



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COM HABILITAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICA-  
BACHARELADO

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

INTÉRPRETES DA LÍNGUA INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES NO ESTADO  
DE GOIÁS 2015 A 2017

GOIÂNIA  
2017

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

INTÉRPRETES DA LÍNGUA INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES DO ESTADO  
DE GOIÁS 2015 A 2017

Monografia apresentada como pré-requisito para a aprovação na disciplina Trabalho Final de Curso 2, da Faculdade de Ciências Sociais.

**Orientador:** Prof. Drº. Alexandre Ferraz Herbeta.

GOIÂNIA  
2017

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Resultado\_\_\_\_\_

## **EXAMINADORES**

---

Prof.<sup>a</sup>: Dr.<sup>a</sup> Mônica Thereza Soares Pechincha - Universidade Federal de Goiás - FCS

---

Prof.: Dr.<sup>o</sup>. Alexandre Ferraz Herbetta – Universidade Federal de Goiás – FCS

---

Dedico este projeto aos meus filhos, meus pais, aos professores “Intérpretes da Língua Materna”, a minha professora Mônica Pechincha, ao orientador Alexandre Ferraz Herbetta e todos aqueles que acreditam que a Educação Escolar abre caminhos e possibilita vivenciar novas experiências.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me dado saúde, vida e sabedoria.

Aos meus pais Osvaldo e Aparecida obrigada por tudo que sou hoje e pela alegria que carrego dentro de mim, vocês são os responsáveis.

Aos meus Filhos Amanda e Maximiliano, obrigada pela família bonita que construímos.

Aos meus amigos em especial Débora Camargo, grandes coisas ainda podem ser realizadas e juntas existe outro sabor.

A minha professora, Mônica Thereza Pechincha, pela dedicação, competência, serenidade e conhecimento que muito contribuiu não só para esta monografia, mas para eu crescer como pesquisadora e profissional.

Ao meu orientador Alexandre Ferraz Herbeta obrigado, por aceitar o desafio, somente pessoas especiais como você poderia dedicar seu trabalho neste momento.

A Luciana Silva Pereira Marinho por contribuir com a correção deste trabalho, todo o meu carinho!

A Lorraine Gomes da Silva pela leitura crítica deste trabalho.

A Secretária de Educação, Esporte e Cultura de Goiás Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira tornar visíveis as invisibilidades do povo nos torna companheiros.

A Superintendente do Ensino Fundamental Márcia Rocha de Souza Antunes da SEDUCE-GO tudo é possível quando acreditamos e confiamos. Obrigada pelo apoio e a confiança!

Aos professores interpretes indígenas Xavantes: Adalberto Tserewede Tseré'Öri, Adislon Tomoptse Tsibdadze, Angelino Tsi Ruipe Tserewata, Celson Tserhobabate Tserenhowatsihu, Cristóvão Tserero 'Odi Tsöröpré, Domingos Savio Sindone Tseredza'a Wadza'Atiwe, Erasmo Pini'ru Teripre'i, Faustino Tsaroire Tsirope, Heron Wa' Râwi Abtsire, Janildo Tserewãiru O'Rewe, João Delmiro Amati Öwari Tsuwate, José Antônio Parava Ramos, José Roberto Terenhariwe Runhamri, Jucelina Renheo Aptsi'Re, Juvelino Tsipatse Tseré Ori, Lauro Tserewano' Owe Urebete, Osmarino Tsipatse Tse' Enhodi, Tseredzatouwe Teropre'e, Tserebutuwe Tseré Rureme Tsi' Reme, Wadzatse Tsi `Eiwa `Adi, Vilianes Tserewawatsuwate e Zoroastro Hoir'Odi Tsi1ruipi. A cada dia um novo desafio, uma conquista e grandes descobertas. Obrigada por compartilharem comigo suas percepções sobre a educação escolar indígena em especial ao meu amigo Cristóvão.

Ao meu amigo indígena Sinvaldo Oliveira-Wahuka obrigada pelo apoio não só deste trabalho mais como parente em minha vida.

A minha Equipe da Gerência do Campo, Quilombola e Indígena (Francisco, Eliane Leobas, Gloricia e Wahuka) todo meu carinho e dedicação me sinto forte ao lado de vocês.

Aos professores, pesquisadores e FUNAI amigos de parcerias no trabalho com a Educação Escolar Indígena não poderia deixar de agradecer o quanto aprendo com todos vocês minhas sinceras gratidão: Mônica Veloso Borges, Rosani Moreira Leitão, Carlos Biacchi, Maria do Socorro Pimentel da Silva, Luciana de Oliveira Dias, Ariel Pheura do Couto e Silva, Lorraine Gomes da Silva, Alexandre Ferraz Herbetta, Mônica Thereza Pechincha, Tânia Rezende, Ester Maria de Oliveira Silveira e Renato Sanches.

Aos meus professores e professoras da graduação de Ciências Sociais como sou agradecida pela formação que tive e o apoio que recebi para conciliar o trabalho e faculdade com as viagens de acompanhamento, orientação e pesquisa que desenvolvo no Estado de Goiás.

Obrigada! Hepãri

## RESUMO

Esta monografia tem como objetivo discorrer sobre a Educação Escolar Indígena oferecida no Brasil, situar os avanços, as implicações ocorridas neste processo desde o período colonial até os dias atuais para analisar a proposta do Estado de Goiás com o contrato de professores indígenas intérpretes na língua materna que desenvolvem um trabalho bilíngue com estudantes nas escolas estaduais regulares, referentes a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Piranhas especificamente no município de Aragarças entre os anos de 2015 à 2017. De acordo com os objetivos levantados esta pesquisa etnográfica e bibliográfica está fundamentada em artigos científicos, livros, legislação, dados documentais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, sites do governo federal com informações relevantes que apontam o distanciamento entre a legislação, a realidade das escolas ou extensões indígenas e a inclusão destes estudantes que saem de suas aldeias para a cidade por diversos fatores e são matriculados nas escolas públicas regulares de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho monográfico se completa com a observação das práticas pedagógicas no acompanhamento das atividades escolares com os professores interprete na língua xavante nas unidades estaduais de Aragarças. Está explícito neste contexto de educação escolar indígena que o desafio é implementar políticas públicas e garantir o cumprimento das leis existentes voltadas especificamente para a qualidade da educação escolar indígena nas aldeias e, por consequência, proporcionar a formação de professores indígenas, a permanência dos estudantes indígenas nas comunidades para desenvolverem trabalhos em benefício do seu povo e de acordo com os aspectos interculturais na comunidade. Porém, se faz necessário refletir sobre a inclusão dos estudantes que por diversos motivos procuram a zona urbana para estudar. É provável que estes estudantes devam ser acolhidos pelos Estados e Municípios com uma proposta de educação escolar linguística que incluem indígenas e imigrantes, respeitando sua condição de migração a qual a Constituição Federal 1988 garante o direito de ir e vir de qualquer cidadão.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Indígenas - Educação Escolar Indígena – Legislação – Inclusão de Alunos Indígenas – Escolas Estaduais Regulares - Professor Indígena Intérprete na língua materna- Bilíngues.



## **ABSTRACT**

This article aims to discuss the indigenous school education offered in Brazil, situate the advances, the implications of this process from the colonial period to the present day to analyze the proposal of the State of Goiás with the contract of indigenous teachers interpreting in the mother tongue That develop a bilingual work with students in regular state schools, referring to the Piranhas subsecretariat specifically in the municipality of Aragarças in 2015 and 2017. According to the objectives raised, this ethnographic and bibliographic research will be carried out with scientific articles, books, legislation, documentary data Of the State of Goiás Department of Education and Culture, federal government websites with relevant information that point to the distance between legislation, the reality of indigenous schools or extensions, and the inclusion of these students who leave their villages to the city for various factors and Are enrolled in the regular public schools of Elementary, Secondary and Youth and Adult Education. This monographic work is completed with the observation of pedagogical practices in the monitoring of school activities with teachers interpreting in the Xavante language in the state units of Aragarças. It is explicit in this context of indigenous school education that the challenge is to implement public policies and ensure compliance with existing laws geared specifically to the quality of indigenous school education in the villages and, consequently, to provide training for indigenous teachers, Communities to develop work for the benefit of their people and in accordance with the intercultural aspects of the community. However, it is necessary to reflect on the inclusion of students who for various reasons seek the urban area to study. It is likely that these students should be welcomed by the states and municipalities with a proposal for language school education that include indigenous people and immigrants, respecting their condition of migration to which the 1988 Federal Constitution guarantees the right to come and go of any citizen.

**Keywords:** Indigenous Public Policies - Indigenous School Education - Legislation - Inclusion of Indigenous Students - Regular State Schools - Indigenous Teacher Interpret in the mother tongue - Bilingual.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CF – Constituição Federal

CPI - Comissão Pró-Índio FUNAI - Fundação Nacional do Índio

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEIs – Núcleos de Educação Indígena

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDUCE – Secretaria de Educação, cultura e Esporte.

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular de Educação Escolar Indígena

UMDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## **LISTA DE MAPAS**

**MAPA 01:** Localização dos municípios de Aragarças e Barra das Garças.

**MAPA 02:** Alunos que cursam licenciaturas específicas para indígenas por Estado brasileiro.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**GRÁFICO 01:** Total de alunos matriculados no curso Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena-UFG.

**GRÁFICO 02:** Alunos ingressos no curso do Intercultural no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da UFG.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna.

**QUADRO 02:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna.

**QUADRO 03:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna.

## SUMÁRIO

Prólogo sobre o povo Xavante	13
Introdução	16
<b>CAPITULO I</b>	
Educação Escolar Indígena no Brasil e algumas considerações relevantes no contexto internacional.	20
1.1 – Desafios entre Estados, Municípios e Instituições na garantia da Legislação.	24
1.2 – Os Caminhos da Educação Básica ao Ensino Superior ofertado aos indígenas no Brasil.	26
1.3 – Educação Indígena e Educação Escolar Indígena temas distintos?	31
1.4 – Educação Xavante.	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
Educação Escolar Indígena no Estado de Goiás.	39
2.1 – Tensões e atenção a Educação Escolar ofertada para indígenas e ou imigrantes fora das suas Comunidades tradicionais.	43
2.2 – Acompanhamento e orientações aos professores interpretes da língua materna, equipe gestora e professores da rede regular de ensino estadual.	45
2.3 – Em que espaço e temporalidade o trabalho dos Professores Interpretes na Língua Materna é desenvolvido?	50
2.4 – Cultura/clã/Xavante.	51
<b>CAPÍTULO III</b>	
Política Pública Linguística a nível Federal, Estadual e Municipal.	54
3.1 – Proposta de inclusão linguística a estudantes indígenas e imigrantes do Estado de Goiás.	57
3.2 – Como garantir a proposta de inclusão linguística aos estudantes indígenas e imigrantes na esfera das políticas públicas?	60
Conclusão	62
Referência Bibliográfica	

## **PRÓLOGO: SOBRE O POVO XAVANTE.**

O povo Xavante considerado guerreiro cujos jovens ainda hoje em 2017, mantém essa característica na sua identificação e denominava de a'uwe (gente) isso antes do contato com não indígena (waradzu).

Os Xavante tiveram uma longa trajetória até chegar a Goiás, contam os anciãos que eles viveram a beira do mar no Rio de Janeiro onde se localizava a <sup>1</sup>Aldeia de Santa Rosa em <sup>2</sup>Niterói e com a chegada dos europeus um novo cenário vai se formando nessa região. Os Xavante buscaram outros locais para viver era um povo que tinha o contato com outros povos.

Em Xavante, o nome Tsiretede'wa que significa estatura baixa (ou índios anões) como referência e hipótese a essa etnia que viveu antes do contato como não indígena e que esse a'uwe uptabi (Xavante) deu o nome ao Apinajé e ao povo Kaiapó-o Naré. As mais bravas etnias que os Xavante conheciam eram os Kaiapó, Tsiretede'wa, porque eles usavam facões, machados, foices que os Xavante não conheciam, como instrumentos valiosos considerados por A'uwe Uptabi em 2017. (MATA, p.19).

Estes contatos não eram na maioria das vezes amigáveis, pois, a história deste povo tem o registro de várias batalhas com outras etnias como os Karajá que se autodenominam Iny, os Kaipó e outras etnias. Os Xavante sempre venciam, porém, a luta permanecia não só nas batalhas com os Indígenas, mas contra os não indígena (waradzu) que também estavam no interior da Região Centro Oeste em busca de terras e riquezas. Darci Ribeiro (1996) afirma que os Xavante tiveram uma passagem no Maranhão antes de chegar à Região Centro Oeste nos Estados de Goiás e Mato Grosso. Eles contam que tinham suas mulheres roubadas ou atraídas por objetos materiais trazidos pelo não indígena (waradzu) e alguns índios faziam roças para os fazendeiros.

De acordo com Tsere'ubu'õ (2012) os índios seguiram na beira do Rio Araguaia deslocaram para Goiás e depois para Mato Grosso. O mapa 01 mostra a localização dos municípios de Aragarças e Barra das Garças na beira do Rio Araguaia.

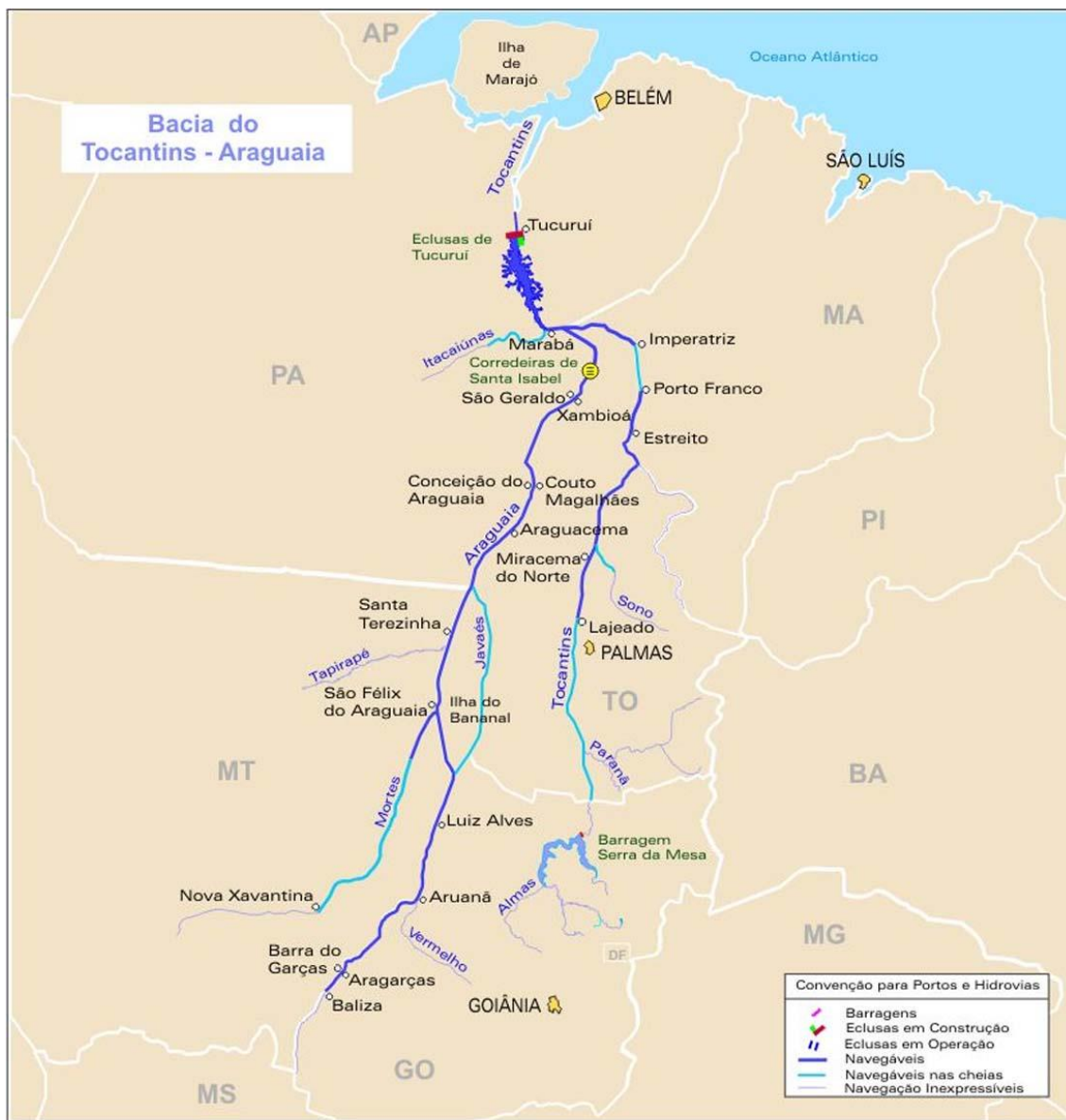
---

<sup>1</sup> Aldeia de Santa Rosa surgiu no século XVII da antiga Fazenda Santa Rosa era um vasto areal que estendia a 1.500 metros da costa com várias pitangueiras, cajueiros, vegetação típica da restinga e cactos. Acesso: 21/05/2017 as 16h32min h, <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/livro-conta-vida-dos-indios-em-niteroi-antes-da-chegada-dos-portugueses-18663481>

<sup>2</sup> Niterói ( "ITÉ'RO": "Esta terra é minha", traduzindo amplamente, "Esta terra tem dono" frase dita por Sepé Tiaraju, índio Guarani que morreu em 1754 no Rio Grande do Sul como herói em defesa de suas terras). Niterói foi à única cidade do Brasil fundada por um índio cacique termiminó Araribóia, em tupi guarani significa "cobra da tempestade".

Acesso: 21/05/2017 às 16h49min, <http://www.culturaniteroi.com.br/blog/?id=430>

**Mapa 01:** Localização dos municípios de Aragarças e Barra das Garças



Mapa elaborado no Banco de Informações e Mapas dos Transportes da Secretaria Executiva do Ministério dos Transportes

Fonte: <http://www.meguiabrasil.com/mapadobrasil/mapas-regioes-do-brasil.php>.

Acesso: 05/12/2016 às 16h50min

O povo Xavante chega com seus líderes denominados Butsé Wari e Waptsi’ré em Goiás onde é o município de Aragarças. A cidade se localiza a beira do Rio Araguaia e se faz vizinha com o município de Barra das Garças localizada em Mato grosso que é conhecida pelos xavantes como o ninho de garças (Tsiba’ádzatsi). Foi neste espaço entre as terras localizadas em Goiás e Mato Grosso que os dois líderes se separam com seus grupos. O grande líder Waptsi’ré seguiu para Mato grosso com seu grupo para região de Couto Magalhães denominado pelos xavantes (Norötsu’rã) significa folha escura de babaçu.

De acordo Heide (1984), o líder Butsé Wari e seu grupo havia atravessado o Rio Araguaia seguindo para o local que se formaria a <sup>3</sup>Aldeia de São Domingos, porém, o historiador Rowatsu'u Waihu'u petse'wa Tibúrcio Tserenhi'ru Xavante afirmam que eles seguiram o curso do Rio Araguaia até chegarem a São Domingos denominado Wededze e depois este grupo mudou para vários lugares até chegar em (Marãiwatsédé) que significava mata ruim. Este significado estava relacionado com as características do local que tinha a presença constante de animais ferozes e a mata densa que a floresta cobria trazia vários perigos. “assolaram as aldeias da Bahia fizeram os índios morrerem tanto de doenças quanto de fome, a tal ponto que os sobreviventes preferiram venderem-se como escravos que morrer à míngua”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 1 apud CARNEIRO DA CUNHA 1992, p. 13).

Segundo, (TSI'RUI'A, 2012 p.20) existem várias hipóteses sobre a origem territorial e cultural do povo Xavante. Na sua dissertação “A sociedade xavante e a Educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia xavante” o autor refere sobre os xavantes Cosme Wa'öre e Cláudio Tseré'u'pita da <sup>4</sup>Aldeia São Marcos que afirmam que realmente eles podem ter vindo do Rio de Janeiro especificamente de Niterói. A hipótese de alguns Xavante que o <sup>5</sup>clã “Ö'WAW” que significa “água grande” se trata do Rio das Mortes, outros defendem que se refere ao Rio Araguaia onde eles fixaram definitivamente entre os séculos XIX e XX. Porém, há ainda os que acreditam que esse nome clânico pode estar associando “água grande” ao Oceano Atlântico.

Portanto, são hipóteses a ser consideradas com fatos importantes sobre a origem territorial e cultural que nos leva a analisar como surgem os clãs os quais são elementos de pesquisa dentro do trabalho com os professores Interpretes da Língua xavante em Goiás e que será discorrido no decorrer desta monografia.

---

<sup>3</sup> Aldeia de São Domingos surge com a criação da vila da Praia Grande em 1819 com o plano de arruamento destinando os espaços da Praia Grande e de São Domingos. “A criação da Província do Rio de Janeiro, elevou a Vila da Praia Grande a capital provisória em 1834. A lei Provincial n.º 6 de 1835 eleva a Vila à categoria de cidade, recebendo a denominação de Nictheroy. O título imperial cidade de Nictheroy é concedido em 1841 por D. Pedro II.” Acesso: 21/05/2017 às 20h19 min, <http://www.achetudoeregiao.com.br/rj/niteroi/historia.htm>

<sup>4</sup> Aldeia de São Marcos São Marcos foi fundada oficialmente no dia 24 de abril de 1958, dia de São Marcos. Os Xavante vieram inicialmente da região ao norte do Rio das Mortes para Meruri, quando era então diretor o P. Bruno Mariano, em busca de apoio para sua sobrevivência, ameaçada pelos fazendeiros, pelas doenças. Em seguida, os Xavante construíram uma Aldeia no Boqueirão e em 1958 vieram para São Marcos. Acesso: 21/05/2017 às 20 h 27 min, <http://www.missaosalesiana.org.br/sao-marcos/>

<sup>5</sup> Clã se constitui em um grupo de indivíduos ligados por parentesco que é definida por um ancestral em comum. Porém, o clã não precisa ser de parentes de sangue o que se torna significativo é ter laços simbólicos. Os clãs podem ser patrilineares quando os membros são apenas homens, matrilineares quando apenas mulheres e bilateral depende das regras e normas de acordo com o parentesco.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena desde a origem do Brasil Colônia era compreendida como processo que serviria para civilizar o povo indígena. Na década de 1970 através do movimento dos povos indígenas novos direitos são adquiridos e assegurados com a Constituição Federal de 1988.

As relações entre os povos indígenas e o Estado também mudam a trajetória com a Lei Magna do País nos Artigos 210, 231 e 232 os quais reconhecem o índio com todos os seus direitos de cidadão participativo, ou seja, como sujeitos de direitos e abre considerações que resguardam as comunidades indígenas considerando às com direitos coletivos compostos por sujeitos coletivos.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º 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. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

O Povo Indígena de acordo com o Artigo 210 da Constituição Federal tem o direito ao ensino dos conteúdos na Educação Básica com respeito aos valores culturais e garante aos indígenas a utilização das línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Porém, é preciso compreender que ao se fazer parte de um Povo independente de onde o indivíduo esteja morando ele tem sua identidade de origem.

Neste trabalho monográfico a pesquisa se desenvolve na perspectiva em que o Estado de Goiás através da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte inicia em 2015 uma proposta com a tentativa de garantir a língua materna aos estudantes indígenas e/ou imigrantes que se matriculam na rede Estadual e que não falam a língua portuguesa ou apresentam dificuldades em interpretação na mesma.

A princípio a proposta da SEDUCE-GO seria oferecer aos estudantes professores intérpretes na língua materna para não só desenvolver um trabalho de interpretação da língua materna, mas, ampliar o processo de ensino aprendizagem para o letramento na língua materna e língua portuguesa.



O Brasil, Estados e Municípios precisam de políticas públicas que atendem a diversidade linguística e reconhece como um país <sup>6</sup>pluricultural e <sup>7</sup>multilíngue. De acordo com Darcy Ribeiro (1977, p 254) “... indígena é no Brasil de hoje, essencialmente, aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, em suas diversas variantes...”, portanto, tem uma etnia e se difere da nacional. Neste contexto de invisibilidade da sociedade é preciso avançar em alguns aspectos já resguardados na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 232. “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.”

O ano de 1988 é um marco para os direitos indígenas no Brasil com a Constituição Federal é o fim das discussões de uma <sup>8</sup>ideologia integracionista dos índios com a sociedade nacional na legislação, porém ainda nos dias de hoje encontra-se ideias retrógradas que nos remete a este passado não muito distante.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a <sup>9</sup>Fundação Nacional do Índio- FUNAI deixa de representar os índios em juízo, defesa de seus direitos e interesses, mas os índios passam a ter a intervenção do Ministério Público em todas as ações de processos sendo considerados como sujeitos de ação jurídica. Neste contexto, os direitos indígenas seguem a tendência internacional de constitucionalizar e a ideia de <sup>10</sup>tutela é enterrada aqui, porém ainda ressuscita na memória de indivíduos intolerantes ao processo de liberdade concedida.

Esta monografia mostra a trajetória histórica da Educação Escolar Indígena com abordagem da legislação que contempla a Educação Indígena no Brasil para contextualizar o Estado de Goiás. Neste percurso procura-se analisar alguns pontos relevantes nas discussões sobre a importância de uma proposta linguística de bilinguismo que está sendo construída para atender estudantes nas escolas regulares com acompanhamento de professores intérpretes na língua materna nas Unidades Escolares Estaduais. Caberá aqui analisar o papel do Estado na garantia dos direitos indígenas, a inclusão cultural e social como cidadão.

---

<sup>6</sup> O conceito de Pluricultural pode ser considerado neste contexto um país que agrega várias culturas com línguas, costumes, tradições, crenças e vários elementos significativos para cada povo que constitui essa nação. Exemplo: Brasil.

<sup>7</sup> Multilíngue se refere a um indivíduo ou uma Comunidade que se comunica por várias línguas.

<sup>8</sup> Vilas Boas Filho (2003) afirma que a ideologia integracionista “tem por núcleo a ideia de que o índio estaria num estágio evolutivo inferior ao dos civilizados (...)”.

<sup>9</sup> Fundação Nacional do Índio- FUNAI é o órgão indigenista do Brasil foi criada em 5 de dezembro de 1967 pela Lei nº 5.371. O objetivo é proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil.

<sup>10</sup> Tutela é a responsabilidade legal que no caso a FUNAI recebeu da justiça para zelar, orientar e cuidar dos índios durante anos. Criticado por vários indigenistas, pesquisadores, os próprios índios ao qual não eram considerados pela justiça como sujeitos capazes.

O Estado de Goiás tem atualmente aldeados os povos: Avá-Canoeiro com 08 índios localizada no município de Minaçu e onde 05 índios tapirapé moram na aldeia Avá-canoeiro, os Karajá com 216 índios em duas aldeias na Terra Indígena Karajá I a Aldeia Buridina e na Terra Indígena Karajá II Aldeia Bdé'Bure localizadas no município de Aruanã de acordo com o último Censo (IBGE,2010), os Tapuia com 280 índios (IBGE, 2010) na Terra Indígena Carretão a aldeia se localiza entre os Municípios de Nova América e Rubiataba.

Quanto aos estudantes indígenas que residem na área urbana que frequentam as escolas públicas estaduais e municipais não há um levantamento fidedigno do total no Estado de Goiás. A SEDUCE-GO tem a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola que trabalha na coleta e análise destes dados para a construção de uma proposta de inclusão linguística para os estudantes que vem das aldeias para a cidade.

De acordo com os princípios da Constituição Federal de 1988 a Educação Escolar Indígena torna se diferenciada, específica visando atender a comunidade no âmbito da interculturalidade. Na comunicação a <sup>11</sup>interculturalidade é um dos desafios para professores e pesquisadores das unidades educacionais de ensino regular que não tem especificidade a Educação Escola Indígena e que tem que priorizar a língua materna no encontro de metodologias e práticas pedagógicas que aproxime o aluno da língua portuguesa sem os pressupostos educacionais civilizatórios que vigoravam desde o Brasil colônia e o qual contribuiu com o genocídio linguístico.

A proposta do Estado de Goiás como Professores Intérpretes na Língua Materna ainda está sendo desenhada desde o final de 2015 e não é uma política garantida para os próximos anos, mas, neste contexto é a pauta da SEDUCE e os povos indígenas de Goiás principalmente o povo Xavante por ser maioria, localizados na fronteira de Goiás e Mato Grosso. Depois que os estudantes indígenas tiveram oportunidade a um atendimento linguístico específico e diferenciado nas unidades escolares de ensino regular passou a ser uma luta para que se efetive como política pública garantindo o letramento a língua materna mesmo que estejam residindo fora de suas comunidades.

Na prática, apesar dos avanços da Educação Escolar Indígena os povos indígenas continuam lutando por respeito, sobrevivência da língua materna e valorização da cultura. Esta monografia procura refletir sobre a inclusão desse aluno que vem de uma cultura diferente do local que se estabelece e que precisa de um profissional temporariamente até que

---

<sup>11</sup> Intercultural é a interação de culturas numa reciprocidade numa relação de respeito a diversidade e harmonia.

consiga adquirir competências básicas de Alfabetização e Letramento na língua materna e língua portuguesa com o trabalho do professor intérprete na língua materna.

O tema foi escolhido por sugestão da orientadora Mônica Teresa Pechincha diante dos trabalhos que participo como coordenadora da coordenação indígena e quilombola e dentro do curso de Ciências Sociais com Habilitação em Políticas Públicas na UFG.

No momento de diálogo informal com a orientadora sob algumas reflexões as quais compreender alguns elementos constitutivos das políticas públicas no âmbito da Educação Escolar Indígena se tornava essencial para a discussão, a professora Dr<sup>a</sup>. Mônica Teresa Pechincha sugeriu que aprofundasse na questão da educação diferenciada neste contexto de atendimento ao estudante indígena que estava residindo na zona urbana e frequentando as unidades escolares de ensino regular. Posteriormente o desenvolvimento do trabalho etnográfico da pesquisa foi orientado pelo professor Dr. Alexandre Ferraz Herbetta.

A monografia está dividida em III capítulos. No capítulo I, mostra-se a Educação Escolar Indígena no Brasil e alguns pontos relevantes no contexto internacional e brasileiro sob a ótica da Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. A história da Educação Indígena no Brasil é construída com movimento de luta por reconhecimento de direitos e conquista dos espaços sociais de discussão diante da invisibilidade das questões indígenas.

O capítulo II apresenta-se a Educação Escolar oferecida nas Unidades Indígenas e Unidades de Ensino Regular de Goiás que trabalham com Professor Intérprete na língua materna. Este capítulo é a oportunidade do leitor de analisar a proposta de acompanhamento com Professores Intérpretes na língua materna e refletir sobre os campos de tensões e as atenções dadas a esta proposta numa perspectiva sociocultural, antropológica e especificamente na área da ausência de políticas públicas linguística.

No capítulo III aborda a discussão da proposta de acompanhamento com os Professores Intérpretes na língua materna na perspectiva de Políticas Públicas Linguística para estudantes indígenas e imigrantes

A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou abordar, em linhas gerais, os temas pertinentes à história da Educação Indígena. As reuniões e visitas realizadas as unidades escolares e o contato direto aos professores indígenas permitiram enriquecer o material bibliográfico e evidenciaram a grande diversidade de situações existentes nas unidades escolares em relação a orientação e acompanhamento com Professores Intérpretes na Língua Materna.

## CAPITULO I

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES NO CONTEXTO INTERNACIONAL**

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia [...]. (MUNDURUKU, 2002, p. 41).

O primeiro instrumento que reconhece os direitos mínimos dos povos indígenas no Brasil é a Constituição Federal de 1988 e no contexto internacional é a convenção adotada pela Organização Internacional do trabalho (OIT). Por volta dos anos 1970 no Brasil, começa um movimento de apoio no sentido de contribuir e reorganizar as ações do povo indígena com o objetivo de fortalecer estas iniciativas diante das ações integracionistas do Estado.

A escola indígena começa a buscar um novo significado construindo programas de educação específica para determinadas comunidades indígenas. Porém, fragmentada e não atendia as expectativas de ensino aprendizagem na perspectiva da cultura indígena. Mas, é importante ressaltar que são essas experiências que se constituirão no desejo de um modelo de Educação Indígena escolar diferenciada, de tudo que o Estado já havia oferecido durante toda a história percorrida de Educação Escolar Indígena.

A consequência deste movimento se torna um marco na luta para afirmação dos direitos indígenas exigindo mudanças e abrindo caminhos nos espaços sociais e políticos para que as questões indígenas fossem discutidas no Brasil. Considerar como um dos primeiros sinais oposicionistas à política educacional governamental de educação escolar indígena. Neste cenário que iniciam as discussões sobre a escola indígena em busca de reconhecimento das várias culturas, identidades, costumes, experiências, organização social, política e os problemas que surgiram do contato de forma dominadora e opressora.

No ano de 1971 a declaração de Barbados “Por la liberation Del indígena” no artigo 23 fica estabelecido a proposta do direito à alfabetização nas línguas indígenas trazendo o direito do índio ser alfabetizado na língua materna e o documento afirma que as crianças devem ser capacitadas para escrever e ler na língua materna na comunidade indígena.

Considerando estes aspectos sobre a Educação Escolar Indígena, não se pode defender nos cenários de luta que as transformações se deram em consequência da legislação, visto que, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são

ações decorrentes de um grande movimento social que conquistaram os espaços de direitos a qual se compõe no decorrer de décadas por lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais, religiosos e organizações não governamentais ao longo dos anos.

Quando a escola foi implantada em Terra Indígena as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p.26)

A escola que se pensava para os índios neste período da história trabalhava a valorização da sociedade de origem europeia e ao considerar a língua indígena permitia apenas a tradução da mesma. Diante do exposto surgiu à língua geral a qual os índios que foram obrigados aprender uma língua falada por todos e, mesmo assim, a língua portuguesa se fazia obrigatória nas escolas. Consequentemente várias línguas indígenas se extinguíram com este tipo de política integracionista. E a escola serviu de instrumento para que a identidade e a cultura indígena sofressem um período de negação com a intencionalidade de os tornarem diferentes da sua essência.

No Brasil o CIMI foi criado em 1972 dentro dos vários trabalhos um que destaca é as discussões sobre Educação Escolar Indígena que abriu espaço para pesquisadores e estudiosos da educação ouvir os povos sobre as dificuldades nas escolas indígenas. Assim, a Educação Escolar Indígena vai se compondo no campo da discussão e da pesquisa.

Em 1973 o “Estatuto do Índio” é reconhecido ao ser promulgado a Lei 6001, definindo que: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertence, em Português, salvaguardando o uso da primeira”. De acordo, com a pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho monográfico nota-se que o Estatuto do Índio marca o princípio de uma percepção que a língua indígena fazia parte do contexto de vários povos que viviam no Brasil na década de 1970. As invisibilidades em relação às línguas indígenas no Brasil se arrastam durante anos na história brasileira.

Em 1980, surgem projetos alternativos de Educação Indígena, que, ao serem discutidos, tornam-se parâmetros de busca de políticas públicas de Educação Escolar Indígena. Em todo o Brasil intensificam os movimentos de encontros de professores indígenas, com o objetivo de produzir documentos que consolidassem a escola que os índios queriam para seus povos.

Em vários estados do Brasil foi criada as Secretarias de Educação dos Estados os chamados Núcleos de Educação Indígena (NEIs) por volta de 1986 e vai dar um marco na legislação brasileira que cria força com a Constituição Federal.

O reconhecimento dos saberes indígena e sobre indígenas nas políticas públicas na Educação Escolar acontece com a: Constituição Federal<sup>12</sup>, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional<sup>13</sup>, em 1996. Está legitimado na Constituição Federal uso da língua materna e a garantia dos direitos culturais nos artigos 210, 215 e 231. Vejamos o Art 210 § 2º: 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.

Cabe ao Estado garantir o Ensino Fundamental aos povos indígenas com o ensino da língua materna e da língua portuguesa de forma contextualizada, significativa, respeitando e contemplando os saberes indígenas dentro das suas especificidades e suas práticas pedagógicas. Reconhecer os processos próprios de aprendizagem do aluno indígena e proteger as manifestações culturais indígenas são atribuições do Estado.

**Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 os índios devem ser respeitados em toda sua organização social considerando suas tradições, crenças, costumes, saberes e tem o direito originário das suas terras. A terra para o índio tem sentido da continuidade da vida que por vezes, mesmo com a legislação é um dos grandes gargalos do poder público, pois o não cumprimento com as demarcações de terras tem causado a morte de índios nesta luta.

A legislação caminha com a legalização dos direitos a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e/ou multilíngue e baseada na interculturalidade, mas, a relação dos índios com a escola na aldeia não é de construtores

---

<sup>12</sup> A Constituição Federal de 1988 rompe quase cinco séculos de política integracionista. Reconhece os índios e estabelece o direito à prática de suas culturas, organizações sociais, políticas e religiosas.

<sup>13</sup> A Lei de diretrizes e Base de 1996 faz a diferenciação da escola indígena em relação às demais pela sua interculturalidade e o bilinguismo. E define que a escola indígena, em seu projeto pedagógico, deve definir a forma de funcionamento, com objetivos e meios para alcançá-lo.

desta escola. A escola gera um sentimento nos índios de interferência do não indígena na comunidade e nos saberes indígenas.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004:28).

A legislação garante uma educação diferenciada, porém no cotidiano da Escola Indígena são seguidas as normas das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte que por vezes não atendem as especificidades da Unidade Escolar. Pode se atribuir vários fatores como: falta de um entendimento em relação a legislação por parte dos gestores e técnicos que compõe o poder público e são responsáveis pela demanda da Educação Escolar Indígena; a burocracia instalada nos órgãos públicos da educação não permite que as demandas educacionais sejam atendidas no seu tempo e de acordo com a necessidade; ainda por vezes não há um envolvimento dos gestores e técnicos com a causa da Educação Escolar Indígena falta a chamada “boa vontade”.

Em 1989 o salto para garantir os direitos Indígenas acontece com a declaração Americana pela organização dos Estados Americanos que afirma:

Os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a formar e capacitar seus descendentes e administradores. Prevê que quando os povos indígenas assim o desejarem os programas educativos serão efetuados na língua indígena incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para o domínio da língua oficial do país” (RCNEIS, 1998.P. 36).

Neste contexto, no Brasil o direito é dado, no entanto, a realidade confronta com o que é assegurado. Os índios têm um atraso em relação às oportunidades para estudar. O último Censo Escolar 2010 indica que 32 mil indígenas estão nas universidades por todo o Brasil. O Programa Bolsa Permanência do MEC é um auxílio financeiro de novecentos reais (R\$ 900,00) que tem contribuído para a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas até a conclusão da graduação.

Sabe-se que é nas graduações interculturais que vem sendo construídos currículos diferenciados, projetos políticos pedagógicos com assessoria das Universidades nas escolas da aldeia e os índios estão sendo incentivados a produzirem materiais didáticos como livros e

vídeos. Pois, somente eles teriam a capacidade de produção com integridade referente à sua cultura baseado na língua materna, costumes, tradições, fazeres locais, saberes, mitos, contos, músicas, rituais e etc.

Contudo, o resgate, valorização e o registro destas culturas aconteceriam com a publicação destes materiais e aplicação na sala de aula com qualidade e acessibilidade a todos os alunos e professores.

### **1.1-Desafios entre Estados, Municípios e Instituições na Garantia da Legislação.**

Compreende-se que em 2017 existem grandes dificuldades dos estados, que são responsáveis pelas políticas públicas educacionais no país, em garantir com qualidade a Educação Escolar Indígena. Falta desenvolver políticas públicas para garantir um plano de carreira com concurso de professores indígenas para atuarem com igualdade de direitos e deveres nas escolas indígenas, formação especializada e continuada dos professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas.

A inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais em todo o país é muito recente e ainda se encontra em difícil processo de construção, empreitando os problemas e buscando soluções condizentes com o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada. (RCNEIS, 1998. P. 39).

Outra grande implicação é a falta de material didático produzido na língua materna para o processo de letramento e os demais anos escolares com livros didáticos, literatura, revistas etc. Os incentivos são insuficientes ou simplesmente não chegam nos prazos previstos por parte do MEC e das Secretárias de Educação na contribuição e valorização para que os próprios indígenas sintam-se motivados a produzir material didático necessário e específico à cultura indígena.

O Plano de Ações Articuladas - PAR criado pelo MEC e administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE em 2007 com o objetivo de auxiliar os municípios e estados no planejamento das ações da Educação Escolar é um bom exemplo. Porém, a consciência e o entendimento dos gestores ao planejar as metas e ações prioritárias da educação escolar indígena muitas vezes são falhas e desconectadas da realidade e os envolvidos neste contexto educacional não cumprem o papel de fiscalizar e acompanhar as metas e ações propostas por falta de conhecimento e envolvimento político pedagógico.



Por outro lado, o Ministério da Educação tem contribuído com o princípio de elaboração de projetos escolares nas Terras Indígenas com a participação da comunidade local, tornando viável a construção do currículo e calendário próprio, que atendam as atividades culturais como festas, rituais de passagem e valorizam as metodologias de ensino diferenciadas.

Mas, ainda com uma grande resistência do poder burocrático e administrativo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que dificultam e atrasam os trabalhos de garantia e efetivação das leis. Por vezes, a falta de conhecimento das próprias leis e da cultura indígena permite que alguns gestores e funcionários não capacitados sintam dificuldades em garantir o cumprimento da legislação e a qualidade do trabalho a ser oferecido para as comunidades indígenas, cabendo neste contexto à cobrança do Ministério Público.

De acordo com o artigo 231 da Constituição Federal está explícito a garantia de que os índios sejam reconhecidos na sua organização social, cultural e política, cabendo ao Estado à proteção destes direitos. Porém, a luta é diária destes povos para reconhecimento dos seus direitos. A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola possa promover uma autonomia que viabilize as decisões de ações pedagógicas, administrativas e políticas da escola, integrando o currículo, a cultura e a organização social.

Todavia, a falta de formação dos professores indígenas e não indígenas que atuam nas unidades escolares indígenas gera um despreparo desta equipe na construção do Projeto Político Pedagógico. O PPP deve constar a identidade cultural, política e pedagógica do povo que representa a escola. O PPP é uma proposta política, pois, organiza os trabalhos escolares, prepara o cidadão indígena como participativo e atuante nas ações que envolvem a educação escolar indígena.

O Pedagógico leva se em conta que o PPP dá autonomia para a construção do calendário, a metodologia que será desenvolvida em sala de aula, o currículo, apresentação de outros projetos etc. A Universidade Federal de Goiás no Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky, cuja denominação significa “grande estrela” ofereceu em 2014 o curso de especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica para professores indígenas da região do Araguaia/Tocantins, graduados na área de Educação intercultural e áreas afins com o objetivo principal de contribuir com as produções de projetos políticos pedagógicos para as escolas indígenas. Levando em conta que o campo da educação

escolar indígena diz respeito à autodeterminação do povo indígena. De acordo com o RCNEI<sup>14</sup>:

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolar (RCNEIS, 1998.P. 36).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 contempla a Educação Escolar Indígena completando a Constituição de 1988 em seu Título VIII “Das Disposições Gerais”, nos artigos 78 e 79. Nestes artigos são definidas as responsabilidades e obrigações para uma educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas. A legislação garante e abre caminhos para uma Educação específica e diferenciada.

## **1.2 - Os Caminhos da Educação Básica ao Ensino Superior Ofertada aos Indígenas no Brasil.**

A Educação Básica está dividida nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ser observados a valorização dos conhecimentos e da pedagogia indígena, das línguas maternas, da interculturalidade e da autonomia escolar, com calendários próprios e currículos; A Educação de Jovens e Adultos completa as modalidades de Ensino. A Educação Infantil tem a Resolução do CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009 estabelece que seja:

§ 2º Garantida à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil deve:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

---

<sup>14</sup> O Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998.

É de responsabilidade de cada comunidade indígena decidir o que deverá proporcionar as crianças e quem serão os responsáveis para desenvolver algumas competências e habilidades implantando ou não a Educação Infantil para uma Educação formal ou informal baseada na cultura da comunidade. As crianças indígenas nas suas aldeias têm um tempo maior com as atividades sociais e culturais de aprendizado referente aos saberes indígenas advindos da família e da comunidade.

Desde a Constituição Federal de 1988, os índios estão sendo reconhecidas pelos governantes e sociedade, porém entende-se que eles precisam vivenciar a interculturalidade como um norte pedagógico, político e sociocultural em suas escolas a serem percorridos e, não apenas em haver o reconhecimento da diversidade de modo a continuar com a imposição cultural e linguística.

Assim, a interculturalidade é vista pelos indígenas como algo em constante construção de possibilidades a serem desenvolvidas na área educacional, social e política. A interculturalidade não deve ser considerada apenas um conceito de reconhecimento e relações, está ligado a um processo de luta dos povos indígenas por sua sobrevivência e pelos saberes indígenas.

Conforme Walsh (2009), os indígenas compreendem interculturalidade como uma abordagem crítica que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (2009 p. 13-14).

Há, ainda, a Educação Profissional, a legislação e os programas que oferecem a possibilidade de cursos de formação inicial e continuada. O Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC<sup>15</sup> se articulam com os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnologia do MEC em parceria com a FUNAI. Buscam construir currículos voltados para as demandas indígenas referentes às questões ambientais, manejos agroflorestais e agroecológicos, saúde e prioriza o diálogo com o conhecimento dos saberes indígena e não indígenas.

No Ensino Superior há duas políticas públicas consideradas importantes pelos indígenas, por garantir a permanência na graduação. Uma destas ações é o Programa de Apoio

---

<sup>15</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil.

à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas-PROLIND<sup>16</sup>, oferta cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior público, federal e estadual. O objetivo do programa é a formação de professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental nas escolas indígenas.

O MEC, oferta o Programa Bolsa Permanência, instituído através da portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, o qual os estudantes universitários indígenas das Instituições Federais passam a ter direito a bolsa. Esta contribui com as despesas de deslocamento dos indígenas de suas aldeias para a universidade durante o período letivo. Mas, ainda geram várias discussões em torno do valor da bolsa de R\$900,00, das despesas pagas por eles alegando ser insuficiente e há um superfaturamento dos alugueis e na alimentação nos arredores das universidades.

O principal desafio das políticas públicas voltadas para a Educação Indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade das pedagogias específicas que contemplam a diversidade indígena, sendo que os “processos próprios de aprendizagem” precisam ser levados em conta pela escola. A escola indígena deve ser considerada juridicamente e normatizada como tal para que se possa buscar a garantia de um ensino aprendizagem com respaldo na legislação. As características de uma escola indígena são a participação da comunidade, a especificidade, a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo e a diferenciação. A Educação Escolar Indígena está no cenário brasileiro com avanços e retrocessos.

No Brasil conta-se com 2.765 escolas indígenas segundo o Censo Escolar 2010. O número de matrículas em escolas indígenas foi de 246 mil, assim, pode-se considerar 0,5% do total da educação básica. No Brasil conforme dados da FUNAI há 460 mil índios em 225. Destes números 175 mil alunos representam o ensino fundamental, 22 mil alunos fazem a educação infantil, 27 mil alunos estão no ensino médio, 21 mil alunos fazem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mil fazem a educação profissional.

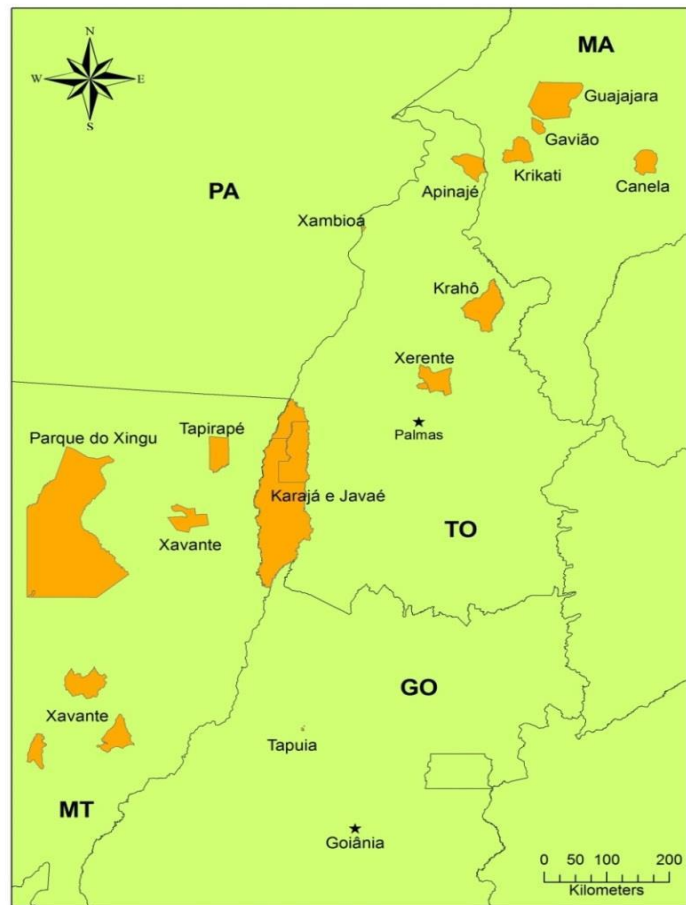
O mapa 02 mostra que apenas três mil alunos estão cursando as licenciaturas específicas para indígenas:

---

<sup>16</sup> O PROLIND é um programa de responsabilidade do MEC numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias a SECAD e a SESU.

**Mapa 02:** Alunos que cursam licenciaturas específicas para indígenas por Estado brasileiro

Ano	Etnias
2007	7
2008	9
2009	9
2010	11
2011	12
2012	12
2013	16
2014	17
2015	19
2016	21



**Fonte:** Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena-UFG fornecido pelo Coordenador Carlos Biacchi, 2017.

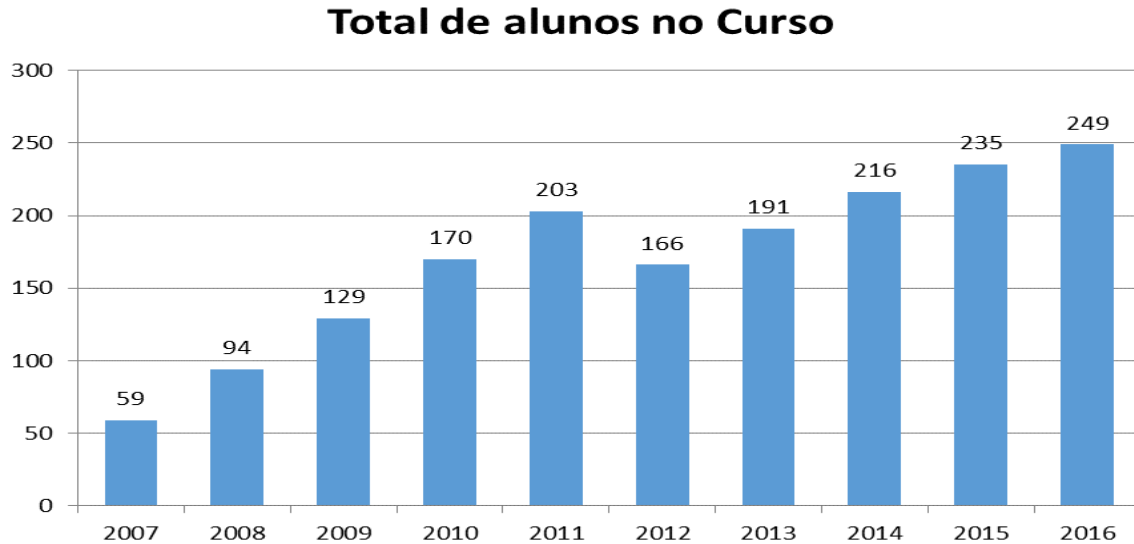
A leitura do mapa 02 mostra que o número de Povos de 2007 a 2016 triplicaram na Universidade, observa-se que são dos Estados do Maranhão, Mato Grosso e Tocantins. É importante registrar que em 2017 há presença também de acadêmicos dos povos Tapuia e Karajá do Estado de Goiás segundo, as informações obtidas da Coordenação do Núcleo Takinahaky.

Considera-se que o curso Intercultural da UFG atende vários povos e não só o Estado de Goiás proporcionando oportunidade para os indígenas de outros Estados. Apesar das dificuldades na permanência durante a graduação por vários fatores de origem financeira, sociocultural dentre outras questões que não serão aprofundadas nesta discussão.

O curso Intercultural da UFG tem expandido a formação superior para professores da Educação Escolar Indígena oferecendo um espaço democrático de discussão e construção de uma proposta com novas perspectivas para uma Educação que esteja voltada para o respeito, valorização da cultura, a diversidade, a inclusão social, cultural e tecnológica. O gráfico 01

mostra o total de alunos no Curso Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da UFG de 2007 à 2016:

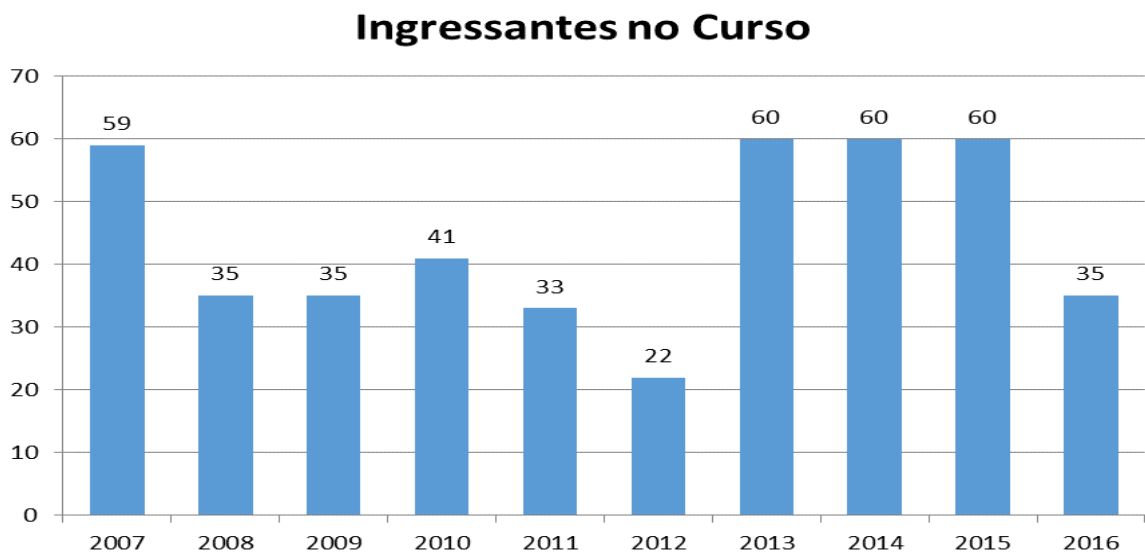
**Gráfico 01:** Total de alunos matriculados no curso Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena-UFG.



**Fonte:** Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena-UFG-2017

O gráfico 02 mostra que do total de alunos no curso do Intercultural no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da UFG em 2007 era de apenas 59 acadêmicos e que em 2008 este número chega quase ao dobro. Apenas em 2012 e 2013 que este número de acadêmicos não continua crescente, porém, os demais anos seguintes até 2016 volta o crescimento acelerado.

**Gráfico 02:** Alunos ingressos no curso do Intercultural no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da UFG



**Fonte:** Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena-UFG/2017.

Desse modo, observa-se que há uma necessidade dos acadêmicos Indígenas fazer os cursos de formação para voltar às suas Comunidades e ajudar seu Povo.

Portanto, nota-se que não é animador as atuais circunstâncias, a qual a Educação Escolar Indígena vem se constituindo no cenário brasileiro de crise política e econômica. A invisibilidade das questões indígenas se faz presente em todos os campos e áreas. A atual política do MEC voltada para a educação escolar indígena é a instituição da organização da Educação Escolar Indígena em territórios Etnoeducacionais - TEE como espaços de articulação das políticas públicas, ao envolver conjuntamente diversos agentes: MEC, FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs. O Decreto 6.861, de 2009, que institui os TEE, estabelece que:

Cada território etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

A educação escolar de qualidade, diferenciada que atende o bilinguismo ou o multilinguismo e que seja intercultural, ainda é uma reivindicação dos povos indígenas. A escola ou as extensões escolares existem em várias comunidades indígenas, mas desenvolvem a proposta pedagógica ainda pautada na dominação e no controle cultural. Há uma diversidade de problemas a serem solucionados e desafios entre as distâncias existentes na legislação e a realidade da educação escolar.

O número de escolas, extensões e professores qualificados são insuficientes para atender o número de alunos indígenas com todas as especificidades garantidas na legislação. Com isso, são altos os índices de reprovação, abandono e distorção de idade e ano, pois a educação escolar indígena que está sendo oferecida não contempla os interesses socioculturais do aluno, o calendário não respeita a cultura, a avaliação não considera os saberes indígenas, conseqüentemente o número de matrícula se desequilibra com a falta de frequência dos alunos.

### **1.3 - Educação Indígena e Educação Escolar Indígena Temas Distintos?**

Pensar em Educação Indígena não é o mesmo que pensar em Educação Escolar Indígena. São dois temas distintos, o primeiro é um legado que a família e a comunidade ao qual o indivíduo está inserido são responsáveis com o saber próprio, que implica no

aprendizado da cultura com seus costumes, onde se estabelece uma identidade com seus valores e princípios.

Já a Educação Escolar Indígena é garantida pela legislação brasileira seguindo um regime de colaboração definido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB), sendo a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena administrada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a execução e garantia do direito dos povos indígenas a Educação Escolar é de responsabilidade dos Estados e Municípios.

Desse modo, é importante refletir sobre a Educação Escolar Indígena no contexto do espaço da escola e nos espaços de aprendizagens do estudante indígena em sua Comunidade para entender a complexidade deste tema. Segundo, Soratto (2007), a escola é uma construção num espaço de conflitos e contradições e sempre em reelaboração.

Ao analisar a Educação Escolar Indígena na perspectiva do espaço escolar observa-se que este cenário é sempre dinâmico, complexo e conflituoso. O dinamismo da Educação Escolar Indígena pode garantir a epistemologia dos saberes indígena. Silva (2010, p. 117) afirma que se trata de uma construção social, composta de uma relação de conflitos e negociações, sendo preciso “[...] entender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade.”

Para Silva (2001) a Educação Escolar Indígena é uma construção crítica sobre sua própria prática e sobre os processos em curso. Essa questão não se diferencia do objetivo desta monografia, pois não se considera como algo que está pronto e definido. Assim, abre espaço para o leitor refletir sobre uma Educação Escolar que possa estar sensível à diversidade sociocultural e às questões de alteridade tratadas pela referente autora, mas que, no contexto do Estado de Goiás, ainda não são questões resolvidas em toda sua magnitude.

São contraditórios os direitos adquiridos, legalizados e institucionalizados da Educação Escolar Indígena, com seus projetos de implantação. Há controvérsias de uma educação diferenciada diante das barreiras homogeneizadoras e dos princípios de educação que regulam o Estado.

Compreender as especificidades de um povo de acordo com sua cultura, história e costumes, no âmbito antropológico, social e pedagógico para ações no contexto escolar como: aprovar um calendário específico, validar um Projeto Político Pedagógico, reconhecer um currículo diferenciado, buscar uma pedagogia que atenda o desenvolvimento do processo de



ensino aprendizagem com o jeito de aprender individualizado e próprio de cada povo é um dever do Estado.

Essas questões são mais complexas no contexto de garantia e legitimação no papel do Estado com a legislação na Educação Escolar Indígena, que deveria atender as necessidades políticas, pedagógicas e culturais de cada Povo no contexto escolar. Mas, há outro desafio, que está relacionado com os indivíduos que não fazem parte das comunidades indígenas e ou que por vezes são desprovidos de competências básicas, mas, respondem sobre a diversidade da Educação Escolar Indígena em seus cargos e funções.

Conforme Silva (2001) a escola precisa ser um espaço para o exercício de cidadania, partindo de um diálogo interdisciplinar e interinstitucional. Este espaço da escola poderá ser palco de debates e discussões sobre os “confrontos interétnicos”, tanto quanto para se pensar em novas formas de convívio e as reflexões no campo da alteridade.

Os índios Brasileiros nos últimos anos têm buscado seus direitos e reivindicam uma Educação Escolar Indígena diferenciada que valoriza, respeita e reconhece a cultura da comunidade indígena. A Educação que constitui e consolida atualmente procura avançar os modelos anteriores, busca caminhos de resgate a identidade cultural e revitalização da língua materna. Pois, pode-se considerar que no passado aconteceu um etnocídio a cultura nas poucas escolas indígenas que foram implantadas e sobreviveram até os nossos dias. Silva (2001, p.11), ressalta que:

...é certo as dificuldades concretas para a implementação dos direitos educacionais indígenas são, na prática, por ora, muitas vezes intransponíveis. Ao encerrar-se o século XX, novos desafios se instalam, novas questões e novos alvos se definem. Como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela o direito das populações indígenas à especificidade e a diferença? Como garantir que uma escola diferenciada seja também de boa qualidade.

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena deve promover o exercício de autonomia política, social e pedagógica dentro dos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade, multilinguismo/bilinguismo e fundamentada a uma Educação Escolar específica, comunitária e diferenciada conforme a Legislação Nacional sendo os índios reconhecidos como sujeitos de direitos com total igualdade frente à sociedade nacional.

Neste contexto é preciso pensar na escola de Educação Escolar Indígena de qualidade no ensino aprendizagem respeitando os direitos constitucionais do estudante indígena. Atender todas as modalidades de ensino na aldeia com uso de recursos pedagógicos específicos, recursos tecnológicos, recursos mobiliários, profissionais indígenas capacitados e

com formação são fatores relevantes para a permanência e eficácia do desenvolvimento educacional deste estudante na sua comunidade. Mas, quando estes fatores interferem na escola indígena os índios saem das suas comunidades para estudar com a intenção de voltar anos depois estudados e contribuir com seu povo. Silva e Ferreira (2001, p.12), consideram que:

Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por Órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.

Nesta Monografia não será detalhado as causas e consequência da saída dos índios das suas comunidades em busca de estudo, trabalho e outras situações na zona urbana. Não seria prudente fechar os olhos para uma das hipóteses principais: se os índios estão procurando a cidade para estudar é porque, não estão sendo, atendidos como deveriam nas suas comunidades.

Cabe aqui ressaltar que este problema é a nível Nacional. De acordo com Silva (2001) o descompasso é muito grande da educação diferenciada que se tem direito garantido e a realidade nas aldeias. Porém, estes problemas geraram outros neste percurso, se o índio não é atendido na Educação Escolar Indígena dentro da sua comunidade, ele vai procurar as escolas regulares em busca de estudo que lhe é de direito. Mas, será que mais uma vez o índio não terá atendimento, porque está fora da sua comunidade? E a Constituição Federal de 1988 garante o direito de ir e vir a qualquer cidadão como mostra o artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XV - e livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens.

A Educação Escolar também faz parte dos direitos sociais e este cidadão Indígena tem o direito à igualdade entre as pessoas e autonomia para escolher o local que quer morar. Cabe à escola acolher e incluir o estudante que for matriculado independente da sua classe social, etnia, cultura e etc.

O papel do Estado é garantir a matrícula, a permanência, a inclusão deste estudante garantido seus direitos a uma educação de qualidade e eficácia com o respeito a sua cultura,

sua língua materna e o direito de aprender a segunda língua com acompanhamento de professores intérpretes para lhe dar segurança, apoio e promover aprendizado.

O professor Intérprete não pode ser entendido apenas com a função de intérprete na língua. O trabalho deverá ser desenvolvido com um olhar mais complexo de letramento em que envolve leitura, oralidade, produção e interpretação no contexto cultural do estudante no espaço social de vivência e da comunidade que se faz parte, portanto, envolve um trabalho coletivo de todos na escola. Conforme a Constituição Federal de 1988, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considera-se que o espaço da Aldeia é um território de fortalecimento da cultura e da comunidade indígena com seus costumes e tradições. Porém, quando o índio faz a opção de ir para cidade por vários motivos alegados: buscar estudo, pois, é insuficiente o que o Estado e o governo Federal oferecem no espaço da aldeia; vem procurar trabalho como o não indígena e toda a família com os filhos vem para cidade; estabelecem novas relações fora da cultura indígena casam, namoram e tem filhos; as mobilidades acontecem também por outras razões não menos importantes.

O direito de ir e vir como cidadão e sujeitos de direitos estão garantidos. Os índios ao ser reconhecidos nacionalmente com seus estudos e profissionalmente em diversas profissões consideram que ao vir para cidade temporariamente também é uma forma de fortalecer a luta por melhor qualidade de vida para suas comunidades.

Deve se levar em conta outra situação problema desta migração indígena. Quando os índios chegam às cidades se matriculam nas escolas regulares do sistema público de ensino. A intervenção de outra cultura é muito grande com os costumes, tradições, comidas e língua do não indígena. O estudante indígena sente excluído, sem apoio e sofre preconceito e discriminação dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar o qual foi matriculado.

Por outro lado, os professores e equipe, gestora sentem-se inseguros para lidar com o desafio da inclusão de uma diversidade pluricultural com suas especificidades e língua materna. Não há uma política pública nacional específica para atender estudantes que migraram das suas comunidades para a cidade.

## 1.4 – Educação Xavante

A educação Xavante tem o envolvimento de todos da comunidade com um sentimento forte de responsabilidade, alguns momentos o indígena recebe educação e em outros momentos, o mesmo é responsável por educar. Nessa troca compartilhada acontecem vários rituais de passagem e tem um elemento que chama atenção no que se refere a organização deste povo e o respeito com os mais velhos. O processo de educação do povo Xavante inicia com o nascimento e durante o decorrer da vida, Giaccaria, (1990, p.33), considera que:

A preparação é longa e mobiliza os pais, padrinhos, parentes e toda a comunidade. Os iniciados devem ser preparados física e espiritualmente para o grande acontecimento, que requer deles uma grande participação na própria vida Xavante, familiar e social agenciando também a vida política.

A iniciação social do jovem Xavante denominada *Danhono* mobiliza todos os parentes principalmente pais, padrinhos e a comunidade. O planejamento para este ritual é longo e requer preparação física e espiritual do iniciante. A simbologia deste ritual para o povo Xavante é carregada de significados e trás amadurecimento para o jovem iniciante.

Durante o ritual *Danhono* que serão dias de celebrações, ritos e festa os estudantes das escolas regulares se ausentam das aulas na cidade. Portanto, é importante a comunidade escolar conhecer a cultura, a educação e o povo a qual o estudante pertence para poder desenvolver a educação escolar de direito que deverá ser específica, diferenciada e de qualidade, entende-se que independentemente de estar dentro da Escola de Educação Escolar Indígena ou não, pois essa é a identidade cultural do estudante. Outro rito importante e neste caso para as mulheres denominado *Robdzédzé*, elas recebem o nome e passa a ocupar um lugar na sociedade Xavante, como se fosse emancipada para nós não indígenas.

As crianças brincam livremente no pátio da aldeia umas com as outras e geralmente a aldeia sempre se localiza perto de um rio e no meio da mata. O formato das aldeias é de meia lua com entrada e saída na direção do rio. Assim, as crianças vão banhar no rio, acompanham as mães para lavar roupas, utensílios e vivem livremente no espaço das aldeias e em constante aprendizado. Os meninos maiores acompanham os pais nas caçadas, festas e rituais. Os Xavante costumam orientar e aconselhar seus filhos com respeito e disciplina.

Percebe-se que apenas um olhar do pai, o filho entende que é sinal para esperar ou esse olhar diz o que o pai espera do filho e o que precisa ser compreendido naquele momento. Munduruku (2001, p 12), ressalta que:

Achei muito bacana o modo de viver de vocês passa o dia todo brincando e enquanto estão brincando podem aprender as coisas que irão precisar quando crescer: pode sair pelo mato para subir nas matas e imitar macacos, nadar e pescar no rio, ouvir histórias dos mais velhos.

Os meninos depois dos 12 anos até por volta dos 14 anos moram por mais ou menos 5 anos na casa dos solteiros denominada de *Ho*, a educação fica na responsabilidade dos padrinhos e da autoridade dos mais velhos, sendo duas classes acima. Este grupo formado denomina-se *Wapte* que significa adolescente e vai aprender sobre a vida do cidadão Xavante.

É interessante observar que mesmo na cidade alguns Xavante moram em grupos como foi descrito o *Ho*, inclusive alguns dos professores intérpretes vieram para cidade fazer suas graduações. Mas, moram *Ho* e são ainda acompanhados pelos seus padrinhos, pais e parentes. Talvez com significado diferente do *Wapte* ou *Ritei'wa* mas, seguindo os costumes e tradições do povo Xavante. Conforme Leal (2006, p.74):

Também os *Dahi'wa* (opositores, controladores), ou seja, o grupo imediatamente superior tem grande influência na educação dos *Wapte*, pois são eles que corrigem, criticam tanto os *Wapte* quanto os padrinhos (*Danhohu'wa*). Terminado o período de *Wapte*, eles passam para *Ritei'wa*, quando já são considerados emancipados, mas ainda estão sob o domínio dos padrinhos e dos mais velhos, pois ainda não são adultos maduros, portanto não participam das reuniões no *Warã*, fazem suas reuniões à parte. Com mais ou menos vinte e cinco anos de idade os *Ritei'wa* passam a ser *Danhohu'wa* e são considerados adultos maduros podendo assim participar das reuniões no *Warã*.

É importante observar alguns comportamentos dos Xavante em respeito às tradições culturais, por exemplo, não é permitido que os *Wapté* conversem com as mulheres a não ser com a mãe quando faz visita no *Ho*. Na vida adulta *Ritei'wa* não chama outro *Ritei'wa* diretamente pelo nome é um desrespeito, a postura de homem tem que prevalecer e o tratamento com as pessoas devem ser sempre com respeito.

Os *Ritei'wa* não devem também ficar sob os olhares das mulheres distantes do seu grupo, essas atitudes causam tristeza para os pais, pois eles acreditam que é no grupo que eles vão aprender a cultura, a viver dentro de sua organização social e este é um momento para isso. Os *Ritei'wa* estão sempre observando o que os *Wapté* fazem, pois na cultura não é

permitido atitudes erradas, se caso perceber algo fora dos costumes é comunicado aos responsáveis. De acordo com Giaccaria & Heide (1984 p.155):

São dois IPRÈDU, mas às vezes pode ser também uma mulher: A'ÃMATSIPÍ'Õ. Os A'ÃMA são designados depois de formados os grupos dos WAPTÉ e devem ser ao menos três classes superiores aos WAPTÉ. Assim, por exemplo, se os WAPTE são HÖTÖRÃ, os A'ÃMA são ANARÒWA ou NODZÖU. Os que desejam este ofício, durante uma reunião no WARÃ, o pedem aos anciões. Se são muitos os que pediram os dois primeiros são feitos A'ÃMA, os outros são nomeados sucessivamente. Recebida a aprovação de todos, os dois se retiram para casa enquanto os DANHOHUI'WA que participam da reunião vão à HÖ e iniciam a gritar. Aos seus gritos os dois A'ÃMA sentados em suas casas começam a chorar cobrindo a cabeça com a pequena esteira (RENHAMRI). Os DANHOHUI'WA começam logo com o canto da tarde (DAHIPÒPO). Na manhã seguinte, os WAPTÉ junto com os DANHOHUI'WA vão caçar para os A'ÃMA, os quais antes de amanhecer começam novamente a chorar. O pranto durará até o retorno da caçada e é o pranto da saudade.

O Xavante entre os 30 a 35 anos termina a formação intensiva a qual denomina *Danhohu'wa* depois que entra no grupo dos *Ipredu* a educação continua sendo trabalhada não se esgota, mas além de receber transmite também. O respeito e a disciplina do povo Xavante são características fortes presentes na Educação Escolar.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO GOIÁS

Neste contexto de análise crítica dos processos de institucionalização da “escola diferenciada” como política pública cabe ao leitor uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Piranhas específico ao Município de Aragarças, entre os anos de 2015 à 2017 pela SEDUCE- GO.

O Estado de Goiás tem dois Colégios de Educação Escolar Indígena e uma Extensão de Educação Escolar Indígena que atende 77 estudantes indígenas aldeados das etnias karajá (Iny), Avá-Canoeiro, Tapuia e Tapirapé. Mas, não tem dados exatos do número de alunos indígenas que não estão aldeados em Goiás e que frequentam as escolas regulares estaduais e das etnias Javaé, Guajajara, Karajá (Iny), Xavante, Bororo e etc.

A dificuldade em levantar estes dados é que nem sempre o estudante se auto declaram como indígena no ato da matrícula. Portanto, é uma tarefa de pesquisa junto as Coordenações Regionais de Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás, para acompanhar e orientar os alunos indígenas com dificuldades em se comunicar na língua portuguesa e frequentar as escolas regulares.

As unidades escolares estaduais do município de Aragarças têm estudantes matriculados de outros Povos que não possuem o acompanhamento individualizado pelo professor intérprete. Para uma análise mais detalhada será abordado às causas em agrupamentos para melhor compreensão do leitor nesta situação de não acompanhamento individualizado.

De acordo com os critérios propostos da SEDUCE para este acompanhamento inicial: o primeiro grupo de estudantes não apresentam dificuldades na língua portuguesa e na língua materna, o segundo grupo de estudantes foram acompanhados pelos professores intérpretes leem e escrevem nas duas línguas fluentemente ou com algumas dificuldades e o terceiro grupo de estudantes trás uma triste realidade dos sinais do genocídio linguístico, alguns vieram bem pequenos com os pais que por vezes são casados com não indígena ou indivíduos de outros Povos e quase não falam a língua materna. Nesta monografia tem detalhado algumas especificidades e características destes grupos aqui classificados e colocar algumas observações no âmbito da proposta da SEDUCE.

O primeiro grupo ao qual refere se são de estudantes que não apresentam dificuldades na língua portuguesa e língua materna a SEDUCE dentro desta proposta pretende

contemplar estes alunos com aulas da língua materna que desenvolva a oralidade, leitura e escrita para garantir o desenvolvimento cultural linguístico. Os estudantes deste grupo participam ativamente das atividades escolares e se comunicam nas duas línguas com colegas, parentes, professores que circulam pelas salas de aula, corredores e pátio da escola. Geralmente a maioria destes estudantes retornam para suas aldeias nos finais de semana, feriados e durante os rituais indígenas.

Na situação dos rituais indígenas para a unidade escolar que não é específica a Educação Escolar Indígena se torna uma situação conflituosa. Pois, o tempo indígena difere do tempo do não indígena e neste contexto os calendários se chocam das atividades da Educação Indígena na Comunidade e o calendário das atividades do ensino regular na cidade. São situações novas para as unidades escolares que estão trabalhando com a inclusão destes alunos e desenvolvendo a interculturalidade e transdisciplinaridade que até então pouco se discutia e neste contexto são primordiais para o desenvolvimento dessas atividades.

O segundo grupo de estudantes tiveram acompanhamento com professores intérpretes na língua materna nos anos anteriores da proposta. Porém, não significa que não precisavam mais do acompanhamento; desenvolveram a leitura, escrita, interpretação e oralidade. Mas, não se tem o recurso humano para atender toda essa diversidade linguística individualizada. Então, neste contexto a intenção é pensar num desenho estrutural para a proposta de atendimento a estes três grupos de estudantes respeitando os níveis de aprendizagem, o Povo, a cultura e neste caso específico o clã. Deve levar em consideração que este grupo de estudantes não difere do primeiro grupo no que se refere à ligação entre Comunidade e a vida urbana nos feriados e finais de semana.

Por vezes faltam muito as aulas os dois primeiros grupos, porém, o caso de evasão escolar dos alunos indígenas praticamente acabou e o resultado com os professores intérpretes indígenas são significativos. Mesmo o perfil do professor intérprete não contemplando todos os critérios ainda assim são notáveis o desenvolvimento e a confiança do estudante, aprofundaremos nesta discussão nos textos seguintes.

O terceiro grupo são os estudantes que vieram pequenos das suas comunidades e geralmente os pais são casados com não indígena ou com outro Povo não falam a língua materna em casa. Este grupo de estudantes é de pouca ou quase nenhuma convivência nas suas comunidades por vários motivos até mesmo conflitos internos dos quais se distanciaram.

E na escola quando estes estudantes ou os pais veem colegas se comunicando na sua língua materna existe uma alegria muito grande e uma aproximação acontece. Para este grupo



a proposta é trazer a oportunidade de ser alfabetizado na língua materna numa perspectiva de letramento.

Depois da compreensão dos grupos de alunos que não estão sendo atendidos visto que a proposta de acompanhamento aos alunos indígenas com direito a língua materna precisa ampliar e estruturar o trabalho dos professores intérpretes. Numa análise dos dados de 2015, 2016 e 2017 ao qual pode se observar que é um número crescente de estudantes de ano para ano.

Considera se neste contexto algumas hipóteses relacionadas a estes fatores. No ano de 2015 a equipe gestora das unidades escolares estaduais relata que os estudantes indígenas matriculavam todos os anos não conseguiam se adaptar e evadiam poucos pediam transferência para retornar para suas comunidades e ou outras unidades escolares. Em 2016 quando eles viram que um “parente” assim denominado por eles estavam acompanhando passaram a fazer matrícula, permaneceram nas aulas, participam das atividades como jogos escolares, gincanas e etc. Nesse ínterim, algo interessante aconteceu tanto o aluno como o professor indígena desenvolveu um sentimento de autonomia, pertencimento a unidade escolar e se integram a outros grupos compartilhando sua cultura. No ano de 2017 percebe-se que os índios estão procurando a cidade para fazer suas graduações e assim, famílias inteiras tem saído das aldeias.

A SEDUCE do Estado de Goiás intencionalmente com a proposta de Professor Intérprete na Língua buscou incluir o aluno indígena e/ou estrangeiro respeitando a opção de escolher a Unidade escolar para concluir seus estudos independentes de serem indígenas e/ou estrangeiros. Mas, neste contexto o olhar deve ser direcionado ao plano piloto do Estado de Goiás que é na CRECE-Piranhas especificamente município de Aragarças como mostra os quadros: 01, 02, 03.

**Quadro 01:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna

Ano / Sexo	2015		2016		2017		Etnia
	M	F	M	F	M	F	
1º ano	-	-	01	02	02	-	Xavante / Guajajará/ chiquitano
2º ano	-	-	-	-	01	01	Xavante
3º ano	-	-	-	-	-	-	-
4º ano	-	-	-	-	-	-	-
5º ano	-	-	01	01	01	-	Xavante/ Chiquitano
<b>Total</b>	-	-	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>Xavante / Guajajará/ Chiquitano</b>

Fonte: SEDUCE-GO/2017

**Quadro 02:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna

Ano / Sexo	2015		2016		2017		Etnia
	M	F	M	F	M	F	
6º ano	01	02	02	-	3	-	Xavantes
7º ano	-	-	01	03	5	1	Xavantes
8º ano	-	-	-	-	3	-	Xavantes
9º ano	01	-	01	-	7	-	Xavantes
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>18</b>	<b>01</b>	<b>Xavantes</b>

Fonte: SEDUCE-GO/2017

**Quadro 03:** Alunos indígenas matriculados nas unidades escolares do município de Aragarças acompanhados por professores interprete na língua materna

Ano / Sexo	2015		2016		2017		Etnia
	M	F	M	F	M	F	
1º ano	02	-	03	03	6	-	Xavantes
2º ano	-	-	01	01	4	-	Xavantes
3º ano	-	-	-	-	-	-	Xavantes
<b>Total</b>	<b>02</b>	-	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>10</b>	-	<b>Xavantes</b>

Fonte: SEDUCE-GO/2017

O Estado de Goiás no ano de 2015 inicia uma proposta de acompanhamento a estudantes indígenas no município de Aragarças com 04 professores intérpretes na língua materna Xavante atendendo 06 alunos em 03 unidades estaduais de ensino regular. Em 2016 iniciou o ano com 12 professores intérpretes e 20 alunos atendidos em 06 unidades escolares estaduais. Em 2017 são 21 professores intérpretes e 34 alunos atendidos em 05 unidades escolares regulares.

## **2.1 – Tensões e Atenções a Educação Escolar Ofertada Para os Indígenas Fora das Suas Comunidades.**

A solicitação de acompanhamento e orientação de uma gestora da rede Estadual para a SEDUCE-GO contribuiu a princípio em 2015 com as discussões sobre a inclusão e garantia de permanência, não só dos estudantes indígenas, mas de imigrantes que procurassem a rede estadual de ensino com dificuldade de compreensão da língua portuguesa durante o Ensino Básico, até então a língua materna neste contexto não tinha prioridade.

A presença destes estudantes na rede de ensino regular é uma realidade visto que sem uma política de inclusão específica, a Educação Escolar oferecida promove uma invisibilidade destes estudantes que estão fora do contexto de Educação Escolar Indígena nas suas comunidades dentro das TI.

Pensar em políticas públicas linguística para estes estudantes na proposta da SEDUCE - GO é incluir e resguardar os direitos do cidadão indígena brasileiro ao letramento na sua língua materna e a segunda língua portuguesa sem traumas e genocídio linguístico. Quanto ao estudante imigrante a política linguística promoveria a inclusão no sentido de acolher e valorizar a integração deste cidadão com a interculturalidade dentro da perspectiva de diversidade e pluriculturalidade a qual se constitui o povo do Estado de Goiás.

A proposta da SEDUCE – GO a qual o plano piloto é o município de Aragarças vem sendo construída por professores indígenas, estudantes indígenas, equipes gestoras da rede estadual de ensino, equipe da Gerência do Campo, indígena e Quilombola, pesquisadores, professores da Universidade Federal de Goiás e FUNAI dos quais formam uma equipe de parceria em prol da elaboração de uma política de inclusão a diversidade cultural linguística do Estado de Goiás.

Essa equipe de trabalho entre os anos de 2015 e 2017 vem realizando vários momentos de reuniões, visitas e debates para levantar as demandas e produzir a proposta de

inclusão linguística. O objetivo é de incluir estes alunos com direito ao atendimento e acompanhamento em leitura, escrita, oralidade e interpretação na língua materna e língua portuguesa. Cabe também a esta equipe de trabalho a orientação, o acompanhamento, a assessoria, a produção da proposta e discutir os caminhos na criação de uma política pública linguística de atendimento ao indígena e ou imigrante que se encontra fora da aldeia e ou de suas Comunidades.

Durante o trabalho desta equipe os índios relataram algumas dificuldades encontradas, quando saem da aldeia para estudar na cidade. Uma delas é a inclusão destes estudantes sem o acompanhamento específico e diferenciado. A outra questão evidenciada nas discussões está relacionada ao preconceito, discriminação e etnocentrismo.

Os índios sentem excluídos, sofrem bullying, há relatos de violência física sofrida por estudante indígena pela sua condição de ser índio no espaço da escola regular, há um olhar etnocêntrico por alguns indivíduos da comunidade escolar e destes muitos acreditam que: “lugar de índio é nas suas aldeias; os índios tem que se adaptar ao jeito que vivemos; os índios matam muitas aulas; os índios escrevem e falam muito errado; índio dá trabalho; índio não trabalha e etc” são inúmeras as frases que ouvimos nos espaços de Educação Escolar de preconceito, exclusão e etnocentrismo.

E com o início da proposta da SEDUCE – GO é possível ver a mudança de pensamento e quebra de paradigma com a integração da Comunidade Escolar se autoafirmando na perspectiva da pluralidade linguística e de saberes intercultural. É perceptível com o acompanhamento de Intérpretes na Língua Materna o modo como os professores e estudantes indígenas expressam um sentimento de pertencimento e inclusão nos espaços da Comunidade Escolar.

Há ainda, os que defendem que não deve ter política linguística de acompanhamento aos índios e ou imigrantes fora de seus territórios, pois seria um incentivo para saírem dos espaços que ocupam. Por vezes, alguns indivíduos acreditam que índio só é índio nas suas Comunidades ou em seus territórios dos quais muitos não tem sua territorialidade demarcada e respeitada. Também defende que os índios deveriam estudar somente nas escolas das aldeias e nos cursos de graduação específicos aos indígenas neste caso o Intercultural. Cabem aqui algumas reflexões: Porque os índios saem das suas aldeias para vir estudar na cidade? As escolas indígenas são garantidas com qualidade? As escolas regulares estão preparadas para inclusão destes estudantes?

Os fatores físicos são também relevantes para reflexão sobre a necessidade de ter políticas públicas linguísticas. A fronteira dos Estados de Goiás e Mato Grosso se avizinham com os municípios de Barra do Garças e Aragarças torna-se uma região de migrações constantes de um Estado para outro entre os índios. A maioria dos índios é da etnia Xavante, porém, outras etnias se fazem presentes nesta região e que a grande parcela destas populações é derivada destas migrações. São áreas conurbadas e o que separa os dois estados é apenas uma ponte sobre o rio Araguaia.

Contudo, é importante considerar que a falta de políticas públicas linguísticas promove tensões na inclusão do povo indígena e imigrante uma vez que não há norte que orienta, desenvolve e acompanha o processo de ensino aprendizagem que deveria estar baseado nos princípios da interculturalidade.

## **2.2 - Acompanhamento e Orientações aos Professores Interpretes da Língua Materna, Equipe Gestora e Professores da Rede Regular de Ensino Estadual.**

No final do ano de 2015 aconteceu a primeira reunião da equipe de Coordenação do campo, indígena e quilombola em uma unidade escolar estadual de Aragarças com a equipe gestora que iniciaria com a proposta de professor intérprete na língua materna. Os professores não indígenas apresentaram comprometidos em compreender o que é a Educação Escolar Indígena e Educação Escolar estes estudantes indígenas receberiam nas unidades de ensino regular na perspectiva de inclusão e diversidade cultural, com sentimento de responsabilidade, mas, ao mesmo tempo ansiosos por, não saberem como seria este desafio.

A princípio a discussão referente a ter um professor indígena na sala de aula como intérprete da língua materna entre os professores e equipe gestora trazia expectativas e gerou reflexões. Porque estes alunos foram invisibilizados durante anos nas escolas da região? Porque num país pluricultural e multilíngue ainda não se têm políticas públicas voltadas para os indígenas e imigrantes que contemplem essas demandas?

Ao levantar alguns dados através de visitas em uma das unidades escolares de Aragarças, sobre número de alunos indígenas, a equipe de Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola percebeu-se que alguns pais e alunos indígenas, demonstravam confiança com a equipe gestora e sentiam-se respeitados nesta unidade escolar. A gestora afirmava que em anos anteriores tiveram muitos alunos indígenas matriculados, que evadiram ou pediram transferência por não sentir incluídos à cultura do não indígena e sofrerem com o aprendizado

da língua portuguesa. Os alunos que estavam matriculados nesta Unidade eram todos Xavante do Ensino Fundamental do 7º, 8º e 9º ano.

No momento que a equipe de Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola estavam reunidas com a equipe gestora da Unidade escolar estadual, o pai e o tio de um aluno Xavante compareceram na escola para pedir a transferência dizendo que o filho estava com muita dificuldade na língua e na adaptação na escola.

Ao saber que possivelmente teria um acompanhamento o pai do aluno decidiu, naquele momento, que não levaria a transferência e voltaria na aldeia a 290 km para trazer seu filho de volta, após o término do ritual indígena o qual estava passando. O pai é professor da língua Xavante na aldeia, mas, não tinha interesse em morar na cidade. Justificou que o filho precisava estudar fazer uma faculdade e voltar para ajudar seu povo assim, como foi com ele; já o tio estava fazendo graduação numa faculdade particular, porém teve que trancar a matrícula por dificuldade com as mensalidades.

A diretora apresentou a equipe de Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola o professor de Educação Física, que contribui com os alunos indígenas, desenvolvendo projetos nas aldeias Xavante, nas unidades escolares de Aragarças (GO) e Barra do Garças (MT). O professor desenvolve um trabalho voluntário entre os dois estados – Goiás e Mato Grosso – entrevistado pela rede Globo, Canal Cultura etc.

Os Xavante têm uma relação de respeito e amizade pelo professor de Educação Física. Atualmente o professor é treinador dos alunos indígenas e não indígenas, entre os quais se destacam vários Xavante medalhistas; uma das alunas indígenas da etnia Xavante, disse se sentir orgulhosa por ter uma foto ao lado da secretária de Educação Estadual em um dos jogos escolares a qual participou. Este encontro foi proporcionado pelo seu treinador.

Estes alunos têm o apoio e acompanhamento diário da gestora que os leva à pista todos os dias após a aula para serem treinados voluntariamente pelo professor de Educação Física. Após várias discussões o professor sugeriu um conhecido indígena Xavante para contribuir sobre essa proposta de acompanhamento aos estudantes indígenas.

Em uma das unidades escolares de Aragarças a equipe de Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola conversaram com pais Xavante e conheceram um aluno Xavante dos anos finais do Ensino Fundamental alegou não sentir dificuldade em relação à língua portuguesa e sua língua materna, mas existiam outras barreiras na adaptação com a cultura do não indígena. A mãe, bem como a diretora, nos relatou o problema enfrentado há dias atrás

quando este aluno apanhou dos colegas sem reagir não contou para família e nem para os professores da escola naqueles dias.

Em cada unidade escolar relatos são apresentados com situações diferentes uma professora explica sobre a dificuldade do trabalho com dois alunos Xavante, que são irmãos e estudam no ensino fundamental anos finais o qual os professores não indígenas diagnosticaram que eles não estavam alfabetizados na língua portuguesa e não tinham competência para verificar como estariam em relação à língua materna. De acordo com a gestora desta Unidade Escolar estes alunos não compreendem o código linguístico, portanto não leem, não escrevem a língua materna, nem a língua portuguesa. Afirmando que eles são apenas copistas.

Ao levantar alguns dados a equipe da Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola procurou à FUNAI em Barra do Garças para discutir com o coordenador sobre o trabalho que estavam realizando aos alunos indígenas, pais, professores e equipe gestora. O Coordenador da FUNAI do Mato Grosso informou que eles tinham uma técnica responsável para acompanhar os alunos indígenas nas escolas e que poderia contribuir neste início de trabalho na preparação dos professores de apoio. O coordenador da FUNAI sugeriu a equipe que procurassem um líder Xavante, pois, ele poderia ajudar na pesquisa de professores Xavante para ser apoio destes alunos. Sabendo da dificuldade em relação ao sistema de linhagem, clãs, língua, rituais, ou seja, toda uma cultura que precisa ser mantida viva.

Pela terceira vez a equipe da Coordenação do Campo, Indígena e Quilombola foram orientadas a procurar o líder Xavante e nesta tarde já tinham marcado para reunir. Na mesma tarde a reunião com o líder Xavante o qual recebeu a equipe com muita atenção, ouviu o objetivo do trabalho. Em seguida falou do seu povo Xavante e dos indígenas em geral, das dificuldades enfrentadas em relação à língua e do choque cultural que eles sentiam ao sair da aldeia e chegar à cidade. Ressaltou o líder dos Xavante que:

Os indígenas muitas vezes não se sentem acolhidos e acredito que precisa trabalhar a cultura indígena nas escolas com os professores, alunos, pais e comunidade. As escolas de Aragarças e Barra do Garças têm um grande número de indígenas em função das aldeias próximas e é, para cá que temos que vir. Se não encontramos apoio retornamos para as aldeias sem estudar. Agora mesmo tive uma informação que os meus parentes indígenas ao vir para cidade não consegue ajuda e estão abrigando nos setores afastados várias crianças e adolescente estão soltos na rua. Eu vou fazer um levantamento, pois imagino que não estão estudando. (TSÕRÕPRÉ, Cristóvão 2015).

A SEDUCE – GO, buscou currículos sendo de professores Xavante com domínio na língua Xavante e língua portuguesa, com a melhor formação possível (sabendo que os indígenas estão chegando ao curso superior recentemente) e de acordo com respeito a cultura e os clãs. O líder Xavante foi convidado a participar desta equipe de professores intérpretes e buscar perfil de professores indígenas no ano 2015 foram contratados como apoio, pois, até então não tinha a função de professores intérpretes a língua materna, somente em 2016 essa função foi criada. A SEDUCE – GO levou em conta alguns critérios para a contratação destes professores intérpretes na língua materna:

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 feito 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.

O líder Xavante destacou que:

É a primeira vez que estou vendo este cuidado com a cultura do meu povo na Educação Escolar Indígena. Vocês precisavam ter vindo antes, todo ano nós perdemos muitos alunos indígenas na cidade por estes problemas. Estou feliz com meu parente Karajá (se referiu a Sinvaldo oliveira - Wahuká) tentando ajudar nosso povo. (TSÖRÖPRÉ, Cristóvão 2015).



As orientações da SEDUCE – GO em relação à proposta de inclusão dos estudantes indígenas é que as atividades escolares sejam dentro dos princípios da interculturalidade com estudo e pesquisa e que contribua com um planejamento integrado e compartilhado entre professores indígenas e não indígenas. Com um único objetivo garantir ao estudante indígena e ou imigrante o direito do ensino aprendizagem no processo de letramento na língua materna e língua portuguesa.

As unidades Escolares são orientadas a rever os Projetos Políticos Pedagógicos suas metas e ações em relação ao trabalho do professor intérprete na língua materna, aos estudantes com toda a diversidade e as demandas política, pedagógica, social e cultural a qual a escola está inserida.

O acompanhamento da SEDUCE – GO acontece por meio de visitas, reuniões, momentos coletivos e o planejamento das atividades que é realizada pelo professor intérprete na língua materna e professores regentes na sala de aula junto com seus coordenadores de turno.

É no planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelo professor regente acompanhada e orientada pelo professor intérprete na língua materna é que surgem várias situações de ensino aprendizagem que vem sendo discutidas neste cenário de construção de uma política linguística apropriada para essas demandas. Ao receber o estudante indígena o professor intérprete na língua materna faz um diagnóstico deste estudante com um relatório após visitar a família.

Neste relatório a família e o estudante relatam o motivo de ter vindo morar na cidade, porque escolheram a escola, como foi a educação escolar recebida da última escola que esteve, quais as dificuldades em adaptar, como está sendo a interação com os colegas? E sobre leitura, escrita, oralidade e interpretação nas duas línguas quais as dificuldades que o professor detectou nas primeiras semanas de acompanhamento.

Nestes relatórios é possível verificar que as crianças e adolescentes indígenas estão acompanhando os pais e que na maioria dos casos estão fazendo faculdade na rede pública e particular. Outro fato importante é que querem aprender também a língua portuguesa, pois acreditam ajudar no cotidiano. A dificuldade encontrada pelos professores intérprete na língua materna ao planejar, identificadas nas entrevistas realizadas são:

1. Falta de material didático na língua materna que possa contribuir com as aulas;

2. Formação específica aos professores intérpretes na língua materna, professores regentes, coordenadores e tutores;
3. Falta orientação de professores linguistas e pesquisadores especializados em estudos bilíngues para ampliar a epistemologia da língua;
4. Estes são alguns desafios apresentados pelos professores intérpretes na língua materna dos quais durante as reuniões de planejamento buscam caminhos para desenvolver o ensino aprendizagem com eficácia e equidade.

São desafios enfrentados pelos Professores Intérpretes no cotidiano da sala de aula, para o planejamento das aulas e desenvolvimento das suas atividades no processo de ensino aprendizagem.

### **2.3 – Em Que Espaço e Temporalidade o Trabalho Dos Professores Interpretres na Língua Materna é Desenvolvido?**

O trabalho dos professores intérpretes na língua materna inicia com a matrícula do estudante indígena e ou imigrante nas unidades escolares da rede estadual de ensino e que apresentam dificuldade na língua materna e na língua portuguesa. A equipe gestora da unidade escolar ao receber o estudante indígena e ou imigrante, os professores e coordenadores diagnosticam dificuldades em alfabetização e letramento a princípio na língua portuguesa comunica o gestor que encaminha via ofício a CRECE da regional que requisitará a Gerência do Campo, Indígena e quilombola para a orientação aos professores e equipe gestora no sentido de incluir este aluno com práticas pedagógicas que sejam significativas e atenda a interculturalidade neste espaço de diversidade.

A equipe da Gerência do Campo Indígena e Quilombola da SEDUCE de Goiás são responsáveis para fazer a pesquisa e buscar o perfil ideal do Professor Intérprete na Língua materna, pois em respeito à cultura algumas etnias tem as questões relacionadas aos clãs.

Nesta monografia há um recorte para aprofundar nesta proposta com o olhar no plano piloto no Município de Aragarças, porém, esse atendimento é para toda rede de ensino estadual do Estado de Goiás. Conforme dados do MEC/SEF (1993, p.21):

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com

o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores.

As unidades escolares fazem um trabalho de inclusão que tem duas vertentes uma é a inclusão e socialização deste estudante com atividades interculturais e transdisciplinares promovendo uma troca de saberes culturais nas atividades escolares. E assim, percebe-se que os estudantes indígenas sentem se acolhidos e integrados no espaço e convívio escolar.

A outra vertente é a inclusão e socialização do professor intérprete da língua materna. Para desenvolver este trabalho há um déficit no recurso humano, os professores indígenas a maioria não são graduados, especializados em linguística e nem todos que estão fazendo graduações são nas áreas da educação. Para atuar com professores indígenas graduados em suas áreas específicas nas escolas indígenas e escolas regulares como intérpretes na língua materna o número de profissionais no Estado ainda não atende estas demandas.

#### **2.4 – Educação e fortalecimento cultural**

Durante este trabalho foi necessário refletir sobre o conceito de cultura, porém não será aprofundado, pois se trata de uma discussão complexa e que requer vários subsídios para estudo. Neste contexto considera uma reflexão sobre o que seria a cultura Xavante para o estudante Xavante que está nas escolas regulares em contato com outras culturas.

O termo cultura tem muitas controvérsias e discussões que perpassa pelas correntes do evolucionismo, difusionismo, estruturalismo e outras se tornando muito complexo as variações que correspondem as correntes teóricas que foram construídas durante a trajetória histórica com a sistematização de cultura elaborado por Edward Tylor no século XIX até a nossa atualidade. É preciso compreender cultura neste contexto dos Xavante como algo dinâmico que historicamente tem seus significados carregados na alma deste povo. Segundo Geertz (1989, p.65) na sua reflexão sobre cultura diz:

...a cultura se compreende melhor não como um complexo de esquemas concretos de conduta – costumes, usos, tradições, conjuntos de hábitos – como ocorreu em geral até agora, mas como uma série de mecanismos de controle – planos, receitas, fórmulas, regras, instruções.

A cultura Xavante é a produção de tudo que é significativo para este povo e que historicamente vem sendo construído nas práticas cotidianas e que traz suas marcas e conquistas como um povo guerreiro e disciplinado como são.

A escola tem um significado para este povo diferente. Um Xavante relatou em uma das visitas as escolas regulares de Aragarças, que a escola é um lugar de reverência e que jamais poderíamos adentrar neste espaço correndo ou gritando como os alunos não indígenas costumavam fazer. Para eles a escola tem um significado forte de respeito, sabedoria e a disciplina é presente a todo o momento. Para constatar está hipótese basta observar as atitudes povo xavante no espaço escolar.

Visitando as escolas de Aragarças uma coordenadora da rede estadual relatou que uma aluna não entrava na escola, se não fosse buscá-la no portão. O indígena Xavante que estava nos acompanhando, disse que alguns Xavante, consideram que precisam ser convidados a entrar na sala de aula. É interessante que este convite não é com o significado de um convite do não indígena e teriam significados diferentes também nos clãs.

Acredita ser um convite mais de permissão e atenção, com outro sentido, próprio da cultura. Mas, também poderia ser o choque com a cultura do não indígena. A cena descrita pela coordenadora fica registrada na nossa memória. Debaixo do Sol da tarde, a aluna segurada no portão aguardando ser “convidada” a entrar na escola. Nesse instante observa se que precisávamos aprofundar mais e verificar o que era consistente nas informações e se haveria uma margem que poderia ser considerado como mito.

É preciso compreender que o clã é um grupo de pessoas unidas por parentesco e linhagem que se definiram por descendência de um ancestral em comum. Podendo ser humano ou um animal escolhido e que passa a ser a unidade deste clã. O clã não precisa ser de parentes de sangue, a importância maior são os laços simbólicos que se estabelecem e podem ser descritos por subgrupos de etnias. De acordo com Leal (2006, p.00):

A sociedade Xavante está dividida em duas metades exogâmicas e três clãs. A metade da direita é formada pelo clã “PO’REDZA’ONO”, que quer dizer girino, a metade da esquerda pelos clãs “ÖWAW?”, que quer dizer água grande e o clã “TOB’RATATO”, som onomatopaico que imita uma ave noturna. A metade da direita chama-se em xavante “DANHIMI’RE” e a da esquerda “DANHIMIE”.

Durante o trabalho com os professores foi possível compreender que o casamento só pode acontecer com um representando à direita e o outro representando à esquerda. O casamento não se realiza em apenas uma cerimônia tem todo um processo que vai

acontecendo e o casal vai sendo preparado até a família fazer o *Adabatsa*. Dificilmente se separam, existem conflitos, mas segundo os professores indígenas os padrinhos do casamento (*Danho'redzu'wa*), fazem algumas intervenções para ajudar o casal, mesmo assim, existem separações e costumam ter muitos filhos.

No trabalho da SEDUCE – GO o estudante e a família são ouvidos e respeitados em relação ao Clã e os professores intérpretes na língua materna são contratados intencionalmente para um atendimento específico e diferenciado num viés antropológico, sociológico, linguístico e pedagógico.

### **CAPÍTULO III**

#### **POLÍTICA PÚBLICA LINGUÍSTICA**

É importante analisar as políticas públicas linguística no conceito e na epistemologia da palavra para compreender as contribuições da ciência política na área das políticas públicas dentro do viés antropológico, sociológico e pedagógico na proposta de inclusão linguística da SEDUCE-GO.

Nesta monografia procura se levantar algumas hipóteses que apontam a saída dos índios em busca de estudos e outros recursos no Município de Aragarças. A alternativa da SEDUCE-GO para incluir estes alunos na rede regular de ensino é o acompanhamento com professores intérpretes na língua materna. A proposta de acompanhamento está sendo construída, porém, ainda não está implementada como política pública linguística, pois, é preciso da efetivação destas ações e o reconhecimento do próprio poder público.

Neste contexto é preciso ressaltar que uma política pública pode ser uma política de governo que depende da variação de poder resguardando que cada governo tem seus projetos que por sua vez pode transformá-las ou não em políticas públicas. Já a política de Estado é toda política que está amparada pela Constituição Federal e é independente do governo e do governante que ocupa o poder.

As medidas tomadas pela SEDUCE - GO na caminhada desta proposta de inclusão será interessante à análise dos possíveis resultados, avaliar os impactos de como será uma política pública linguística nas ações educacionais do Estado. Aristóteles afirmava que o homem é um animal político (*zoon politikon* em grego). No Campo da Ciência Política o termo político vem de “polis” significa cidade, espaço de convivência dos indivíduos onde expressão suas ideias e interesses.

Considera se estes espaços de convivência como uma arena de debates de grupos de indivíduos políticos que compõe a sociedade. Nesta arena o termo política está associado a elementos partidários, eleições, representantes políticos sendo deputados, senadores, presidentes e etc.

Não existe ainda consenso na literatura sobre o conceito ou definição de Políticas Públicas, por este ser ainda um campo recente da ciência política. Em geral, entendem-se Políticas Públicas como instrumento ou conjunto de ação dos Governos (SOUZA, 2006).

O Estado espaço de debates da sociedade tem o papel de regulamentar e desenvolver ações, programas e atividades das quais são consideradas políticas públicas e estão ligadas

com a participação direta ou indireta de entes privados e públicos garantindo a cidadania com objetivos que são socialmente relevantes.

Portanto, política pública na arena de debate composta pela sociedade traz metas coletivas partindo da consciência de um problema que fere o direito público do qual faz parte o sujeito de direito. Os estudantes indígenas e imigrantes são sujeitos de direitos que matriculam nas escolas regulares de Goiás e demais Estados, não têm seus direitos garantidos se não forem contemplados com uma política pública que atenda com respeito a sua língua materna.

Consideremos a perspectiva do LASWELL para observarmos acompanhamento dos estudantes indígenas e imigrantes com os professores intérpretes: Quem ganha com essa proposta? Por que ganha e que diferença fará na vida escolar destes estudantes? Qual o impacto desta proposta na Educação Escolar de Goiás?

Há uma diversidade de língua o qual o Estado precisa garantir o direito a língua materna, cabendo aos Estados uma atenção, reconhecimento e respeito à diversidade linguística. Com uma política pública linguística é possível resguardar os direitos linguísticos aos estudantes indígenas e imigrantes, criando instrumentos que contribua com o professor indígena e não indígena que trabalha com o estudante indígena e imigrante trazendo segurança no ensino aprendizagem e resgatando a língua de quem não teve oportunidade de ser alfabetizado na sua língua materna. São inúmeras as contribuições o estudante indígena terá seu direito de acesso e permanência na escola que escolher estudar, pois, sentirá incluído no processo de ensino aprendizagem. Para Schneider (2005, p. 38):

O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores.

Schnider (2005) utiliza a expressão “redes de políticas públicas” para dizer que a problematização, deliberação, implementação e uma ação política que é um problema público, sendo assim coletivo. No caso da região de Aragarças, a ausência de políticas públicas não tem definidos os papéis e atendimento ao aluno no seu direito a língua materna, sendo assim, um problema público que envolve até um sentimento constrangedor para a sociedade que em parte tem consciência do genocídio linguístico que aconteceu durante anos no Brasil. Conforme Schneider (2005, p. 37): “... não é mais um assunto exclusivo de uma hierarquia

governamental e administrativa integrada, senão que se encontra em redes, nas quais estão envolvidas organizações tanto públicas quanto privadas”.

Pensar nas políticas públicas a partir de parcerias é essencial, um exemplo na proposta da SEDUCE-GO é o início de uma parceria com as Universidades na construção da proposta de inclusão linguística para os estudantes. Mas, os riscos dessas parcerias não estão formalizadas entre as instituições, sendo assim, essa situação enfraquece a continuidade da proposta. Rodrigues (2011, p. 25), considera que:

Para que as políticas públicas transformem uma sociedade é preciso: atores políticos com capacidade para diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que vivem, além de negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo. “Tudo isso envolve habilidades para gerenciar complexidades (em cenários de incertezas e turbulência, por exemplo) e conseguir colaboração de todos os que estão envolvidos na implementação de determinadas ações de governo.

Entender o ciclo da política pública como um conjunto de tomadas de decisões que devem ser pensadas, discutidas e avaliadas passando por vários estágios como a definição de uma agenda, identificação de alternativas, seleção, implementação e avaliação. No caso do trabalho com os professores intérpretes em Goiás não entrou ainda na agenda política. Compreender como os governos definem suas agendas é o primeiro passo para os atores deste processo de tomada de decisões para agendar como política pública. Para Lambertucci (2009, p. 74):

A participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas. As propostas do programa de governo são [ou devem ser] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade. Essas, na medida do possível, são incorporadas às políticas públicas.

Considera neste contexto três pontos relevantes para que esta ausência de política linguística possa entrar na agenda no caso da situação dos estudantes indígenas matriculados nas escolas regulares de Goiás. O primeiro ponto é o problema ser reconhecido e definido como uma situação que precisa de solução e atenção dos órgãos públicos. Os indígenas que matriculam nas escolas regulares sem um acompanhamento do professor intérprete na língua materna é uma situação problema que lhe tira o direito resguardado na legislação.

O segundo ponto é que o trabalho da SEDUCE tem gerado uma consciência coletiva sobre a inclusão dos estudantes indígenas e a conscientização do respeito ao direito a língua



materna essa situação pode se considerar como outro fator importante e determinante na definição da agenda.

O último ponto considera se que os participantes deste ciclo de políticas públicas podem definir a agenda levando em conta que de um lado têm os políticos, partidos, mídias e do outro lado burocracia, acadêmicos e pesquisadores. O primeiro grupo define a agenda e o segundo busca alternativa. A SEDUCE de Goiás está elaborando uma normativa para ser apresentada no conselho Estadual de Educação de Goiás. Para Rodrigues (2011, p.24):

a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – o que, por sua vez, implica não apenas a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política.

A gestão também deve ser considerado elemento fundamental no processo de políticas públicas que vai passar pelas etapas de diagnóstico, agenda, implementação, avaliação até sua efetivação. O ofício público cabe eficiência, qualidade, responsabilidade e transparência no trabalho tanto de articulação e movimento das discussões das demandas onde deve constar um espaço de liberdade de opiniões e democracia, quanto na produção das ações e metas.

### **3.1 – Proposta de Inclusão Linguística a Estudantes Indígenas e Imigrantes do Estado de Goiás.**

Esta proposta não visa um método de ensino, mas, é um atendimento com práticas pedagógicas que precisam ser baseadas nos universos socioculturais específicos de cada sujeito de direito que a Unidade Escolar recebe com dificuldades em alfabetização e letramento na língua materna e língua portuguesa sendo este o critério básico para o desenvolvimento deste processo de ensino aprendizagem.

O objetivo da proposta de trabalho que a SEDUCE-GO desenvolve com os professores intérpretes na Língua Materna há intenção de proporcionar a consciência cidadã no estudante indígena e/ou estrangeiro para o aprendizado do português como segunda língua e que não seja traumático ou supervalorizado em relação à língua materna, que promova diversidade cultural e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena para adquirir novas competências que contribuirá com a comunidade e para melhorar a qualidade de vida do cidadão.

A princípio é importante que o professor desta unidade escolar perceba que está recebendo um estudante que tem todas ou algumas habilidades linguísticas (escreve, fala, lê, ouve e interpreta) na língua materna de acordo com suas competências e habilidades e que desenvolverá estas habilidades na língua portuguesa com níveis de dificuldades variados de estudante para estudante. Portanto, estão trabalhando com estudantes bilíngue/trilíngue ou multilíngue.

Silva (2001, p.40), questiona: O modelo corrente de educação intercultural bilíngue será capaz de dar conta, satisfatoriamente, da diversidade e da especificidade a que se refere a lei?

Existem casos na mesma região de Aragarças que o estudante tem habilidades em duas línguas indígenas (Xavante e Guajajara) e está na escola de ensino regular aprendendo português. É preciso construir uma política linguística de valorização e respeito à língua materna que proporcione ao estudante aprender a língua portuguesa com acompanhamento de um professor intérprete como bem ressalta Harmers e Blanc (2000), a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder.

Todos estes fatores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue o qual o Estado de Goiás pretende contribuir com essas discussões. Mas, para essa reflexão será importante citar os Karajá sobre o bilinguismo adotado nas escolas de Educação Escolar Indígena de Goiás e Mato Grosso. Conforme (Silva, 2001, p. 23):

O ensino das línguas indígenas acontecia como meio de instrução, ou seja, eram adotadas nos primeiros anos escolares, passando a ser apenas instrumento de alfabetização devido ao fato de que as crianças chegavam à escola sem o conhecimento da língua majoritária. Não existia uma política linguística de valorização da língua materna, uma vez que o intuito era a completa substituição de suas línguas originárias pela língua portuguesa. Desde o princípio, a aquisição do português estava inteiramente ligada ao processo de integração desses povos à sociedade nacional, quer isso se manifestasse de forma positiva ou negativa.

O Projeto de Educação e Cultura Indígena *Maurehi* foi criado em 1993 que deu início na aldeia Buridina localizada em Aruanã-Go desde 1994 para revitalização da língua e da cultura dos karajá o qual se autodenominam de *Iny*. As ações deste projeto promovem anualmente em Buridina encontro de Educadores dos quais atualmente tem apenas um professor cursando intercultural em Buridina. E o que também é um fator relevante a discutir

é que os professores da Escola Estadual Indígena *Maurehi* não são só professores indígenas há também professores não indígenas.

Outra ação do Projeto de Educação e Cultura Indígena *Maurehi* é a participação da comunidade de Buridina em rituais de Aruanã e de *Hetohokỹ* nas comunidades de Santa Isabel e Fontoura que acontecem anualmente; a produção de material didático em língua Karajá; documentação dos conhecimentos Karajá e etc. Já são 13 anos de projeto e produção de material didático.

Mas, qual seria o entrave do material didático produzido não estar presente na sala de aula? Seriam os professores não indígenas por não ter formação para trabalhar com o material? Este problema poderia ocorrer com os professores intérpretes na língua materna?

Quando pensam em Educação Escolar Bilíngue é preciso de trabalho coletivo de parcerias entre pesquisadores representantes das Universidades, SEDUCE, comunidade indígena, FUNAI e todos envolvidos na Educação Escolar Indígena para encontrar caminhos. Este Projeto de Educação e Cultura Indígena *Maurehi* tem contribuído com povo *Iny*, porém como Silva (2001) considera é preciso de uma política linguística de valorização da língua materna que tenha Currículo, planejamento, definindo o que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Que material utilizar? O que produzir? Quem produzir? Quando e como usar os livros produzidos para sala de aula? É importante planejar, definir metas e objetivos focando nas ações e é imprescindível avaliar a proposta para analisar se estamos alcançando os objetivos e metas planejadas.

De acordo com Harmers e Blanc (2000), ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas e respeitadas no bilinguismo. Como esta proposta está sendo realizada isso deve ter a responsabilidade de todos envolvidos em pesquisa, estudo e ser discutida com o planejamento das atividades de educação bilíngue, os objetivos devem ser definidos, as metas e ações devem ser alcançadas. E ainda acrescenta essa construção da proposta deve ter a participação efetiva dos índios e imigrantes que estejam presentes no Estado na situação de estudante e/ou professores para ser ouvidos.

Neste contexto cada sujeito de direito deve ter suas particularidades respeitadas. Este trabalho provoca várias implicações. De um lado encontra os que defendem que não existem condições técnicas e financeiras para a implantação de uma educação diferenciada para os estudantes indígenas e imigrantes fora das suas Comunidades.

Assim, os “sujeitos de direitos” sem este atendimento específico continuam na invisibilidade e negligenciados pela lei. Existe o respaldo da lei, mas não o atendimento este fenômeno contribui também para desumanização do povo indígena.

### **3.2 – Como Garantir a Proposta de Inclusão Linguística aos Estudantes Indígenas na Esfera das Políticas Publica?**

No campo governamental a nível nacional o discurso não se estabilizou é ainda um pouco contraditório quando concede aos índios a cidadania, por outro lado reduz serviços sociais básicos para atender o povo indígena. E com essas ambiguidades no contexto das políticas de descentralização do Estado brasileiro ao mesmo tempo em que diversifica as políticas indigenistas ocorre o enfraquecimento e promove uma sensação de descontinuidade deste processo.

Os movimentos sociais que são organizados para lutar pelos direitos da Educação Escolar Indígena ainda são pequenos diante da diversidade étnica entre as comunidades e de acordo com IBGE no censo de 2010 o Brasil tinha aproximadamente 305 etnias que falam 274 idiomas são dados que representam um país pluricultural e multilíngue.

Recentemente está acontecendo dois grandes movimentos sociais em prol da Educação escolar Indígena o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e a Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI) por meio da Portaria nº 421, de 9 de maio de 2014, retificada em 07 de julho de 2016, com realização das etapas nas comunidades educativas que no Estado de Goiás aconteceram nos municípios de Minaçu e Aruanã, a Regional Timbira, Vale do Araguaia, Guajajara e Xerente no município de Pirenópolis em 2017 e a etapa nacional será em Fevereiro e Março de 2018 em Brasília. A II CONEEI é um cenário de discussão e proposição de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, realizada pelo MEC e CNEEI, em colaboração com o CONSED, UNDIME, FUNAI, SEDUCES e organizações indígenas e indigenistas que atuam diretamente na oferta da Educação Escolar Indígena.

A sociedade brasileira traz vários preconceitos de classe sociocultural que são demonstrados aos índios nas relações do cotidiano pela simplicidade de viver, os costumes, as crenças, as dificuldades em falar e escrever o português, por não consumir como o não indígena, pelas suas pinturas e adereços usados no corpo como marcas da sua identidade cultural os movimentos sociais contribuem para uma ruptura de paradigmas numa luta diária.

O índio muitas vezes é visto pelo não indígena como: um ser infantil sem capacidade de tomada de decisões próprias; ou o índio é estereotipado, um exemplo é como é mostrado nos livros didáticos; com certa invisibilidade e distante das suas conquistas reconhecidas como seus direitos. Direitos concedidos, mas a todo instante tem uma fragilidade diante da política de Estado.

As Políticas Públicas de inclusão linguística só serão garantidas a partir do reconhecimento dos cidadãos dos direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988, na LDB/96 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena que asseguram o direito a língua materna.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No Artigo 231, os índios de acordo com a Constituição Federal têm resguardado todos os seus bens, e é reconhecido como sujeitos de direitos, quanto aos seus costumes, tradições, crenças, a terra como continuidade social, política, cultura e a língua que também carrega a identidade do seu povo. A língua de um povo deve ser respeitada, protegida quanto ao <sup>17</sup>genocídio linguístico ao qual, dentro das terras brasileiras nos últimos 517 anos os ditos não indígenas têm contribuído com estes “assassinatos” em relação às línguas indígenas.

A inclusão linguística da língua materna pode percorrer os caminhos de uma política de Estado, pois, é assegurada pela Constituição Federal/88, mas, depende do envolvimento dos sujeitos de direitos na busca das conquistas adquiridas no agendamento, implementação e efetivação da legislação. Para os índios não se pode apenas ter um projeto de governo que não terá continuidade é preciso ter garantido uma legislação vigente que atenda o povo indígena com seus direitos.

---

<sup>17</sup> Genocídio linguístico termo usado para se referir a eliminação de línguas maternas de alguns povos tradicionais.

## CONCLUSÃO

Impedir a matrícula dos indígenas ao migrarem das escolas na aldeia para as escolas regulares é inconstitucional, não há como intervir nessa mobilidade e muito menos nas escolhas destes cidadãos de direitos. E em hipótese alguma não se devem promover incentivos para a vinda e permanência fora de suas comunidades. Mas, ao chegar à cidade falando apenas a língua materna, o índio matricula nas Unidades Escolares Estaduais ou Municipais, sofre uma exclusão social e cultural que fere os direitos adquiridos na Constituição Federal/1988, LDB/1996 e na Resolução 05 de dezembro de 2012 e não é direito deixar sem atendimento e acompanhamento.

O percurso a ser percorrido pelos atores desta proposta para se tornar uma política pública linguística que atenda o estudante na sua língua materna independente de ser um indígena ou na condição de cidadão imigrante. Essa proposta de Professores Intérpretes na Língua Materna precisa sair do atendimento e acompanhamento de um seleto grupo de povos indígenas de Goiás e atender todos os estudantes indígenas e imigrantes que estiverem fora de suas Comunidades com dificuldades na língua portuguesa e língua materna na leitura, escrita, interpretação e oralidade. A proposta de professores Intérpretes na Língua Materna não pode ser pautada em ideologias e nem visto como utopia, pois, é uma situação problema real sobre a questão da variedade linguística brasileira tratada com invisibilidade.

É importante pensar em Políticas Públicas linguística com os índios e não para os índios, pois, eles devem ser os protagonistas na valorização e continuidade da cultura, não temos o direito de tomar decisões por eles.

O problema da falta de políticas públicas linguística é que estamos continuando com o genocídio linguístico que já dura 517 anos no Brasil. Se não houver sensibilização dos cidadãos e políticos para ver com outros olhos e respeitar a dignidade humana e cultural do outro no seu direito de se comunicar na sua língua, prolongaremos estes “assassinatos” por mais anos.

Temos o dever sociocultural e histórico de devolver o direito do cidadão indígena ao exercer sua cidadania no Brasil em qualquer situação se comunicando na sua língua materna de direito e ser alfabetizado e letrado na perspectiva bilíngue e/ou multilíngue.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil e participação no Brasil democrático. In: \_\_\_\_\_. [org.]. **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 27-54. (Coleção Democracia Participativa).

BRASIL, MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF. 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Brasília: Senado Federal, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de um novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, jul. 2004.

LAMBERTUCCI, Antonio Roberto. A participação social no governo Lula. In: AVRITZER, Leonardo (org.). Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Democracia Participativa)

\_\_\_\_\_, INEP/MEC. Censo escolar. 1999. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: Acesso em: 12 fev. 2016.

KAINGÁNG, Sônia; XERENTE, Manoel; KANELA, Amare Krahô. Os desafios na defesa dos territórios e dos direitos indígenas. Relatório da I Assembleia dos Povos Indígenas de Goiás e Tocantins. CIMI. Palmas, maio 2010.

\_\_\_\_\_, MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF. 2002.

\_\_\_\_\_, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Indígena. Principais ações da SECAD. Brasília: MEC/SECAD. 2011. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE nº 14/99, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2016.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520170&search=goias|aragarcas>  
Acesso: 20/11/2016 às 15 h 32min

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. Civita – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, p. 29-57, jan.-jun. 2005

Santos, Washington dos. Dicionário jurídico brasileiro / Washington dos Santos. - Belo Horizonte : Del Rey, 2001.

VILAS BOAS FILHO, Orlando. **Os direitos indígenas no Brasil contemporâneo**. In BITTAR, Eduardo C. B. História do direito brasileiro. São Paulo: Atlas, 2003.

HARMERS, J e BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Relatório do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahak de formação superior indígena, 2014.

\_\_\_\_\_. Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas práticas pedagógicas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. Práticas pedagógicas de docentes indígenas. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

SILVA, Beatriz Sales da. Educação Escolar indígena. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG). 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SORATTO, Marines. A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

MUNDURUKU, D. Em busca de uma ancestralidade brasileira. Revista fazendo escola, Alvorada, v. 2, 2002.

MEC, Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.