

**PLURILINGUISTO E PLURIDISCURSIVIDADE:  
CAMINHOS DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

PLURILINGUALISM AND PLURIDISCURSIVITY:  
DECOLONIAL PATHS FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Vanessa Sagica | [Lattes](#) | [vanessa.sagica@yahoo.com.br](mailto:vanessa.sagica@yahoo.com.br)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Beatriz de Oliveira | [Lattes](#) | [b.oliveiralp@gmail.com](mailto:b.oliveiralp@gmail.com)  
Universidade Federal de Santa Catarina | EIEF Tekoá Marangatu

**Resumo:** Neste artigo propomos uma reflexão sobre a educação escolar indígena, a preservação das línguas originárias e os documentos oficiais que asseguram às comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada, especialmente por percebermos que tais documentos não garantem às comunidades indígenas aportes didáticos que escapem às prerrogativas estritamente culturais ou integracionistas com sentido salvacionista colonial. Para tanto, realizamos uma análise bibliográfica e um levantamento documental de dois extremos do Brasil, o Estado de Roraima (Norte do país) e de Santa Catarina (Sul do país), no que tange aos documentos normativos sobre educação escolar indígena, a fim de discutir sobre como é possível, a partir dos documentos oficiais que amparam e legalizam a educação escolar indígena, (re)criarmos novos discursos que possam incluir a pluralidade linguística e discursiva dos povos originários, considerando tais documentos como instrumentos de políticas linguísticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Línguas indígenas; Povos originários; Políticas linguísticas educacionais.

**Abstract:** This paper aims to reflect about Indigenous school education, preservation of original languages and official documents that ensure to indigenous communities a differentiated school education, especially perceiving that these documents do not ensure teaching support to indigenous communities and do not escape to integrationist and salvationist colonial prerogatives. Therefore, we carried out a bibliographic analysis and a documentary survey of two extremes of Brazil, the state of Roraima (north of the country) and the state of Santa Catarina (south of the country) regarding normative documents on indigenous school education. We aim to discuss about how it is possible, based on official documents that support and legalize indigenous school education, to (re)create new discourses that can include linguistic and discursive plurality of native peoples, considering such documents as instruments of educational language policies.

**Keywords:** Indigenous school education; Indigenous languages; Native people; Educational language policies.

## Introdução

*Mas o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas o sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros.*

(FOUCAULT, 1999, p. 5)

Ao longo da história moderna ocidental, os discursos que prevaleceram no campo dos estudos científicos mostravam-se sempre ligados a um monodiscurso sobre o que é língua e o que é considerado conhecimento linguístico. Os códigos linguísticos enquanto objetos de estudo foram considerados entidades abstratas, esperando para serem desvendadas a partir de seus significantes e significados, isto é, dos signos linguísticos fixados nas mentes humanas a partir de suas representações concretas no mundo da vida. Mas o que se percebe a partir de algumas discussões recentes é que essa rigidez e fixidez dos códigos linguísticos não são uma realidade prática. Essas discussões emergem a partir de considerações sobre práticas linguísticas locais, as quais demonstram a fluidez da comunicação em diferentes e variadas territorialidades discursivas.

A partir dessas observações, este trabalho tem como objetivo discutir as implicações de determinados discursos, considerados a partir de seus regimes de verdade (FOUCAULT, 1999), para o silenciamento e apagamento de outros discursos que não estavam ou não eram considerados “à altura” da ciência moderna ocidental por exprimir outras visões de mundo e outras formas de representação desse mundo. Sendo assim, esses discursos outros foram sendo relegados a um segundo plano, subalternizados, em detrimento dos primeiros. Dentre esses discursos emergem os conceitos de língua e linguagem, o que conta como língua/linguagem, onde a língua/linguagem acontece e qual sua relação com a forma como uma sociedade percebe a si mesma e compreende sua cultura e a do outro.

Além disso, com este texto pretendemos discutir como é possível, a partir de alguns documentos que regularizam e orientam a prática escolar, recuperarmos ou (re)criarmos novos discursos que considerem a pluralidade linguística e discursiva. Para tal fim, analisaremos as legislações e os documentos que regulamentam a educação escolar indígena nos estados de Roraima e de Santa Catarina. A escolha por esses estados se justifica por: primeiro, serem estados localizados em regiões bastante distintas do país – inclusive no tocante à demografia dos povos indígenas; segundo, por serem os estados de naturalidade das pesquisadoras.

Dito isso, este texto divide-se em três partes. Na primeira, intitulada *Línguas, discursos e relações de poder*, pretende-se uma discussão a respeito de como certos discursos são

postos em sobreposição a outros, e como as universidades e as escolas têm funcionado como legitimadoras dessa divisão e subalternização desses últimos. Além disso, ao longo do texto, apontamos para o modo como os discursos sobre as línguas – muitas vezes criados e propagados nesses ambientes – contribuíram para o apagamento da pluralidade linguística e discursiva. Nessa mesma seção apontamos para as tensões experimentadas pelas populações indígenas com relação ao mito do monolinguismo nacional, em que somente uma língua e uma variedade padrão dessa língua é reconhecida como legítima, o que culminou no apagamento de uma diversidade de línguas e de variedades linguísticas. Nessa mesma seção, encaminhamos as discussões para uma reflexão sobre os documentos legislativos e orientadores que apontam para uma mudança de postura com relação à diversidade linguística do/no país, ainda que essa mudança apresente alguns problemas.

Na segunda parte, *As línguas e os documentos oficiais dos estados de Roraima e de Santa Catarina*, busca-se uma análise documental das legislações estaduais dessas regiões que aponte para as transformações, apesar de tímidas, que ocorrem no interior desses mecanismos jurídico-administrativos com relação à valorização de outras formas linguísticas e discursivas. Sendo assim, na terceira e última seção, *Por uma tentativa de subverter a lógica colonial*, apontamos para uma reflexão crítica sobre possíveis maneiras para se pensar os mecanismos de poder enquanto aliados a um pensamento decolonial. Por fim, tecemos as considerações finais das discussões apresentadas.

### **Línguas, discursos e relações de poder**

*A verdade não existe fora do poder ou sem poder...*  
(FOUCAULT, 1999, p. 12)

Conforme pontua Penna (2014), toda dominação implica uma invasão, nem sempre física ou visível, mas, muitas vezes, camuflada, em que o invasor se apresenta como um amigo que ajuda. Esse disfarce induz o oprimido a hospedar em si determinadas características do opressor, que são internalizadas ao longo do processo de “educação” e de “socialização” no contexto da estrutura opressora (PENNA, 2014). Aqueles que não se submetem a essa estrutura – que de certa maneira subvertem ou resistem a esse sistema – são encarados como atrasados, ou como “aqueles que não querem evoluir na/com a sociedade moderna”. Ou, ainda, segundo Ribeiro (2017, não paginado), “A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando [o] poder.” Contudo, mesmo aqueles que se submetem ao sistema colonial opressor veem a si mesmos como inferiores,

atrasados e não-civilizados, dentro de um ideal de civilização eurocêntrico “que é em si mesmo um mito construído com um determinado propósito de justificar a dominação e a exploração” (PENNA, 2014, p. 187).

Considerando essas duas situações, tanto daqueles que se colocam em uma posição de confronto em relação ao sistema hegemônico quanto daqueles que se submetem a ele, em ambos os casos, aquele que não possui algum indício de poder dentro do sistema vigente é sempre colocado à margem. O que acontece, nesse processo, segundo Paulo Freire, é uma espécie de invasão cultural, na qual os invasores penetram no contexto cultural dos invadidos impondo-lhes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade e inibem sua expansão (FREIRE, 1987). Para os opressores, o único sistema cultural legítimo é o seu e as únicas verdades são as suas, e essa ideia passa a ser inculcada no interior da cultura própria dos oprimidos. “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.” (FREIRE, 1987, não paginado).

No tocante à língua, essa dominação acontece a partir da deslegitimação do uso de determinados conjuntos de códigos linguísticos, bem como do apagamento de determinados enunciados, geralmente aqueles proferidos pelos grupos oprimidos, de quem as vozes são arrancadas ou tiradas de circulação em contextos cujos discursos são tomados como “não verdadeiros”, “não científicos”, sendo reduzidos à “conhecimentos populares”, “crenças” ou “mitos” – em um sentido descredenciado e inferiorizado –, sem razão para circular em determinados lugares discursivos. À vista disso, percebe-se que o ambiente universitário, juntamente com o reforço dado pelas escolas ao longo dos anos, tem favorecido a deslegitimação de certos enunciados ao ignorar aqueles saberes que não foram construídos no cerne da cultura hegemônica, relegando aos conhecimentos subalternos o lugar do mito e da folclorização.

Segundo Foucault (1999, não paginado, destaques no original), isso ocorre porque “O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos.” No que se refere a inibição das línguas indígenas, Cavalcanti (1999, p. 394) pontua:

No caso dos indígenas, a proibição de uso das línguas indígenas foi direta nos variados contextos: a língua indígena (qualquer que fosse) era “feia” – a denominação “gíria” não é gratuita – e ser índio era uma “vergonha” [...]. Não é preciso acrescentar mais nada para entender que esse foi um

incentivo (de sucesso!) para a construção da baixa-estima da população indígena e do perigo de deslocamento das línguas indígenas.

Sobre essa caricatura que foi imposta às línguas indígenas pelo colonizador, percebe-se que, por essa razão, muitas pessoas indígenas passaram a ter vergonha de utilizar suas línguas maternas, principalmente fora de seus ambientes sociais, o que fez com que aos poucos muitas línguas indígenas deixassem de ser utilizadas, chegando, em muitos casos, ao esquecimento por parte da população que as utilizava. Diante desse cenário de deslegitimação das línguas e dos discursos dos oprimidos, a escola foi – e em muitos casos continua sendo – um dos principais mecanismos que contribuiu para o controle das línguas e dos discursos, pois reforça a ideia de que as línguas são entidades fixas, imutáveis, controláveis e com fronteiras demarcadas e rígidas (MAKONI; PENNYCOOK, 2015).

Conforme aponta Maher (2018, p. 46), “No passado, os povos indígenas foram levados a acreditar que, para serem considerados ‘brasileiros legítimos’, eles deveriam falar português”. No presente, eles são informados de que devem “falar línguas indígenas para serem considerados Índios ‘autênticos’” (MAHER, 2018, p. 46, tradução nossa). Note-se que tanto no passado quanto no presente, a ideia que se tem é a de que essas línguas devem ser utilizadas separadamente, sem que uma “contamine” a outra. Ou seja, suas fronteiras devem estar e permanecer demarcadas. Além disso, nos dois casos, percebe-se um esforço no sentido de uma suspensão da identidade indígena, ora como brasileiro/a ora como sujeito indígena, sustentado pelos usos que os sujeitos fazem das línguas.

Diante do exposto, as normas linguísticas de natureza ideológica impostas ao longo do tempo por meio da escolarização – das minorias – conduziram à crença de que há um padrão de uso linguístico (SIGNORINI, 2002) a que os falantes devem estar subordinados, caso contrário, seus usos linguísticos são considerados desvios que precisam ser corrigidos e, a médio prazo, eliminados. Dessa crença deriva o “purismo” enquanto ideologia linguística (SIGNORINI, 2002). Isto é, as línguas não podem ser contaminadas umas pelas outras ou por qualquer desvio da norma padrão. A partir desse entendimento com relação aos usos linguísticos, a mistura de códigos é entendida como periférica no conjunto dos usos “normais” da língua, “da mesma forma que o comportamento linguístico do falante que mistura os códigos é sempre anômalo em relação aos comportamentos ‘normais’ de falantes ‘competentes’ em cada uma das línguas envolvidas.” (SIGNORINI, 2002, não paginado). Em suma, a mistura de códigos é uma anomalia que precisa ser evitada. Essa situação faz com que muitos falantes considerem a si mesmos como não conhecedores das línguas que utilizam em suas práticas cotidianas, afirmando, muitas vezes,



que não sabem falar direito esta ou aquela língua, como apontado em Cavalcanti (1999, p. 387): “Não sei falar bem o português. Na minha língua sou doutor.”<sup>1</sup>

Ainda no que tange às ideologias linguísticas, conforme Severo e Makoni (2020), trata-se de noções de senso comum sobre as estruturas, funções, valores, normas, expectativas, preferências, previsões e papéis que orientam a prática linguística, as quais normativamente posicionam seus usuários no sistema social e são implementadas por meio de práticas institucionais e cotidianas. Para os autores, “Os mecanismos discursivos de codificação e institucionalização impõem ordem à norma selecionada e efetuam uma oposição binária entre padrão e não padrão, e são esses valores socialmente incorporados que orientam as escolhas linguísticas dos indivíduos” (BLOMMAERT, 1999 *apud* SEVERO; MAKONI, 2020, p. 3, tradução nossa). Ou seja, esses mecanismos discursivos moldam os usos linguísticos para que tais usos se encaixem às normas vigentes, aos regimes de verdade impostos.

Contudo, apesar desses mecanismos de poder que agem por meio de instituições legitimadas socialmente e legitimadoras de determinados discursos, há mecanismos também de resistência, que se impõem dentro desses mesmos aparelhos e regimes de verdade. Tais meios de resistência têm se mostrado como processos de decolonização linguística e cultural. Argumentamos que, mesmo no interior das escolas indígenas, as quais durante muito tempo perceberam-se subordinadas aos conhecimentos e à língua do colonizador, surgem movimentos de resistência ao discurso imposto. Conforme Maher (2018), atualmente, a maioria das escolas indígenas no país são vistas como locais-chave para a autodeterminação linguística e cultural dos povos indígenas, apesar de suas limitações. Com relação às universidades, Boaventura de Sousa Santos (2011) aponta para uma crise institucional, assim como uma crise da hegemonia e da legitimidade, na qual emerge a necessidade de uma ecologia de saberes. Conforme destacado por Foucault (1999, não paginado), “Pode-se mesmo dizer que o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista, etc.”, acrescente-se a essa lista: linguista.

No tocante às línguas, essa crise da legitimidade decorre do fato de que tanto os fenômenos sociais quanto os linguísticos não são controláveis, como fazem crer os mecanismos de poder. Para Foucault (1999, não paginado) “o que se deve levar em conside-

---

<sup>1</sup> Dados de campos do Projeto Escolas da Floresta, de 1997, apresentado no artigo de Cavalcante (1999). Segundo a autora, o Professor Maná – dono da fala acima – sabe falar muito bem o português (regional e com marcas indígenas).

ração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades.” Foucault (1999) entende por verdade não o conjunto de coisas verdadeiras a se descobrir ou a se fazer aceitar, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Sendo assim, por verdade entende-se o conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados; especificamente, em nosso estudo, para aqueles enunciados que são permitidos circular dentro das instituições de ensino, e que as regem enquanto tal.

Conforme Cavalcante (1999), mesmo com a informação de que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, é o monolinguismo que se apresenta como norma, é o monolinguismo que é a base para os estudos linguísticos. O Brasil, particularmente, foi construído sobre o mito de que ou você fala o português ou você fala uma língua indígena, as duas línguas juntas não são vistas como uma possibilidade. Contudo, acreditamos que a aprendizagem do português não deve significar o apagamento ou a (des)aprendizagem de uma língua indígena, ou das línguas indígenas, ou, ainda, das variedades do português – um português indígena ou uma língua indígena “aportuguesada”. Para Cavalcante (1999, p. 389),

os contextos bilíngües são sempre mais complexos do que parecem à primeira vista e essa complexidade passa pelas variedades do português. Em outras palavras, esses contextos bilíngües de minorias são também “bidialetais”. De fato, a complexidade mencionada resulta em apresentar esses contextos como multilíngües e não somente bilíngües, dando o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades.

Para Cavalcante (1999), mesmo nos casos em que o português é a língua falada em uma comunidade indígena, isto é, quando não há mais uma língua indígena como primeira língua, aquela que um dia foi a língua de origem da comunidade deixa sua marca na variedade do português tomada como a primeira língua. De igual maneira, a utilização das línguas maternas no contexto escolar indígena não deve significar a não aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que, atualmente, a escola, adotando o ensino da língua portuguesa, tem se tornado uma importante ferramenta na luta dos povos indígenas e na manutenção de seus direitos.

Especificamente sobre a educação escolar no contexto indígena, “a escola é algo que vem de fora, alheia à educação tradicional dentro da cultura local, mas pode

ser algo mais próximo dependendo do contato do grupo com a sociedade envolvente” (CAVALCANTE, 1999, p. 399). Conforme apontado em Oliveira e Severo (2020, p. 19-20), no contexto de uma comunidade indígena Guarani Mbyá, a educação indígena guarani “está atrelada a aspectos morais e éticos: significa entender o que pode e não pode, o que deve e não deve, ter respeito pelos outros e pelos mais velhos, e formar os sujeitos moralmente. Já a educação escolar é vista como a educação de fora, que [...] ensina para fins de profissionalização [...]”. Nesse sentido, a escola passou a ser uma necessidade em muitos contextos indígenas, pois além de ser atualmente uma importante ferramenta de luta e de resistência, é também o meio pelo qual muitas pessoas poderão obter o sustento de suas famílias<sup>2</sup>.

Conforme apontado por Bessa (2001, p. 2),

[...] as primeiras escolas para índios – e não de índios –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, desconsideradas no processo educativo [...].

Isso ocorria pelo fato de que o ensino oferecido aos indígenas era feito com o único intuito de inseri-los no “contexto brasileiro”, sem levar em consideração as suas especificidades, ou seja, o “objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional.” (ZOLA, 2010, p. 70). Somente a partir da década de 1970, com o intenso movimento indígena que “se organizou tendo diante de si o desafio de organizar a memória, manter a identidade em situação de conflito e ordenar um projeto que fosse funcional e livre das amarras do desenvolvimento capaz de desestruturar a vida social dos povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 47), conquistaram leis que poderiam garantir e salvaguardar seus direitos. Dada conquista foi formalmente oficializada na Constituição 1988, rompendo “com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, [pois] ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias” (BRASIL, 1998, p. 31). A partir de então, o Estado deveria contribuir com a reafirmação e a valorização das culturas e das línguas dos povos indígenas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) reafirma os compromissos firmados na Constituição de 1988 e

---

<sup>2</sup> Conforme apontado em Oliveira (2021), o modo de vida indígena tem se modificado constantemente, pois a manutenção da vida através de recursos naturais advindos da própria terra onde vivem não tem sido mais uma possibilidade devido à escassez desses recursos. O pouco espaço para a plantação e para a busca por alimentos, sem contar a poluição das águas e da própria terra fazem com que a terra fique “fraca” para o plantio, como dizem os Xeramoi e Xejaryi guarani, os anciãos e anciãs da comunidade.



complementada esse dispositivo com o “Título VIII - Das Disposições Gerais”, em seus Art. 78 e Art. 79 que tratam especificamente sobre a educação escolar indígena (BRASIL, 1996).

Com esse amparo jurídico, contemporaneamente é possível que resoluções e demais normativas sejam aprovadas a fim de possibilitar novas diretrizes que dialoguem com as diferentes realidades educacionais indígenas no Brasil, haja vista que cada comunidade tem suas próprias especificidades. Desse modo, partindo da concepção de que cada realidade indígena é singular e, portanto, necessita de normativas que lhe ampare, possibilitando pensar em um ensino significativo para sua comunidade, a seguir serão analisados dois documentos oficiais que estabelecem normas e diretrizes para a educação indígena de dois estados brasileiros: a Lei Complementar nº 041, de 16 de julho de 2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima, especificamente a Seção VII que trata da Educação Indígena; e a Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018, que dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir dessa análise, pretende-se verificar: (i) possíveis concepções de língua apresentadas por esses documentos; (ii) formas de valorização das especificidades linguísticas indígenas; bem como (iii) identificar suas prerrogativas, ambiguidades e discrepâncias.

### **As línguas indígenas e os documentos oficiais dos estados de Roraima e de Santa Catarina**

No que concerne ao Estado de Roraima, a Lei Complementar nº 041/2001 estabelece que:

Art. 33. Na oferta da educação básica para a população rural e indígena são permitidas adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dessas populações, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, considerando:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rural e indígena;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e,
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural e indígena. (RORAIMA, 2001, não paginado).

Essa abertura permitida às escolas indígenas para que façam adaptações necessárias às peculiaridades locais com relação aos conteúdos curriculares, às metodologias apro-

priadas e à organização própria possibilita que as escolas trabalhem a partir das concepções de educação e de língua das comunidades onde estão inseridas. Sendo assim, a Lei Complementar nº 041/2001 do Estado de Roraima demonstra uma visão sobre a educação indígena voltada ao reconhecimento das especificidades dos diferentes povos presentes no território estadual. Nesse sentido, o Art. 36 da mesma lei, em conformidade com o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, prevê que “o ensino será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem.” (RORAIMA, 2001, não paginado).

Por sua vez, na Seção VII, que trata especificamente da educação indígena, em seu Art. 59 assegura aos povos indígenas “o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país.” (RORAIMA, 2001, não paginado). Com relação à valorização linguística e identitária, o Art. 60 estabelece que:

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (RORAIMA, 2001, não paginado)

Desse modo, em seu Art. 62 afirma que as escolas indígenas terão a incumbência de elaborar “III – conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena; e IV- elaborar suas Propostas Pedagógicas”. Com essa flexibilidade para que as escolas indígenas possam sistematizar e elaborar seus próprios conteúdos programáticos e suas propostas pedagógicas, o Estado de Roraima caminha em direção à possibilidade de autonomia das escolas indígenas, com o intuito de que elas mesmas e seus agentes percebam suas particularidades e formulem uma educação escolar segundo as necessidades das comunidades indígenas de que fazem parte. Contudo, importa considerar a ênfase dada aos “conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”.

Essa afirmação deixa aberta a interpretação de que os conhecimentos indígenas das comunidades não são valorizados pela sociedade envolvente, sendo, por isso, necessário possibilitar o acesso aos conhecimentos de fora, enquanto os conhecimento internos à comunidade servem apenas no sentido de reafirmação identitária, não como conhecimentos para serem compartilhados com outros entes, outras sociedades. Além disso, essa

declaração reforça a ideia de que os conhecimentos socioculturais construídos e transmitidos entre as diferentes populações indígenas encontram-se em uma situação de inferioridade com relação aos conhecimentos da cultura hegemônica – considerando estes sim como capazes de circular em outros meios. De fato, o histórico processo de subalterização e de exclusão das populações indígenas colocou os saberes socioculturalmente construídos por essas sociedades em posições de inferioridade, contudo, importa que esses saberes sejam restituídos e restaurados pelas instituições de ensino, à nível básico e superior, e colocados em par de igualdade com os conhecimentos compartilhados da sociedade hegemônica.

Essa ideia de superioridade intelectual por parte da cultura ocidental é uma visão enraizada em nossa sociedade que precisa ser revista, repensada e recriada, sendo urgente considerar que “Os indígenas veem o mundo como uma totalidade e interagem com ele, já o ocidente se sente superior e o domina. Isso gera incompatibilidade entre os dois saberes e, pior, uma incompreensão que culmina no desrespeito” (MUNDURUKU, 2020, p. 74). Logo, faz-se necessário que os saberes indígenas sejam respeitados e inseridos de forma contextualizada ao longo da formação dos estudantes, uma vez que eles estão presentes em tudo aquilo que os envolvem. Conforme Baniwa (2019), a educação escolar indígena deve voltar-se à formação de sujeitos críticos, proativos e conscientemente orgânicos.

Por seu turno, a Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018, do Estado de Santa Catarina, em seu Artigo 1º estabelece que:

A oferta de Educação Escolar Básica Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dos povos indígenas, visando à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (SANTA CATARINA, 2018, não paginado)

Nesse sentido, a presente resolução instituída com o objetivo de regulamentar a educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina também se volta às peculiaridades das populações indígenas que visa atender e flexibilizar em diferentes passagens do documento a forma de organização dessas escolas, frisando que elas devem possuir uma organização própria. No tocante às línguas dos diferentes povos indígenas, o Art. 2, inciso III, afirma como um dos elementos básicos para a organização e o funcionamento da escola indígena “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”

(SANTA CATARINA, 2018, não paginado). Para que isso seja possível, em seu Art. 3º, que trata da organização escolar, além de considerar a participação da comunidade na definição do modelos de organização e gestão, destaca, em seu inciso II, que deverá ser considerado também “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural, respeitado o princípio do bilinguismo, da interculturalidade e da especificidade” (SANTA CATARINA, 2018, não paginado).

Ainda no que diz respeito à valorização das especificidades sociolinguísticas, o Art. 5º, que trata da “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, considerando os fundamentos da Educação Escolar Indígena Específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária” (SANTA CATARINA, 2018, não paginado), afirma que se deve levar em consideração:

- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- VI. a inclusão de conhecimentos interculturais no currículo, considerando os conteúdos científicos pertinentes ao projeto societário da comunidade escolar indígena; [...] (SANTA CATARINA, 2018, não paginado).

Em ambos os documentos analisados é possível perceber a existência de menções à valorização das riquezas sociolinguísticas dos diferentes povos indígenas. Desse modo, as escolas indígenas encontram-se amparadas por lei para que o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades bilíngues/multilíngues que dialoguem com as realidades indígenas sejam possibilitados. Contudo, o que se percebe é que, muitas vezes, na realidade das comunidades indígenas há um excesso de ensino voltado à língua portuguesa, enquanto as línguas indígenas maternas são suprimidas do contexto escolar; bem como a constante exaltação da cultura hegemônica como superior às das comunidades indígenas, o que tem feito com que muitos indígenas prefiram assemelhar-se a esse contexto hegemônico que a suas características originárias, por acreditá-las inferiores.

Para Baniwa (2019), é por meio da linguagem que o homem se situa e é situado na sociedade, na natureza e no mundo. Os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação, e, assim como o mundo, as línguas estão em constante processo de construção (BANIWA, 2019). Além disso, para o autor, as línguas indígenas possuem um caráter político-pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, quais sejam: línguas faladas no cotidiano, línguas especializadas,

ritualísticas, comunicação simbólica etc. Nesse sentido, para que as línguas sejam valorizadas e promovidas, elas não podem estar isoladas das demais práticas sociais, mas sim deve-se buscar dar vitalidade, dinâmica e relevância no cotidiano de uso dessas línguas (PIMENTEL, 2005 *apud* BANIWA, 2019).

Por outro lado, o documento supracitado propõe a inclusão de conhecimentos interculturais no currículo, de modo a considerar os conteúdos científicos pertinentes ao projeto societário da comunidade escolar indígena. O que pode ser considerado um avanço em termos de formação escolar indígena, uma vez que esse trecho se abre à interpretação de que as escolas indígenas podem escolher aqueles conteúdos que consideram adequados aos projetos societários de cada povo (BANIWA, 2019). Contudo, pontua Baniwa (2019), a escola deve assumir a tarefa de orientar a formação de sujeitos conscientes e responsáveis pelo bem viver de todos, o que só será alcançado, segundo o autor, com a superação da cultura colonial destruidora.

Ademais, os discursos que circulam nos eventos sociais também são aqueles pertencentes aos discursos hegemônicos e na língua hegemônica. De igual maneira, a realidade que se apresenta é aquela em que a assistência dada a essas populações fora do contexto comunitário – incluindo nos meios educacionais – é feita apenas na língua dominante. O que demonstra que esse amparo legal, destinado às pessoas indígenas, tem se restringido somente aos contextos comunitários locais, sendo que essas populações também circulam nos meios externos a suas comunidades, ou seja, estão nas cidades, embora não se percebam e não se sintam pertencentes a esse exterior.

Nesse sentido, propomos que essa legalidade das línguas e saberes indígenas não seja apenas exposta e fixada em documentos oficiais, mas que seja executada, tornando-se ativa e constante, para que as práticas educacionais sejam realmente elaboradas a partir da observância da realidade cotidiana e de atividades que exaltem a cultura dos povos originários, que os materiais didáticos tragam a potência dessas comunidades e de seus integrantes, haja visto que,

A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver. (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Diante disso, será possível pensar novas práticas pedagógicas e uma educação escolar indígena que não se limite ao saber eurocêntrico, mas que cruze as fronteiras e alcance não apenas os indígenas em contextos comunitários, mas também os indígenas que vivem em contextos urbanos e a sociedade em geral. Desse modo, acreditamos ser possível desconstruir discursos que esvaziam, empobrecem e apagam as identidades potentes dos povos originários.

### **Por uma tentativa de subverter a lógica colonial**

A mitologia do eurocentrismo, termo proposto por Dussel (*apud* PENNA, 2014), culmina na “colonização do ser”, para o pensamento pós-colonial, ou na “consciência do oprimido”, para Paulo Freire. Contudo, essa colonização do ser, ou consciência do oprimido, é a própria categorização de si próprios – dos oprimidos sobre si mesmos – como atrasados, inferiores e não civilizados, dentro de uma lógica eurocêntrica de civilização, sendo essa lógica fundada no próprio mito eurocêntrico, construído com o propósito de justificar a dominação e a exploração. Dada perspectiva, segundo Linda Smith (2018), fez com que alguns povos indígenas fossem ranqueados acima de outros, em termos ou aspectos guiados por suas crenças, de modo que podiam ser:

“próximos aos humanos”, “quase humanos” ou “sub-humanos”. Isso geralmente dependia de se acreditar que essas pessoas possuíam “alma” e que, portanto, seria possível “oferecer-lhes” salvação, e se eram ou não educáveis, de modo que se pudessem disponibilizar-lhes escolarização” (SMITH, 2018, p. 77).

Esse mito eurocêntrico coloca a identidade do homem, masculino, burguês, branco e ocidental na posição de quem possui uma identidade consagrada como neutra, geral e universal, que os demais devem, em alguma medida, alcançar. Nesse sentido, Asad (2019) assevera que reivindicar inclusão na estrutura social da forma como ela se apresenta significa se privar da possibilidade de mudança estrutural. Sendo assim, em uma perspectiva pós-colonial o que se coloca em questão é a “decolonização do pensamento”; enquanto do ponto de vista freireano o que se propõe é a “libertação do ser” (PENNA, 2014), ambos no sentido de transcender as ideias coloniais de ser e estar no mundo.

Desse modo, à medida em que se instituem políticas linguísticas educacionais, essas devem se guiar não no sentido de políticas “salvacionistas”, mas na direção de levar aos sujeitos uma consciência sobre si mesmos e sobre a situação na qual se encontram, para



que, tendo criado consciência do processo de colonização e opressão, decolonizem-se e libertem-se do pensamento abissal, guiados no sentido de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010). Libertos e conscientes dos processos de exclusão, negação e subalterização, os próprios oprimidos poderão caminhar no sentido de reivindicar, exigir e promover políticas linguísticas educacionais mais justas e plurais, que contemplem suas especificidades locais e projetem o futuro que desejam para suas comunidades (BANIWA, 2019).

Sendo assim, partindo da premissa de que no que concerne às populações indígenas existem diferentes modos de educação, de educar, ou, ainda, de transmitir conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em âmbito federal, ressalta a necessidade de se estar atento às particularidades da Educação Escolar Indígena, para que assim seja possível

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. (BRASIL, 2018, p. 17).

Bem como,

[...] em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Nesse sentido, espera-se que as práticas a serem desenvolvidas, com base nos documentos oficiais, no contexto da educação escolar indígena, sejam elaboradas de modo que a escola não seja encarada como o único lugar de aprendizagem, uma vez que “a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígena.” (BRASIL, 1998, p. 23).

Para tanto, o projeto curricular das escolas indígenas deve levar em conta que:

Todo projeto escolar só será de escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. (BRASIL, 1998, p. 25)

Pensar uma educação escolar formal conjugada à tradição ancestral para os povos indígenas, sendo elaborada por seus integrantes, significa abrir caminhos e garantir que “os indígenas no presente se armem, não de flechas, mas de argumentos para resistir frente às tentativas de despersonalização de seus saberes e modos de vida pelo não indígena” (DORRICO et al., 2018, p. 237). Os mais de 520 anos de lutas e de resistência demonstram que as populações indígenas sabem da importância de suas línguas e de suas culturas enquanto identidade e patrimônio de seu povo; ainda que as forças opressoras se esforcem por fazer com que essas populações esqueçam disso, tentando esmagar a pluralidade de línguas, de discursos, de saberes, de conhecimentos e seus protagonismos.

Como exemplo das contribuições das línguas indígenas para o Brasil, Jecupé (2020, p. 103) ressalta:

A língua indígena, principalmente o tupy, por causa do Tupinambá, está presente em nosso cotidiano: na fauna, na flora, nos topônimos e em expressões corriqueiras. Estudiosos verificaram, por exemplo, que de mil nomes de aves, 350 era designações tupis; que 550 peixes, metade é identificada com nomes tupis; e que a geografia brasileira é praticamente batizada com nomes nativos. (JECUPÉ, 2020, p. 103)

Nesse sentido, considerar a preservação e manutenção das línguas indígenas não deve significar uma estaticidade linguística. Conforme Pennycook e Makoni (2020), apoiados em Duchêne (2008), o discurso sobre a preservação das línguas minoritárias tem sido construído sob o reverso das línguas nacionais majoritárias, uma visão que tende a colocar as línguas locais em uma dimensão fixa e delineada, incapaz de integrar a complexidade dos fatores sociais, econômicos e políticos que estão envolvidos no processo de minorização linguística, cultural ou outra. Segundo os autores, essa retórica que romantiza a preservação linguística caminha em direção a uma exotização da paisagem linguística e a uma despolitização discursiva dos movimentos de preservação e revitalização linguística (CAMERON, 2007 *apud* PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Sobre a preservação das línguas indígenas no contexto brasileiro, os autores pontuam:

A retórica preservacionista, com sua visão exotizante e romantizante da população local presa no tempo, corre o risco de ignorar as práticas e as ideologias linguísticas das populações locais. Como De Souza e Andreotti (2009) argumentam no contexto do Brasil, “preservação” pode ser vista pelas comunidades indígenas não tanto como a manutenção do mesmo, mas sim como a necessidade constante de adquirir diferença e novidade para permanecer o “mesmo”. Permanecer igual pode ser um processo de renovação e a repetição pode ser uma prática de diferença (Pennycook, 2007c). Enquanto a visão de fora se concentra na preservação da língua e da cultura, principalmente por meio da educação, de uma perspectiva local, a sobrevivência pode ser garantida pela mudança constante, pela aquisição de novidades, pela diferença. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 67)<sup>3</sup>

Conforme Baniwa (2019), o contato linguístico, por exemplo, das línguas indígenas com o português ou com outras línguas indígenas, configura um estado de influência e enriquecimento mútuo. Nesse sentido, para o autor, as noções de bi/multilinguismo dizem respeito a essa capacidade que os sistemas linguísticos possuem de se afetarem respectivamente. Entretanto, para que o bi/multilinguismo não seja encarado como mais uma faceta da cultura e prática colonial, precisa ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder (BANIWA, 2019). Do contrário, trata-se de colonialidade linguística (BANIWA, 2019).

Com isso, argumentamos que as políticas linguísticas educacionais, instituídas para a preservação e manutenção das línguas minoritárias no contexto brasileiro, não devem constituir-se como mais um dispositivo de poder que regula e impede que as populações indígenas de modo geral operem com suas próprias lógicas de preservação e manutenção de suas línguas e de seus discursos, tal como afirma Smith (2018):

Os valores, as atitudes, os conceitos e a língua implícitos nas crenças espirituais representam, em muitos casos, o contraste mais evidente e a marca da diferença entre o Ocidente e os povos indígenas. Essa é uma das poucas partes de nós mesmos que o Ocidente não pode decifrar, não pode entender e não pode controlar. (SMITH, 2018, p. 94)

---

<sup>3</sup> No original: “Preservationist rhetoric, with its exoticizing and romanticizing view of local people locked in time, runs the danger of overlooking the language practices and language ideologies of local populations. As De Souza and Andreotti (2009) argue in the context of Brazil, ‘preservation’ may be seen by Indigenous communities not so much as the maintenance of the same but rather as the constant need to acquire difference and newness in order to remain the ‘same’. Staying the same may be a process of renewal, and repetition may be a practice of difference (Pennycook, 2007c). While outsider views focus on the preservation of language and culture, particularly through education, from a local perspective, survival may be guaranteed by constant change, through the acquisition of newness, through difference.”

A esse propósito, Smith (2018) afirma que “reivindicar uma voz nesse contexto trata-se também de reafirmar, reconectar e reorganizar os modos de conhecer que foram submersos, escondidos ou soterrados” (SMITH, 2018, p. 88). Dessa maneira, os discursos construídos e propagados no cerne das universidades, e difundidos nos demais meios educacionais, bem como aqueles institucionalizados por meio de mecanismos jurídico-administrativos, não podem mais ser encarados enquanto únicas verdades capazes de guiar o mundo, faz-se necessário que sejam concebidos outros caminhos e perspectivas, mais pluri e ecologicamente diversas, contextualizados às realidades dos povos indígenas, uma vez que “Para os povos originários, cada pássaro, animal, cada árvore tem um espírito, e a eles deve-se pedir permissão, agradecer, se conectar. O silêncio é uma oração, ouvir ensinamentos e conselhos com os ouvidos da alma e do coração” (KAMBEBA, 2020, p. 57). Trata-se de outras formas de compreender o tempo e a natureza das coisas, bem como de encarar a realidade vivida. Sendo assim, consideramos essas estratégias enquanto tentativas de subverter a lógica colonial. Na sequência, partimos para as considerações finais deste texto.

### **Considerações finais**

A educação escolar indígena é uma pauta que precisa ser constantemente discutida, tendo-se em conta a sua complexidade e seu processo contínuo de construção, a fim de que sejam valorizadas e preservadas as especificidades linguísticas, discursivas, culturais e educacionais dos povos originários, para os fins que a escola da tradição ocidental/colonial não é capaz de assegurar. Nesse sentido, buscamos neste texto discutir as implicações das conquistas jurídico-administrativas brasileiras para que o protagonismo indígena, baseados não naquilo que conta como verdade – a partir de um viés ocidental/colonial –, mas que ao se utilizar desses mecanismos pode promover a valorização e manutenção das línguas, culturas e tradições indígenas, não por elas mesmas, mas embasadas pelos discursos, epistemologias e ontologias próprios desses povos.

Para tanto, em um primeiro momento, apontamos para certos modos de operar dos discursos que se colocam em sobreposição a outros. Em seguida, direcionamos o texto para as tensões experimentadas pelas populações indígenas com relação ao monolinguismo e monodiscurso instituídos no país ao longo de sua história colonial. Partindo para uma análise das conquistas institucionais, apontamos para os documentos que embasam as transformações institucionais ocorridas em meio às reivindicações dessas populações para a manutenção e preservação de seus modos próprios de vida. Por fim, apontamos

para os caminhos que podem ser pensados no sentido de se buscar mudanças efetivas de pensamento, que não estejam baseadas em um padrão euro-ocidental, masculino e branco de pluralidade.

Por fim, compreender que, de fato, as leis conquistadas devem nortear as práticas pedagógicas, é perceber a urgência de uma educação escolar indígena que seja baseada em suas próprias perspectivas e que lhes garantam perpassar seus saberes de forma íntegra e original. Conforme Baniwa (2019), a escola indígena atual, projetada como própria, específica, diferenciada e autônoma, assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade na qual está contextualmente e historicamente situada, começando por sua própria transformação (BANIWA, 2019). Nesse sentido, para além do contexto indígena local, torna-se fundamental e necessário que a sociedade envolvente aprenda com os conhecimentos dos povos originários, por isso, esses conhecimentos não devem permanecer restritos aos contextos indígenas comunitários. Os regimes de verdade, e, portanto, suas instâncias legitimadoras, devem incluir os saberes e conhecimentos das populações indígenas em seu rol de conhecimentos disponíveis, visando uma ecologia de saberes.

## Referências

ASAD, Haider. *Armadilhas da Identidade*. São Paulo: Veneta, 2019. [Cap 1 e 2].

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/yxURupp>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BESSA, José Ribamar Freire. *A representação da escola em um mito indígena*. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23877/16850>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26700). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

DORRICO, Julie et al. (Org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FOUCAULT, Michel. A verdade e o poder (1979). In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 1999. p. 1-14.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. [.pdf]

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2.Ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MAHER, Terezinha. Shifting discourses about language and discourse among indigenous teachers in Western Amazonia in the wake of policy change. In: CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha (Org.). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. London: Routledge, 2018. p. 41-56. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4683106/mod\\_resource/content/1/MULTILINGUAL%20BRAZIL\\_CAVALCANTI\\_MAHER.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4683106/mod_resource/content/1/MULTILINGUAL%20BRAZIL_CAVALCANTI_MAHER.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015. Tradução de Cristine Gorski Severo. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9/33175>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 1: sobre saberes e utopias; participação de Ceça Almeida*. 2.ed. Lorena: UK'A, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz de. *Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de educação escolar indígena Guarani Mbya*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PENNA, C. *Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana*. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 8(2), 164-180, 2014.



PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. New York: Routledge, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Feminismos Plurais: o que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. [Cap 3 - O que é lugar de fala?].

RORAIMA (Estado). *Lei complementar nº 041 de 16 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista, 16 de julho de 2001. Disponível em: [https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/0309201302075572\\_6.pdf](https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/0309201302075572_6.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. *Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de novembro de 2018*. Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 11 dez. 2018. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. Solidarity and the Politics of us: how far can individual go in language policy? Research methods in non-werstern contexts. In: MCKINLEY, Jim; ROSE, Heath (Ed.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge. 2020.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, Marcos. (Org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SMITH, linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*; Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.



Data de submissão: 09/09/2021  
Data de aceite: 28/11/2022