

Políticas linguísticas na educação escolar indígena

Language policies in indigenous school education

Políticas lingüísticas en la educación escolar indígena

Ivonete Nink Soares¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Weidila Nink Dias²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Diego Aram Meghdessian Bedrosian³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O presente estudo examina as políticas linguísticas e suas implicações na educação escolar indígena, com ênfase nas trajetórias históricas e nos desafios contemporâneos. O objetivo principal é analisar como as políticas linguísticas influenciam a preservação e revitalização das línguas indígenas no contexto da educação escolar indígena. Além de identificar os obstáculos que ainda persistem na implementação de uma educação intercultural e bilíngue, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão e o desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais mais eficazes e inclusivas. A metodologia adotada inclui uma revisão bibliográfica, que considera tanto autores indígenas quanto não indígenas, integrando perspectivas teóricas e práticas sobre políticas linguísticas, suas implicações para a educação indígena, a realidade das comunidades indígenas. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, as políticas linguísticas muitas vezes falham em se concretizar nas práticas pedagógicas, resultando em uma educação que ainda marginaliza as línguas indígenas.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Educação escolar indígena; Línguas indígenas.

Abstract: The present study examines language policies and their implications for indigenous school education, with an emphasis on historical trajectories and contemporary challenges. The main objective is to analyze how language policies influence the preservation and revitalization of indigenous languages in the context of indigenous school education. In addition to identifying the obstacles that still persist in the implementation of intercultural and bilingual education, this research seeks to contribute to the reflection and development of more effective and inclusive educational language policies. The methodology adopted includes a bibliographical review, which considers both indigenous and non-indigenous authors, integrating theoretical and practical perspectives on language policies and their implications for indigenous education, the reality of indigenous communities. The results indicate that, despite legal advances, language policies often fail to materialize in pedagogical practices, resulting in education that still marginalizes indigenous languages.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Porto Velho, Rondônia, (RO) Brasil. E-mail: ivonetenink@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7141967707305874>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1811>.

² Doutoranda em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, (RS) Brasil. E-mail: weidilanink@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6933347195506247>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9183-5334>.

³ Mestre em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, (RS) Brasil. E-mail: diegoaram5@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8087655160988894>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7542-0306>.

Keywords: Language policies. Indigenous school education. Indigenous languages.

Resumen: El presente estudio examina las políticas lingüísticas y sus implicaciones para la educación escolar indígena, con énfasis en las trayectorias históricas y los desafíos contemporáneos. El objetivo principal es analizar cómo las políticas lingüísticas influyen en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas en el contexto de la educación escolar indígena. Además de identificar los obstáculos que aún persisten en la implementación de la educación intercultural y bilingüe, esta investigación busca contribuir a la reflexión y desarrollo de políticas educativas lingüísticas más efectivas e inclusivas. La metodología adoptada incluye una revisión bibliográfica, que considera autores tanto indígenas como no indígenas, integrando perspectivas teóricas y prácticas sobre las políticas lingüísticas y sus implicaciones para la educación indígena, la realidad de las comunidades indígenas. Los resultados indican que, a pesar de los avances legales, las políticas lingüísticas muchas veces no logran materializarse en las prácticas pedagógicas, lo que resulta en una educación que aún margina las lenguas indígenas.

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Educación escolar indígena. Lenguas indígenas.

Recebido em: 17 de setembro de 2024

Aceito em: 18 de outubro de 2024

Introdução

No Brasil, as políticas linguísticas voltadas para grupos socioculturalmente discriminados, como os povos indígenas, têm sido marcadas por uma trajetória de exclusão e marginalização histórica. Durante séculos, as línguas indígenas foram vistas como obstáculos ao desenvolvimento e à integração nacional, resultando em políticas públicas que promoveram a assimilação cultural e o monolinguismo em português. Ainda que esse processo tenha sido uma tentativa de erradicação de todas as línguas indígenas, muitas delas sobreviveram, apesar de haver, ainda hoje, muitas ameaçadas de extinção.

Nesse cenário, a educação escolar indígena no Brasil, como em muitas outras partes do mundo, representa um campo estratégico de luta e resistência para as comunidades tradicionais. É nesse espaço que as políticas linguísticas exercem uma influência direta na (des)valorização das línguas indígenas, que carregam saberes, histórias e identidades culturais essenciais para a coesão e continuidade das culturas indígenas. As escolas indígenas tornam-se, assim, um *locus* de preservação e revitalização linguística, mas também um campo de confronto entre a valorização da diversidade cultural e a persistente marginalização das línguas e tradições.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, o Brasil passou a ser oficialmente reconhecido como um país plurilíngue e multicultural, o que trouxe o respaldo legal para as elaborações das políticas linguísticas. Essa Constituição reconheceu os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à educação bilíngue e intercultural, que se tornou um marco importante na tentativa de corrigir injustiças históricas e promover a inclusão das línguas e culturas indígenas no sistema educacional. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, houve um avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos das populações indígenas, consolidando a educação escolar indígena como um direito dessas comunidades. Desde então, têm ocorrido alguns avanços na expansão e na melhoria da qualidade da educação oferecida às comunidades indígenas, com o desenvolvimento de currículos específicos e a inclusão do ensino das línguas maternas.

No entanto, apesar dessas conquistas legais, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta vários desafios. O cenário é marcado por complexas dinâmicas políticas e sociais, nas quais a aplicação de políticas linguísticas, definidas como “qualquer ação institucional que provém do Estado e tem como objetivo a gestão da língua ou das línguas faladas no território” (Bagno, 2020, *live*), revela-se extremamente importante. Quando implementadas de forma adequada, tais políticas se tornam indispensáveis para a preservação das línguas e das culturas tradicionais.

Ou seja, ainda que o reconhecimento oficial dos direitos linguísticos dos povos indígenas represente um avanço significativo, a tradução desses direitos em práticas educativas concretas é um processo árduo. Os discursos que promovem a valorização da diversidade cultural, linguística, de pensamentos e visões de mundo, assim como outros, estão amplamente presentes nas leis e diretrizes educacionais, mas como isso se concretiza na prática? Quais são os reais impactos dessas políticas nas escolas e na preservação das línguas indígenas?

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar como as políticas linguísticas influenciam a preservação e revitalização das línguas indígenas no contexto da educação escolar indígena. Para isso, buscarei identificar os obstáculos persistentes que dificultam a realização de uma educação verdadeiramente intercultural e bilíngue, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

A partir da metodologia adotada para este estudo, baseada em pesquisa bibliográfica, espero contribuir para o conhecimento científico e para as reflexões sobre as políticas linguísticas em vigor na educação escolar indígena, visando a formulação de políticas eficazes para o fortalecimento das línguas indígenas. Com isso em mente, esse estudo foi estruturado em três seções, além da introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, *Políticas linguísticas no Brasil: um breve histórico*, explorei, de modo conciso, a trajetória histórica das políticas linguísticas no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. Discorri sobre como essas políticas, muitas vezes impositivas e marginalizadoras, contribuíram para a desvalorização das línguas indígenas e a imposição de línguas europeias como dominantes.

Na segunda seção, *Educação escolar indígena: caminhos para uma prática intercultural e bilíngue*, é analisada a trajetória da educação para os povos indígenas no Brasil, desde as imposições durante o período colonial, passando pela tentativa de assimilação através da educação missionária até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconheceram formalmente o direito dos povos indígenas à educação bilíngue e intercultural.

Na última seção, *Políticas linguísticas na educação escolar indígena: entre avanços e resistências*, abordo a diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros, exploro como a imposição de um modelo educacional ocidental, que prioriza o português e desconsidera as línguas indígenas, continua a impactar negativamente a preservação das línguas e culturas indígenas.

Nas considerações finais, discute-se a importância de construir e executar políticas públicas educacionais que sejam culturalmente sensíveis e participativas, envolvendo as comunidades indígenas em todas as etapas do processo. Ressalta-se a necessidade de capacitação contínua de educadores indígenas, integração com outras políticas públicas, e a revisão constante das práticas educacionais para assegurar que elas realmente atendam às necessidades e respeitem a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

Políticas linguísticas no Brasil: um breve histórico

Durante o período colonial, as políticas linguísticas no Brasil foram impostas pelos colonizadores europeus como parte de suas dinâmicas de poder e controle. Os portugueses, ao chegarem ao território que hoje conhecemos como Brasil, o mesmo que os indígenas chamavam e, ainda hoje, chamam de Pindorama (Terra das palmeiras), “assim denominada pelos [indígenas] da nação Tupi” (Graúna, 2013, p. 44), encontraram uma diversidade linguística entre os povos indígenas. Entre essas muitas línguas, o tupi, especialmente o tupi-guarani, ganhou destaque devido à sua ampla utilização em contatos interétnicos.

Segundo Munduruku (2009, p. 39),

Quando os europeus desembarcaram aqui encontraram os povos que falavam a língua tupi, como os Tupinambá – povo forte e guerreiro que fez frente a

muitas formas de escravidão. Foi por isso que essa língua acabou ganhando contornos grandiosos na cultura brasileira, uma vez que foi a mais conhecida, estudada e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, mesmo, a ser a língua mais falada no Brasil até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou sua proibição. Isso deu a falsa impressão – até os nossos dias – que o tupi era a língua falada por todos os povos indígenas brasileiros, levando todas as pessoas a crer que todos os “índios” são iguais.

Essa proibição do tupi pelo Marquês de Pombal foi uma das várias medidas repressivas contidas no Diretório para as populações indígenas, uma lei redigida em 1755 por D. José I e implementada por seu ministro. Essa legislação exemplifica uma prática comum das políticas linguísticas coloniais: a tendência de simplificar e generalizar a diversidade linguística dos povos indígenas, visando à eliminação de línguas amplamente utilizadas e culturalmente significativas. Além de proibir o tupi, o Diretório também incluía outras imposições aos indígenas. De acordo com Heck e Prezia (2012, p. 30),

os nomes indígenas, tanto de pessoas como de aldeias, foram proibidos – devia haver apenas nomes portugueses; as línguas nativas também foram proibidas, assim como a ‘língua geral’, uma mistura de tupi e português, falada nas missões; as casas indígenas deixaram de ser coletivas e tornaram-se unifamiliares.

Tais medidas, além de marginalizar as inúmeras línguas existentes, transmitia a ideia errônea de que todas as línguas indígenas eram iguais e de que esses povos compartilhavam uma identidade uniforme.

Sobre a relação entre língua e identidade, Vitti (2024, p. 12) afirma que “a identidade do sujeito é construída por meio da língua, da linguagem e da cultura; assim, língua, linguagem, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados”. Em outras palavras, a língua é parte integrante da formação da identidade de um povo. Assim, quando os colonizadores impõem uma língua aos indígenas, é mais que um ataque às línguas em si, é também uma forma de violência às identidades culturais. Essa tentativa de homogeneização teve consequências duradouras, influenciando, ainda hoje, a percepção e o tratamento das línguas e culturas indígenas, bem como as políticas linguísticas contemporâneas. É uma das razões pelas quais os povos originários precisam continuar lutando pela preservação de suas línguas e culturas.

A imposição linguística e cultural durante o período colonial não foi um fenômeno isolado, mas sim parte de um processo mais amplo de marginalização das línguas e culturas indígenas. Como Mignolo (2017) destaca ao falar sobre “alguns nós histórico-estruturais”, havia uma hierarquia linguística estabelecida. Em suas palavras, “entre as línguas europeias e as línguas não europeias, privilegiava a comunicação e a produção do conhecimento teórico

nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria” (Mignolo, 2017, p. 11).

Essa dinâmica de poder linguístico estabelecida durante o colonialismo ainda persiste. É por meio dela que a epistemologia europeia, em certa medida, se sustenta como a norma universal de produção e validação de conhecimento. Seguindo essa lógica, a desvalorização das línguas indígenas continua reforçando o equívoco de que elas são apenas veículos de tradição oral ou manifestações culturais, excluídas dos espaços de produção de conhecimento.

O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas (Calvet, 2007, p. 11, grifo do autor).

Essa afirmação confirma que, ao longo da história, as decisões políticas sobre o uso de línguas refletiram e reforçaram estruturas de poder. As práticas de impor uma língua dominante, muitas vezes a língua da minoria no poder, ilustram a utilização da linguagem como uma ferramenta de governança e exclusão.

Para Graça Graúna (2013, p. 15), indígena Potiguara,

[...] os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência.

Ou seja, apesar da imposição linguística e cultural pelos colonizadores e pelas políticas estatais, os povos indígenas resistem e mantêm suas línguas e culturas vivas. Enfrentam a marginalização e a desvalorização impostas pelas estruturas de poder dominante, insistem para que suas línguas continuem a ser tradutoras de saberes, histórias e modos de vida. Isso, na prática, é feito de diferentes formas, uma delas, que é o foco central deste estudo, é por meio da educação escolar indígena, assunto da próxima seção.

Educação escolar indígena: caminhos para uma prática intercultural e bilíngue

Atualmente, a educação escolar indígena no Brasil é concebida como uma modalidade de ensino que busca ser intercultural, bilíngue e específica. Esse modelo visa valorizar e incorporar os saberes tradicionais, as línguas maternas e os processos próprios de

aprendizagem dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que proporciona uma educação que permita a inserção desses povos no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Durante a colonização, a educação formal para os povos indígenas foi utilizada como um meio de assimilação cultural. Os missionários europeus, principalmente os jesuítas, em espaços “escolares” ensinavam a língua portuguesa e os valores cristãos, frequentemente desconsiderando e substituindo as línguas e culturas indígenas. O propósito era a conversão religiosa e a adoção da cultura europeia.

Essa prática assimilacionista pode ser compreendida a partir do conceito de aculturação. Segundo Funari e Piñón (2016, p. 26-27), “a aculturação pressupõe que um povo inferior adote, espontaneamente, uma cultura superior e abandone a sua própria. Esse seria o caso de todos os povos colonizados perante seus colonizadores”. Essa era, em alguma medida, uma sentença de morte, pois a língua carrega a essência de um povo. Como ser ele próprio sem poder expressar sua identidade, suas raízes, com palavras que lhes são próprias?

Cada língua indígena⁴ carrega muitos conhecimentos, tanto do mundo natural quanto espiritual, que são fundamentais para as identidades e culturas indígenas. Como destaca Luciano (2017b, p. 300), em “uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio”. Isso implica dizer que a língua do estrangeiro nem sempre dá conta dessa tradução. De fato, é impossível traduzir totalmente o que uma língua consegue expressar, incluindo os momentos de silêncio e os significados profundos e contextuais.

Essa dificuldade de tradução e a perda de significados culturais e contextuais não são novas. Desde o início da colonização do Brasil, as tentativas de apagamento das línguas e culturas indígenas têm sido uma constante. Como aponta Brandão (2021, p. 12), “Esse modelo de educação descartava totalmente os saberes e as vivências dos povos indígenas, passando a instruir a partir da ciência e da dita modernidade europeia”.

Foi somente a partir do século XX, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que houve um reconhecimento formal da educação escolar indígena como um direito fundamental das populações indígenas.

A “Constituição Cidadã” garantiu aos [indígenas] o direito de permanecerem [indígenas], bem como a manutenção de suas identidades étnicas e culturais. Também possibilitou a educação escolar indígena, alicerçada em instrumentos de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas” (Silva e Costa, 2018, p. 113).

⁴ De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2010, o Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias.

Com o estabelecimento dessas leis, o desenvolvimento de políticas voltadas especificamente para a promoção da educação escolar indígena, com ênfase na valorização das culturas e línguas indígenas, passou por mudanças importantes. Em 1991, a responsabilidade pela educação escolar indígena foi transferida da Funai para o Ministério da Educação, com a execução das políticas passando a ser de competência dos Estados e Municípios. Como observa Brandão (2021, p. 13), “Ainda na década de 1990, mais especificamente no ano de 1996, é lançada as Diretrizes e Bases da Educação, o que contribuiu para a temática da Educação Escolar Indígena”.

Além desses marcos legais, a modalidade de educação escolar indígena no Brasil é regulamentada por outras legislações que estabelecem diretrizes e orientações essenciais para sua implementação. Entre essas, podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, a Resolução nº 3 de 1999, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Essas legislações representaram um avanço significativo na trajetória da educação escolar indígena no Brasil, conferindo maior legitimidade e visibilidade às demandas das comunidades indígenas no campo educacional. De modo geral, elas refletiram o reconhecimento da importância da educação indígena como um direito fundamental, demonstrando a necessidade de integrar as comunidades indígenas ao sistema educacional nacional de uma forma mais abrangente e inclusiva.

A Constituição federal (1988, p. 124), em seu artigo 210, § 2º, assegura 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”. Essa provisão constitucional, que deve ser implementada em todas as escolas de educação indígena, representa um reconhecimento formal da necessidade de um ensino que respeite e valorize as particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. Na teoria, uma educação bilíngue e intercultural assegura que os indígenas tenham maior controle sobre os conteúdos e métodos de ensino. Na prática, é garantia de que o processo educativo será alinhado com seus valores, conhecimentos tradicionais e visões de mundo, resultando em uma aprendizagem mais significativa, que fortalece suas identidades.

A interculturalidade, no contexto da educação escolar indígena, deve ser uma interculturalidade crítica, aquela que é definida por Walsh (2009, p. 22) como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”. Ou seja,

trata-se de promover um diálogo entre culturas, no qual os saberes, as tradições e as práticas indígenas são considerados parte integrante do currículo escolar. Essa abordagem crítica reconhece que a interculturalidade não é um simples ato de coexistência pacífica, interculturalismo funcional (Walsh, 2009), entre culturas, mas um processo ativo de resistência e de revalorização de identidades e conhecimentos que foram marginalizados por séculos.

A educação intercultural, portanto, implica uma reinterpretação dos currículos escolares de forma que reflitam tanto as realidades culturais indígenas quanto a história e as estruturas sociais mais amplas que impacta(ram) essas comunidades. Esse é um grande desafio em um contexto educacional regido por políticas curriculares padronizadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora esse documento proponha o respeito à diversidade, na prática, seu modelo padronizado ainda tende a promover uma homogeneização do currículo, o que frequentemente ignora ou marginaliza as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Por isso, é necessário analisar criticamente essa normativa, apontando suas limitações e contradições. A partir disso, criar espaços para que os próprios povos indígenas contribuam para a reelaboração dessa base, construindo um currículo que não apenas tolere, mas efetivamente dialogue com a pluralidade cultural e linguística presente no Brasil. Como menciona Oliveira (2008, p. 38), “é com um currículo urbano, branco, machista, heterossexual e cristão que ensinamos colonos/as, negros/as, índios/as, velhos/as, homossexuais, pobres, etc.”. Esse currículo imposto, o que não dá abertura para a interculturalidade crítica, não reconhece as diversidades culturais e linguísticas presentes nas escolas, incluindo as indígenas, perpetua uma lógica de dominação e exclusão.

Reconhecer essas falhas é imprescindível para avançar rumo a uma educação realmente intercultural e bilíngue. A transformação curricular deve ir além da inclusão simbólica e buscar uma reconfiguração profunda dos conteúdos, métodos e práticas pedagógicas para que todas as vozes e saberes sejam realmente representados e valorizados.

Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores (Luciano, 2017, p. 13).

Nesse entendimento, o conhecimento dos mecanismos de poder e das práticas culturais da sociedade dominante são essenciais para que os indígenas possam proteger seus direitos.

Ao entender os processos e sistemas que historicamente os subordinaram, essas comunidades podem desenvolver estratégias para se fortalecerem e garantir que suas vozes sejam ouvidas, tanto no cenário político quanto no social. Nesse viés, a educação intercultural crítica é um dos caminhos possíveis para um diálogo igualitário com a sociedade dominante.

Além disso, a educação escolar indígena precisa ser vista em sua complexidade própria, que vai além da simples transmissão de conteúdos escolares. Como enfatiza Munduruku (2010, p. 50), “A educação indígena só pode, pois, ser compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, cada um desses polos responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência e dos sonhos”. Essa perspectiva holística destaca que a educação indígena não se resume ao aprendizado intelectual, mas abrange também dimensões espirituais e culturais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. A língua do estrangeiro, com sua estrutura e lógica distintas, não consegue capturar e transmitir todo o arcabouço de significados e experiências das línguas indígenas. Assim, a transformação curricular e pedagógica deve contribuir para a preservação e revitalização dessas línguas.

Políticas linguísticas na educação escolar indígena: entre avanços e resistências

A preservação e a revitalização das línguas indígenas têm sido temas discutidos nas políticas linguísticas brasileiras, refletindo um esforço para manter esse patrimônio imaterial das comunidades indígenas. Nesse contexto, é fundamental entender a diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros. Munduruku (2020) oferece uma visão ampla sobre essa diversidade, descrevendo a organização das línguas indígenas em três grandes troncos linguísticos. Em suas palavras,

Existem três grandes troncos linguísticos que abarcam a maioria das línguas indígenas faladas no Brasil. Imagine três grandes árvores cheias de galhos. Cada árvore representa um tronco, e os galhos, as línguas. Em cada árvore os galhos conversam entre si porque estão próximos uns dos outros. Portanto, dão frutos parecidos, embora não sejam iguais. Uma árvore é o tronco Tupi. A segunda é o tronco Macro-jê e a terceira é Aruak. Por serem árvores diferentes, os galhos não conversam entre si. O que os une hoje é a língua portuguesa que recebeu e recebe a influência de todas elas (Munduruku, 2020, p. 46).

Essa metáfora das árvores e galhos ilustra a complexidade e a diversidade linguística indígena no Brasil. Os troncos Tupi, Macro-jê e Aruak representam famílias linguísticas amplas, cada uma contendo várias línguas inter-relacionadas. A língua portuguesa, que domina o cenário linguístico nacional, interage com essas línguas indígenas, muitas vezes

influenciando e sendo influenciada por elas. Além disso, conforme Heck e Prezia (2012), além do panorama apresentado por Munduruku,

Há também treze famílias linguísticas que não puderam ser agrupadas em troncos devido ao grande processo de destruição de que foram vítimas: *aruak, aruá, bora, guaikuru, karib, katukina, maku, mura, nambikuara, pano, txapakura, tukano e yanomami*. Cada família reúne de dois a vinte grupos. Ainda há doze povos que possuem “línguas isoladas”, isto é, que não apresentam semelhanças com outras línguas, caso dos Tikuna', M̃yky, Iranxe e outros (Heck e Prezia, 2012, p. 11).

Essa diversidade, que inclui as línguas isoladas que não se encaixam nas grandes famílias linguísticas, adiciona uma camada extra de complexidade à tarefa de preservação e revitalização das línguas indígenas. Cada uma dessas línguas representa culturas e tradições únicas, que não podem ser simplesmente agrupadas ou comparadas entre si. Assim, para que as políticas linguísticas sejam eficazes, elas devem considerar essa diversidade, adotando estratégias que respeitem e atendam às particularidades de cada língua, de cada povo.

Além disso, a integração dessas línguas no currículo escolar deve refletir essa diversidade, oferecendo aos estudantes indígenas uma educação que valorize e preserve seu patrimônio linguístico e cultural. Dessa forma, cria-se um espaço educacional realmente mais inclusivo e representativo.

A política linguística não é apenas uma questão técnica de escolha de idiomas a serem ensinados ou utilizados, trata-se também de um campo de disputa por identidades, direitos e reconhecimentos, onde as línguas se tornam símbolos de resistência e resiliência contra o apagamento cultural. Portanto, é fundamental considerar as dimensões históricas e políticas ao desenvolver e implementar políticas linguísticas contemporâneas, garantindo que as línguas indígenas possam continuar a desempenhar seu papel vital na preservação e promoção das identidades culturais dos povos indígenas.

Desde a chegada dos colonizadores e o subsequente modelo educacional ocidental, diversos desafios foram impostos à preservação dessas línguas e culturas. De acordo com Delmira de Almeida Peres (2019), indígena do povo Avá-Guarani, em sua dissertação em Estudos Latino-Americanos,

A partir da chegada dos brancos, a escola com seu modelo ocidental capitalista se impôs entre os indígenas estabelecendo a escrita e os conteúdos escolares presentes em livros didáticos como predominantes. O objetivo com estes procedimentos foi o de fazer com que os indígenas abandonassem suas religiosidades, tradições, línguas e culturas próprias (Peres, 2019, p. 45).

Em alguma medida, o que teve início no período colonial perdura até os dias atuais. A escola, construída sob os moldes colonizadores, continua a impactar as línguas e culturas indígenas ao forçá-las a adotar valores e práticas ocidentais. Mesmo com as leis e políticas, como a Constituição Federal e a LDB e as demais citadas anteriormente, que visam reconhecer e proteger as línguas indígenas, a implementação prática muitas vezes falha em refletir essas intenções.

Segundo a professora indígena Delmira de Almeida Peres (2019),

Infelizmente, ainda hoje, prevalece o ensino predominantemente em português mesmo quando o professor regente é indígena e falante de guarani pois a supostamente a grade curricular exige que as disciplinas de ciências, geografia, história, matemática sejam ministradas em português e o próprio sistema educacional exige a leitura e a escrita em português (Peres, 2019, p. 95-96).

Essa persistência de um modelo educacional que não integra adequadamente as línguas e culturas indígenas, mesmo em contextos com professores indígenas qualificados, revela uma lacuna significativa na implementação das políticas de educação intercultural e bilíngue. A exigência de que disciplinas essenciais sejam ministradas exclusivamente em português, apesar da presença de educadores indígenas e da necessidade de respeitar a língua materna dos alunos, demonstra uma resistência estrutural à verdadeira inclusão das línguas e práticas culturais indígenas no sistema educacional.

A resistência, conforme aponta Peres (2019), não se restringe apenas às estruturas de poder dominantes, mas está enraizada na própria concepção e funcionamento das escolas nas terras indígenas.

A escola, nas terras indígenas, no entanto, ainda não compreende, adequadamente, a necessidade da valorização das línguas indígenas e como estas são fundamentais para manter a identidade indígena e manter viva a cultura indígena, bem como viver a religiosidade e os aprendizados do dia a dia indígena (Peres, 2019, p. 44).

Essa afirmativa expõe uma realidade preocupante: apesar dos avanços legais e das políticas públicas que reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, a prática educacional em algumas escolas indígenas ainda não atende às necessidades e expectativas dessas comunidades. A continuidade do currículo ocidental e a negligência das línguas e culturas indígenas perpetuam a marginalização dos saberes indígenas e comprometem a sobrevivência das línguas maternas, que são pilares fundamentais para a manutenção das identidades culturais.

Para que as políticas linguísticas sejam realmente eficazes, é essencial uma reavaliação e transformação profunda do sistema educacional. Como afirmam Funari e Piñón (2016, p. 104), a “escola indígena brasileira, com o devido apoio e interesse político, pode exercer esse duplo papel de renovação das tradições e criação de oportunidades para novas inserções culturais”. Isso inclui o desenvolvimento de currículos que integrem, de fato, as línguas indígenas e promovam uma pedagogia que valorize e respeite a diversidade cultural.

Portanto, a educação bilíngue e intercultural deve ser mais do que uma formalidade; deve refletir um compromisso real com a inclusão e valorização das línguas e culturas indígenas, oferecendo um ambiente educativo que apoie a preservação e a revitalização desses patrimônios linguísticos e culturais. Essa mudança requer uma abordagem crítica e integrada, envolvendo os poderes estatais e as práticas docentes, além de um currículo que se afaste das abordagens eurocêntricas e monolíngues, reconhecendo e retomando as línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais na formação dos indígenas.

Considerações finais

Ao final deste estudo, a partir das discussões apresentadas, é possível observar que a imposição linguística foi uma ferramenta de controle e marginalização das línguas indígenas, um reforço das estruturas de poder dominantes. Assim, apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, a educação escolar indígena no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis para garantir uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diversas culturas e línguas indígenas presentes no país.

Para que as políticas públicas educacionais destinadas à população indígena sejam inclusivas e eficazes, é essencial que essas políticas reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas. Elas devem ser formuladas com uma compreensão profunda das especificidades de cada povo, incluindo suas línguas, tradições e formas de conhecimento, e os currículos bilíngues e interculturais devem ser adaptados às realidades locais, respeitando os saberes e práticas tradicionais.

A participação ativa das comunidades indígenas no desenvolvimento dessas políticas é igualmente importante, pois garante que as necessidades e perspectivas dos povos indígenas sejam consideradas e que as políticas sejam adequadas às suas realidades. Consultas e parcerias com líderes comunitários e educadores indígenas são essenciais para a criação de políticas que atendam às expectativas e demandas locais, bem como investir em políticas curriculares que tenham por base a educação intercultural, bilíngue.

Além disso, é fundamental investir na capacitação e formação contínua de educadores indígenas, que devem desenvolver habilidades pedagógicas e fortalecer o conhecimento sobre as tradições e línguas locais. A presença de professores que compreendam e respeitem as culturas e as línguas dos alunos é vital para o sucesso dessas políticas educacionais.

Por fim, a integração das políticas educacionais com outras políticas públicas também tem grande relevância. Apenas com um compromisso genuíno com a inclusão, o respeito e a valorização das culturas e línguas indígenas será possível criar um sistema educacional que apoie a preservação e revitalização dessas riquezas culturais, promovendo justiça e equidade para todos.

Referências

- BAGNO, M. *Políticas Linguísticas*. YouTube, 20 set. 2020. Disponível em: https://youtu.be/wKVqI0idxlk?list=PLJTYyIbC0Twmq_HtS3Ng8vi9rJOuucu4f. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRANDÃO, V. J. L. S. *Educação decolonial dos povos indígenas no Brasil: a importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue*. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.
- GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- HECK, E.; PREZIA, B. *Povos indígenas: terra é vida*. – 7. ed. – São Paulo: Atual, 2012.
- LUCIANO, G. J. S. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC* – v. 7. n. 1, Uberaba-MG, 2017
- LUCIANO, G. J. S. – Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista Educação Pública*. v. 26, n. 62/1 - Mai/Ago. 2017b, p. 295-310, Cuiabá.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 22 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MUNDURUKU, D. *Crônicas indígenas: para rir e refletir na escola*. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2020.

MUNDURUKU, D. *Mundurukando 1: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida*. – 1. ed. – Lorena: UK'A, 2010.

MUNDURUKU, D. *O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. – 2. ed. – São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, T. S. Arco, flecha, tanga e coçar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Estudos culturais para professor@s* – Canoas: Ed. Ulbra, 2008. cap. 2, p. 27-39.

PERES, D. de A. *Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy - Paraná*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos). Universidade Federal Da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_f2c21288b0c4fba0f64869e0c5be13f9. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, G. J. da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VITTI, S. C. de A. A língua como elemento constitutivo da identidade e cultura. *Revista Foco*. v. 17, n. 6, p. 1-22, |2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5201>. Acesso em: 27 ago. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 11-42, 2009.