EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: CONSIDERATIONS ON LANGUAGE AND CULTURE IN THE ETHNO-EDUCATIONAL TERRITORIES

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXIONES SOBRE LENGUA Y CULTURA EN LOS TERRITORIOS ETNOEDUCACIONALES

IVANA PEREIRA IVO
Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda do Programa de Linguística, nesta mesma universidade, e professora substituta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI (Caetité/BA). E-mail: ivo.ivana@gmail.com

CÍNTIA DOS SANTOS PEREIRA DA SILVA
Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Geografia, nesta mesma universidade. Seção local: AGB Campinas. Coordenadora do Grupo de Trabalho Indígena. E-mail: cintiasps@yahoo.com.br

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Segundo estimativa apresentada por Rodrigues (1993), no atual território brasileiro, eram faladas 1.175 línguas indígenas, quando os europeus nele chegaram. Por razões diversas, atualmente, este número foi reduzido para algo em torno de 170 línguas (D'Angelis, 2014). A partir deste quadro de grande perda linguística historicamente instaurado, o presente trabalho pretende discutir o papel da educação escolar indígena, em funcionamento em algumas comunidades nativas, na valorização e no fortalecimento dessas línguas. Considerando a instalação de escolas como a inserção de um elemento estrangeiro nos denominados territórios etnoeducacionais, propomos analisar se as escolas indígenas atendem, de fato, às demandas dessas nações pelo fortalecimento de suas línguas e culturas, discutindo temáticas como língua, cultura e territorialidade.
Palavras-chaves: território etnoeducacional, educação indígena, educação escolar indígena, língua nativa, saberes tradicionais.
Abstract: According to Rodrigues (1993), in the Brazilian territory 1,175 indigenous languages were spoken when the Europeans arrived here. This number is currently reduced, for different reasons, to around 170 languages (D'Angelis, 2014). From this reality historically installed of a great linguistic loss, this paper aims to discuss the role of the indigenous school education, operating in some indigenous communities for the enhancement and strengthening of these languages. Considering the installation of schools as an insertion of a foreign element in the so-called ethno-educational territories, we propose to examine whether indigenous schools respond, in fact, to the demands of these nations by strengthening their languages and cultures, discussing issues such as language, culture and territoriality.
Keywords: ethno-educational territory, indigenous education, indigenous school education, native language, traditional knowledge.
Resúmen: Según las estimaciones de Rodrigues (1993), en el territorio brasileño hubo 1.175 lenguas indígenas cuando los europeos llegaron allí, un número que se ha reducido, en la actualidad, por razones varias, alrededor de 170 idiomas (D'Angelis, 2014). En este marco históricamente establecido de gran pérdida lingüística, el presente trabajo tiene como objetivo discutir el papel de la educación escolar indígena, instaurada en algunas comunidades indígenas, en la mejora y el fortalecimiento de aquellos idiomas. Teniendo en cuenta la instalación de escuelas como la inserción de un elemento extraño en los llamados territorios etnoeducacionales, nos proponemos examinar si las escuelas indígenas de hecho sirven a las demandas de esos pueblos, mediante el fortalecimiento de sus lenguas y culturas, haciendo discusiones de temas tales como las lenguas, la cultura y la territorialidad.
Palabras clave: territorio etnoeducacional, educación indígena, educación escolar indígena, lengua nativa, conocimiento tradicional.

Introdução

De um grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, quando da chegada dos europeus a esta terra (segundo estimativa de Rodrigues (1993), eram 1.175 línguas), atualmente, apenas cerca de 170 línguas permanecem sendo faladas (D'ANGELIS, 2014, p. 93). Diversos fatores contribuíram para que esta realidade se instaurasse. Nações inteiras desapareceram enfrentando guerras, fome, doenças e escravidão, e, após séculos de história, vários povos sobreviventes, então aldeados, passaram a viver em situação de intenso contato linguístico e cultural. A proximidade geográfica – não apenas com outras nações, mas também, de modo acentuado, com a sociedade brasileira – favoreceu, em alguns casos, um alto grau de bilinguismo em boa parte das sociedades indígenas. Em situações mais extremas, houve uma completa substituição da língua materna pela nacional, tornando-se a língua portuguesa, para muitos grupos, a primeira língua. Este processo foi intensificado também pelo avanço das cidades e pelas políticas públicas, que reforçaram (e reforçam) o contato das sociedades indígenas com diversos setores da sociedade brasileira (D'ANGELIS, 2005, p. 13), o que contribui fortemente para o uso predominante da língua nacional.

A partir desse quadro de grande perda linguística instaurado, o presente artigo pretende discutir o papel da educação escolar indígena implementada em algumas comunidades nativas, considerando de que forma ela contribui para a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas. Assumindo a instalação de escolas nas reservas indígenas como a inserção de um elemento estrangeiro nos denominados territórios etnoeducacionais, desenvolvemos uma análise sobre estas escolas no atendimento às demandas dos povos indígenas pelo fortalecimento de suas línguas e culturas, discutindo temáticas como língua, cultura e territorialidade.

Do passado ao presente, línguas indígenas que se perdem

Nas reflexões sobre a perda linguística, assim como nas questões envolvendo o fortalecimento cultural dos povos indígenas, é comum relacionar-se a solução destes problemas à escola indígena. A nosso ver, a depender da proposta adotada, isto pode contribuir ainda mais para privilegiar a língua nacional em detrimento da nativa, sem falar das questões culturais, que, em alguns casos, nem são consideradas.

Desde o início da história do Brasil, houve ações voltadas à educação escolar indígena. D'Angelis (2012), ao elaborar uma proposta de periodização para a história da educação escolar indígena no Brasil, distinguiu e nomeou três períodos: Escola de Catequese (meados do século XVI a meados do século XVIII), Escolas de "Primeiras Letras" e Projeto Civilizador (meados do século XVIII a meados do século XIX) e Ensino Bilíngue (da década de 1970 até o século XXI).

Entre 1549 e 1759, conduzidas pelos padres jesuítas, foram organizadas escolas que tinham por objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo. Nestas escolas, as atividades envolvendo a leitura e a escrita voltaram-se a este fim. Foram produzidos valiosos materiais sobre algumas línguas indígenas. Sobre a língua mais falada na costa brasileira, que recebeu dos jesuítas a designação de "língua brasílica" ou "língua do Brasil", por exemplo, há materiais como: *Arte de Grammatica da Lingoa mais vsada na costa do Brasil*, do padre Anchieta (1595); *Catecismo na lengoa brasílica*, do padre Antonio d'Araujo (1618); *Arte da grammatica da lingua brasilica*, do padre Luis Figueira (1621); *Vocabulário na lingua brasilica*, manuscrito anônimo datado de 1622 (publicado por Ayrosa, em 1938); *Catecismo brasílico da doutrina christã*, do padre Antonio de Araújo, emendado, na segunda impressão, por Bertholameu de Leam (1685).

Outras línguas indígenas foram descritas, como a língua guarani, também do tronco tupi, estudada pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya, no século XVII.

> Em forma de obra impressa, porém, tanto seu *Tesoro de la lengua Guarani*, como sua *Arte y Bocabvlario de la lengua Guarani*, foram editados na Espanha, respectivamente, em 1639 e 1640. Também ali, em 1640, publicou-se seu *Catecismo de la lengua Guarani*. Sua obra teve uma segunda edição, feita nas próprias missões jesuíticas, enriquecida por contribuições do Padre Restivo, em 1721 (D'ANGELIS, 2012, p. 29).

Considerando os materiais utilizados para a alfabetização propriamente, Castelo-Branco (1972, p. 293 apud FERREIRA NETTO, 2012, p. 35), em sua análise das cartilhas quinhentistas, explicitou o caráter catequético destas:

> São na sua totalidade constituídas por duas partes distintas: uma primeira parte composta por breves páginas destinadas ao ensino do alfabeto e da soletração e, depois, uma segunda parte, sempre muito maior, contendo diversos textos destinados à prática da leitura. Ora, esses textos são quase todos eles de índole religiosa, constituindo um verdadeiro catecismo. A criança, ao mesmo tempo que aprendia a ler, aprendia a doutrina católica.

A utilização das línguas indígenas justificava-se, pois, como meio para a promoção da catequese.

> O objetivo central dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade lingüística só valia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contato com o indígena e promover a catequese religiosa (CÂMARA JR., 1977, p. 101).

Em 1755, foi elaborado o *Diretório dos Índios* (ou Diretório Pombalino), [1] pelo Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, D. José I, e estendido ao Estado do Brasil por meio do

[1] Os fragmentos do diretório citados neste trabalho foram retirados de um texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida, Ed. UnB, 1997.

Alvará de Confirmação, em agosto de 1759 (cf. D'ANGELIS, 2012, p. 20). O sexto parágrafo deste diretório explicitava a instrução para o uso absoluto da língua portuguesa, não consentindo que meninos e meninas pertencentes às escolas e que índios capazes de instrução usassem as línguas nativas ou a chamada "língua geral".

> § 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores *estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa*, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado [grifo nosso].

No século XX, no Brasil, foi iniciado um processo de ensino bilíngue, conduzido por missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL), em consonância com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).[2] Os chamados programas bilíngues tinham como objetivo a transição para a língua nacional,

[2] O SIL passou a atuar no Brasil no final dos anos 1950, por meio de convênio com o Museu Nacional e com a anuência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

> [...] em que o uso da língua indígena é visto como quase um "mal necessário", mas que se deve abreviar o máximo possível. Trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para se chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária (D'ANGELIS, 2012, p. 33).

Nesses períodos, portanto, as línguas indígenas do Brasil não receberam ações voltadas à sua valorização e fortalecimento. Outrossim, na atual legislação, a atenção dada às línguas nativas faladas neste país lida com um índice já altíssimo de perda linguística.

Educação escolar indígena: uma questão de autonomia?

As primeiras diretrizes nacionais para a educação escolar indígena foram elaboradas e divulgadas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1993, e publicadas, em 1994, com o título "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", na revista *Em Aberto*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC, n. 63, p. 175-187).

Como política de ação e desenvolvimento de programas para os povos indígenas, o Decreto nº 6.861, de 2009, apresentou como uma de suas metas o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que possibilitassem a articulação entre a organização do tempo e a distribuição das atividades didáticas no ambiente escolar. Estas atividades deveriam ser planejadas de acordo com as especificidades de cada comunidade, incluindo os conteúdos culturais que correspondiam às particularidades de cada grupo/etnia.

O Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) prevê a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, tendo entre seus objetivos a valorização de suas línguas e ciências:

> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a *valorização de suas línguas e ciências*; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias [grifo nosso].

E, no Artigo 79 da referida lei, tem-se a proposta de fortalecimento das línguas indígenas, bem como a previsão do uso de materiais didáticos específicos e diferenciados:

> A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º – *Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas*. § 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – *elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado* [grifos nossos].

A partir das nossas experiências de convívio em algumas aldeias, e especificamente em aldeias guarani, o que verificamos foi uma constante demanda pela elaboração de materiais didáticos na língua nativa. Não nos referimos aqui à produção de cartilhas que pouco inspiram a leitura – como se a língua indígena não fosse apta para isto – e nem a materiais que apenas reforçam a ideia de que a língua portuguesa é a língua em que se pode escrever e ler profundamente. Como valorizar, então, de fato, as línguas e as ciências nativas se os materiais didáticos, quando chegam às aldeias, são elaborados em língua portuguesa e pensados

cognitivamente a partir do modo de aprender e ensinar dos brasileiros?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, publicadas no *Diário Oficial da União*, em 15/6/2012, têm como principal objetivo promover a expansão do entendimento entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Sua proposta é contribuir para a justiça social e a defesa dos direitos desses povos por meio da educação escolar indígena. Esta orientação, teoricamente, focaliza a construção de projetos escolares que atendam às particularidades de cada grupo, estimulando o acesso aos conhecimentos universais, ao mesmo tempo em que incentiva o conhecimento tradicional. Com isso, propõe valorizar os saberes tradicionais e suas línguas maternas, respeitando a pluralidade étnica e a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Compreendemos que a participação de educadores indígenas na construção de projetos escolares para as aldeias é fundamental para que haja ajustes entre a proposta educacional da Comissão Nacional de Educação (CNE) e as demandas etnoculturais de cada grupo indígena. Desta comissão fazem parte a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e os Grupos de Trabalho Multidisciplinares, que, por meio de documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), orientam as secretarias estaduais e municipais de cada estado sobre como devem elaborar as políticas públicas pedagógicas dentro das aldeias.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garantem aos povos indígenas a elaboração de materiais próprios, de acordo com sua cultura, conhecimento e formas particulares de ensino, "como, por exemplo, um calendário próprio que lhes assegurem, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas" (Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas, p. 12). Diante dessas diretrizes é que professores indígenas tendem a solicitar currículos escolares que estejam mais próximos à sua realidade, respeitando a sua cultura e o seu conhecimento tradicional.

A realidade escolar brasileira está diretamente relacionada aos paradigmas que orientam os currículos escolares no Brasil. Estes possuem características marcadamente hegemônicas, isto é, são programas em que predominam condutas conservadoras e integracionistas. Sua convicção ideológica é a de que a escola seria um trampolim social, capaz de diminuir o abismo que separa oprimidos e excluídos das classes com alta concentração de renda.

Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um *novo processo colonizatório*. D'Angelis (2012) nos alertou para o fato de que não se pode ir ao extremo de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo, o que seria uma possível usurpação de espaços próprios da educação indígena, que já funcionam, a despeito da escola.

> O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena (D'ANGELIS, 2012, p. 69).

Assim, faz-se necessária uma reflexão profunda sobre questões de autonomia e de elaboração de currículos paras as escolas indígenas, temáticas não aprofundadas neste artigo. Para tais reflexões, ver D'Angelis (2012) e Nobre (2009).

Saberes tradicionais: educação escolar indígena não é sinônimo de educação indígena

É necessário distinguirmos *educação indígena* de *educação escolar indígena*. A educação indígena existe a despeito

da instalação de escolas nas aldeias. Ela tem como função social valorizar e manter os conhecimentos tradicionais, transmitidos – geralmente, de forma oral – como processo permanente e cíclico. A transmissão desses conhecimentos integra o conhecimento em sua plenitude, capacitando cada indivíduo para a produção dos próprios meios de sobrevivência, como o domínio das técnicas, dos ciclos de coleta, colheita, caça e pesca, além dos ritos que regulam as atividades produtivas e as relações sociais. A educação indígena pode ser vista como forma de "socialização integrante" (MELIÀ, 1979, p. 10), ou seja, como a construção e a perpetuação dos conhecimentos, da memória e das habilidades sociais.

A educação indígena é uma construção cotidiana, representativa e permeada por conhecimentos tradicionais, cuja transmissão constitui um fator de comprometimento coletivo. Os anciãos Guarani, por exemplo, desempenham papel central na irradiação desse legado. São responsáveis por aconselhar e orientar os outros membros da comunidade a respeito dos mais diversos assuntos, já que representam a memória do seu povo. A transmissão do conhecimento e das tradições assegura o *modo de ser* desse povo e *o modo de ver* o mundo e *de se relacionar* com ele. Trata-se, assim, de uma relação mítica, de ancestralidade e de perpetuação da sua cosmovisão e cultura, tanto no presente quanto no futuro.

Os conhecimentos tradicionais são, portanto, sistemas complexos de entendimento do mundo, transmitidos de geração em geração, obedecendo a uma lógica interna de distribuição de papéis. A erudição e o pensamento indígena estão diretamente relacionados às regras de organização interna e à estrutura política, fatores variáveis em cada grupo.

A transmissão da cultura varia, pois, conforme cada grupo, segundo o conhecimento tradicional e a forma como é transmitido. Nesse sentido, é possível observar a função social da transmissão da sabedoria local e das práticas de dominação xamânica, do papel dos anciãos e dos "mais velhos". O ensino

gradual, portanto, valoriza e preserva os saberes, o modo de ser e a sabedoria sociocosmológica, uma vez que "os conhecimentos transmitidos afetam todas as esferas da vida social organizada" (MELIÀ, 1979, p. 25).

A transmissão oral dos valores e dos conhecimentos tradicionais, por meio da educação indígena, não é de responsabilidade única e exclusiva dos anciãos. Em algumas aldeias, como a dos Guaranis Mbyá do Rio Silveira, no litoral norte do Estado de São Paulo, há uma diferenciação axiomática entre o ancião e aquele que é denominado como "o mais velho". Aos anciãos é delegada a função de aconselhar sobre decisões políticas e sobre aspectos da organização social da aldeia, indicando deveres e direitos que corroborem para a manutenção da ordem interna. Já aos mais velhos cabe a responsabilidade pela transmissão do conhecimento tradicional, sendo eles detentores de grande prestígio social na aldeia. Contudo, a nomeação do ancião não depende da sua idade cronológica, mas do seu conhecimento em lidar com as situações cotidianas da aldeia.

Quais são, portanto, as categorias presentes em um sistema educacional? Melià (2008, p. 13) explicou que "el examen de un sistema educativo indígena presenta las dificultades propias de un análisis cultural, en donde las diversas teorías antropológicas proponen, cada una, sus propios esquemas y modelos de análisis". Este autor propôs, então, algumas categorias para análise do sistema educativo, como: hábitos motores, atividades rotineiras, capacidade linguística, práticas rituais, domínio da linguagem simbólica e autorrealização pessoal, relacionando-as aos ciclos de vida. Para ele (p. 14 e 15), poderíamos considerar três etapas nesse processo educativo: a *socialização*, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal, a *ritualização*, que integra o indivíduo em uma ordem simbólica e religiosa mais específica, e a *historização*, quando o indivíduo assume inovações que permitirão sua autorrealização e,

algumas vezes, o exercício de funções específicas, únicas e singulares dentro do grupo.

> A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando (MELIÀ, 1979, p. 18).

Schaden (1976, p. 24) chamou a atenção para o fato de que a educação indígena relaciona-se diretamente com os aspectos da vida coletiva de forma multidimensional, o que nos levou a elaborar uma proposta de análise para o processo de educação indígena envolvendo as seguintes áreas:

1) *Organização social*, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida coletiva na aldeia, cujo processo de formação é contínuo e heterogêneo, numa profusão de conhecimentos técnicos, econômicos, sociais, cosmológicos e culturais.[3] As estruturas sociais são regidas por normas de condutas individuais e institucionais dos grupos locais. A edificação do ordenamento coletivo se dá por meio do reconhecimento das relações de parentesco e de reciprocidade.

2) *Cosmovisão*, que é a forma de ver e compreender o mundo, e que insere o indivíduo em uma ordem simbólica e religiosa intrínseca. Trata-se da relação entre os seres humanos e os celestiais, visão própria da noção de pessoa (cambiante de um povo para outro) e da criação do universo, bem como dos seres espirituais.

3) *Etno-história*, que elucida como diferentes povos compreendem a temporalidade que rege suas vidas, as estruturas e os processos dos novos movimentos sociais, como

[3] Para Cunha (2009, p. 252), "traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo." Esta premissa corrobora nossa argumentação de que a cultura é, sobretudo, dinâmica e constantemente reelaborada.

resultado de mudanças dentro da própria cultura. Envolve a tradição oral para a transmissão do conhecimento e da manutenção da história do povo, e como ela define o pertencimento do indivíduo ao grupo, fazendo-o reconhecer o seu direito à identidade e à autodeterminação.

4) *Território*, que estabelece as terras tradicionalmente ocupadas e a noção de pertencimento com relação ao espaço e ao território. O nexo territorial está além dos limites físicos da aldeia, relacionando-se diretamente com a noção de mundo, o que permite a perpetuação do modo de ser dos povos indígenas.

Melià (1979, p. 14) propôs que, ao se investigar o sistema de educação indígena, deva-se partir da premissa de que seu caráter complexo é reflexo de um intricado sistema sociocultural próprio, que compreende os aspectos fundamentais de cada grupo, como língua, crenças, costumes, percepção espacial e temporal. Tentar dividir, por exemplo, a análise da educação indígena, tendo como modelo a educação seriada não indígena, é um erro de método e de variáveis analíticas. A premissa da qual compartilhamos é a de que "o exame de um sistema educativo indígena apresenta as dificuldades próprias de uma análise cultural, onde as diversas teorias antropológicas propõem cada uma seus próprios esquemas e modelos de análise" (MELIÀ, 1979, p. 13).

A legislação propõe a participação dos professores indígenas e da comunidade na elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas indígenas, como podemos observar no Artigo 14 da Resolução CNE/CEB 5/2012:

> § 5º – Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, "os mais velhos", pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da

> sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.[4]

Parece-nos, entretanto, que as escolas indígenas tendem a importar o modelo educacional brasileiro, com todas as suas mazelas, inserindo, no seio das suas comunidades, uma forma de instrução estrangeira, completamente desconhecida pela sociedade receptora. É preciso pensar em questões específicas de formas de ensino, sem falar sobre o que deve ser ensinado numa escola indígena. Há consenso em se pensar na necessidade de uma escola indígena que contribua para o fortalecimento da língua e da cultura, mas como isto pode ser feito de modo prático, quando a mesma grade curricular da sociedade brasileira é adotada nas sociedades indígenas?

Assim, enquanto a educação indígena diz respeito aos sistemas educacionais já existentes nas sociedades indígenas, a educação escolar indígena tem a ver com um sistema ocidental institucionalizado e instalado nos territórios indígenas.

> Uma escola – isto é, um projeto educacional – controlada por instituições ou organizações que, de uma forma ou outra, vinculam-se ao Estado brasileiro, não passará de um estágio de afirmação de um etnicismo facilmente manipulável por interesses políticos que raramente coincidirão com os reais interesses das populações indígenas (D'ANGELIS, 2012, p. 59).

Há inúmeras críticas às propostas do governo para uma educação escolar indígena que nega a diferença e impõe um ensino predominante em língua portuguesa. Faz-se, portanto, urgente a ocupação de espaços de representação política nas decisões e a elaboração de planos educacionais para as escolas que, uma vez instaladas nas aldeias, atendam às demandas de cada grupo, respeitando os vários aspectos da sua cultura e da sabedoria de transmissão do conhecimento tradicional. Para as aldeias que ainda não têm escolas instaladas, que essa iniciativa parta das

[4] *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

comunidades locais, conforme previsto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, parágrafo único: "A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação".[5]

Os territórios etnoeducacionais (TEEs) – breve discussão sobre o Decreto nº 6.861

Assumimos, neste trabalho, as concepções de Gottmann (1975) e de Raffestin (1993), em que o primeiro autor citado concebia o território como uma porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às ações humanas, e o segundo como "referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço" (p. 153).

Para os povos indígenas, território é condição de existência. É onde as relações se estabelecem, seja no nível parental ou cosmológico ou nas relações com o nicho ecológico. Território é o lugar da habitação dos homens e, ao mesmo tempo, dos animais, das plantas, dos rios, dos astros celestes, dos espíritos etc. Ele compreende não só as materialidades e os elementos da natureza, mas pressupõe uma relação mítica, as condições de vida, ou seja, a base que permite perpetuar o modo de ser, sendo fundamental para a existência e resistência dos povos:

> [...] o território é o *habitat* onde viveram e vivem os antepassados. O território está ligado às suas manifestações culturais e às tradições, às relações familiares e sociais. Por conta disso, muitos povos indígenas brasileiros, como os Yanomami, os Baniwa, os Ticuna e os Guarani, mesmo suportando a separação limítrofe dos territórios nacionais distintos, vivem a coesão étnica histórica e compartilham a mesma língua, os mesmos costumes, as mesmas tradições e um projeto sociocultural e político comum (LUCIANO, 2006, p. 102).

[5] Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 – Sobre a Educação Escolar Indígena.

O Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, definiu que a organização e a execução desta educação se darão em conformação aos territórios etnoeducacionais (TEEs). No âmbito da sua instrução normativa, determinou-se a participação dos povos indígenas na elaboração das diretrizes educacionais, observando os quesitos da territorialidade, as especificidades e as demandas de cada grupo indígena.

O território etnoeducacional compreende as terras indígenas, inclusive as não contínuas, habitadas por povos indígenas que mantêm entre si redes societárias e que compartilham relações políticas, de parentesco e culturais. Esta determinação se sobrepõe à divisão político-administrativa do país, já que sua prerrogativa é a de priorizar a educação escolar indígena a partir da disposição territorial de cada grupo, mesmo que este exceda os limites das fronteiras internas e das políticas nacionais.[6]

No Artigo 4º, o CNE instituiu a centralidade organizacional das TEEs, a localização e a disposição nos entes federativos, além de definir a importância das línguas indígenas como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo:

> Art. 4º– Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:[7]
>
> I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

[6] Aqui nos referimos ao Pacto Federativo e à compartimentação do espaço geográfico. Para discussões aprofundadas sobre compartimentação territorial, aspecto que não será discutido neste trabalho, ver Cataia (2001) e Gottmann (1952).

[7] Resolução CNE/CEB 5/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

> II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo.

No Artigo 7º, há a fomentação da ruptura com o sistema seriado da educação escolar nacional, possibilitando que haja outra forma de constituição do sistema educacional em cada TEE. Sua aplicabilidade é assegurada no Artigo 27, parágrafo 3º, que dispõe sobre o modelo de gestão de políticas educacionais e das variáveis que devem fazer parte da elaboração do plano de educação:

> Art. 7º – A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

> Artigo 27 § 3º – Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas, pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Territórios etnoeducacionais, portanto, são áreas definidas com base em consulta aos povos indígenas, cuja proposta permite o reconhecimento da sua identidade étnica e da sua territorialidade ao conferir a possibilidade de uma gestão educacional autônoma de seus processos escolares. O plano de ação[8] para cada território etnoeducacional deverá ser elaborado por uma comissão formada por: um representante da FUNAI, um representante do Ministério da Educação, um representante de cada povo abarcado pelo território etnoeducacional e um representante de cada entidade

[8] Artigo 7º do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

indigenista que já desenvolva trabalho na área da educação com a etnia em questão. Serão também convocados a participar da comissão representantes das secretarias de Educação dos estados e dos municípios que abranjam a área de atuação da TEE.

Após a elaboração do plano, a comissão deverá submetê-lo, obrigatoriamente, à análise das comunidades indígenas. A proposta apresentada deverá conter, como previsto no Artigo 8º, um diagnóstico sobre o território etnoeducacional, especificando cada povo, a proporção entre número de habitantes e estudantes, a definição da sua abrangência territorial, além dos aspectos culturais e linguísticos e das demandas educacionais de cada povo, detalhando o planejamento e a forma de execução do plano, tendo descritas as atividades e funções de cada participante nas etapas da implementação e concretização do plano. Nesse sentido, o Decreto 6.861 reiterou as recomendações da Convenção 169 da OIT, Artigo 27:

> Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Apresentamos, no Quadro 1, a seguir, os territórios etnoeducacionais, o número de povos indígenas que compõem cada um destes e os respectivos estados da federação onde estes territórios estão situados.

Quadro 1 – Territórios Etnoeducacionais (TEEs)[9]

TEEs	Povos Indígenas[10]	Estados da Federação
Rio Negro	23	Amazonas
Alto Solimões	6	Amazonas
A'uwe Uptabi – Xavante	1	Mato Grosso
Baixo Amazonas	10	Amazonas
Cinta Larga	-	Mato Grosso e Rondônia
Cone Sul	2	Mato Grosso do Sul
Ixamná – Maupuera	10	Pará
Juruá/Purus	9	Amazonas
Médio Solimões	14	Amazonas
Médio Xingu	10	Mato Grosso
Povos do Pantanal	6	Mato Grosso do Sul
Pykakwatynhre – Kaiapó	6	Pará e Mato Grosso
Tapajós e Arapiuns	13	Pará
Timbira	8	Maranhão e Tocantins
Tupi Mondé	9	Rondônia
Tupi Tupari	12	Rondônia
Tupi Txapakura	21	Rondônia
Vale do Araguaia	7	Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará
Vale do Javari	6	Amazonas
Xingu	15	Pará
Yby Yara	15	Bahia
Yjhukatu	5	Rondônia
Yanomami e Y'ekuana	2	Roraima
Potirô	15	Ceará e Piauí
Nambiquara	-	Mato Grosso
Oiapoque	-	Amapá
Caapor	-	Bahia

Fonte: MEC/INEP/ISA/FUNAI/Diário Oficial da União/CTI.

O Quadro 1 nos permite depreender que alguns TEEs encontram-se em mais de um estado da federação, como é o caso

[9] A ausência de alguns dados dos povos indígenas que compõem os TEEs (Cinta Larga, Nambiquara, Oiapoque e Caapor) se justifica pela falta de acesso a essas informações.

[10] O número de povos indígenas pode variar conforme o interesse dos grupos locais. Os dados aqui apresentados foram os que estavam disponibilizados até a presente data, referenciados por sua publicação no *Diário Oficial da União*.

do TEE Vale do Araguaia, que está em quatro estados: Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará. Esta divisão obedeceu à solicitação dos povos indígenas, cujos territórios não se encerram na divisão política e administrativa dos estados. O agrupamento de várias etnias em um mesmo TEE deveu-se à proximidade sociocultural e linguística, em sua maioria.

Os TEEs, portanto, são compreendidos como forma de regulamentar o regime de colaboração, proposto pela LDB e pela Constituição Federal, entre os municípios, os estados e a União. Houve, entretanto, aspectos não atendidos, como o caso das propostas curriculares para as escolas indígenas. Observe-se o Referencial Curricular Nacional (RCNEI/Indígena) para essas escolas:

> [...] os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. (...) Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação (RCNEI, 1998, p. 11/12).

Na escola estadual e municipal situada na aldeia Guarani Mbyá no Rio Silveira, por exemplo, onde também residem vários Guarani Nhandeva, o currículo e o material didático utilizados no processo de aprendizagem são os mesmos das escolas do estado de São Paulo e do município de Bertioga,[11] que, distantes da realidade destes indígenas, contrariam, inclusive, a proposta sobre

[11] A Terra Indígena Rio Silveira está situada nos municípios de Bertioga, São Sebastião e Salesópolis (SP).

a educação indígena da Convenção OIT 169. Esta convenção, em seu Artigo 27, corroborou a especificidade com que deve ser tratada a questão educacional indígena:

> Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
>
> A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.
>
> Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.

Tais argumentos constam da Constituição de 1988, Artigo 210, em cujo parágrafo segundo se estabeleceu que "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". O Estatuto dos Povos Indígenas, no Artigo 180 do seu Capítulo V (Da educação escolar indígena), enumerou que a educação escolar indígena terá como princípios:

> I - o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas;
>
> II - a interculturalidade;
>
> III - o multilinguismo;
>
> IV - a organização administrativa em áreas delimitadas como territórios etnoeducacionais;
>
> V - a participação e o controle social das suas atividades pelos povos indígenas;
>
> VI - a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus

> interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto povos etnicamente diferenciados;
>
> VII - o respeito aos processos educativos e de transmissão do conhecimento das comunidades indígenas.

De acordo com o Censo Escolar Indígena (2012),[12] no Brasil, existem 2.872 escolas indígenas, com 211.097 estudantes e 12.362 professores, dos quais 3.430 possuem licenciatura. Estes dados demonstram que quase 20% da população indígena[13] estão matriculados em escolas indígenas. Contudo, é importante evidenciar que tais dados, se analisados isoladamente, não nos permitem depreender como se estabelece a interação entre a educação escolar indígena e as demandas desses povos sobre os critérios de planejamento e sobre o que, de fato, acontece no cenário nacional em relação à educação escolar indígena.

No Quadro 2, apresentamos a distribuição das escolas indígenas, com o respectivo número de professores e de alunos matriculados por região.

Quadro 2: Professores e alunos das escolas indígenas por região

Brasil		Escolas	Professores	Nº de matriculados
		2.323	8.431	163.693
Região	Norte	1.469	4.368	86.002
	Nordeste	473	1.795	37.907
	Sudeste	49	323	4.773
	Sul	108	614	9.673
	Centro-Oeste	224	1.331	25.338

Fonte: IBGE/MEC/INEP.

Conforme observamos no Quadro 2, há um hiato na contagem do número de escolas indígenas, uma vez que o IBGE adotou uma única metodologia aplicada a duas realidades distintas – o Território Federativo e o Território Etnoeducacional –,

[12] MEC/INEP/FUNASA.

[13] A população indígena é de 896.917, segundo o IBGE (2010).

apresentando o número de escolas por região e não incluindo, porém, os territórios etnoeducacionais. O TEE Vale do Araguaia (ver Quadro 1), por exemplo, está localizado em mais de um estado e em mais de uma região. O TEE, neste caso, inserido em mais de um estado, é administrado por políticas educacionais distintas, seguindo as demandas dos grupos, não das políticas estaduais e municipais. Por isso, parece-nos falacioso apontar os dados sem uma reflexão sobre a real autonomia das escolas indígenas.

Como bem considerou D'Angelis (2012, p. 220), a autonomia autóctone só existiria se, nas escolas indígenas, houvesse, de fato, uma autonomia administrativa, financeira e político-pedagógica. Para este autor, portanto, uma educação escolar indígena pode ser um instrumento de resistência cultural, em que o conhecimento validado não seria apenas aquele construído pelo raciocínio ocidental, e também uma forma de se veicularem os valores culturais e os modos de se pensar e estar no mundo.

> Enfatizo as palavras "valores" e "formas próprias de pensar e estar no mundo", exatamente porque essa é uma proposição que vai na linha contrária à *folclorização* da cultura indígena, aceita e praticada em muitos programas de educação escolar nas áreas indígenas, onde "cultura" vira sinônimo de artesanatos, danças e comidas típicas (D'ANGELIS, 2012, p. 228).

Compreendemos, pois, que, para alcançarem a autonomia desejada nas escolas indígenas, as sociedades autóctones precisam realmente caminhar em direções que fortaleçam e valorizem suas línguas e culturas, como uma verdadeira forma de resistência à estrutura escolar que, em determinadas situações de funcionamento, apenas fortalecem, nos territórios indígenas, os valores culturais e linguísticos da sociedade majoritária.[14]

Considerações finais

[14] Para discussões aprofundadas sobre a elaboração curricular para as escolas indígenas, aspecto decisivo para a autonomia indígena, ver Nobre (2009) e D'Angelis (2012).

Entendemos ser necessária a compreensão de que a educação escolar indígena é um elemento estrangeiro, resultado não apenas do processo colonizador, mas também de um processo de opressão e exclusão que se perpetua, o que faz com que muitas nações indígenas desejem ter uma escola em suas aldeias. Uma vez instaladas essas escolas, propomos, entretanto, que seu funcionamento contribua para um real fortalecimento das línguas e das culturas indígenas, por meio de programas escolares que promovam a leitura e a escrita nas línguas nativas, como estratégias para a valorização e consequente atualização destas línguas. Que sejam instalados programas que deem espaço às línguas indígenas nas escolas, evidenciando sua relevância e prestígio, como concreta forma de resistência ao domínio da língua nacional, conforme propostas de D'Angelis (2005 e 2012):

> A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

> Queremos defender que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é um instrumento poderoso de vitalização e fortalecimento das línguas. E o melhor espaço para realizá-lo, ainda é a própria escola indígena, até aqui responsável por pressões e experiências prejudiciais às línguas autóctones (D'ANGELIS, 2012, p. 187).

Assim, a partir das reflexões apresentadas, propomos a elaboração de materiais de apoio didático concebidos por professores indígenas e que estes se distanciem, ao máximo, dos materiais infantilizados que pouco contribuem para o

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como a não inserção de técnicas cognitivas da cultura brasileira nos materiais para as escolas indígenas.

Considerando a premissa de que todas as sociedades têm sua própria estrutura de ensino, propomos uma investigação sobre a estrutura educacional dos povos indígenas que contribua, de modo efetivo, não apenas para o processo de formação de professores indígenas, mas também para o funcionamento mais efetivo das escolas indígenas instaladas nas aldeias.

A proposta apresentada pelos TEEs expande a possibilidade de uma educação escolar indígena cujos precedentes se aproximam da educação indígena, sem que haja, para isso, a substituição dos saberes tradicionais por um modelo de aprendizagem ocidentalizado, homogêneo e obtuso. Assim como afirmou D'Angelis (2012, p. 217), "isto revela uma opção da sociedade indígena por uma determinada forma de relacionamento com a sociedade dominante".

O modo indígena de se organizar no espaço terrestre, concreta e simbolicamente, portanto, deve ser visto como um suporte territorial das atividades coletivas, dos saberes tradicionais, da transmissão do conhecimento, além da perpetuação da história e da memória.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rita Heloísa. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: UnB, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. "Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil". In: *Pro-Posições*, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago., 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 17 ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, 1988.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 6.861/2009, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 28/5/2009, página 23.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CATAIA, Márcio Antônio. *Território nacional e fronteiras internas. A fragmentação do território brasileiro.* (Tese de doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

CONVENÇÃO n° 169 – Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho/OIT – Brasília: OIT, 2011, 1 v.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. "Programas bilíngües, diglossia e língua indígena na escola". In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. 1a. ed. Campinas; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, v., p. 117-121, 2005.

_____. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

_____. "Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam". In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. (orgs.). *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. 1ª ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, p. 93-117, 2014.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização*. 1ª ed. São Paulo: Paulistana, v. 1., 178 p., 2012.

GOTTMANN, J. *La Politique des États et Leur Géographie*. Paris: Armand Colin, 1952.

_____. "The evolution of the concept of territory". In: *Social Science Information*, v. 14, n. 3, p. 29-47, ago. 1975.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ISNARD, Hildebert. *O espaço geográfico*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarani-Mbya. Significado, constituição e uso*. São Paulo: Edusp, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, F. D.; SOUSA, L. M.; VIZZOTO, M. M.; BONFIM, T. E. "A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá". In: *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 415-427, 2015.

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

MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. *Educación indígena y alfabetização*. Traducción y composición Maria Luisa Otazú. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch: Assunción, Paraguay, 2008.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra que?* Campinas: Curt Nimuendaju, 2009.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHADEN, Egon. "Aspectos fundamentais da cultura Guarani". In: São Paulo: Boletim nº 188, Antropologia nº 4, 1954.

_____. *Leituras de etnologia brasileira.* São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. *A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.