



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

**O OLHAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA INDÍGENA SOBRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA A ESTUDANTES INDÍGENAS EM
ESCOLAS DE CIDADES DO ESTADO DE GOIÁS**

GOIÂNIA-GO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESIS

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

3. Título do trabalho

O OLHAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA INDÍGENA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR
OFERTADA A ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS DE CIDADES DO ESTADO DE GOIÁS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Monica Thereza Soares Pechincha, Professora do Magistério Superior**, em 07/03/2024, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Cavalcante Da Silva Souza, Usuário Externo**, em 08/03/2024, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4405571** e o código CRC **52CC8316**.

Referência: Processo nº 23070.004224/2024-48

SEI nº 4405571

VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA

**O OLHAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA INDÍGENA SOBRE A
EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA A ESTUDANTES INDÍGENAS EM
ESCOLAS DE CIDADES DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.
Área de concentração: Antropologia Social

Orientadora: Prof.^a Monica Thereza Soares Pechincha

GOIÂNIA-GO

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG

Souza, Valéria Cavalcante da Silva

O OLHAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA INDÍGENA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA A ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS DE CIDADES DO ESTADO DE GOIÁS [manuscrito] / Valéria Cavalcante da Silva Souza. - 2024.

CLX, 160 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Monica Thereza Soares Pechincha. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2024.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, gráfico, lista de tabelas.

1. intérpretes de línguas indígenas. 2. indígenas em contextos urbanos. 3. interculturalidade em escolas de educação básica. I. Pechincha, Monica Thereza Soares, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 002/24-M da sessão de Defesa de Dissertação de **VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA**, que lhe confere o título de Mestre em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos nove dias do mês de fevereiro de 2024, às 14:30 horas, na sala AS-03 da Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **VALÉRIA CAVALCANTE DA SILVA SOUZA**, intitulada *O OLHAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA INDÍGENA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA A ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS DE CIDADES DO ESTADO DE GOIÁS*. A Banca Examinadora foi composta pelas seguintes Professoras Doutoras: Monica Thereza Soares Pechincha (PPGAS/UFG - presidenta); Mônica Veloso Borges (PPGLL/FL/UFG e NTFISI/UFG - membro externo) e Camila Mainardi (PPGAS/UFG - membro interno). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à mestranda o seguinte resultado: **aprovada**. Reabertos os trabalhos, a presidenta proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ela e as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Monica Thereza Soares Pechincha, Professora do Magistério Superior**, em 10/02/2024, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Mainardi, Professor do Magistério Superior**, em 13/02/2024, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professora do Magistério Superior**, em 14/02/2024, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suzane De Alencar Vieira, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 25/04/2024, às 08:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4341700** e o código CRC **B0CD2482**.

Referência: Processo nº 23070.004224/2024-48

SEI nº 4341700

Dedico este trabalho ao meu irmão Claudio Roberto Cavalcante da Silva (*in memoriam*), que contribuiu para que eu chegasse aqui, e às lutas dos povos indígenas por uma Educação Escolar diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e comunitária no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Sou um pouquinho de cada um que conviveu comigo na minha trajetória de vida. Considero que existe um jeito especial de dizer muito obrigado, que é declarar o carinho e o amor a cada um de vocês.

A Deus, obrigada, aprendo tantas coisas com essa força que transcende a nossa matéria e tudo será possível se continuarmos acreditando que dias melhores estão por vir.

À minha família, pais Osvaldo e Aparecida, filhos Amanda Sara e Maximiliano, noras Thaynara e Ana, companheiro José dos Reis, sobrinhos Gabriela, Gabriel, Karine, Henrique, Lara, Levi, Ester, Ítalo e Sáuria, irmãos Lília e Cláudio Roberto (*in memorian*), cunhados (as) Edmar e Elcione, tios (as) e avós Benedita, Bartolomeu (*in memorian*), Iracema (*in memorian*) e Manoel (*in memorian*), meus ancestrais, todos vocês foram importantes para que eu tivesse uma educação voltada ao respeito e ao amor ao outro, com admiração aos seus costumes, tradições, jeito de ser e ver os vários mundos existentes, sem deixar de ser quem sou, respeitar de onde eu vim e o que me tornei de toda essa trajetória da vida.

Amigos do trabalho, Eliane Cristina Leobas, Francisco Barbosa, Sinvaldo Saraiva Wahuka, Hélio Santos, Mariana Carvalho, Viviane Napoleão e Maria Gabrielle Santos, vocês são fundamentais para as minhas reflexões, acredito que através do diálogo aprendemos e ensinamos abrindo as portas para o conhecimento.

Amigos dos trabalhos de campo e eventos da educação, Mônica Borges, Rosani Leitão, Maria do Socorro Pimentel da Silva (*in memorian*), Tânia Rezende, Lorrane Silva, Robson Moraes, Murilo Souza, Ueliton Rodrigues vocês contribuíram na construção de uma história narrada numa outra perspectiva.

À pessoa que acreditou e permitiu que essa proposta fosse construída, Márcia Rocha.

Aos gestores das escolas com estudantes indígenas matriculados Adriana Souza, Alda Anézio Rigonatto, Ingrid Matos, Karla Cunha, Lídia Daiane Santos, Wanderson Souza, Maria Cristina Evangelista, Sara Procópio, Sheyla Neves, Pedro Oliveira, Ricardo Pinto e em especial a gestora Deise pela coragem e iniciativa.

Às minhas Professoras e meus Professores, Alex Ratts, Camila Lameirão, Camilo Braz, Carlos Santander, Débora Cunha, Denise Ferreira, Eguimar Chaveiro, Eliana Gonçalves, Fabiana Sadi, Francisco Tavares, Gabriel Alvarez, Janine Collaço, Joana Aparecida Fernandes, Jordão Nunes, João Carlos Botelho, João Roriz, Luciana Dias, Wadson Gama, Manuel Filho, Monica Pechincha, Nildo Viana, Roberto Lima, Robson Santos e Telma Durães, com vocês aprendi que com a Educação podemos planejar e realizar grandes voos.

À minha orientadora Mônica Pechincha gratidão, com você aprendo que é preciso desacelerar, e as habilidades desenvolvidas para ouvir, observar, refletir, investigar, analisar, dialogar foram dádivas que aprimorei um pouco mais com as nossas conversas ou apenas por estar ao seu lado. Considero que foi através das aulas da professora e antropóloga Mônica Pechincha na disciplina de Antropologia do curso de graduação em Ciências Sociais – UFG que despertei o olhar diferenciado para essa ciência. É evidente que a professora Mônica Pechincha tem sido responsável pela relação amorosa que tenho construído com a antropologia e não posso deixar de registrar o quanto foi relevante para a minha iniciação nas atividades de pesquisa ainda na graduação o meu primeiro trabalho de campo orientado pela professora.

Ao Professor Alexandre Herbetta todo meu carinho, respeito e admiração.

Aos meus amigos e companheiros de luta vice cacique Welligton Tapuia, Eunice Pricordi Tapuia, Cleiton Tapuia, Valdirene Iny, Gedeon Iny, Niwatima Iny e Txikotoetuke, para todos vocês.

Gratidão aos caciques Dorvalino, Raul Hawakati, Torrobare, Trumak e aos povos Avá-Canoeiro, Tapuia do Carretão e Iny/Karajá pela forma que vocês têm me ensinado a ver o mundo.

Cristóvão Tserero, muito obrigada pelo companheirismo nessa jornada, pessoas especiais como você são iluminadas.

Professores intérpretes das línguas indígenas, avançamos por caminhos que nem imaginávamos que chegaríamos aprendo com cada um de vocês, gratidão: Aberlado Dzatawe Ubre'a, Adalberto Tserewede Tsere Öri, Adexiwala Karajá, Adilson Tömöptsé Tsibdadze, Adilson Tseré Apo Ubreá, Alexamer Duprowe Tsere Eu, Almir Henori Abtsire, Angelino Tsi'ruipi Tserewata'uburõ, Antonio Tomoptsé, Bergamim Tsipta'awe Tsuwaté, Caetano Tserenhi'ru Moritu, Celson Tserenhobabate Tserenhowatsihu, Cirlene Parava Ramos, Clarêncio U'repariwe Tsuwaté, Cristóvão Tserero Odi Tsoropre, Damares Wa'utömõnhibdza Pari'õwa, Danilo Dzerema Tsere'omo, Datsui're Abhö'ödi Tseredzatsu, Domingos Savio Sindone Tseredza'a Wadza' ative, Dorival Tserewede Ddadadzuteparwe, Douglas Tserenhitowe Tserenhowatsihu (in memorian), Edgar Tsere'õmõrãté Urébété, Edson Braga Tseredzadute, Edvaldo Tseredza'rowe Hiwawe, Erasmo Pini'ru Teropr'é, Everton Tsi'õmowe, Faustino Tsa'roire Tsoropre, Florentino Wamri Papo, Geovane Tseredze Aptsi Re, Germano Tsirowe Tsuba, Giovanni Tserewa'awe Buta'awe, Hedênio Tsereptsé, Hermes Tserera Udze Aihorowe, Heron Wa'rãwi Abtsiré, Hilário Ab Reta Awe Predzawe (in memorian), Humélio Wiwa Tserenhowa, Itamar Tserenhiwã Tserewa Uбудu, Jameo

Tseretomowe Aihorowe, Janildo Tserewāiru O'rewē, Jeferson Ni'waireró Aptsi'ré, Jefferson 'Rãirité Tsibdadze, Jesserino Tserenhitséwê Uratsé, João Demiro Amati'ōwari Tsuwate, João Tobias Wahone Tserenhimi'rāmi, John Apoeno Abtsiré, José Antônio Parava Ramos, José Maria Tsiméi'wa, Jose Messias Tsadadze Tseredzabdi, José Roberto Tserenhariwe Runhamri, Jucelina Renhe'ō Aptsi're, Jurandir Tseredze Rune'ewe, Juvelino Tsipatse Tsere'ōri, Lauro Tserewano'ōwe Urebete, Luiz Inocêncio Tsere rarataroiwe, Lilian Wa'utōmōtsi'e Paritsi'é, Maiuana Penhi'ra Uratsé, Majugika Nafukuá, Marcelo Wa'airó Ai'reró, Marcilio Tsame Tserenhi'ōmō, Maria de Fátima Tsitedzé, Maria de Lurdes 'Retepe'ō Urébété Temrité, Marisa Tsinhotse' etsimei'ō Runhamri, Maycon Tsimrihu Tsowa'ō, Osmarino Tsipatsé Tse'enhodi, Paulina Ro'otsitsāmri Wrehite, Rosalino Tsawororeme Abdzu, Rufino Tomoptse Dupredzamo, Sebeon Tsahobo A Oi Ru, Taimud Pari Uptse Aptsi'ré, Teodorico Rudzapari Tsi'eiwa'adi, Tserebutuwe Tsere Rureme Tsi'reme, Tseredzatówe Terópré'é, Tserenhō'e Tsi'eiwa'adi, Valdemar Tsib'ruiré Tsōrōpré, Vilianes Tsere'u'a'wa Tsuwate, Vitalino Buru'a Tsere'ōmōrāté, Vitor Ubé Tsere'ōmorāté, Wadzatse Tsi'eiwa'adi, Willian Tserewadza'o A'ōi'ru, Yuri Hiwari Tsibdadze e Zoroastro Hoiro'ódi Tsi'ruipi.

RESUMO

Esta dissertação analisa as contingências da inclusão dos estudantes indígenas fora de suas terras indígenas em contexto urbano em escolas da Rede Estadual de Ensino e os desafios da implementação, desde 2015, de proposta da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) com a contratação de intérpretes das línguas indígenas para acompanharem estes estudantes. Apresenta resultados de pesquisa documental sobre a proposta, a correlação com a legislação para a educação escolar indígena e de pesquisa em escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, especificamente nos municípios de Goiânia e Aragarças, que receberam estudantes indígenas, matriculados entre os anos de 2015 a 2022, que se encontram fora de suas terras indígenas por diversos fatores. Enfoca os olhares desses professores intérpretes de línguas indígenas sobre a sua experiência como intérpretes, com a educação escolar e nas cidades. A abordagem é qualitativa e quantitativa, assumindo como método e técnicas entrevistas semiestruturadas, a observação e o diário de campo. Considerando que a proposta de intérpretes de línguas indígenas da SEDUC visa promover a inclusão e o acolhimento dos estudantes indígenas que estão “em situação de itinerância”, na perspectiva intercultural, esta dissertação reflete sobre as relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas e as ações que envolvem as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Palavras-chave: intérpretes de línguas indígenas; indígenas em contextos urbanos; interculturalidade em escolas de educação básica.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the contingencies of the inclusion of indigenous students outside their indigenous lands in an urban context within schools in the State Education Network and the challenges of implementing, since 2015, a proposal from the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO) with the hiring of interpreters of indigenous languages to support these students. It presents results of documentary research on the proposal, the correlation with legislation for indigenous school education and research in schools in the State Education Network of the State of Goiás, specifically in the municipalities of Goiânia and Aragarças, which received indigenous students, enrolled among the years from 2015 to 2022, who are outside their indigenous lands due to several factors. It focuses on the views of these indigenous language interpreter teachers regarding their experience as interpreters, with school education and in cities. The approach is both qualitative and quantitative, employing semi-structured interviews, observation and field diaries as methods and techniques. Considering that SEDUC's proposal for interpreters of indigenous languages aims to promote the inclusion and reception of indigenous students who are “in a situation of itinerantity”, from an intercultural perspective, this dissertation reflects on the relationships established between indigenous and non-indigenous people and the actions involving pedagogical practices in the school environment.

Keywords: interpreters of indigenous languages; indigenous people in urban contexts; interculturality in basic education schools.

LISTA DE SIGLAS

CESMA – Colégio Estadual São Miguel do Araguaia

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

FEEEI – Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GECQI – Gerência de Educação do Campo Quilombola e Indígena (da Secretaria de Educação do Estado de Goiás)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colonização e Políticas Integracionistas de 1937 a 1973

Quadro 2 – Plano Estadual de Goiás (2015 – 2025) metas e estratégias que são destinadas a Educação Escolar Indígena

Quadro 3 - Estudantes do Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro de 2015 a 2023

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Estudantes Indígenas acompanhados por Professores Intérpretes de língua indígena nas escolas de ensino regular do Estado de Goiás

LISTA DE MAPAS

Figura 1: Mapa Político do Estado de Goiás

Figura 2: Mapa do Estado de Goiás com os municípios da pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11	
Proposta de atendimento aos estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC.....	13	
Como tudo começou	22	
A estruturação da pesquisa	27	
Estrutura da Dissertação.....	33	
CAPÍTULO I		
Educação Escolar Indígena: conquistas, desafios, demandas e luta na garantia de direitos		36
1.1. Legislação federal e estadual para Educação Escolar Indígena.....	35	
1.2. Conferências e Fóruns de Educação Escolar Indígena.....	60	
1.2.1 Criação do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Goiás – FEEEI-GO.....	66	
1.3. Estudantes indígenas fora das terras indígenas: os direitos a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária.....	69	
1.4. A Legislação para as “Populações em Situação de Itinerância”	77	
CAPÍTULO II		
Povos Indígenas no Estado de Goiás		81
2.1. Escolas Indígenas do Estado de Goiás dentro das terras indígenas	88	
CAPÍTULO III		
Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar ofertada aos estudantes indígenas matriculados na rede regular de ensino do estado de Goiás com o trabalho dos intérpretes indígenas		93
3.1. Intérpretes indígenas da rede estadual de ensino regular de Goiás: de onde vieram? Quem são? Onde estão?.....	101	
3.2. Histórias narradas pelos indígenas sobre as experiências de viverem nas cidades.....	111	
3.3. Trabalho de campo nas escolas: as diferentes percepções sobre a presença indígena	116	
3.4. Entrevistas: caminhos percorridos	126	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156	

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, é possível observar a presença de indígenas nas cidades em busca de inclusão em todos os seus aspectos sociais, econômicos, educacionais e políticos. Existem várias discussões que buscam compreender esse movimento dos indígenas em seus deslocamentos para e presença em centros urbanos, que despertam reflexões sobre a efetividade das políticas públicas, os preconceitos que marcam a sua experiência em cidades, estereótipos que são criados por indivíduos que não respeitam os espaços ocupados pelos indígenas, as ideias de homogeneização marcadas pela colonialidade, o racismo estrutural e as relações de poder hegemônico para com os povos indígenas.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano é uma referência nas ciências sociais latino-americanas que contribui com essa reflexão, pela conceituação de colonialidade do poder e sobre como o processo colonial fundamenta o racismo a partir das relações de poder.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

A colonialidade sustenta uma visão eurocêntrica, considerando o saber da sociedade ocidental como a base do conhecimento no mundo, que perpetua novas estruturas de dominação dos sujeitos. Conquanto, qualquer experiência, identidade, saberes, fazeres e outros elementos fora dos padrões ocidentais são inferiorizados e/ou invisibilizados.

De acordo com Brighenti (2016), é importante pensar a violência a partir do conceito de Colonialidade do Poder de Quijano (2009), considerando que esses processos de eliminação dos saberes são violências que se caracterizam em “epistemicídio”. O epistemicídio é a destruição, anulação e desqualificação do conhecimento dos povos racializados, um instrumento eficaz e durado da dominação étnico-racial, por isso, coloca o lugar educação em questão (CARNEIRO, 2005). Portanto, “... é preciso compreender a subjetividade da violência, como ela é sentida, percebida e compreendida pelos próprios povos indígenas, a partir das suas cosmovisões.” (BRIGHENTI, p.105, 2016).

As violências estão estruturadas e institucionalizadas no cotidiano escolar. São representadas nos livros, discursos, piadas, gestos, expressão corporal e muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas. Portanto, quando Pierre Bourdieu conceitua

a violência simbólica¹ nos é dada a oportunidade para refletir sobre o quanto devemos estar inseridos nessas estruturas, reproduzindo e fortalecendo estas violências.

Ainda são escassas, mas crescentes na Antropologia, as publicações de pesquisadores deste e de outras áreas que procuram compreender as situações da presença dos indígenas no contexto das cidades, o sentido de seus deslocamentos, as relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas nas áreas urbanas e os preconceitos e discriminações sofridos. Nos referenciamos em alguns autores e artigos desta temática para essa dissertação, como Campos e Bairrão (2020) “Substancialidade A’uwê no espelho Waradzu: escutar o corpo indígena Xavante em contexto de trânsito espacial e cultural”, Nascimento e Vieira (2015) “O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade”, Souza *et al* (2016) “Os indígenas Xavantes no Censo Demográfico de 2010”, Oliveira (2013) “Os Xavantes e a Cidade”, Paladino (2006) “Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas”, Ribeiro (2022) “O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019”, Serpa (2017) “Educação e Urbanidade: nas Fronteiras Xavantinenses”.

O contexto de vivência dos indígenas nas cidades não deve ser entendido como um movimento atual, desvinculado da colonialidade, visto que os núcleos urbanos se instalaram desde sempre sobre territórios indígenas. Portanto, nunca deixou de existir, a despeito da vontade dos indígenas, a presença de indígenas em núcleos urbanos. Os povos indígenas foram, ao longo da história de colonização, reservados em pequenas frações do que era antes o seu território original e, atualmente, em consonância com o preconceito e discriminação que sofrem, para no imaginário não indígena a ideia de que as cidades não são locais para indígenas, não obstante todas as incursões e devastação de suas terras demarcadas. No século XX, os indígenas são invisibilizados inclusive nas pesquisas de recenseamento urbano, nas quais os indígenas não foram nem mapeados com dados e, durante muito tempo, foram contabilizados como indivíduos “aculturados”. Como consequência, esta visão etnocêntrica, fundamentada nas relações de poder hegemônico, destaca uma estrutura social que, em regra, considera que os indígenas nas cidades não necessitam de políticas públicas específicas, seja no passado recente, por terem sido

¹ Na perspectiva de Bourdieu, a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes (BOURDIEU, 1992).

enquadrados na categoria de “integrados” na sociedade nacional e, portanto, sem identidade cultural, ou, no presente, pela estrutura racista, segregacionista e excludente, que recusa a legitimidade de sua presença fora de terras indígenas.

O tema desta dissertação vem de encontro a essas visões de restrição da cidadania indígena e versa sobre a educação escolar na rede estadual de ensino ofertada para os estudantes indígenas que estão residindo, de forma temporária ou permanente, fora de suas terras indígenas, em contexto urbano em cidades do Estado de Goiás. Centraliza os desafios encontrados pelos intérpretes de línguas indígenas que estão inseridos na proposta da SEDUC de Goiás para o acompanhamento em sala de aula a estudantes indígenas que estão residindo fora de terras indígenas ou em “situação de itinerância”. O Estado de Goiás iniciou essa proposta de acompanhamento aos estudantes indígenas que residem nas áreas urbanas em 2015.

Proposta de atendimento aos estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC

Em 2015, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) contava com a Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, que tinha como objetivo acompanhar a implementação das políticas públicas da educação escolar específicas às comunidades tradicionais. Porém, na época se resumia a cinco servidores, me incluindo como recém integrada à equipe em 2014. De acordo com relatos desta equipe, uma vez ou outra nos anos anteriores a 2015 eles recebiam demandas solicitando orientação nas unidades escolares de ensino regular onde havia estudantes indígenas falantes de outra língua que a portuguesa, principalmente nos municípios de Aragarças, Goiânia e Aparecida de Goiânia. O maior fluxo era em Aragarças, mas não havia um trabalho que atendesse a esses casos. Então, a equipe da Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola nessa época realizava as visitas às unidades escolares que solicitavam ou que informavam o recebimento destes estudantes indígenas. O objetivo era conversar com professores, equipe gestora, se comunicar com o estudante, orientar todos os envolvidos dentro das possibilidades, mas não havia uma proposta de trabalho.

Em 2015, quando comecei a ter contato com as equipes gestoras (gestores e coordenadores pedagógicos) dessas unidades escolares, observei que tínhamos uma lista de problemas que comprometiam o processo de ensino aprendizagem e situações graves relacionados à inclusão dos estudantes indígenas. Alguns gestores alegavam que a evasão escolar destes indígenas era muito grande, estes estudantes começavam a estudar e depois

não voltavam mais, devido a todas as dificuldades enfrentadas. A maioria destes estudantes não falava português, ficavam na sala de aula quietos, sem interação com colegas, isolados das atividades e invisibilizados neste mundo desconhecido. Os professores e equipes gestoras não sabiam como lidar com essa situação e muitos consideravam que esses estudantes não deveriam estar matriculados nestas escolas, que estes estudantes só deviam estudar na Escola Indígena. Desrespeitando o direito à liberdade de ir e vir de como cidadão, resguardada na Constituição Federal 1988, no artigo 5º, inciso XV, que assegura:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens. (BRASIL, 1988)

Havia várias situações graves, a primeira refere-se ao preconceito sofrido por estes estudantes indígenas dentro da escola e fora da escola, na relação com a cidade caracterizavam-se por serem indígenas, serem diferentes, por não terem condições sociais satisfatórias aos padrões do não indígena, pelos cortes dos cabelos, cabeças raspadas nos rituais ou por luto, uso da pintura corporal, por não terem fluência na língua oficial, não saber ler e escrever em português ou pelo simples fato de não conseguirem redigir uma redação em português. Nesse sentido, foram muitas vezes considerados incapazes de avançar no processo de ensino aprendizagem nos centros urbanos e, portanto, que deveriam ficar na aldeia.

A segunda situação grave é a questão das línguas maternas indígenas. Por não estarem preparadas para receber estes estudantes em contexto de interculturalidade, escolas do ensino regular da Educação Básica negavam a língua materna e as especificidades aos povos tradicionais e, em paralelo, rapidamente o linguicídio seria cometido. O linguicídio é definido por Gabriel Nascimento, em seu livro *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, como “um epistemicídio que se dá por meio da linguagem (seja pela conceituação, pela nomeação ou pela discriminação direta) ou das políticas linguísticas” (2019, p. 13). Consequentemente, também são negados os saberes dos povos colonizados nos processos de educação formal nas escolas urbanas.

Assim sendo, o desafio da escola era fazer com que o estudante indígena aprendesse a língua portuguesa com suas regras gramaticais na escrita, leitura e oralidade

o mais breve possível. As avaliações externas (SAEB, SAEGO e IDEB) acontecem e algumas escolas atribuíam que estes resultados não estavam sendo satisfatórios devido à matrícula dos estudantes indígenas. Nesse contexto, professores sugeriam que estes estudantes indígenas teriam que fazer um curso da língua portuguesa preparatório para ingressarem nas unidades escolares e só depois de aprenderem a língua portuguesa poderiam ser aceitas as matrículas. Assim, podemos refletir sobre as discriminações e preconceitos gerados neste contexto.

A terceira situação é que até então a Secretaria de Estado da Educação não tinha uma coordenação ou gerência para acompanhar os estudantes indígenas fora de suas terras indígenas, considerados como itinerantes pelas políticas públicas vigentes. Assim, a coordenação que mais se aproximava naquele momento era a Coordenação de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, que passou a acompanhar as “populações em situação de itinerância”.

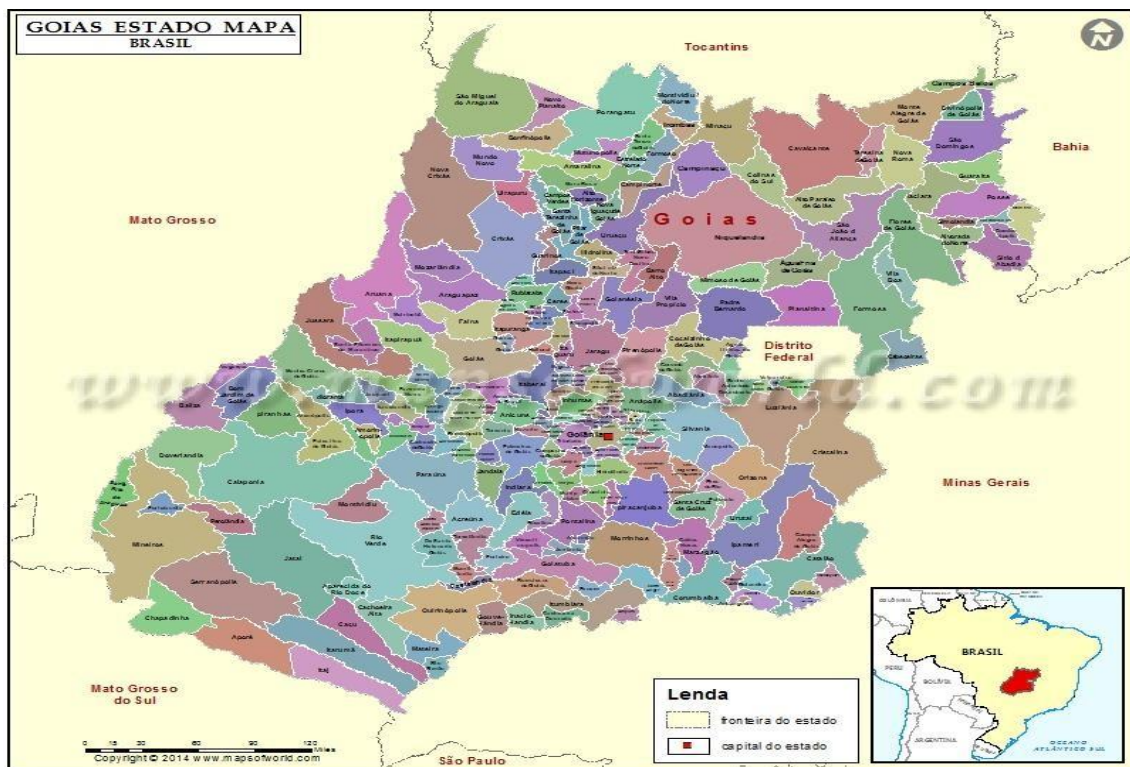
A quarta situação é que não existia um mapeamento destes estudantes indígenas até 2015, atualmente há dados do quantitativo de estudantes indígenas residindo em área urbana matriculados na rede estadual de ensino regular acompanhados por professores intérpretes indígenas ou não.

Naquele contexto, em 2015, no segundo semestre do ano, a Superintendente de inclusão trouxe uma demanda para que eu e meu companheiro de trabalho, Sinvaldo Saraiva Oliveira Wahuka, indígena Karajá, fôssemos ao município de Aragarças, que fica a 380 km de Goiânia, para fazermos um acompanhamento pedagógico específico em uma Unidade Escolar, onde a gestora escolar solicitou orientação sobre como trabalhar com os estudantes indígenas, já que todos os anos as unidades escolares de Aragarças recebiam matrículas. A Superintendente de inclusão havia tomado posse e estava assumindo o cargo quando solicitou que fôssemos realizar este acompanhamento e apresentássemos uma proposta de trabalho naquela região.

A superintendente nos relatou que, ao assumir a Superintendência de Inclusão, ela havia recebido denúncias de bullying a estudantes indígenas e tinha um ofício de uma gestora solicitando orientação da SEDUC. Assim, tudo muito rápido, a superintendente permitiu a liberação para que nossa viagem de trabalho acontecesse na mesma semana. Eu e meu companheiro de trabalho Sinvaldo Oliveira Saraiva Wahuka nos deslocamos sem muito planejamento ou pesquisa pois, como relatei, foram as únicas informações que tínhamos e o ofício em mãos. O mapa do Estado de Goiás contribui para localizarmos geograficamente os desafios neste contexto quanto à distância de Goiânia ao município

de Aragarças (376,4 km), via GO-060 e BR-070, o limite de Aragarças com o município de Barra do Garças. O que separa esses dois municípios é apenas a ponte no Rio das Garças e, portanto, muitos indígenas que vem das terras indígenas localizadas no Mato Grosso preferem morar em Aragarças, por ter um custo de vida mais barato. Outro grande desafio se refere à SEDUC, pois não havia nenhum trabalho realizado nesta perspectiva de acompanhamento aos indígenas nas cidades fora das escolas indígenas.

Figura 1: Mapa ilustrativo do Estado de Goiás.



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/goias.html>

Assim que chegamos no município de Aragarças, observamos que não era difícil constatar a presença de vários indígenas nas portas dos supermercados, na beira do rio Araguaia, na ponte que faz a divisa entre os Estado de Goiás e Mato Grosso. Trata-se de uma divisa de apenas 3 Km de distância entre o município de Aragarças-GO, banhado pelo rio Araguaia, e o município de Barra do Garças-MT, banhado por dois rios importantes, o Araguaia e o Garças.

O primeiro lugar que fomos foi na escola Estadual do município de Aragarças, que enviou o ofício. Fomos recebidos pela gestora, que se demonstrou preocupada com a situação e relatou que resolveu fazer um ofício solicitando ajuda para a Superintendência de Inclusão. Segundo essa gestora, ela já estava nessa mesma escola há muitos anos de trabalho e todos os anos a escola recebia matrículas dos estudantes indígenas, mas a

maioria não terminava o ano na escola e estava ocorrendo o abandono escolar e a evasão escolar.

Consideradas situações distintas, o abandono se caracteriza quando o estudante deixa de frequentar a escola, mas retorna no ano seguinte e a evasão se dá quando o estudante para de estudar e não retorna para o sistema escolar. As duas situações são desafiadoras para os educadores, porém a evasão escolar é um problema social e compromete a educação formal.

Nessa primeira escola, observamos que naquele dia estavam presentes dois estudantes indígenas do povo Xavante com dificuldade em se comunicar na língua portuguesa, pois a língua falada por eles era a A'uwẽ, língua do povo Xavante que se autodenomina A'uwẽ Uptabi. Estavam em sala de aula, sem interação com os demais estudantes e professores. Para este contexto, podemos fazer uma relação com as observações da autora Mariana Paladino, na sua tese de doutorado, realizada no Amazonas, ao se referir a estudantes indígenas ticuna que migraram para a cidade e estavam matriculados em escolas de ensino regular:

Também se sofre na escola pelo fato de se ter que ficar sentado passivamente durante horas, precisar fixar a vista atentamente no quadro-negro para a cópia no caderno. Alusões a “dor de cabeça”, “dor de mãos”, “dor de vista” são frequentes de serem ouvidas. Ainda são destacadas as dificuldades linguísticas: a falta de domínio da língua nacional, que se reflete na desaprovação elevada nas disciplinas português e literatura brasileira, o que não acontece dessa forma em outras matérias. Contudo, a maioria salienta “ter se virado sozinho”, “afrontado as dificuldades e ter conseguido se superar”, com “muito esforço pessoal”, ainda alcançando e superando os colegas brancos. (PALADINO, 2006, p.120)

Observamos estudantes sentados apáticos com o que estava sendo trabalhado em sala de aula, sem possibilidade de se comunicar se isolavam num canto da sala de aula. Resolvemos ir para outra escola no mesmo bairro, mesma rua, quase em frente à unidade escolar anterior, para verificar qual era a situação e buscamos ouvir todos os envolvidos com a educação escolar destes estudantes.

Nessa segunda escola, tínhamos estudantes indígenas do povo Xavante falantes da língua A'uwẽ, porém há mais tempo matriculados e alguns dominavam a língua portuguesa, se destacavam no esporte, porém outros estudantes haviam começado o ano e não tiveram continuidade. No decorrer desse acompanhamento, nos reunimos com a gestora, alguns professores e um professor de Educação Física, todos não indígenas.

Entretanto, o professor de Educação Física Sivirino dos Santos Souza nos contou a experiência que ele estava tendo com um projeto de esporte que realizava em Barra do

Garças, inclusive havia realizado jogos nas aldeias do povo Xavante e conheceu uma liderança que podia nos apresentar. Marcamos para o dia seguinte de nos encontrarmos com esse professor, considerado uma liderança do povo Xavante. Por telefone, tive um diálogo com uma antropóloga, professora da Faculdade de Ciências Sociais-UFG, naquele momento relatei que estava em uma demanda de trabalho, brevemente apresentei o desafio de encontrar caminhos que atendessem esses estudantes indígenas.

A primeira coisa que ouvi para refletir era que esses estudantes deveriam ser atendidos nas suas terras indígenas, com a Educação Escolar Indígena de qualidade e em todas as suas etapas. Assim, eu questionei, mas o que fazer com os estudantes indígenas que estão fora de terras indígenas e não são deste estado? Ela me respondeu mais ou menos nessa linha: Pensa se você não falasse a língua e estivesse numa escola diferente da sua comunidade. O que você precisaria?

Esse diálogo teve relevância por proporcionar uma reflexão no campo da alteridade. À noite, eu e Sinvaldo Saraiva Oliveira Wahuka caminhamos na beira do rio Araguaia e conversamos sobre essa reflexão e em alguns momentos imaginei que, se não soubesse a língua, precisaria de ajuda de um professor do meu povo, que falasse minha língua e que soubesse ensinar, nesse caso, a língua portuguesa.

Assim, no dia seguinte, fomos até a FUNAI em Barra do Garças buscar ajuda de um indígena falante da língua A'uwẽ do povo Xavante, pois observamos que essa etnia era a maioria na sala de aula em Aragarças e visando a possibilidade de conseguirmos nos comunicar com os estudantes dessa etnia que estavam matriculados na rede estadual de ensino. Mas a FUNAI não teve um indígena que pudesse nos acompanhar naquele dia.

Aproveitamos para conversar com a equipe da FUNAI sobre o acompanhamento que estávamos realizando no estado de Goiás e observamos que o desafio não deveria ser uma ação do Estado de Goiás e sim uma ação conjunta entre estados e municípios. A equipe da FUNAI que nos recebeu naquele dia considerava que seria muito bom ter ações voltadas para os indígenas nesse contexto. Mas acreditavam que não encontraríamos ninguém para fazer esse trabalho, pois não havia tantos professores indígenas preparados para esta ação. Retornamos para Aragarças e fomos ao encontro do professor Xavante Cristóvão Tserero Odi Tsoropre, ele nos aguardava com alguns parentes da sua etnia em uma das escolas estaduais já visitadas.

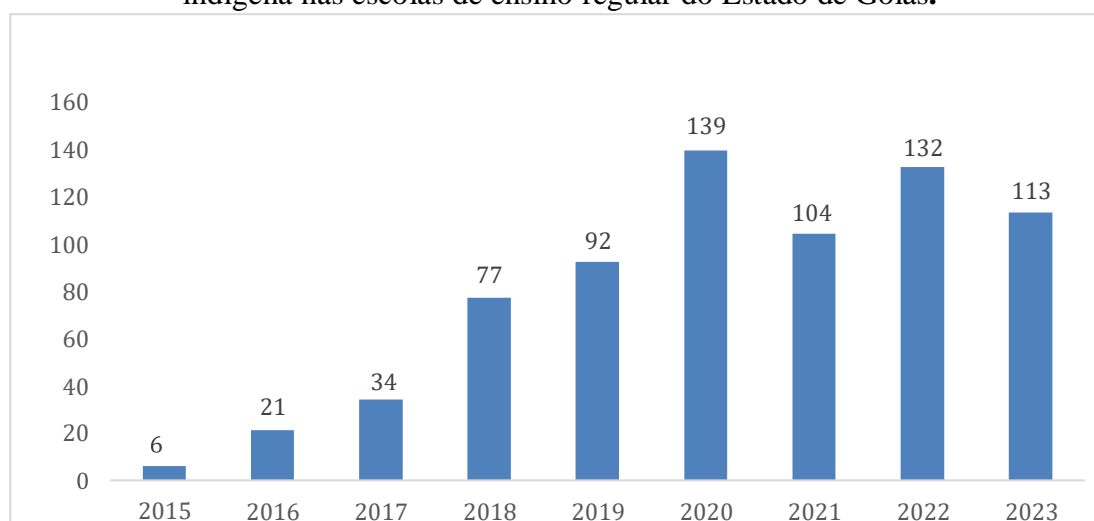
Procuramos nesse encontro compreender o que trouxe membros do seu povo para a cidade. Perguntávamos sobre como estava sendo essa relação com a cidade. Naquele momento, ele nos relatou que o deixava muito triste ver muitas crianças indígenas nas

ruas e não estavam na escola, pois não tinham se adaptado, principalmente por causa da dificuldade com a língua portuguesa. Perguntei o que os pais estavam fazendo na cidade e ele respondeu que tinham vários casos: alguns tinham vindo estudar e aprender a língua portuguesa, outros vieram por outros motivos em busca de condições melhores e tinha uma família toda na cidade, pois tiveram conflitos internos na aldeia se mudaram para cidade.

Após uma tarde de diálogo, trocamos o contato com o professor Cristóvão e retornamos para Goiânia, no dia seguinte, na certeza de que a luta começaria nesse trabalho. Preparei um relatório detalhado e o apresentei numa segunda-feira para a superintendente de inclusão, com a proposta de contratar professor xavante para atender estes estudantes indígenas na sala de aula. A princípio, foi possível contratar como professor de apoio, pois não existia um código que pudesse ser utilizado para fazer esse tipo de contratação.

Iniciou-se a proposta de acompanhamento a estudantes indígenas em 2015, no município de Aragarças, com 04 professores intérpretes de língua xavante, atendendo 06 alunos em 03 unidades estaduais de ensino regular. No ano seguinte, criou-se a função de “Professor Intérprete Indígena da língua materna” com o objetivo de atender a esses estudantes na sala de aula convencional, no período em que estavam nas áreas urbanas. O quadro abaixo apresenta o número de estudantes mapeados desde o ano de 2015, quando essa proposta se iniciou.

Gráfico 01: Estudantes Indígenas acompanhados por Professores Intérpretes de língua indígena nas escolas de ensino regular do Estado de Goiás.



Fonte: Dados fornecidos pelas Coordenações Regionais de Educação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, de 2015 a 2023.

Com esta proposta, a SEDUC-GO, por meio da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e da Gerência de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Populações em Situação de Itinerância, alcançou, no decorrer de 2015 a 2022, os seguintes resultados:

- possibilidade de acesso e permanência de 605 estudantes indígenas que se encontravam fora de suas terras indígenas em unidades escolares de Educação Básica da Rede Estadual de ensino regular;
- contratação de 79 Professores Intérpretes Indígenas das etnias Javaé (1 professor), Xavante (76 professores) e Chiquitano (2 professores) para atender e acompanhar estudantes indígenas que se encontravam fora de suas terras indígenas, em seus processos de aquisição e desenvolvimento de leitura, escrita, oralidade e interpretação nas línguas indígenas faladas pelos estudantes indígenas e na língua portuguesa, para contribuir com as discussões e criação de uma política pública linguística de atendimento ao indígena e ou imigrante que se encontra fora de seus territórios;
- avanço no diálogo sobre educação intercultural e na adoção de novos paradigmas nas discussões relacionadas à cultura, ao preconceito, discriminação, racismo e ao olhar etnocêntrico dos não indígenas em relação aos povos indígenas, nas unidades escolares que atendem estudantes indígenas em situação de itinerância no estado de Goiás;
- mudança de pensamento das comunidades escolares contempladas com a proposta de Professor Intérprete Indígena quanto à inclusão de estudantes indígenas, na perspectiva intercultural, da pluralidade linguística e dos saberes/conhecimentos dos indígenas que se entrelaçam com os conhecimentos escolares.

As das mudanças que podemos notar nas escolas com os professores intérpretes podem não ser um movimento que romperia todas as estruturas etnocênicas do não indígena, mas é transformadora e começa no espaço escolar com as relações de indígenas e não indígenas. Os primeiros indígenas que vieram se matricular em Goiânia eram acompanhados por alguém da equipe da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena na escola para fazer a matrícula. Pois a escola não estava orientada para o acolhimento, garantia ao acesso à matrícula, como é de direito e esses estudantes indígenas não permaneciam na escola, mas ficavam pela cidade sem estudar muitas vezes.

Essa proposta da SEDUC de Goiás com os professores intérpretes indígenas apresenta possibilidades de atendimento aos estudantes indígenas na leitura, escrita, oralidade, atividades de numeramento nas duas línguas, materna e portuguesa. Oportunizando aos estudantes indígenas que estão acompanhando seus familiares temporariamente serem alfabetizados nas duas línguas. É preciso ter critérios que contribuam, entre outros casos, com os indígenas que estão cursando graduação, especialização, mestrado ou doutorado e não deixando seus filhos e afilhados desassistidos na educação básica enquanto estão na faculdade fora de suas terras indígenas.

O IBGE, no Censo Demográfico 2022, revela que o Brasil tem uma população 203.062.512 pessoas. Destas, 1.693.535 são indígenas, num percentual de 0,83% de indígenas em relação à população total do Brasil. Atualmente no Brasil temos 1.071.469 indígenas (63,27%) fora de terras indígenas, enquanto 622.066 (36,73%) residindo em terras indígenas. Na análise destes dados podemos notar que o número de indígenas nas áreas urbanas aparece nos últimos anos significativamente no Brasil, e no Estado de Goiás não é diferente.

De acordo com o IBGE 2022, o Estado de Goiás tem uma população de 7.055.228, da qual 19.522 são indígenas, em um percentual (0,28%). Desses indígenas, 19.178 (98,24%) estão fora de terras indígenas e 344 (1,765%) estão nas terras indígenas demarcadas neste estado, que são as terras do povo Tapuia do Carretão, povo Avá-Canoeiro e povo Iny/Karajá em Aruanã. Não podemos permitir que os indígenas continuem sendo invisibilizados nos espaços que ocupam. Portanto, estes dados fornecidos pelo IBGE devem embasar políticas públicas para esses povos e para o acompanhamento dos estudantes indígenas.

Cabe uma reflexão sobre a necessidade e urgência de a escola ampliar sua perspectiva de inclusão, pois o seu público é plural e a interculturalidade deveria ser para todos. Pois essa pluralidade exige uma educação escolar voltada para acolher essa diversidade de saberes, fazeres, línguas, jeito de ser, percepções do outro e do mundo. Portanto, é essencial o debate sobre essa temática dos estudantes indígenas nas cidades, as relações que se têm construído, as experiências no estado de Goiás e, o mais importante, ouvir os indígenas e contribuir nessa caminhada nas cidades com o protagonismo deles.

Como tudo começou

Tentei buscar na minha memória os meus primeiros contatos com indígenas e com a educação indígena e vejo que eles se cruzam de diferentes maneiras com minha própria trajetória de vida e escolar. Os primeiros sinais de uma educação formal e as lembranças que tenho vem das escolas públicas de Goiânia. Sou a filha mais velha de uma família de três filhos. Meus pais são filhos de agricultores, moravam no campo, não conseguiram terminar o Ensino Básico, ao se mudar para a cidade meu pai se profissionalizou como relojoeiro e ourives e a minha mãe vendedora das joias que ele fabricava. As profissões deles foram adquiridas pouco antes de se casarem, pois os dois sempre trabalharam na zona rural como a maior parte da minha família que ainda vive e depende atualmente da agricultura familiar.

Discurso sobre a minha vida escolar para compreender como eu a construo ao longo dos anos minha trajetória acadêmica. De onde eu vim? Quem sou eu? Quais pessoas fizeram e fazem parte dessa construção? Como ingressei na universidade?

Eu e meus dois irmãos tivemos uma trajetória escolar acompanhada por nós mesmos. Fui alfabetizada aos sete anos por uma vizinha que minha mãe pagou, para que ela me ensinasse a ler e escrever e nos anos seguintes fui para escolas públicas em Goiânia. Meus pais resolveram se mudar com toda a família em 1986 para São Miguel do Araguaia.

Os meus primeiros contatos com indígenas foram no Colégio Estadual São Miguel do Araguaia-CESMA, na cidade de mesmo nome e sem qualquer compreensão sobre o que era ser indígena, suas lutas e história. No CESMA cursei o Ensino Médio, fazendo Magistério no noturno, tive colegas indígenas de outras turmas, no recreio e nos movimentos estudantis que fazíamos estávamos todos juntos. Eu também cursava Colegial no período matutino em colégio público, mas “elitizado”, os indígenas não se matriculavam nele, pelo menos não me lembro. No período da tarde, ajudava meu pai a fabricar anéis, alianças e correntes. Sempre tive muita vontade de estudar e fazer faculdade, mas não podia me dar ao luxo de estudar e não trabalhar, tinha que ajudar. Aos quinze anos, ainda sem concluir o Ensino Médio, fui dar aulas na escola pública e logo estava na rede particular de ensino, o que hoje considero um absurdo.

Concluí o Ensino Médio, casei-me aos dezessete anos e passei a dar aulas sem oportunidade de continuar estudando. Em São Miguel do Araguaia, onde eu residia, não tinha faculdade e meu ex-marido, recém-formado naquela época pela Universidade Federal de Uberlândia, não queria sair da cidade. E foi nesse período que tive a

oportunidade de ter contato com livros, manusear, adquirir, tinha uma biblioteca em casa com um acervo significativo de livros, visitei bienais de livros, feiras, lançamentos, participei de várias noites e tardes de autógrafos, criei hábito de leitura e li os primeiros livros fora da trajetória escolar. O objetivo era apenas ler, gostar ou não, experimentar, conhecer e construir uma relação com os livros, não sei ao certo como isso estava acontecendo, mas a leitura me fascinava. Esse encantamento com a leitura fez com que eu a passasse para meus filhos de forma muito natural e prazerosa. Testemunhei alguns alunos meus se encantarem com algumas indicações e percebi um despertar para a leitura. Como, por exemplo, lembro-me de emprestar o livro “Hiroshima Nunca Mais” para um aluno de 14 anos e foi como um passe de mágica, uma leitura puxava a próxima e despertava para novas leituras de uma forma muito especial. Assim como assistir filmes, ir ao cinema, construir uma lista de filmes assistidos, saber indicar um filme ou opinar sobre um filme em discussão também ocorreu com fascínio e foi nesse contexto de descoberta que compreendi que existia um mundo que não me apresentaram na vida escolar. Não me lembro de ter assistido nenhum filme em sala de aula. Portanto, sem o conhecimento acadêmico, mas com muita vontade de fazer diferente, planejava, fazia cursos, estudava dentro das minhas limitações epistemológicas para dar aulas.

Sonhava em fazer um curso a distância e surgiu uma oportunidade em faculdade em Minas Gerais com aulas nas férias. Resolvi ingressar em um grupo de professoras que faziam esse trajeto, enviei meus documentos e na próxima viagem eu estaria apta a fazer o vestibular. Mas, infelizmente, aconteceu um acidente de carro com as cinco professoras e morreram quatro delas retornando para São Miguel do Araguaia, após um final de semana de aula. A cidade inteira ficou muito abalada e qualquer ação para estudar nesse sentido de deslocamento não era aprovado por ninguém.

O primeiro movimento de que participei foi ainda em Goiânia como vice-presidente do Grêmio Estudantil do Colégio Estadual José Alves, cursando o 8º ano. Em seguida, me mudei para São Miguel do Araguaia e ao chegar já fui participar do movimento estudantil da cidade, a favor da greve de professores estaduais com seis meses de salários atrasados em 1987. Lembro-me, sem muita aproximação, dos dois colegas indígenas que estudavam em outras turmas. Sempre estavam em grupo com os amigos também da Ilha do Bananal, naquela época provavelmente filhos das pessoas que tinham retiros na região. Nessa trajetória, participei de vários movimentos como estudante e em seguida como professora.

Mas foi nas reuniões de um grupo denominado na época de TURIMEIO², que tinha como objetivo preservar o meio ambiente com a chegada desenfreada do turismo no Rio Araguaia, que conheci alguns indígenas do povo Karajá/Iny da Ilha do Bananal, alunos do meu ex-marido e outros que vinham para participar das reuniões em Porto Luiz Alves, a 45 Km de São Miguel do Araguaia. Anos depois fomos nos dispersando do TURIMEIO, não tínhamos força, éramos tão poucos contra os interesses políticos e de empresários na região em torno do “Projeto de Irrigação do Araguaia”. Eu estava grávida

de uns 8 meses, assistimos, mesmo protestando, as margens do Araguaia serem desmatadas para plantação de arroz a princípio. Meses depois, lembro-me de em uma reunião do TURIMEIO os indígenas dizerem que os peixes estavam morrendo no local, que as águas estavam represadas em umas canaletas. Fomos visitar esses locais e foi muito triste, os peixes tentavam pular para sair de lá e não conseguiam, morreram muitos peixes.

Nessa época, passei a ir muito à Ilha do Bananal, acompanhava meu ex-marido para conversar com os estudantes indígenas dele que estavam matriculados nas escolas de São Miguel do Araguaia e, às vezes, acampávamos nessa região que não tinha controlada a entrada e saída.

Comecei a interagir com algumas demandas dos indígenas na região e duas chamavam muito a minha atenção. A primeira foi a saída dos retireiros da Ilha do Bananal, pois essa reserva pertence aos indígenas. São Miguel do Araguaia tinha muitos retireiros, eram pessoas que tinham rancho na Ilha do Bananal e criavam gado em pasto aberto. Os vendedores e compradores de gado ganhavam dinheiro sem precisar gastar com pastagem. Quando os prazos se esgotaram para esses indivíduos saírem foi uma luta. Era comum ouvir frases como: “Não sei o que os índios querem fazer com tanta terra? Eles vão vender essas terras e acabar com tudo?” A segunda demanda tem consonância com o meu projeto de pesquisa atualmente. Os estudantes indígenas que estudavam em São Miguel do Araguaia viviam na cidade em condições sociais vulneráveis, sem nenhuma assistência e em total invisibilidade. Geralmente, no final da 5ª aula do período noturno, meu ex-marido dava carona de carro num Fusca a seus estudantes indígenas e costumava levar alimentos, roupas, alguns colchões e livros para a casa em que eles estavam morando num setor muito distante do Colégio Estadual de São Miguel do

² O TURIMEIO através da Portaria IBAMA, nº 37 de 11/04/2007, foi criado com o objetivo: “Art. 1º Criar o Conselho Consultivo da Área de Proteção Ambiental Meandros do Rio Araguaia, com a finalidade de contribuir com a implantação e implementação de ações destinadas à consecução dos objetivos de criação da referida Unidade de Conservação.” Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=200012>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

Araguaia – CESMA, denominado Setor Comandante. Durante esse período conheci um dos meus grandes amigos do povo Iny – Wahuka, que foi estudante do meu ex-marido e nunca mais nos afastamos.

O interesse pela elaboração do projeto de pesquisa no mestrado em Antropologia Social surgiu anos depois, a partir da experiência profissional vivenciada na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás, na Coordenação de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, desde 2015. Em 2017 a coordenação passou a ser a Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, com uma proposta que atende estudantes indígenas matriculados com professores intérpretes de língua materna. Entretanto, anteriormente a esse período já desenvolvia trabalhos com a Educação Escolar Indígena, que me permitiram aprofundar os conhecimentos através da história, cultura, política e nas relações de convivência com os povos indígenas do Estado de Goiás e as idas à Ilha do Bananal.

Tive a oportunidade de participar, junto com estudiosos, professores e pesquisadores dessa temática, em vários momentos reflexivos, como a participação efetiva em cursos de formação continuada, conferências, discussões do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), Rodas, memórias e vozes sobre a Educação Escolar Indígena, reuniões no Ministério da Educação MEC/SECADI e audiências públicas para discutir questões sobre as Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena.

A minha primeira graduação foi em Licenciatura Plena em Pedagogia-UEG (1999 - 2002), fiz parte da primeira turma na cidade de São Miguel do Araguaia e fui a primeira a me formar na minha família, são dados que menciono com tristeza. Principalmente quando vejo que mesmo com as Ações Afirmativas para os estudantes negros, os indígenas e os quilombolas têm avançado lentamente e ainda existe um vasto universo social com crianças, jovens e adultos sem acesso à Educação Básica e o ingresso a uma Universidade é um sonho realizado por poucas pessoas, infelizmente.

Ainda em São Miguel do Araguaia, cursei Licenciatura Plena em Matemática – UEG, três anos e meio que foram interrompidos por um acidente automobilístico que eu e meu irmão sofremos em 2006. Esse acidente tirou a vida do meu irmão e eu perdi os movimentos das pernas. A minha vida e de toda a família mudou de trajeto. Passei a morar em Goiânia, parei de estudar, entrei de licença médica no trabalho por mais de um ano e busquei energia para voltar a andar com a reabilitação num processo longo, doloroso e de luta.

Em 2011, fiz vestibular, pois não queria entrar como portadora de diploma para realizar um sonho: estudar na Universidade Federal de Goiás. Passei e concluí a graduação em Ciências Sociais – Políticas Públicas na UFG (2012 – 2018), defendendo trabalho final de curso, cujo tema versava sobre a inclusão de “intérpretes indígenas” em escolas no estado de Goiás, em especial na cidade de Aragarças, e do povo Xavante, visando o acompanhamento e melhor acolhimento de estudantes indígenas em escolas regulares. Nesse trabalho, com o título “Intérpretes da Língua Indígena nas Escolas Regulares no Estado de Goiás – 2015 a 2017”, contei com orientação do professor Alexandre Ferraz Herbetta.

Em 2021, ingressei no Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás – UFG, na expectativa de aprender e buscar conhecimento com estudos e pesquisas nesta relação dos indígenas fora de seus territórios na cidade, buscando experiências de interculturalidade ou não e por vezes sem Políticas Públicas. Procuo contribuir com minha dissertação com a compreensão da interculturalidade dos saberes no campo educacional, com a expectativa com que a definiu Maria do Socorro Pimentel da Silva:

... a proposta de educação intercultural implica uma mudança de paradigmas que envolva a revisão de concepções de educação, ensino e de mundo, no sentido de incorporar e articular diferentes maneiras de pensar, sentir e agir em contextos complexos que produzem significados múltiplos, específicos, que nos obrigam a reconhecer outras leituras de mundo, outros modos de ensinar, outros modos de viver, outras formas de colocar a escola em funcionamento. (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 6).

De acordo com a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, pensar em educação intercultural exige uma mudança profunda, é um rompimento com a forma de pensar e fazer educação. E o diálogo entre indígenas e não indígenas é necessário nessa construção. Segundo Aracy Lopes da Silva (2001), o espaço da escola é de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade” e ao mesmo tempo de “confrontos interétnicos”.

Os caminhos percorridos me trouxeram para o campo da alteridade, nesse percurso compreendi que é preciso romper com os paradigmas da “colonialidade” e avançar com a “decolonialidade”. Considerando as minhas referências bibliográficas, as práticas pedagógicas, as vivências adquiridas ao lado das demandas indígenas e os estudos realizados na minha trajetória, defendo atualmente que para romper com essas estruturas é necessário ações que podem partir da autorreflexão, pois a mudança de

comportamento e de reestruturação de pensamento começa em nós mesmos, mas não se encerra em nós, e para avançarmos temos que ser como aranhas a criar teias.

Entendo que nessas teias nos fortaleceremos e a decolonialidade nos leva à construção de uma perspectiva de interculturalidade para os espaços da escola, das instituições, do Estado. Pois as teias representam conexões com outros espaços, culturas, pensamentos e assim a interculturalidade nasce na construção coletiva com a desconstrução do pensamento e das práticas coloniais.

Considerando os aspectos subjetivos, simbólicos e práticos, a decolonialidade exige repensar e ressignificar estruturas sociais, políticas, educacionais, comportamentais, portanto, temos desafios enormes nesse emaranhado de teias e de novasteias com pessoas e coletivos que ressignificaram suas relações na perspectiva intercultural. Atualmente, acredito que o meu desafio é fazer parte do grupo de tecelãs ao lado das causas indígenas num exercício de alteridade.

A estruturação da pesquisa

O interesse por essa pesquisa no mestrado em Antropologia Social surgiu mais especificamente a partir da minha experiência profissional, vivenciada na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, na Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, desde 2015, com uma proposta para o atendimento a estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino com a contratação de professores intérpretes indígenas.

Considerando o artigo “O olhar etnográfico e a voz subalterna”, do autor José Jorge Carvalho, destaco pontos importantes que dialogam com o meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação no curso de Ciências Sociais - Políticas Públicas da Universidade Federal de Goiás, “As Políticas Públicas para a educação escolar ofertada aos estudantes indígenas nas escolas do estado de Goiás” (SOUZA, 2018). Levando em conta a forma como Carvalho (2001) faz uma revisão teórica da Antropologia com as áreas que se cruzam nas Ciências Humanas e, neste contexto, apresenta o panorama em que se encontrava a Antropologia com o desafio, ainda atual, de buscar um diálogo de descolonização diante da teoria pós-colonial e dos estudos subalternos. É um artigo que nos leva a refletir sobre a responsabilidade de nós antropólogos/as com o marco conceitual do olhar etnográfico e suas metamorfoses quando interpelados pelas teorias pós-coloniais.

Nesse desafio da descolonização, é preciso rever o cânone literário antropológico construído com bases eurocêntricas, o olhar etnográfico e sua metamorfose ao longo da trajetória teórica etnográfica. Essa discussão é muito importante para devolver a experiência de fala e o olhar do protagonista, que durante anos foi silenciado na sua condição subalterna e desapropriado da sua própria história.

As etnografias e o trabalho etnográfico sobre as relações que vêm se estabelecendo entre indígenas e não indígenas nas escolas em contexto urbano são importantes instrumentos de escuta e quebra de silenciamento, valorizando o protagonismo indígena.

Acredito que a leitura da obra *Os diários e suas margens: viagem aos territórios Terena e Tukúna*, de Roberto Cardoso de Oliveira, pioneiro na investigação antropológica brasileira das relações entre indígenas e não indígenas em contexto urbano, traz elementos que foram importantes na construção desta trajetória de pesquisa. Roberto Cardoso de Oliveira registra nos seus diários as relações dos indígenas com a “sociedade envolvente” na região do Mato Grosso do Sul, as uniões interétnicas, o trabalho externo na “changa” e o contato com outras religiões. O Estado laico não tem sido uma realidade, visto que sua função deveria ser de proteção aos indígenas diante das pessoas intencionadas, mas sem compreensão da importância e significado da cultura destes povos. Entretanto, foi preciso investigar as variadas razões e formas de deslocamentos, de vivência e de fixação de indígenas em espaços urbanos. A pergunta que lanço está vinculada com o que Roberto Cardoso de Oliveira buscou assimilar sobre as consequências dessas relações interétnicas. Porém, o que considero essencial é compreender como essas relações vêm se estabelecendo e desafiando as práticas colonialistas no espaço da escola.

A discussão decolonial é muito importante para devolver o olhar do professor intérprete indígena. Essa dissertação tem como tema os professores intérpretes indígenas e sua visão sobre a educação escolar ofertada aos estudantes indígenas que residem em cidades do estado de Goiás. Esse tema se desenvolve entre indígenas vivendo em áreas urbanas e permite a abordagem de conceitos que discorreremos no desenvolvimento da dissertação, como por exemplo, situação de itinerância e interculturalidade.

O objetivo é investigar as interfaces da inclusão dos estudantes indígenas fora de terras indígenas em contexto urbano nas escolas da Rede Estadual de ensino e os desafios ocorridos com a implementação desta proposta de atendimento da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), de 2015 até 2022, sob o olhar dos intérpretes de línguas indígenas.

O professor Intérprete não pode ser entendido apenas com a função

de intérprete na língua. O trabalho deverá ser desenvolvido com um olhar mais complexo de letramento em que envolve leitura, oralidade, produção e interpretação no contexto cultural do estudante no espaço social de vivência e da comunidade que se faz parte, portanto, envolve um trabalho coletivo de todos na escola. (SOUZA, p.33, 2018)

O trabalho do professor intérprete de língua indígena tem como finalidade acompanhar o estudante indígena da sua etnia na prática com leitura, escrita, interpretação, oralidade, atividades de numeramento nas línguas materna e língua portuguesa dentro da sala de aula e nos espaços que envolvem as atividades escolares, idealmente numa perspectiva inclusiva e intercultural. Na sua prática pedagógica, o professor intérprete de língua indígena está em sala de aula ao lado do estudante indígena acompanhando os trabalhos realizados na sala de aula e os realizados extrassala de aula. As atribuições do intérprete de língua indígena de acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás – 2023, são:

- I. Em colaboração com o/a professor/a regente e sob a orientação da coordenação pedagógica acompanhar/orientar os estudantes indígenas nas atividades realizadas pela unidade escolar: avaliações da aprendizagem internas e externas, reuniões com a comunidade escola, atividades extraclases, estudos de campo, excursões pedagógicas e culturais;
- II. de acordo com o calendário escolar e em colaboração com o/a professor/a regente e o/a coordenador/a pedagógico/a da unidade escolar, participar assiduamente do planejamento das aulas, propondo metodologias adequadas às especificidades dos processos de aprendizagem dos estudantes indígenas e valorizando sempre os princípios da interculturalidade, da contextualização e da trans culturalidade;
- III. no início de cada ano, apresentar à equipe gestora um cronograma com as datas em que os estudantes indígenas terão que participar de rituais em suas respectivas comunidades;
- IV. anualmente, responder a um questionário com informações referentes às atribuições, aos estudantes acompanhados, aos horários de trabalho;
- V. bimestralmente, o/a professor/a intérprete elaborará relatório descritivo sobre desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante indígena acompanhado/a;
- VI. por meio de pesquisas, grupos de estudos, participação em formações, ampliar e aprimorar permanentemente as competências comunicativas na língua materna e em língua portuguesa – falar, compreender, ler, escrever; a fim de garantir ao estudante indígena uma aprendizagem significativa e de qualidade;
- VII. conhecer os documentos oficiais da unidade escolar: calendário escolar, projeto pedagógico, regimento interno;
- VIII. acompanhar o estudante indígena e auxiliar o professor regente quanto ao encaminhamento do processo de ensino;
- IX. concomitante ao início do ano letivo o professor intérprete deverá apresentar à equipe gestora e às coordenações de educação o calendário anual das atividades culturais e rituais do seu povo de que ele próprio e ou os estudantes deverão participar em sua aldeia/território;
- X. conjuntamente com a equipe gestora, professores e estudantes socializar, quando permitido, nos eventos da escola, as atividades escolares a serem desenvolvidas na aldeia e fazer o registro em diversos formatos de mídias. Conhecer os Programas da Secretaria do Estado da Educação;

- XI. subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares, a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos; reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas;
 - XII. executar as atividades do Atendimento Educacional Especializado - AEE, conjuntamente com o Professor de AEE, aos estudantes indígenas, público da Educação Especial;
 - XIII. atuar em consonância com os demais Programas da CRE e da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena.
- (GOIÁS, 2023, p. 39 – 40.)

Com e para além das Diretrizes, as atribuições do intérprete de língua indígena são muitas, e a interculturalidade na escola não é uma atribuição que deva ou possa ser exclusiva deles. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com dados ou a apresentação das problemáticas neste contexto.

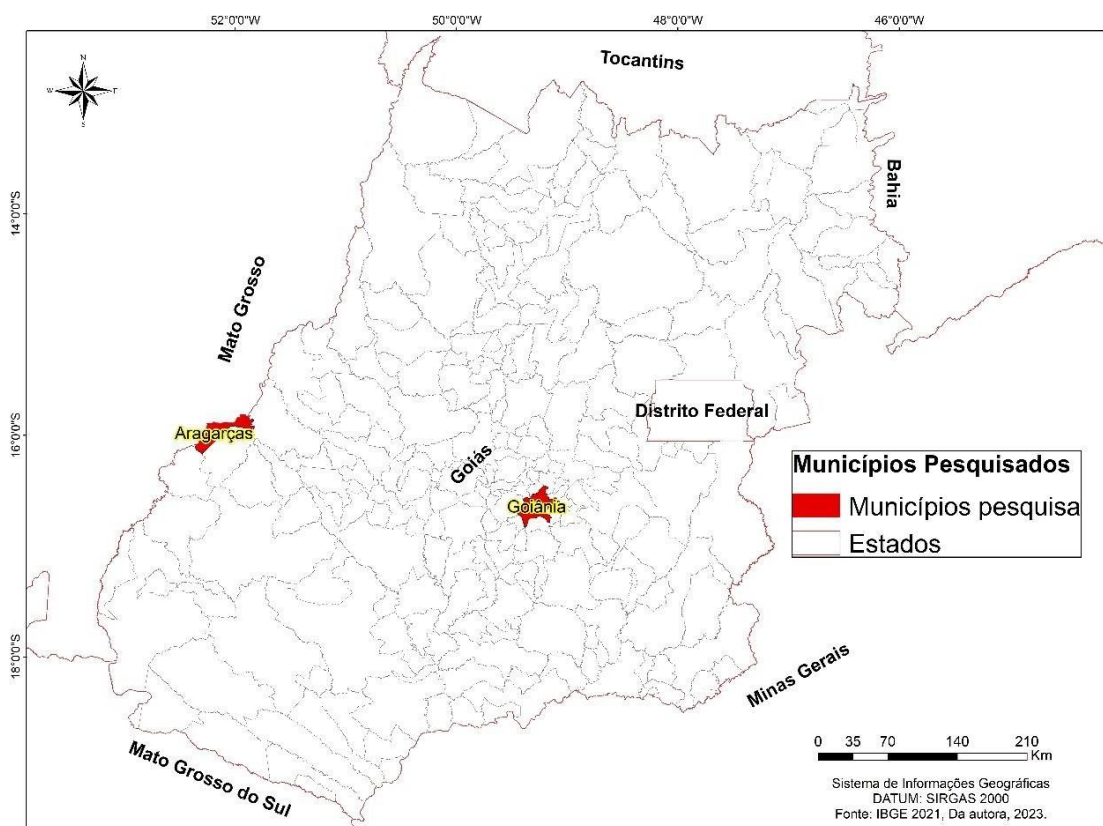
Também no sentido de corroborar com a reflexão e planejamento da agenda de políticas públicas voltadas para os indígenas que estão residindo nas cidades é que desenvolvo esta dissertação. As pesquisas científicas/acadêmicas apontam para o melhoramento da sociedade, revelando situações de vulnerabilidade em vários âmbitos, e podem contribuir para a criação de políticas públicas para determinados locais ou sujeitos e coletivos que se encontram invisibilizados ou visibilizados negativamente.

A priori, erguemos o problema de pesquisa no sentido de delimitar a temática a qual nos propomos investigar: Quais têm sido os desafios dos intérpretes de línguas indígenas na educação escolar ofertada aos estudantes indígenas que residem nas cidades do estado de Goiás para que se estabeleça a interculturalidade na escola?

O levantamento bibliográfico e documental foi realizado de forma cronológica sobre a legislação brasileira em nível nacional e estadual, esta última com ênfase no período entre 2004 – quando o Governo do Estado de Goiás assina a Lei 14.812, para a criação das escolas Indígenas de Goiás – até 2023, com a proposta de professores intérpretes de línguas indígenas, que se iniciou em 2015.

A pesquisa de campo foi realizada após a autorização oficial pelo CEP/UFG e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) e foi desenvolvida nos municípios de Goiânia e Aragarças e em escolas desses municípios, junto aos professores intérpretes de línguas indígenas, professores não indígenas e servidores públicos, de situação efetiva ou contratual, nas unidades com estudantes indígenas matriculados.

Figura 2: Mapa do Estado de Goiás com os municípios escolhidos para pesquisa de campo



Fonte: IBGE, 2021.

Os municípios escolhidos para a pesquisa, Goiânia e Aragarças, o foram devido contarem com o maior número de professores intérpretes indígenas e estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino. Na pesquisa, observei o trabalho dos professores intérpretes de línguas indígenas, experimentei espaços-tempos com eles/as para mergulharmos na realidade enfrentada por eles/as nas escolas; vivenciei o espaço escolar com os professores intérpretes de línguas indígenas para perceber e identificar fenômenos sociais que nos permitam interpretar a realidade e a ação desses/as professores/as.

O trabalho de campo foi realizado junto a 30 professores intérpretes das línguas indígenas A'uwẽ e Javaé da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que estão em 9 escolas nos municípios de Aragarças e Goiânia, assim distribuídos:

- a) município de Goiânia, setores Universitário e Vila Nova:
 - Centro de Ensino em Período Integral - Pré Universitário - 05 professores intérpretes de língua indígena A'uwẽ
 - Centro de Ensino em Período Integral Lyceu de Goiânia – 01 professor intérprete da língua indígena A'uwẽ

- Colégio Estadual Murilo Braga - 01 professor intérprete da língua indígena A'uwẽ
 - Colégio Estadual Dom Abel Su - 02 professores intérpretes das língua indígena A'uwẽ
- b) município de Aragarças, em todas as escolas estaduais deste município:
- Centro de Ensino em Período Integral de Aragarças - 05 professores intérpretes das língua indígena A'uwẽ
 - Colégio Estadual Melquídes Vítor de Oliveira - 05 professores intérpretes das línguas indígenas A'uwẽ e Javaé
 - Centro de Ensino em Período Integral Dr. Rubens Correia Aguirre - 05 professores intérpretes das língua indígena A'uwẽ
 - Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aragarças - 05 professores intérpretes das língua indígena A'uwẽ
 - Escola Estadual Dias Paes Lemes - 01 professor intérprete da língua indígena A'uwẽ.

O intuito foi o de investigar as relações e interações sociais, culturais e intersubjetividades ocorridas no ambiente escolar sob o olhar dos professores intérpretes de línguas indígenas, com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento e fortalecimento desta política pública. Essa pesquisa contribui com o mapeamento e diagnóstico da educação escolar ofertada aos indígenas em contexto urbano no Estado de Goiás e pode viabilizar discussões sobre a perspectiva da interculturalidade nos espaços escolares.

Propus-me realizar entrevistas abertas e observação direta, foi um instrumento de pesquisa utilizado no ambiente físico das escolas onde os professores realizam a sua prática docente, no sentido de me aproximar das realidades vivenciadas pelos indígenas nos contextos escolares nas áreas urbanas.

Na pesquisa, busquei a ótica do professor indígena para uma análise dos dados referentes ao fluxo para cidades e de sua presença e vivência na cidade, das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena e da relação dessa presença com a eficácia da educação escolar nas terras indígenas.

Neste contexto, trouxe relatos indígenas ouvidos durante o trabalho de campo sobre as relações que vêm se estabelecendo entre indígenas e não indígenas nas escolas em contexto urbano. Conquanto, é preciso considerar não só o que tem contribuído para

a circulação dos indígenas para os espaços urbanos, assim como o grau de tolerância quanto à sua presença nesses espaços.

Estrutura da Dissertação

Essa dissertação busca elementos para contribuir com as discussões sobre a inclusão de indígenas, a ressignificação dos espaços escolares para a perspectiva intercultural, a desconstrução da colonialidade do saber eurocêntrico nos currículos escolares, projetos políticos pedagógicos e propostas pedagógicas para uma perspectiva intercultural. É nesse sentido que desenvolvi a estrutura dos capítulos desta dissertação, de acordo com o percurso da pesquisa bibliográfica e de campo.

No Capítulo I, intitulado “Educação Escolar Indígena: conquistas, desafios e demandas de luta na garantia de direitos”, analiso a legislação, documentos, projetos e propostas que trazem a trajetória da Educação Escolar Indígena e o contexto contemporâneo do fluxo de indígenas para as áreas urbanas em busca de novas perspectivas e políticas. Essa análise decorre de pesquisa bibliográfica, que apresenta, em síntese, marcos importantes da história da Educação Escolar Indígena, de forma cronológica, desde a criação do Estatuto do Índio, em 1973, até o Capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, destinado aos indígenas, assim como a legislação atual no cenário das políticas públicas para Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar ofertada aos indígenas fora de terras indígenas.

Conquanto, evidenciei demandas, ausências de agendas políticas, conquistas na esfera nacional e estadual no que tange a legislação e os contextos que ocorreram, sobretudo na sequência da legislação atinente e fóruns e conferências de mobilização indígena:

- Plano Nacional de Educação (1937);
- Plano Nacional de Educação (1962-1964), elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961;
- Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 14 de junho de 2014;
- Plano Estadual de Educação de Goiás (2001-2011), aprovado pela Lei nº 10.172, em 10 de janeiro de 2001;
- Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), aprovado pela Lei nº 18.962, de 22 de julho de 2015;
- RESOLUÇÃO nº 5, de 22 de junho 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 2012;
- Os Fóruns Nacionais de Educação Escolar Indígena: I FNEEI (2015), II FNEEI (2016), III FNEEI (2017), IV FNEEI (2019), V FNEEI (2020) e VI FNEEI (2022);
- A I Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena I CONEEI (2009) e a II CONEEI (de 2016 a 2018);
- LEI nº 14.812, de 06 de julho de 2004, que dispõe sobre a criação de escolas indígenas, de educação básica, integrantes do sistema Estadual de Ensino de Goiás e dá outras providências;
- LEI nº 21.472, de 30 junho de 2022, que altera a Lei nº 14.812 de 2004, e muda a denominação das unidades de Educação Escolar Indígenas de “escolas” para “colégios” estaduais.
- Decreto n.º 10.127, de 3 de agosto de 2022, que formaliza a criação do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena – FEEEI/GO.

No Capítulo II, parti das observações e vivências que tenho no trabalho que exerço na SEDUC e me proporcionaram algumas reflexões sobre as “Escolas Indígenas do Estado de Goiás dentro das terras indígenas” de acordo com o acompanhamento a essas escolas.

O Capítulo III, intitulado “Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar ofertada aos estudantes indígenas matriculados na rede regular de ensino do estado de Goiás com o trabalho dos intérpretes indígenas”, contempla mais diretamente os relatos dos indígenas sobre as experiências de viverem nas cidades. Esse capítulo, com o registro desses relatos, abre caminhos para uma análise minuciosa na perspectiva de refletir sobre o que os indígenas esperam destes contextos vivenciados nas áreas urbanas. O objetivo deste capítulo é também compreender o olhar do professor intérprete indígena sob a proposta de trabalho da SEDUC/GO, mapeando avanços e desafios na perspectiva intercultural e as relações que se estabelecem nesse contexto escolar entre indígenas e os não indígenas, as interfaces na perspectiva da interculturalidade na escola e as ações interculturais exitosas construídas nas escolas com esta proposta. Como o maior número atualmente é de 45 de professores intérpretes indígenas pertencem ao povo Xavante, falantes da língua A’uwẽ, e 01 professor intérprete do povo Javaé, falante da língua Javaé, a análise se aprofunda na perspectiva desses/as professores/as.

Podemos considerar que os elementos estruturantes desta dissertação podem contribuir com novo olhar sob os termos utilizados para se referir aos indígenas que estão residindo nas cidades, que são muitas vezes denominados “itinerantes ou residentes em contexto urbano”. Conquanto, são termos que não fazem parte da cosmovisão dos povos

indígenas e que estruturam as políticas públicas elaboradas para os povos indígenas partindo de uma visão etnocêntrica.

CAPÍTULO I

Educação Escolar Indígena: conquistas, desafios, demandas e luta na garantia de direitos

1.1. Legislação federal e estadual para a Educação Escolar Indígena

As lutas indígenas no Brasil por educação específica, diferenciada e intercultural vêm de uma pauta que não tem sido atendida com equidade por todos os estados, são demandas que se arrastam ao longo dos anos, estão garantidas na legislação, por direito, mas não se efetivam na prática nas TIs. Podemos considerar recorrente os pedidos abaixo:

- A construção e implantação de escolas indígenas nas TIs, pois de acordo com o Censo Escolar ainda não há escolas em todas as aldeias ou faltam estruturas físicas. De acordo com o Censo Escolar de 2022, temos 178,3 mil escolas de Ensino Básico e contamos com 3.541 (1,9%) escolas localizadas em terras indígenas ofertando Educação Escolar indígena; e 3.597 (2%) que atendem estudantes indígenas, mas não estão vinculadas às TIs, pois podem estar localizadas em espaços urbanos. Portanto, 3.234 oferecem turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e 1.956 de anos finais (6º a 9º). Entre as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984 possuem anos finais³.
- A implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas que atenda à Educação Escolar Indígena, autônoma em relação ao Novo Ensino Médio com Matrizes Curriculares estruturadas para atender a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que não contempla a Educação Escolar Indígena. Os indígenas na BNCC são vistos como objeto de estudo, podemos analisar em todas as etapas nos diferentes Componentes Curriculares. A BNCC invisibiliza o estudante indígena e o professor indígena a partir do momento em que não faz nenhuma referência sobre eles e muito menos aborda a Educação Escolar Indígena dentro dos seus princípios. Nesta perspectiva, considero a BNCC mais um documento reforçador das imposições sofridas pelos indígenas da cultura escolar hegemônica.

³ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

- Materiais didáticos próprios com suas línguas, garantindo o direito a ser alfabetizado nas suas línguas maternas.
- Ressignificação da história indígena contada nos livros didáticos com imagens e estereótipos que não condizem com a história dos seus ancestrais e com a realidade dos povos indígenas do Brasil.
- Concurso Público para a efetivação dos professores indígenas e servidores indígenas para assumirem a Educação Escolar Indígena nas TIs.

O ponto de partida para as discussões sobre as Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena nasce no reconhecimento dos saberes indígenas e sobre indígenas na esfera nacional com a Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal de 1988 proporcionou uma quebra de paradigma, deixando a política integracionista e reconhecendo aos indígenas o direito à prática de suas culturas, organizações sociais, políticas e religiosas. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 estabeleceu a diferenciação da escola indígena em relação às demais pela sua interculturalidade, especificidades e o bilinguismo e dispôs que a escola indígena, em seu projeto pedagógico, deve definir a forma de funcionamento, com objetivos e meios para marcá-lo.

No Estado de Goiás, a Lei nº 14.812, de 06 de julho de 2004, é um marco que promoveu a criação das escolas indígenas: a Escola Estadual Cacique José Borges no município de Rubiataba, Aldeia Tapuia do Carretão para o povo Tapuia, e o Colégio Estadual Maurehi, no município de Aruanã, Aldeia Buridina para o povo Iny. Entretanto, deixou uma lacuna por não efetivar a educação escolar indígena no território do povo Avá-Canoeiro. Em anos anteriores, houve algumas tentativas de educação escolar informal, com ações da FUNAI e de pesquisadores/as que se preocupavam com a situação da língua dos Avá-Canoeiro, ameaçada em extinção. Na tese “Aspectos Fonológicos e Morfosintáticos da Língua Avá-Canoeiro (Tupi-Guarani)”, da linguista Dr^a Mônica Veloso Borges, a qual desenvolveu pesquisas e estudos com o povo Avá-Canoeiro, há uma observação relevante para não acontecer mais o epistemicídio e o linguicídio:

(...) é de extrema urgência, para a documentação dessa língua, buscando, desse modo, contribuir para a preservação física e linguístico-cultural desse povo. (BORGES, 2006, p.17)

Apenas em 2015 é que se iniciou o processo de formalização da escola no território Avá-Canoeiro, que ainda se encontra em andamento. A Educação Escolar

ofertada para o povo Avá-Canoeiro deverá ter o compromisso com a valorização, continuidade, registro e documentação da língua Avá-Canoeiro.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, com o objetivo de levantar as conquistas, desafios e demandas de luta na garantia dos direitos da Educação Escolar Indígena, busquei sincronizar o contexto histórico e temporal para analisar a trajetória dos indígenas no Brasil com as políticas integracionistas e entender o marco significativo que a Constituição Federal de 1988 proporcionou aos povos indígenas no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 é um acontecimento histórico que estabelece uma fronteira entre as políticas integracionistas e o reconhecimento dos indígenas como povos originários. Esse pressuposto é notado ao ser reservado um capítulo inteiro, além de outros oito artigos distribuídos em diferentes capítulos, com o objetivo de tratar dos direitos indígenas.

O Capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, destinado aos indígenas, evidencia os avanços ocorridos com os direitos conquistados, rompendo com as estruturas das políticas integracionistas alicerçadas em elementos fundantes produzidos no decorrer da colonização, como conceitos que fizeram parte das constituições anteriores e do Estatuto do Índio, como por exemplo a denominação de “silvícola” usada para se referir aos indígenas; outro elemento importante é que entendia-se que os “índios” eram uma categoria provisória, que teria um fim com a fusão entre as culturas, o que nos transporta para uma visão assimilacionista, que significava, ao fim, a perda dos direitos indígenas.

Outra conquista significativa que podemos destacar na Constituição Federal de 1988 é o reconhecimento da terra como “direito originário”, ou seja, que não depende dos procedimentos administrativos, sendo apenas de cunho declaratório, cabendo ao Ministério Público a responsabilidade na defesa dos interesses indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena e as relações entre os povos indígenas com o Estado configuram uma nova perspectiva, como podemos constatar nos artigos 210, 231 e 232, os quais reconhecem os indígenas com todos os seus direitos de cidadãos participativos, ou seja, como sujeitos de direitos, e abre considerações que resguardam aos povos indígenas os direitos coletivos para sujeitos coletivos.

Neste contexto, é preciso refletir sobre um dos desafios encontrados na perspectiva dos direitos indígenas conquistados com a Constituição Federal de 1988, que se trata do gerenciamento das políticas públicas sob a responsabilidade dos estados e municípios. Percebe-se que não houve um planejamento dos estados e municípios para a

implementação das políticas públicas nessa perspectiva, ocasionando a não efetivação com eficácia como os indígenas demandam.

Não obstante e diante do fato de as 274 línguas indígenas faladas no Brasil, de acordo com os dados do IBGE (2010), ainda não estarem asseguradas nas matrizes escolares, como é de direito, o artigo 210 da CF destaca a garantia de a língua materna e seus processos próprios de aprendizagem serem contemplados no Ensino Fundamental, como podemos observar.

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

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

É importante ressaltar que o direito à língua materna ministrada nas unidades de educação escolar indígena não se efetivou em todas as esferas, municipal estadual e federal, diante das estruturas impostas por algumas secretarias de educação estaduais e municipais, que não têm um olhar diferenciado para essas unidades. Assim, a educação escolar indígena diferenciada e específica não cumpre o seu papel, e a escola, muitas vezes, não tem sido espaço de garantia para valorizar e resguardar as línguas indígenas. A escola deveria contribuir com o cumprimento dos direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988 e romper o ciclo do epistemicídio e do linguicídio, através das práticas pedagógicas, curriculares e documentais, garantindo, nesses espaços, o uso das línguas indígenas.

Por conseguinte, consideramos relevantes os artigos 231 e 232 da CF, por reconhecerem os indígenas como sujeitos de direitos originários, devendo ser respeitados quanto às suas especificidades culturais, organizacionais e na relação de caráter originário com a terra. O Art. 231 assegura que: “(...) são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que com a Constituição Federal de 1988 os índios⁴ validam suas lutas na defesa de seus interesses e direitos, com a manifestação do Ministério Público em todas as ações de processos, sendo considerados como sujeitos de ação jurídica, ou

⁴ “Índios” é a forma como a Constituição Federal de 1988 se refere aos indígenas e aos povos indígenas. A legislação internacional já se refere a direitos dos “povos indígenas”, como a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

seja, é um sujeito que faz parte na relação jurídica processual, pois é garantido no Art. 232 que: “(...) os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988).

Trata-se do fim de décadas de práticas e de uma ideologia integracionista⁵ dos povos indígenas com a sociedade nacional assegurada pela legislação, porém ainda nos dias de hoje encontram-se ideias retrógradas na gestão das políticas públicas que nos remetem a esse passado não muito distante, conforme atesta o excerto:

Embora reconhecendo as profundas diferenças sociais e culturais existentes entre os mais de duzentos povos que habitam o território brasileiro, atualmente, temos diversos instrumentos internacionais e nacionais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vários decretos, enfim grande aparato legal que reconhece os direitos indígenas, por outro lado, “o braço executor do Estado nega esses direitos, invade suas terras, desrespeita seus costumes, omite suas línguas, e o judiciário ou se cala ou simplesmente não é obedecido”. (SOUZA FILHO, 2001, p. 76)

A ideia é a prática da tutela⁶, que deveria ter sido enterrada com o avanço da legislação, mas ainda ressuscita na memória dos indivíduos intolerantes, que representam “o braço executor do Estado” nas esferas das políticas públicas. As interfaces neste contexto nos revelam um jogo de interesses políticos que comprometem os direitos legitimados e provocam interferências externas aos povos indígenas.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p. 56)

No sentido de entender o cenário das políticas públicas educacionais é que busco evidenciar as relações que se efetivaram com a implementação de documentos oficiais, leis, a criação dos Fóruns Nacionais de Educação Escolar Indígena-FNEEI, o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena-FEEEI, a realização das Conferências de Educação Escolar Indígena-CONEEI, a efetivação do Plano Nacional de Educação-PNE e o Plano Estadual de Educação-PEE. Isso com o objetivo de analisar a trajetória da Educação Escolar Indígena em Goiás e os caminhos percorridos em busca de evidências no contexto contemporâneo sobre os indígenas nas cidades. Nesse sentido, por que, então,

⁵ Villas Bôas Filho (2003) afirma que a ideologia integracionista “tem por núcleo a ideia de que o índio estaria num estágio evolutivo inferior ao dos civilizados (...)”.

⁶ Tutela é a responsabilidade legal que, no caso, o órgão federal de assistência aos indígenas recebeu para zelar, orientar e cuidar dos indígenas durante anos. Criticada por vários indigenistas, pesquisadores e os próprios indígenas, que não eram considerados como sujeitos de plena capacidade civil.

o indígena, sujeito de direito a uma educação diferenciada, perde esse mesmo direito quando está fora da terra indígena, mesmo sendo indígena? E mais criticamente ainda em relação ao direito a uma educação diferenciada, como fica a situação dos indígenas a quem se têm negado o direito a um território originário demarcado?

No que tange ao fluxo de indígenas para cidades ou entre cidades, nas últimas três décadas, fatores históricos, sociais, culturais e políticos contribuíram para que saíssem das terras indígenas, ou nunca as tivessem demarcadas. Diante de um cenário histórico desde sempre catastrófico para os povos indígenas, a fim de entender e contribuir com a reflexão sobre os indígenas fora de seus territórios, contraponho a evolução da legislação atinente à educação e como ela contempla os direitos educacionais dos povos indígenas: o Plano Nacional de Educação de 1937, aprovado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1.937, o Plano Nacional de Educação de 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961, e o Plano Estadual de Educação de Goiás de 2001, aprovado pela Lei nº 10.172, em 10 de janeiro de 2001, para investigar como a Educação Escolar Indígena é contemplada por todo esse arcabouço legal.

No Plano Nacional de Educação de 1937, os indígenas não eram reconhecidos nas suas especificidades históricas e socioculturais. Este Plano Nacional de Educação foi estruturado de forma técnica e generalista nas suas normas para a educação, segundo duas linhas de representantes: a primeira, dos pioneiros da “escola nova” e a outra, dos representantes da igreja dentro do Ministério da Educação e da Saúde como foi denominado à época.

Após percorrer os trâmites que haviam sido designados para a construção do mesmo, e após muita discussão das correntes por espaços reais no projeto final do PNE, a proposta foi levada para a votação na câmara em 1937, tendo um parecer positivo para a aprovação do mesmo pelo relator da câmara. Porém, no final do mesmo ano ocorreu um golpe político, dando início a era do Estado Novo, fazendo com que todos os poderes representativos (incluindo a câmara, onde o PNE se encontrava) fosse fechado. Logo, este projeto fica engavetado, e, não só ele, mas o ideal de uma educação diferenciada para uma nação democrática também. Pois, logo após o Estado Novo veio o governo de Gaspar Dutra (1946 – 1951) com uma corrente mais liberal onde o foco da educação direcionava para atrativos do mercado de trabalho ao invés da formação humana. (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 68)

Engavetados os acenos democráticos, podemos considerar que esse Plano de Educação foi mais teórico e não entrou em prática. Suas estruturas, todavia, estavam arraigadas no pensamento tradicional e no conservadorismo da igreja católica, não permitindo, portanto, sua aplicabilidade nas redes de educação do período. Além disso,

ou pelos motivos anteriores, nenhuma referência foi feita à política educacional para os povos indígenas, nem na dimensão conceitual-estrutural muito menos nos aspectos cultural, linguístico e pedagógico.

O Plano Nacional de Educação de 1962 teve sua elaboração coordenada pelo Conselho Nacional de Educação e atendia à Constituição Federal de 1966 e às Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961. Contou com a participação de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, dentre outros educadores. Nesse Plano, começa a discussão sobre a concepção de educação pública, propondo que passasse a ser um direito de todos e não apenas de alguns privilegiados da elite da época. No entanto, ainda não preconizava a discussão sobre a Educação Escolar Indígena. Também, como o Plano anterior, não teve sua efetivação completamente consumada, por ter sido interrompido com a implantação da ditadura militar em 1964.

Em 1988, a Constituição Federal, em seu Artigo 214, estabeleceu as diretrizes para a elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2011 que deveria ser construído elegendo os pontos de atenção da política nacional de educação: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Neste contexto, o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais-INEP, com a assessoria do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP-NUPES, coordenou a elaboração do Plano Nacional de Educação para um decênio, aprovado pela Lei nº 10.172, em 10 de janeiro de 2001, considerado o primeiro PNE a ser implementado devido às duas tentativas supracitadas não terem sido efetivadas. Este I PNE (2001-2011) teve como objetivo a universalização do ensino na oferta da educação para todas as crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso e permanência. Neste PNE, foi realizado um diagnóstico sobre a situação do indígena no Brasil:

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. (BRASIL, 2002, p. 1)

O diagnóstico traz à tona toda a trajetória de negação aos indígenas desde a colonização, pautada nas políticas integracionistas. A LDB promulgada em 9 janeiro de 2001, apresenta um capítulo sobre a educação indígena dividido em três partes: o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas, esses últimos juntos numa mesma parte, a serem cumpridos em 10 anos. No diagnóstico, observam-se as dificuldades previstas na sua implementação, como podemos ver abaixo:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território. (BRASIL, 2002, p. 30)

É possível observar os direitos do reconhecimento na CF/1988 sendo afirmados e a necessidade de assegurar essas políticas públicas para os povos indígenas. Destaco, também, no PNE (2001-2011), em seus objetivos e metas, o início de discussão relevante na “gestação” da educação escolar indígena, como exemplo o uso da categoria “escola indígena”, criada pela Resolução 03 CNE/CEB, de 10 de novembro de 1999, ampliação da oferta de “5ª série a 8ª série” dentro das escolas no território, a produção de materiais didáticos que trouxessem as especificidades e a legitimação da escrita, e que empodera os povos indígenas. O referido Plano Nacional de Educação guiou as ações da União, dos estados e dos municípios por uma década.

Encerrando o período do I PNE (2001-2011), foi aprovado II Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela Presidenta da República Dilma Roussef em junho de 2014. Este Plano Nacional de Educação está organizado com 20 metas e suas respectivas estratégias marcantes no que se trata das questões indígenas. De um total de 20 metas, são 13 as metas contempladas, compondo 16 estratégias sobre as questões indígenas: “II – Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, II PNE, 2014).

O objetivo do Plano Nacional é articular, em nível nacional e em regime de colaboração, a universalização do ensino na etapa de 7 a 14 anos, reduzindo os dados do analfabetismo, e melhorar a qualidade da educação. Por conseguinte, é através das Diretrizes específicas que busca promover a equidade educacional, atendendo à

diversidade cultural do país, resguardando os direitos do uso e valorização das línguas, na reafirmação da identidade étnica, no resgate das memórias.

Enquanto na esfera nacional os PNE's configuram um direcionamento das políticas públicas no planejamento das suas metas e estratégias para o reconhecimento, a afirmação e o respeito as especificidades, o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) teve avanços significativos como podemos observar nas metas e estratégias contempladas:

Quadro 1 – Plano Estadual de Goiás (2015-2025) metas e estratégias destinadas à Educação Escolar Indígena:

Metas	Estratégias
1- Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano.	1.7) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades.
2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.	2.3) garantir o acesso a materiais específicos de alfabetização e contemplem os estudantes das escolas do campo, quilombolas, indígenas, populações itinerantes e às crianças com necessidade especiais.
	2.6) prover as escolas de tecnologias e de materiais didáticos pedagógicos a todos os estudantes da Educação Básica, com especificidade para aquelas que atendam os estudantes da educação especial, das escolas do campo, quilombolas e indígenas, bem como populações itinerantes.
	2.17) garantir a inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura e contribuições dos Afrodescendentes e Indígenas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, em Artes, Literatura e História (Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008).
3- Ampliar a oferta de educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano.	3.4) expandir a educação em tempo integral nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, considerando as especificidades e particularidades locais.
4- Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.	4.11) implementar nos currículos escolares ações educacionais efetivas que visem cumprir as Leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, assegurando a inserção da cultura Afro-brasileira e Indígena e suas diretrizes curriculares envolvendo diferentes setores e órgãos da sociedade;

	<p>4.12) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição da organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo, a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa.</p>
<p>5- Universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar até o final da vigência deste Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>5.1) realizar em parceria com os municípios no primeiro ano de vigência deste Plano, levantamento situacional dos jovens que se encontram fora da escola, ou em situação de vulnerabilidade social, nas zonas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas do Estado, com o intuito de mobilizar o acesso e/ou retorno destes às escolas;</p> <p>5.13) universalizar a implementação das Leis federais nos 10.639/2003 e 11.645/2008, para incluir no currículo oficial dos sistemas de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.</p>
<p>Meta 6 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>6.12) assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA nas etapas de Ensino fundamental e Médio, para todos os segmentos sociais que não tenham atingido esse nível de escolaridade, quilombolas, indígenas, trabalhadores, entre outros.</p>
<p>Meta 8 - Desenvolver até o final da vigência deste Plano em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Ensino Fundamental e Médio na forma Integrada à Educação Profissional.</p>	<p>8.1) implantar a Educação Profissional, até o final da vigência deste plano, em 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos integrados, de forma planejada, considerando as características do público da Educação de Jovens e Adultos; respeitando as especificidades das populações itinerantes, do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de Educação à Distância-EaD.</p>

<p>Meta 9 - Consolidar até a vigência final deste Plano a educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural.</p>	<p>9.1) expandir em 80% (oitenta por cento), até o final da vigência deste Plano, a oferta de escolarização da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, para as populações do campo, quilombola e indígena, reconhecendo e respeitando as suas especificidades, contemplando as práticas sustentáveis, esporte, lazer, memórias e história dessas comunidades;</p>
	<p>9.2) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural;</p>
	<p>9.4) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária, da transdisciplinaridade, da intraculturalidade e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades quilombolas e indígenas, valorizando seus saberes tradicionais;</p>
	<p>9.5) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas do campo, indígenas e quilombolas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;</p>
	<p>9.6) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades, camponesas, indígenas, quilombolas e itinerante com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos;</p>
	<p>9.7) garantir financiamento de programas de formação inicial e continuada específica para os trabalhadores da educação das unidades escolares localizadas no campo acampamentos de populações itinerantes e nos territórios quilombolas e indígenas;</p>
	<p>9.8) assegurar e desenvolver, em 3 (três) anos, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a população do campo, quilombola, indígena e itinerante como garantia de continuidade da escolarização básica e com vistas à universalização da alfabetização nesta faixa etária;</p>
	<p>9.10) incentivar, apoiar e referendar iniciativas das escolas do campo, indígenas e</p>

	quilombolas quanto à elaboração de calendário escolar, matriz curricular e Projetos Políticos Pedagógicos, próprios e específicos;
	9.12) manter o funcionamento das escolas do campo, indígena e quilombola, em cumprimento a Lei nº 12.960/2014;
	9.13) garantir a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura e contribuições dos afrodescendentes e indígenas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, em Artes, Literatura e História;
	9.14) ampliar e implementar a Educação em Unidades Escolares de Tempo Integral nas escolas do campo, indígenas e quilombolas com garantia de atividades que contemplem as práticas econômicas sustentáveis, cultura, esporte, lazer, memórias e história das comunidades tradicionais inseridas na matriz curricular e com calendário escolar específico.
Meta 16 - Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	16.6) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, com base no Plano Estratégico de Formação de professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FEPAD;
Meta 19 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino e em todos os sistemas de ensino municipais, tomando como referência, para o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica, o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	19.4) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

Fonte: Elaborada pela autora a partir do PEE (2015).

Todavia, na análise deste PEE não encontramos metas, estratégias para estudantes indígenas que estão morando nas cidades, entretanto, encontramos estes estudantes na categoria estudantes itinerantes em 5 metas e 9 estratégias do PEE (2015-2025), assim apresentadas:

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.

Estratégia 2.3 - garantir o acesso a materiais específicos de alfabetização que contemplem os estudantes das escolas do campo, quilombolas, indígenas, populações itinerantes e às crianças com necessidades especiais;

Estratégia 2.6 - prover as escolas de tecnologias e de materiais didáticos pedagógicos a todos os estudantes da Educação Básica, com especificidade para aquelas que atendam os estudantes da educação especial, das escolas do campo, quilombolas e indígenas, bem como populações itinerantes. (PEE 2015-2025)

A meta 2, que assegura a universalidade do ensino fundamental para ser atendida num período de 9 anos, busca garantir a conclusão de todos os estudantes na faixa etária de 6 anos a 14 anos e, nesse caso, as especificidades quanto às populações em situação de itinerância são contempladas nas estratégias 2.3 e 2.6, que tratam sobre a garantia de materiais de alfabetização, a necessidade de prover as escolas de tecnologias, disponibilizar materiais didáticos pedagógicos para estes estudantes atendendo as especificidades.

A partir de 2015, início da vigência do atual Plano Estadual de Educação, é criada a Superintendência de Inclusão (2017), depois, numa nova estruturação, a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (2021), atualmente Superintendência de Atendimento Especializado (2023), onde a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola está criada nessas Superintendências desde 2017, visto que, em 2015 e início de 2016, tínhamos a Superintendência de Inclusão a Coordenação de Educação do Campo, Quilombola e Indígena que em (2017) se tornaria uma gerência. Com a Superintendência de Inclusão a SEDUC consegue alguns avanços na implementação das políticas educacionais na Educação Escolar Indígena de Goiás nas terras indígenas no Estado (que são as terras indígenas dos povos: Tapuia, Karajá de Aruanã e Avá-Canoeiro), entretanto, mesmo que em 2015 inicie-se a contratação de intérpretes indígenas e no decorrer de 2016-2018 o trabalho dos professores intérpretes foi conquistando espaço e respeito apenas no período de 2019-2023 registramos a ampliação das políticas educacionais específicas para as populações em situação de itinerância e a intensificação das ações voltadas para o reconhecimento, garantia do acesso à matrícula e ao acolhimento a esses estudantes nas unidades de ensino regular do Estado de Goiás. Ressaltamos que não há uma diretriz consolidada em política de estado que assegure que as ações sejam realizadas.

Outros trabalhos significativos para as práticas pedagógicas vêm acontecendo nas unidades que receberam estudantes em situação de itinerância e que começam a atender a estratégia 2.6 do PEE (2015-2025), como, por exemplo, a aquisição de 149 kits com no mínimo 30 unidades de livros literários. Já a Portaria n.º 4256/2021, de 3 de novembro

de 2021, autorizou a transferência de recursos financeiros, no valor de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais), às Unidades Executoras dos Conselhos Escolares de unidades com estudantes em situação de itinerância matriculados, incluindo também a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo.

Outra iniciativa da SEDUC é a intenção de produção e publicação de materiais didáticos específicos no Território Etnoeducacional⁷ Vale do Araguaia, que abrange os povos indígenas de Goiás e que pretende também atender os estudantes e professores intérpretes indígenas do povo Xavante, que estão nas escolas estaduais e que fazem parte do Território Etnoeducacional A'uwẽ Uptabi. Os materiais a serem produzidos serão distribuídos para as escolas indígenas Iny/Karajá, Avá-Canoeiro, Tapuia e para escolas não indígenas da Rede Estadual de Goiás de ensino regular que atendam estudantes indígenas.

Porém, mesmo com algumas iniciativas positivas, a SEDUC permanece com o desafio de reconhecer os estudantes em situação de itinerância, assegurar a matrícula com equidade e fortalecer as identidades culturais em contexto de diversidade étnica nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços da escola em perspectiva de interculturalidade. Considerando que a melhor qualidade da educação é aquela que possibilita ao indivíduo alcançar a cidadania e a dignidade humana, com criticidade e alteridade, seja no campo ou na cidade. Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação (PEE, 2015 - 2025) propõe:

Meta 4 – Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Estratégia 4.11) implementar nos currículos escolares ações educacionais efetivas que visem cumprir as Leis federais nos 10.639/2003 e 11.645/2008, assegurando a inserção da cultura Afro-brasileira e Indígena e suas diretrizes curriculares envolvendo diferentes setores e órgãos da sociedade.

Estratégia 4.12) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição da organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo, a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa. (PEE 2015-2025)

⁷ O Território Etnoeducacional foi instituído legalmente como instrumento jurídico e político de gestão e organização da educação escolar indígena a partir da edição do Decreto Nº 6.861/2009 (...) à concepção teórica, os Territórios Etnoeducacionais têm sua base fundante do conceito “etnoterritório” como referência espacial, cultura e identitária. (PUREZA, 2021, 168-169).

A meta 4 traz grandes desafios, que se trata de alcançar a qualidade da Educação Básica medida pelas avaliações externas⁸, o que é preocupante, devido esses indicadores não estarem voltados para a perspectiva das especificidades sociais, linguísticas, culturais garantidas na legislação vigente. Outros dois grandes desafios são o de assegurar o cumprimento das Leis 10.639/2003⁹ e 11.645/2008¹⁰, pois os estados e municípios não têm garantido a implementação destas duas leis; e a importância da garantia da língua materna na educação infantil e no ensino fundamental, pois o PEE não faz referência aos estudantes indígenas que estão fora das terras indígenas ou que nem têm um território demarcado. Pode-se considerar que um dos desafios para os estudantes falantes de língua materna que difere da língua oficial portuguesa é realizar as avaliações externas na língua portuguesa. Como conseguir bons resultados nas avaliações externas visto que a princípio o estudante indígena, o itinerante e outros não têm como língua materna a língua portuguesa e não dominam com fluência a língua portuguesa?

Ainda discorrendo sobre a meta 4, consideramos na pesquisa dois eventos realizados pela SEDUC que articulam o atendimento a essa meta, promovendo o encontro de culturas e ressignificando os espaços e práticas pedagógicas da escola, em conexão com a comunidade. O primeiro deles é a Tenda Multiétnica, realizada desde o ano de 2016, durante o Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental/FICA, organizada pela SEDUC, através da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, junto com a Universidade Estadual de Goiás-UEG e os povos tradicionais do cerrado goiano.

A Tenda Multiétnica foi idealizada pelos professores da Universidade Estadual de Goiás Robson Moraes, Murilo Souza, Ueliton Rodrigues em 2016, após uma viagem de visita ao povo Iny na temporada no Rio Araguaia na região do município de Aruanã do lado do Mato Grosso. Os professores da UEG tiveram a ideia de organizar a Tenda Multiétnica e entraram em contato com a equipe da Gerência da Educação do Campo,

⁸ Avaliação Externa ou de larga escala é toda e qualquer avaliação formulada externa aos espaços escolares no sentido de realizar um diagnóstico da Educação Básica. É uma ferramenta ou política pública que permite construir elementos para a formulação e monitoramento dos índices escolares nacionais ao qual permite um redirecionamento nas práticas pedagógicas escolares. (BRASIL, 2021)

⁹ LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

¹⁰ LEI nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Quilombola e Indígena. Eu estava como gerente e desde 2016 contribuimos com a organização, articulação e mobilização dos povos e comunidades para participarem do evento que é descrito como:

A Tenda Multiétnica¹¹ é um espaço que se constitui em um ambiente que favorece o encontro de diferentes etnias indígenas, quilombolas, itinerantes, camponeses, ciganos, agricultores e artesãos, possibilitando a (con)vivência e o compartilhamento de culturas, línguas, artesanato, gastronomia, pinturas corporais, cantos, danças e diversas outras manifestações culturais. A Tenda Multiétnica possui como metodologia uma dinâmica dialógica, que oferece conhecimentos históricos, culturais e sociais dos povos participantes, por meio da troca de conhecimentos e experiências em rodas de prosa, oficinas, minicursos, debates, palestras, exposições fotográficas e exibição de filmes. Pautas como educação, saúde, meio ambiente, territórios e políticas públicas ganham destaque nos diálogos entre lideranças indígenas, camponesas, quilombolas, acadêmicos e representantes do poder público-parceria Universidade Federal de Goiás/UEG. (GECQI, 2016, s/p)

Em 2020 e 2021 a Tenda Multiétnica não aconteceu devido a Covid 19 e todos estarem em isolamento com as orientações da OMS. Em 2022, foi um grande desafio realizá-la após o período de 2 anos e ainda em contexto pandêmico, mas já com liberação para voltar a realizar eventos, com todos os cuidados. As imagens abaixo mostram quando recebo das mãos do Ailton Krenak um dos seus livros autografados, após sua palestra de encerramento do FICA, que aconteceu no espaço da V Tenda Multiétnica de 2022.



Fotos: Eliane Cristina Leobas, V Tenda Multiétnica/ 2022.

¹¹ Este conceito encontra-se em construção pela Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, entretanto é um documento interno da SEDUC.

Em 2023, foi realizada a VI Tenda Multiétnica, um evento de encontro de culturas, debates, rodas de conversas, exposição de artesanatos, lançamento de livros, filmes de curta metragem, dentre outras atividades culturais, educacionais e ambientais. Nesse encontro de culturas dos povos tradicionais no cerrado goiano contamos com as comunidades dos quilombos Recantos Dourados, Comunidade do Cedro, Jardim Cascata, povo Kalunga e os povos indígenas Tapuia do Carretão – GO, Iny – GO, Xavante – MT e GO, Boe Bororó – MT, Kalapalo - MT, Kaingang – PR, Kaingang – RG e representantes de movimentos sociais.

Além, contribuir com o planejamento, organização da Tenda Multiétnica também, participei como mediadora de uma roda de conversa intitulado Povos indígenas em contexto urbano com os seguintes participantes Cristóvão Tserero'odi Tsõrõpré (SEDUC), Hélio Simplício Rodrigues Monteiro (Ledoc/UFG), Rosani Moreira Leitão (UFG), Sinvaldo Oliveira Saraiva (Povo Iny/Karajá - SEDS), José Alecrim (Ciranda da Arte – SEDUC) e Clarêncio U'repariwe Tsuwatu (SEDUC).



Foto: Deuzília Pereira. Apresentação do povo A'uwẽ Uptabi na VI Tenda Multiétnica, 2023.



Foto: Deuzília Pereira. Apresentação do povo A'uwẽ Uptabi na VI Tenda Multiétnica, 2023.



Foto: Deuzília Pereira. Apresentação do povo Kaingang do Rio Grande do Sul, VI Tenda Multiétnica/ 2023.



Foto: Deuzília Pereira. Povo Boe Bororó aguardando para apresentação na VI Tenda Multiétnica, 2023.



Foto: Deuzília Pereira. Apresentação dos povos Iny e Kalapalo, VI Tenda Multiétnica, 2023.



Foto: Dagmar Olmo Talga. Intérpretes indígenas comigo ao fim da VI Tenda Multiétnica, 2023.

O segundo evento foram os Jogos Interculturais JEEG's 2022, realizados pela SEDUC, através da Superintendência de Desporto Educacional, Arte e Educação. Os Jogos interculturais aconteceram no segundo semestre de 2022 e contaram com as modalidades de corrida de tora, arco e flecha, luta corporal e capoeira, com a participação de 107 estudantes quilombolas, indígenas e itinerantes.



Foto: Valéria Cavalcante S. Silva. Apresentação do povo A'uwê Uptabi no Centro de Convivência do Clube Ferreira Pacheco para abertura oficial dos Jogos Interculturais – JEEG's Interculturais 2022.



Foto: Valéria Cavalcante S. Silva. Preparação do povo A'uwẽ Uptabi no campo de Futebol da UFG para a corrida de toras dos Jogos Interculturais 2022 – JEEG's/ SEDUC.



Foto: Valéria Cavalcante S. Silva. Preparação do povo A'uwẽ Uptabi para a corrida de toras nos Jogos Interculturais – JEEG's Interculturais 2022.



Foto: Valéria Cavalcante S. Silva. Início da corrida de tora do povo A'uwẽ Uptabi, no campo de Futebol da UFG/ Jogos Interculturais 2022 – JEEG's/ SEDUC.



Foto: Valéria Cavalcante S. Silva. Luta corporal A'uwê Uptabi, na UFG, Jogos Interculturais 2022 – JEEG's/ SEDUC.

As imagens que podemos ver nessas fotos da Tenda Multiétnica e dos Jogos Interculturais nos mostram que os povos Iny, Tapuia do Carretão e Avá-Canoeiro que têm suas TIs localizadas no Estado de Goiás do povo sempre fazem questão de comparecer em todos os eventos e acolhem os povos que estão vivendo nas áreas urbanas no Estado de Goiás, como por exemplo o povo Xavante. Considero importante fazer essa ressalva, pois muitos não indígenas gestores públicos levantam hipóteses de que os indígenas que têm suas TIs localizadas no Estado de Goiás não podem permitir que membros de outros povos indígenas participem das mesmas atividades juntos, por “não serem do Estado de Goiás”. Todavia, entre os indígenas, eles todos se consideram parentes, envolvidos nas mesmas lutas e sempre estão todos juntos.

Portanto, a cada momento os indígenas têm compartilhado seus saberes culturais em diversos espaços das cidades, são pequenas ações na perspectiva da interculturalidade e que podem estar contribuindo para diminuir a invisibilidade dos povos indígenas.

Nestes eventos, como a Tenda Multiétnica, professores indígenas e intérpretes indígenas fazem parte das mesas de debates, discutem sobre suas pautas, fazem seus discursos e encaminham agendas políticas, com suas demandas, aos representantes de órgãos competentes do poder legislativo e executivo e de outras instituições como FUNAI, Sesai, SEDUC, Universidades etc. Entretanto, é um desafio para que cada evento aconteça com o protagonismo dos povos originários, pois as instituições que financiam os eventos têm intenções para que ocorra segundo o planejamento de gestores que

controlam o financiamento e a visibilidade que o evento vai proporcionar para suas instituições. Enquanto, que os povos originários aproveitam estes momentos para reivindicar suas demandas, compartilhar seus saberes e mostrar que os povos indígenas existem e que cada povo tem suas especificidades, rompendo com os estereótipos, preconceitos e o racismo institucionalizado.

Já a meta 5 na estratégia 5.1 deflagra a busca ativa de estudantes, independentemente de estarem no campo ou nas cidades, no intuito de retornarem para a escola, veja como são apresentadas:

Meta 5 - Universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar até o final da vigência deste Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégia 5.1) realizar em parceria com os municípios no primeiro ano de vigência deste Plano, levantamento situacional dos jovens que se encontram fora da escola, ou em situação de vulnerabilidade social, nas zonas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas do Estado, com o intuito de mobilizar o acesso e/ou retorno destes às escolas. (PEE 2015 - 2025)

De acordo com a Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena/SMTE/SEDUC, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social/Direitos Humanos/SEDS-DH, Secretaria de Educação Municipal/SME e Universidade Federal de Goiás/UFG, vem-se mapeando a população em situação de itinerância, no caso, a situação dos indígenas da etnia Warao¹², buscando estimular o acesso, acolhimento e inclusão das crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação escolar. Ainda não houve solicitação de intérprete da língua indígena do povo Warao nas escolas estaduais devido estarem matriculados nas escolas municipais. O entendimento da língua é parte do grande desafio na comunicação, pois poucos falam ou se expressam em espanhol e menos ainda em português, o que torna imprescindível a tradução simultânea por parte de algum membro da comunidade que entenda o espanhol ou português e possa traduzir para quem só entende a língua warao. Deste modo, está em andamento uma proposta de curso de português intercultural, oferecido pelo curso de Letras da UFG/Extensão.

¹² Os Warao (“Povo da água” na língua nativa), grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região do delta do rio Orinoco, são hoje a segunda maior etnia da Venezuela com cerca de 49 mil pessoas [...] A partir do final de 2016, em decorrência dos problemas de desabastecimento de produtos básicos, da hiperinflação e do aumento da violência causados pela crise econômica e política que afeta o país, os Warao iniciaram um novo ciclo de migração mais forte, agora, em dimensões transfronteiriças, vindo para o Brasil. Atualmente, registra-se a presença dessa população em diferentes cidades dos estados de Roraima, Amazonas e Pará e, há pouco tempo, em cidades da região Nordeste, nas capitais do Maranhão, Piauí e Ceará (ACNUR, 2019, p. 16-17).

A Proposta de Intérprete de Língua Indígena na rede estadual de ensino também é uma ação concernente à itinerância, e consiste na contratação de indígenas como Intérpretes de Línguas Indígenas nas escolas da rede estadual de ensino onde há estudantes indígenas matriculados e que apresentam dificuldades nas competências e habilidades da oralidade, escrita, leitura, interpretação e atividades de numeramento na língua materna indígena e língua Portuguesa (SOUZA, 2018). O conceito de populações em situação de itinerância, que abrange uma parte dos estudantes indígenas que estão residindo nas cidades e fora de suas terras indígenas, é usado nesta política. Entretanto, consideramos que é preciso aprofundar um pouco mais na reflexão sobre ele, pois a itinerância não cabe para todos os que estão residindo fora de terras indígenas.

Meta 8 - Desenvolver até o final da vigência deste Plano em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Ensino Fundamental e Médio na forma Integrada à Educação Profissional.

Estratégia 8.1) implantar a Educação Profissional, até o final da vigência deste plano, em 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos integrados, de forma planejada, considerando as características do público da Educação de Jovens e Adultos; respeitando as especificidades das populações itinerantes, do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de Educação à Distância-EaD;

Meta 9 - Consolidar até a vigência final deste plano a educação escolar do Campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e Comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da Identidade cultural.

Estratégia 9.2) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural;

Estratégia 9.6) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades, camponesas, indígenas, quilombolas e itinerante com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos;

Estratégia 9.7) garantir financiamento de programas de formação inicial e continuada específica para os trabalhadores da educação das unidades escolares localizadas no campo: acampamentos de populações itinerantes e nos territórios quilombolas e indígenas;

Estratégia 9.8) assegurar e desenvolver, em 3 (três) anos, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a população do campo, quilombola, indígena e itinerante como garantia de continuidade da escolarização básica e com vistas à universalização da alfabetização nesta faixa etária;

Atualmente a implementação da meta 8 não é perceptível na oferta para as populações em situação de itinerância e do público da educação escolar do campo, quilombola e indígena. Observamos que nessas populações em situação de itinerância muitos têm necessidade de ingressar no mercado de trabalho e para isso a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no nível de Ensino Fundamental

e Ensino Médio proporcionaria oportunidade a esses estudantes num tempo mais curto. Entretanto, ainda não temos nenhuma experiência exitosa neste contexto em evidência e isso nos revela uma problemática, pois a meta 8 do PEE não está sendo atendida para este público. Conquanto, ressaltamos que faltam apenas 2 anos para o fim da vigência desta política pública de estado.

Outra questão se refere ao currículo diferenciado e específico que poderia permitir preparar para o mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, respeitar as especificidades e diferenças deste público de estudantes do campo, itinerantes, quilombolas e indígenas e muitas vezes a Língua Portuguesa é um desafio. Pois as línguas faladas por essas populações são originárias das suas culturas e geralmente não são falantes da Língua Portuguesa. Portanto, essas populações necessitam ser atendidas respeitando-se sua diversidade cultural e social.

Considerando que a meta 9 trata da consolidação da Educação Escolar no campo de populações tradicionais e de comunidades quilombolas, indígenas e itinerantes, portanto, essa meta e cinco de suas estratégias deveriam, na implementação do PEE, garantir as articulações entre os saberes que devem ser ensinados na escola com os saberes culturais. Assim, contemplando toda a complexidade linguística, a relação destes povos com o território, o ambiente, as práticas pedagógicas diferenciadas e específicas dos saberes próprios de cada povo.

Talvez seja o obstáculo das Secretarias de Educação permitir que a Educação Escolar ou a Educação ofertada aos estudantes indígenas residentes nas cidades sejam implementadas como estão garantidas na lei e por direito. Poderíamos dizer que as ações colonialistas arraigadas e institucionalizadas ainda hoje não permitem a implementação da legislação nas escolas. Devido ao fato de os gestores de políticas públicas alimentarem essas estruturas de pensamento, portanto, mais uma vez é preciso romper com essas estruturas e se faz necessário uma nova postura dos gestores públicos.

Entretanto, só seria possível uma mudança de paradigma se pensar a implementação do PEE com formação continuada a todos os envolvidos com a educação escolar e na perspectiva da interculturalidade, dando autonomia para essas escolas do campo, indígenas, quilombolas e que atendem estudantes fora de seus territórios refletirem sobre o que as tornam interculturais.

A reflexão e o diálogo são de suma importância para encontrar caminhos e romper com essas estruturas. A autodeterminação para quem de fato deve ser protagonista da educação ofertada ao seu povo ainda não foi dada pelas Secretarias de Educação. Pois a

política de educação para esses povos e populações itinerantes são executadas sem estar em consonância com o PEE e muitas vezes sem eles serem consultados. Programas, projetos, ações não deveriam ser articulados, planejados, executados sem os verdadeiros interessados.

1.2. Conferências e Fóruns de Educação Escolar Indígena

É evidente que as conferências para as políticas públicas educacionais em todas as esferas (nacional, estadual e municipal) são importantes espaços de debates sobre as demandas da Educação Escolar para os povos indígenas, que proporcionam troca de experiências entre os envolvidos, levanta as situações problema em todas as dimensões, consolida uma agenda política com as demandas discutidas e direcionam os caminhos na luta por direitos. É notável a participação ativa das comunidades e suas lideranças nessas conferências.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI¹³ realizada em 2009, teve como principais objetivos:

- I. discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- II. propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- III. pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. (BRASIL, 2009, p. 1)

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena- II CONEEI, teve início em 2016 em Brasília. Entretanto, as Conferências Regionais e locais ocorreram no decorrer dos anos de 2017 e 2018. O evento foi organizado pelo Ministério da Educação em parceria com os conselhos de educação e a FUNAI e teve como temática “O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas”. Os principais objetivos da II CONEEI foram:

- avaliar os avanços e desafios da educação escolar indígena;
- construir a proposta de educação escolar indígena;
- ampliar o diálogo do regime de colaboração;
- reafirmar o direito a educação diferenciada e específica. (BRASIL, 2018, p. 1)

¹³ BRASIL. Documento final da I Conferência nacional de educação escolar indígena. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf>.

A I e II CONEEI foram importantes momentos de debates das demandas e encaminhamentos sobre a Educação Escolar Indígena. Entretanto, considero que os avanços foram lentos de 2016 até 2023 e as estruturas colonizadoras estão cada vez mais institucionalizadas nas Secretarias de Educação. Em 2017 e 2018 fui uma das responsáveis pela organização da CONEEI local, que aconteceu em duas etapas.

A primeira etapa aconteceu em 18 de novembro de 2016, na Subsecretaria Regional de Educação de Minaçu, como era denominada, estavam presentes os povos Avá-Canoeiro, Tapuia, Tapirapé, Karajá e foi discutida a necessidade de implantar a Escola Avá-Canoeiro, que funcionava como extensão escolar de uma escola estadual localizada em Minaçu. Também foi discutida a falta de infraestrutura adequada das escolas indígenas, com arquitetura específica e diferenciada, salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório. As discussões mais calorosas foram sobre a falta de publicação de material didático próprio e específico, concurso público para os professores indígenas e a formação de professores.

Na segunda etapa, nos dias 01 e 02 de dezembro de 2016, na Aldeia Buridina, do povo Karajá (Iny), houve a escolha dos delegados e, na ocasião, o cacique Raul Hawakati mencionou a importância do trabalho com a CONEEI. Nesta CONEEI estavam presentes os povos Tapuia, Avá-Canoeiro, Karajá e Xavante e uma preocupação de todos se referia à política educacional das secretarias de educação implementada nas escolas indígenas, com estrutura que não contemplava a Educação Escolar Indígena, como podemos observar na fala do cacique Jasson Torrobari da Aldeia Bdé Bure – GO:

O Cacique Torrobari acrescenta: “gostaria que na escola indígena a língua materna fosse fortalecida de forma que nas aulas seria mencionada mais disciplinas indígenas como 90%, e escola regular 10% dentro da aldeia. Isso seria uma forma de fortalecimento. Porque aí daria total liberdade dos professores Iny lecionar a sua própria língua de forma natural”. (BRASIL, 2016, p. 1, no prelo)

No decorrer dessa II CONEEI, realizada na aldeia Buridina, houve discussões importantíssimas sobre a falta de autonomia das escolas indígenas para trabalhar com a Educação Escolar Indígena devido às interferências das Secretárias de Educação, portanto as escolas indígenas estavam se tornando cada vez mais escolas voltadas para os não indígenas. Ainda foi discutida a falta de publicação de material didático específico para o povo indígena, a escola indígena não recebia recursos para reforma e ampliação, e por isso os indígenas consideravam que a escola não era atrativa para seus estudantes como as demais da rede regular de ensino. Outra questão importante foram as discussões sobre

a língua materna, muitos estudantes indígenas da aldeia Bdé Bure¹⁴ estudam nas escolas do município de Aruanã e na rede estadual de ensino em escolas não indígenas. Pois não há escola dentro da aldeia Bdé Bure e os indígenas, uma parte deles, não vão para Colégio Estadual Indígena Maurehi, que fica na aldeia Buridina.

As duas CONEEIs locais que aconteceram em Minaçu e Aruanã foram importantíssimas para os povos indígenas de Goiás consolidarem suas demandas e discutirem com os parentes os seus anseios. Houve a contribuição de professores, pesquisadores, indigenistas, UFG, CIMI e FUNAI. Entretanto, o que mais marcou foi ser evento dessa magnitude voltado para os indígenas e preparado pela SEDUC, sob as orientações dos organizadores da CONEEI, representantes do MEC.

Em Minaçu não foi permitido pela FUNAI, na época, a realização dentro do território Avá-Canoeiro. Assim, foi realizada na Subsecretaria de Minaçu, como era denominada a Coordenação Regional de Educação de Minaçu naquela época. A SEDUC levou os povos Tapuia, Iny e Xavante e o evento aconteceu com as discussões já relatadas.

A CONEEI local realizada em Aruanã, dentro da Terra Indígena Karajá I, especificamente no Colégio Estadual Indígena Maurehi, teve como anfitrião o povo Iny e a participação ativa dos Tapuias, Xavante e Avá-Canoeiro. Nessa conferência local tivemos a presença do Iawí Avá-Canoeiro (*in memoriam*) onde todos ficaram muito felizes, porém ele participou na parte de uma manhã dos debates, almoçou conosco e seguiu com a FUNAI, pois o estavam levando para Goiânia para tratamento médico. Nessa época, Iawí já estava doente com câncer, que meses depois o levaria à morte, em 07 de junho de 2017, aos 56 anos de idade.

A etapa Regional Timbira, Vale do Araguaia, Guajajara e Xerente da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi sediada pelo Estado de Goiás, no município de Pirenópolis, entre os dias 22 e 24 de agosto de 2017, e estavam presentes os estados do Mato Grosso, Distrito Federal, Tocantins e Maranhão. Os povos Iny, Avá-Canoeiro, Tapuia, Tapirapé (que tem relações matrimoniais com Avá-Canoeiro), Guajajara, Xavante, Xerente, Xucuru, dentre outros estavam representados. Foi uma Conferência grandiosa na Pousada dos Pirineus, local muito bonito e acolhedor.

¹⁴ “A aldeia Buridina, localiza na Terra Indígena Karajá I - TI, situada no centro da cidade de Aruanã, com 14 hectares e Bdé Bure, a mais recente delas, construída na Terra Indígena Karajá III - TIII. Há ainda uma terceira área, a Terra Indígena Karajá II - TII, localizada no município de Cocalinho-MT.” (SILVA; LIMA, 2017, p. 58).

A SEDUC de Goiás, o MEC e a UFG estavam com suas equipes envolvidas na organização do evento e ansiosos, pois era uma Conferência importante, e contamos com a participação nesse trabalho de organização com Rita Potiguara, Lucia Alberta Andrade de Oliveira (MEC), Maria do Socorro Pimentel da Silva (*in memoriam*), Mônica Veloso (UFG) e várias outras pessoas dessas instituições envolvidas com a Educação escolar Indígena. No dia 22 de agosto de 2017 aconteceu a abertura, com a presença de autoridades indígenas e não indígenas de todos os estados, professores da Universidade Federal de Goiás/Núcleo Takinahaky – UFG, equipe do MEC, com apresentações de danças e cantos indígenas, todos estavam muito felizes e com expectativas para os grupos de trabalhos e debates.

No dia 23 de agosto de 2017, os grupos de trabalho iniciaram os debates com a participação significativa de cada povo e o compromisso de todos, de acordo com as demandas discutidas. Nesse dia, a Conferência terminou na madrugada, pois já passava das duas da manhã e as discussões ainda muito calorosas. Marcou a luta por de fato efetivar uma política de Educação Escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue.



Foto: Philippe Bastos. CONEEI em Pirenópolis¹⁵. Sou a quarta pessoa da direita para a esquerda.

¹⁵ Disponível em: <<https://surgiu.com.br/2017/08/23/solenidade-marca-abertura-oficial-da-conferencia-regional-de-educacao-escolar-indigena-de-pirenopolis/>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Naquele dia, observei nos debates que a demanda dos indígenas que estavam residindo nas cidades não era mais invisível aos nossos olhos. Indígenas residindo nas cidades não eram casos isolados e tinham suas demandas. Entretanto, notei que existia uma certa resistência por parte de alguns representantes não indígenas de instituições ao discutir sobre essas demandas, o que causava estranhamentos no momento das discussões e votações. Eles diziam que o indígena deveria ser atendido de acordo com os seus direitos coletivos nos seus territórios. E os indígenas que não tinham suas terras homologadas? Assim, as discussões e votação se estenderam pela madrugada, mas foram realizadas.

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena terminou no dia 22 de março de 2018, em Brasília, com muitas críticas e frustrações dos participantes, alegando que a Educação Escolar Indígena estava sem recursos financeiros, o que ficou demonstrado inclusive na realização das conferências. Outra crítica por parte dos participantes da CONEEI é que faltava vontade do poder público para que de fato a implementação das políticas públicas pudessem se efetivar.

Além das Conferências, é importante neste contexto também analisarmos como surgem os Fóruns Nacionais de Educação Escolar Indígena, sua importância e contribuições para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena; e lançarmos a pergunta: como o FNEEI e o FEEEI consideram os indígenas que estão em contextos urbanos?

A realização dos Fóruns Nacionais de Educação Escolar Indígena tem o poder de promover a conscientização sobre as demandas dos povos indígenas e gera uma reflexão interna sobre as condições da Educação Escolar Indígena no Brasil. Os FNEEI são espaços de debates muito importantes, pois é possível, na consolidação de cada evento, ter uma agenda das demandas em pauta nas políticas públicas nacionais e analisar os avanços, os desafios e as perspectivas para o futuro da Educação Escolar Indígena. Os FNEEI que aconteceram no Brasil são:

O I FNEEI, realizado em Luziânia-GO, em 2015. Estiveram presentes representantes de 10 estados brasileiros, 33 etnias e mais de 100 educadores indígenas e indigenistas, além de representantes do MEC, MPF, universidades e associações indígenas como, por exemplo, APIB e COIAB.

O II FNEEI, cujo tema foi “Infância, educação e diversidade cultural indígena”, realizou-se na Universidade de Brasília (Maloca Campus Darcy Ribeiro, UNB) de 23 a 28 de outubro de 2016. Contou com a participação de 400 indígenas. Foram abordados

assuntos referentes ao financiamento da educação escolar indígena e a criação da universidade indígena.

O III FNEEI também foi realizado na UNB (Centro Comunitário Athos Bulcão), de 15 a 19 de outubro de 2017. Estiveram em pauta os assuntos: Direitos Humanos, Ensino Médio Indígena e Educação Infantil. O evento foi organizado pelos Fóruns Estaduais de Educação Escolar Indígena-FEEEI, o movimento de professores indígenas e entidades parceiras: Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB, Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

O IV FNEEI foi realizado nos dias 1 e 2 de julho de 2019, em Brasília-DF, com o tema “Educação para existência e vida plena”. Contou com representantes de mais de 100 povos indígenas, onde se debateram os processos de formulação, implementação e avaliação da política nacional de educação para os povos indígenas e a tramitação de outras políticas públicas voltadas à temática.

O V FNEEI, realizado no dia 23 de outubro de 2020 de forma virtual, teve como tema “Educação como direito: insurgências e resistências indígenas”. Nesse período estávamos seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS e das Secretárias de Saúde (Nacional e Estaduais) sobre a pandemia do COVID 19, os eventos estavam proibidos presencialmente, portanto ocorreu online.

O VI FNEEI foi realizado em Luziânia-GO, entre os dias 30 de novembro e 03 de dezembro 2022, com o apoio da Flacso Brasil, que é a sede brasileira da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Contou com a participação de 520 indígenas, de 127 povos, entre professores, professoras, gestores e discentes de universidades federais.

O FNEEI é um movimento político de Educação Escolar Indígena que vem se fortalecendo desde 2015, ele é constituído por participantes atuantes, indígenas e não indígenas, mas todos envolvidos com a luta. Já tive oportunidade de participar de três eventos, dois presenciais e um virtual devido o contexto da Covid 19 e atualmente faço parte de um grupo de WhatsApp do FEEEI. A cada conquista do FNEEI é importante refletirmos, pois não temos como retroceder. Atualmente, não conseguimos, com as demandas que temos de Educação Escolar Indígena e a morosidade na implementação dessas políticas públicas, ficar sem o FNEEI e sem criar os Fóruns de Estaduais de Educação Escolar Indígena – FEEEI, que é um grande desafio devido à resistência de alguns estados na efetivação destes FEEEI.

1.2.1 Criação do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Goiás – FEEEI-GO

Em junho de 2019, foi criado um grupo de trabalho com o objetivo de promover debates sobre a política pública educacional para as comunidades indígenas. Também foi realizada a primeira assembleia para criação e aprovação do Regimento Interno do FEEEI-GO. Em 14 de junho de 2019, foi instalada a Assembleia de criação do FEEEI - GO, com a presença de 84 pessoas, dentre elas integrantes dos povos Apyãwa (Tapirapé), A'uwê (Xavante), Avá-Canoeiro, Chiquitano, Iny (Karajá), Jugamü e Tapuia, sob a mediação da Superintendência de Inclusão/Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena da SEDUC e representantes das Coordenações Regionais de Educação de Rubiataba, Piranhas e Cidade de Goiás. Para realização da Assembleia, contaram com a consultoria de professores da UFG, Regional Goiânia e Regional Cidade de Goiás, de estudantes de turismo, do Conselho Indigenista Missionário e, ainda, do advogado indígena Vilmar Martins Moura Guarany¹⁶.

O propósito deste Fórum para a SEDUC é atender às demandas da Educação Escolar Indígena do Estado de Goiás e se formalizar diante das lideranças indígenas, visto que no cenário atual da política nacional todos os estados terão que se adequar e regularizar os Fóruns e Conselhos. Enquanto para os indígenas o FEEEI será espaço para debates, discussões, fiscalização e articulações, é um movimento por uma Educação Escolar Indígena diferenciada e respeitada nas suas especificidades. É importante todo esse movimento do FEEEI para afirmação das lutas e reconhecimento dos indígenas no Estado de Goiás.

É muito comum a sociedade civil não saber que no Estado de Goiás há povos indígenas, a invisibilidade amplia a cegueira. Eunice Tapuia, da Terra Indígena Carretão, no decorrer da sua palestra sobre “Português Intercultural” na Formação de Educação Escolar Indígena, em abril de 2023, apresentou os desafios enfrentados diariamente quando se apresenta como indígena do seu povo com sua aldeia localizada no Estado de Goiás. Segundo a palestrante, muitos dizem “Eu nem sabia que Goiás tem indígenas”. Portanto, o FEEEI é uma conquista que se efetiva para ampliar o foco da visão com o reconhecimento destes povos e suas reivindicações. Abaixo apresentamos um quadro

¹⁶ Doutor em Antropologia Social-PPGAS/Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestre em Direito Econômico e Socioambiental pela PUC/PR. Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas/1998.

com os titulares e suplentes do FEEEI, conforme foi criado por meio do Decreto nº10.127, de 3 de agosto de 2022.

Quadro 2 - Representantes do FEEEI-GO

Instituição	Titulares	Suplente
Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/GO	Valéria Cavalcante da Silva Souza	Francisco Alves Barbosa
Conselho Estadual de Educação - CEE-GO	Manoel Barbosa dos Santos Neto	Willian Xavier Machado
Fundação Nacional do Índio - FUNAI/GOIÁS	Rogério de Souza Borges	Maria Fátima Alves Bento
Universidade Federal de Goiás-UFG	Mônica Veloso Borges	Rosani Moreira Leitão
Conselho Indigenista Missionário – CIMI	Carlos Augusto Castro Almeida	Eliane Franco Martins
Intérprete da Língua Indígena	Cristóvão Tserero'odi Tsoropre	Liderança SEM SUPLENTE, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.
	Florentino Wamri Papo	Itamar Tserenhiwã
	Bergamim Tsipta'awe Tsuwate	Lauro Tserewano'owe Urebete
Povo Iny/Karajá – Aruanã/GO	Raul Mauri dos Santos	Cacique SEM SUPLENTE, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.
	Valdirene Leão Gomes	Mariana Malurrereru dos Santos
	Jasson Tohobari Karajá	Cacique SEM SUPLENTE, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.
	Ijararu Gedeon Karajá	Sinvaldo Oliveira Saraiva
Povo Avá-Canoeiro/Tapirapé – Minaçu/GO	Trumak Avá-Canoeiro	Cacique SEM SUPLENTE, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.
	Niwathima Avá-Canoeiro	Kapitomy'i Tapirapé - Tapirapé
Povo Tapuia – Rubiataba/Nova América/GO	Dorvalino Augusto da Silva	Cacique SEM SUPLENTE, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.
	Wellington Vieira Brandão	Maria Aparecida de Lima
	Daiane Aparecida Ferreira dos Santos	Silma Aparecida da Silva

Fonte: Informações da SEDUC, conforme Art. 5º do Decreto nº 10.127/2022.

Conforme dados da SEDUC sobre as ações executadas, tanto em relação à implementação quanto ao funcionamento, o FEEEI-GO foi oficializado por meio do Decreto n.º 10.127, de 3 de agosto de 2022, publicado no Diário Oficial nº 23.850 -

Suplemento; foi realizada reunião virtual em 25 de agosto de 2022, com os representantes das entidades e órgãos de apoio aos indígenas de Goiás e do Território Etnoeducacional Vale do Araguaia e com os membros dos povos indígenas representados no FEEEI-GO, para providências quanto à definição de seus membros titulares e suplentes e para encaminhamentos quanto à elaboração e aprovação de Regimento Interno do FEEEI-GO.

Em 06 de setembro de 2022, foi realizada a segunda reunião virtual, quando se procedeu à aprovação do Regimento Interno e eleição da Diretoria: presidente, vice-presidente e Secretária Executiva do FEEEI-GO. O presidente eleito do FEEEI foi o

Welington Vieira Brandão Tapuia, o vice-presidente Sinvaldo Oliveira Saraiva Iny/Karajá e a secretária Valdirene Leão Gomes Iny/Karajá; na sequência, a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola encaminhou à Procuradoria Setorial - SEDUC minuta de Decreto para nomeação dos membros do Fórum, validados pelos povos indígenas e entidades participantes. Com a anuência da Secretaria de Estado da Educação foi encaminhada para a Casa Civil a minuta de Decreto de nomeação dos membros do FEEEI.

Atualmente, a partir da data de 14 de abril de 2023, foi publicada a nomeação, no Diário Oficial nº 24021, do presidente do FEEEI Welington Vieira Brandão Tapuia, o vice-presidente Sinvaldo Oliveira Saraiva Iny/Karajá e a secretária Valdirene Leão Gomes Iny/Karajá. Assim, para cumprir os protocolos, os membros do FEEEI tomaram posse no final do mês da publicação em Goiânia num grande evento preparado pelos indígenas e a SEDUC.



Foto: Solimar Oliveira. Participantes da cerimônia de posse dos membros do FEEEI na Secretaria de Estado da Educação de Goiás – 2023.

De acordo com Welington Vieira Brandão Tapuia, na ocasião:

Com a implantação de FEEEI-GO em Goiás os povos indígenas do estado terão mais representatividade de reivindicação aos nossos direitos. Pois é através do fórum que podemos cobrar com mais força junto aos órgãos competentes as nossas lutas que foram garantidas na legislação. O FEEEI-GO vai ser o norteador ao paradigma da nossa luta para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena do estado de Goiás, também acreditamos que o fórum é um instrumento de reconhecimento ao que sempre reivindicamos para o estado.

O FEEEI-GO tem um papel importante quanto à agenda das demandas da Educação Escolar Indígena e o reconhecimento dos indígenas, independentemente do lugar em que estejam, na cidade ou em terras indígenas, com território ou sem território demarcado. O fato de serem indígenas deveria lhes dar o direito à educação escolar no mínimo com o olhar diferenciado, intercultural e com respeito à sua língua materna.

1.3. Estudantes indígenas fora das terras indígenas: os direitos a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilingue, intercultural e comunitária

Os direitos indígenas conquistados com a Constituição Federal de 1988 transformaram os rumos da política indigenista brasileira para uma nova perspectiva, assegurando uma Educação Escolar Indígena que, também por meio de outros documentos com o novo Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena-RCNEI (2005), garantiram os seus princípios e reconheceram aos indígenas o direito coletivo para a uma educação escolar indígena comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Entretanto, essas conquistas não foram suficientes para reparar a dívida histórica e sociocultural da sociedade brasileira para com os indígenas, contraída com o processo colonizador e se estendendo por mais de cinco séculos de domínio e exploração aos povos indígenas. Importante também considerar que toda essa conquista de direitos pelos povos indígenas não tem contemplado significativamente os indígenas que se encontram em contexto urbano.

Para essa pesquisa foi imprescindível a análise dos caminhos percorridos na garantia de direitos dos indígenas em relação à educação escolar indígena, como ponto de partida de uma investigação na busca de novos horizontes capazes de reverter a invisibilidade e a negação das diferenças culturais de estudantes indígenas que estão fora dos seus territórios ou os que não ocupam um território como direito originário.

A Constituição Federal de 1988, que assegura a formação básica aos estudantes indígenas, com respeito às suas especificidades, não menciona, em seu artigo correspondente, a localidade em que devem estar para serem contemplados como podemos observar:

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

2. 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. (BRASIL,1988)

Assim, é assegurada, no ensino fundamental, como direito coletivo, a utilização da língua materna às comunidades indígenas. A Lei de Diretrizes e Base da Educação, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está coerentemente articulada com os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, como demonstra seu artigo a seguir:

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

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. (BRASIL, 1996)

A política para a Educação Escolar Indígena é implementada dentro das terras indígenas, assegurando direitos coletivos, proporcionando para as escolas indígenas a experiência pedagógica, processos de ensino aprendizagem, programas e projetos diferenciados, específicos, interculturais, comunitários e bilíngues, como estabelecem seus princípios. Porém, a escola indígena, no seu papel de aplicabilidade da Educação Escolar Indígena, sofre várias intervenções dos estados e municípios, através das Secretarias de Educação que, dentro da sua responsabilidade de assegurar os direitos, por vezes interferem na efetivação dos mesmos e a escola indígena tem mais característica de escola do não indígena.

Pois a escola, para os indígenas, tem outros significados e um papel importante não só de formação do estudante, mas é um espaço que faz parte do cotidiano da aldeia e dos afazeres daquele povo. Como exemplo, refiro-me à dissertação de Ingrid Weber, uma das pioneiras em etnografia de escolas indígenas, que corrobora este entendimento por meio de sua pesquisa etnográfica, com descrições da metodologia Kaxinawá de ensinar, como os Kaxinawá fazem escola e como aprendem com os outros. O povo Kaxinawá vive

no Estado do Acre e no Peru, na fronteira com o Brasil, e sua língua pertence à família linguística pano.

Com base nesta etnografia, considero que a experiência da escola indígena, na cosmovisão indígena, tem uma dimensão que por vezes não é captada ao olhar de um não indígena. É nessa perspectiva que busco refletir se a escola de ensino regular está preparada para receber o estudante indígena. Qual o significado de escola para os estudantes indígenas no contexto urbano? O professor Manoel Sabóia, do povo Kaxinawá, entrevistado por Ingrid Weber, diz o seguinte sobre a escola indígena:

Manoel Sabóia: Escola indígena é diferente, né. O que eu entendo, a escola indígena diferente, diferenciada, por quê? Além de ser o professor índio, os alunos índios, é muito fácil de comunicar. Não tem aquele medo, primeiro ponto, não tem aquele medo de chegar o professor, ter aquele homem grande lá na frente... Os alunos se desenvolvem mais um pouco, através de contato com as pessoas. Segundo é que o professor indígena explica da maneira que ele pode explicar, do jeito que ele pode explicar pros alunos entender. Terceiro, é que a convivência já é do jeito da maneira que o professor recebe, onde os alunos recebem o professor, recebe na escola do mesmo jeito. (WEBER, 2004, p.81)

A escola na comunidade, de acordo com Ingrid Weber, tem uma referência significativa na vida coletiva nas aldeias. A estrutura física do espaço construído é orgulho para o povo indígena e é nesta estrutura que acontecem os movimentos relacionados à educação, cultura, as reuniões importantes etc. A escola é dinâmica e sua estrutura é espaço de convivência e interação das atividades da aldeia.

No capítulo seguinte desta dissertação, apresento os resultados da minha investigação em pesquisa de campo sobre as relações do estudante indígena com a escola e a importância dos professores intérpretes indígenas. Compreendo que é importante observar o significado da escola de ensino regular para os indígenas nesse contexto e se a falta da efetivação dos direitos a Educação Escolar Indígena contribui com o fluxo para as cidades, visto que não podemos invisibilizar essa realidade, que faz parte das escolas indígenas atualmente, como Ingrid Weber já relatava em 2004:

(...) as escolas do Humaitá estavam voltadas, basicamente, para o ensino da matemática e do português, pois tinham como propósito uma maior aproximação e adaptação ao mundo “nawá” (branco), com o qual o contato estava se tornando mais complexo e tinha se intensificado ao longo daquela década. (WEBER, Ingrid. 2004, p.104)

A escola indígena, em razão de sua função social, constitui-se num espaço de valorização e importância da língua indígena para o povo da aldeia. A sociedade brasileira é diversa culturalmente, complexa e multifacetada, como se refere a autora Nilma Lino

Gomes (2003) e, portanto, exige um posicionamento crítico, político e diferenciado, que alcance as especificidades.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania a todos, não podemos esquecer de uma instituição muito importante em nossa sociedade: a escola. (GOMES, 2003. p.71)

Um dos grandes desafios que considero nesse contexto de diversidade cultural na escola é ainda pensar a questão da língua fora da escola indígena, na escola de ensino regular urbana. Entretanto, a interculturalidade poderia alcançar esses mundos?

Prof. Manoel: Certo que nós temos que conhecer o mundo dos brancos, mas também nosso mundo é mais importante para nós, índio. Então, foi essa conversa que eu dei na cabeça dos pais dos alunos, que foi decidido por eles. E hoje, sentimos essa dificuldade. Então nós temos que dominar os dois. Dominar os dois para ver se melhora, porque se nós não dominar a nossa língua, nós pensamos que nós não somos valorizados como índio, não temos apoios. É por isso que nós estávamos perdendo muitos projetos, muitos projetos da organização, muitas visitas, muitas assessorias, muitos tipos de apoio. Então foi com isso que as pessoas se concentraram mais um pouco. (WEBER, 2004, p.105)

A língua é um dos elementos fundamentais para a manutenção de uma cultura, seus valores, costumes e saberes. No contexto de interculturalidade, se o indígena vem para a cidade e aprende a língua portuguesa, o não indígena deveria aprender a língua indígena para se comunicar numa troca de saberes. A escola de ensino regular poderia ser espaço que contribuísse para a que língua materna do estudante indígena permanecesse viva no período em que ele estivesse fora do seu território. O professor indígena da mesma etnia do estudante poderia ter o papel de ensinar a ler, escrever, falar nas escolas de ensino regular temporariamente? O que poderia contribuir com a interculturalidade para estes estudantes indígenas? Quais as interfaces neste contexto?

Segundo Ingrid Weber, para os indígenas não é importante apenas falar a língua indígena, mas conhecer a realidade, as lutas do seu povo e se orgulhar da sua história. Desta forma, o aprendizado é entendido como descoberta orientada e incorporação de determinadas habilidades (WEBER, p. 144). A aprendizagem é tátil e visual, é observando o adulto, experimentando onde o erro tem seu papel importante na construção do conhecimento. Os movimentos não são mecânicos e não há uma metodologia a ser seguida, as técnicas são repassadas fielmente de geração em geração, conectando o corpo e o aprendizado, é o processo de construção de conhecimento. O papel da escola é mais complexo e vai além de ensinar ler, escrever e falar.

Cabe à escola, no seu papel inclusivo, proporcionar o acolhimento e a interculturalidade dos saberes ao receber os estudantes indígenas. Portanto, se faz

necessário inevitavelmente constatar que a efetivação desses direitos assegurados às comunidades e povos indígenas ainda não aconteceu no âmbito das ações de estados e municípios. É possível supor que na maioria das terras indígenas no Brasil se encontram escolas indígenas estruturadas e organizadas dentro dos princípios da educação escolar indígena.

Mas também existem escolas de educação escolar indígena onde as matrizes curriculares não contemplam a língua materna, as ações dos Projetos Políticos Pedagógicos não protegem nem valorizam as identidades dos estudantes indígenas e onde as práticas pedagógicas indígenas não são prioridade nos planejamentos estruturados pelas Secretarias de Educação que não reconhecem os saberes indígenas em contexto de interculturalidade. O direito do estudante indígena de ser alfabetizado na sua própria língua materna talvez seja uma das grandes conquistas na legislação num país como o Brasil, que não reconhece a diversidade linguística e tem a língua portuguesa como língua oficial.

É preciso refletir sobre o que tem contribuído para aumentar o fluxo dos indígenas nos espaços urbanos em Goiás e analisar as relações interétnicas que vêm se estabelecendo e desafiando as práticas educacionais colonialistas existentes. Essa configuração dos indígenas em contexto urbano não é recente e pode ter sido tratada com invisibilidade pela sociedade não indígena, visto que a ausência de políticas públicas é um pressuposto desta realidade, conforme relata Marcos Terena¹⁷ sobre a sua trajetória nos centros urbanos em busca de continuidade à Educação Escolar, no final da década de 1970:

No ano de 1977, quatro jovens indígenas chegaram a Brasília com o intuito de iniciar em um novo processo de aprendizado instituído pelo sistema educacional do homem branco, através de bolsas de estudos obtidas junto à Fundação Nacional do Índio, tendo como premissa legal o até então desconhecido Estatuto do Índio, a Lei nº 6.001/73. Dois anos depois já eram quinze e, em 1981, com a assunção dos militares em todas as diretorias da instituição indigenista, o General Golbery do Couto e Silva determinou que o Presidente da Funai, Coronel do Exército João Carlos Nobre da Veiga, expulsasse aqueles indígenas, quando chegaram à conclusão de que o índio jamais deveria acessar o 1º e 2º Graus e, muito menos, a Universidade. Como argumento maior, considerar Brasília, a capital de todos os brasileiros, uma cidade atípica para a educação indígena. Assim surgiu o primeiro movimento político organizado por índios independentes e conscientes de seus direitos. (TERENA, 2003, p. 101)

¹⁷ Marcos Terena é escritor e um dos fundadores do primeiro movimento indígena unificado no Brasil. É articulador dos direitos indígenas junto à ONU e idealizador do evento esportivo Jogos dos Povos Indígenas.

Analisar o percurso dos indígenas em trânsito ou residindo nas cidades contribui para evidenciar as vulnerabilidades sociais, econômicas e fragilidades na efetivação da legislação, observadas na construção de narrativas nos espaços urbanos, como a indicada nesta citação de Marcos Terena.

A Educação Escolar Indígena, ao longo dos diferentes movimentos de luta, foi conquistando espaço no cenário do debate político educacional, via organizações indígenas, sobretudo as de professores indígenas, seminários, congressos, grupos de trabalho, comitês, Fóruns etc. Muitos direitos foram assegurados, mas existem grandes desafios na efetivação de políticas públicas coerentes com a realidade. Os indígenas não deixam de ser indígenas por estarem residindo fora do seu território ou por não estarem ocupando um território demarcado. A presença dos indígenas nas cidades tem sido constante, por diversos fatores sociais, econômicos, educacionais ou de saúde. O cenário contemporâneo desta presença em cidades do estado de Goiás são o foco de minha atenção.

Evidencio a ausência de políticas públicas em recentes acontecimentos no período pandêmico da Covid-19. A princípio, os indígenas foram considerados grupo de risco com prioridades para serem vacinados. Conquanto, só puderam ser vacinados os indígenas que estavam nas terras indígenas, os demais, residentes nos contextos urbanos, só foram vacinados de acordo com a idade, junto com todas as pessoas não indígenas. Diante disso, pergunto: com a mobilidade para contextos urbanos, os indígenas perdem sua identidade indígena? Quais os direitos protegeriam o indígena quando fora das terras indígenas? São vários questionamentos para os quais busquei reflexões, leitura e pesquisa.

Nesse contexto, espero que essa pesquisa venha a ser útil na compreensão e na avaliação dos impactos dessa problemática. A Antropologia, a partir desses contextos silenciados e invisibilizados, pode contribuir para interpelar a condição da população indígena em contexto urbano, corroborando para uma reflexão alicerçada no contexto contemporâneo, mas que respeite os indígenas como protagonistas desse pensamento, dessa luta pelo reconhecimento das diferenças, especificidades, interculturalidade e pelo direito à língua materna indígena, mesmo estando fora de terras indígenas, pelo fato de serem indígenas independentemente do local que estão vivendo.

No campo antropológico, Gersem Baniwa (2017), durante o III Congresso Internacional Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina, na UFG, afirmou que “é preciso superar a base de conhecimento da

cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica” (BANIWA, 2017, p. 3).

A interculturalidade, na perspectiva crítica de Walsh (2010), atua como princípio no movimento de valorização das línguas e culturas e de reconhecimento das reivindicações da política indígena. Entretanto, a autora defende que para a interculturalidade acontecer é necessário um outro movimento que vai problematizar as estruturas de dominação construídas desde a colonização e as relações de poder estabelecidas, o modelo de conhecimento ocidental no qual estamos inseridos e com o qual se deveria romper para dar espaço para “outro conhecimento”.

A interculturalidade crítica, nos termos de Walsh, conforma um campo conceitual que nos leva a refletir sobre o projeto com professores intérpretes indígenas, se ao longo do processo, essa política pública institucional permitirá problematizar internamente, nas instituições, a perpetuação dos conhecimentos ocidentais como conhecimentos únicos e as estruturas de dominação que faz perdurar. Também nos conduz a pensar na possibilidade de outras perspectivas abertas com o projeto com os professores intérpretes indígenas, de uma interculturalidade para todos num país como o Brasil. De acordo com Alexandre Herbetta:

Em países pluriculturais como ambos não faz sentido pensar em um sistema educativo institucional sem ter como uma de suas bases a interculturalidade para todos, em outras palavras, a possibilidade de convivência com/na diferença e, ainda, a consciência da potencialidade dessa relação. (HERBETTA, p.189, 2023)

É preciso também refletir sobre o que impede a escola urbana de ensino regular de receber o estudante indígena na perspectiva da interculturalidade, respeitando as diferenças, trabalhando as especificidades deste estudante, como por exemplo, oportunizando o direito à aprendizagem e uso da língua materna, ação que só poderá ser realizada por um professor indígena da mesma etnia do estudante e com competências específicas para o acompanhamento pedagógico em unidade escolar não indígena onde o aluno estiver matriculado. Assim, penso que se faz necessário considerar as convivências e relações que vem se estabelecendo nas escolas urbanas entre indígenas e não indígenas.

A partir desse contexto, depreende-se que, no ato da matrícula, não compete à escola inventariar as motivações do estudante indígena para que procurasse uma escola regular não indígena, cabendo-lhe tão somente acolher o estudante numa perspectiva cultural que seria idealmente o mais próxima possível da realidade do seu povo de origem. A partir dessa acolhida, ações e formação de cunho intercultural devem ser iniciadas com

o fim de avaliação e transformação das estruturas institucionais, relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver as diferenças. Segundo Herbetta, o uso de literatura indígena seria uma dessas ações pertinentes:

Neste cenário, este texto busca ressaltar e pensar este movimento da literatura indígena brasileira como política intercultural para todos, desde uma base comunitária e inversa às políticas interculturais institucionais, ocupando lacuna importante e problematizando, assim, as políticas oficiais. Para Daniel Munduruku (2012), a literatura indígena pode informar ao povo brasileiro sobre a cultura tradicional indígena, sua diversidade e realidade; colaborar na elaboração de documentos reivindicatórios de políticas públicas junto ao Estado nacional. A escrita permite a troca de conhecimentos e experiências entre indígenas e a sociedade brasileira a respeito da diversidade, sociabilidade, produção e preservação, desenvolvimento e sustentabilidade. (HERBETTA, p.191, 2023)

Importa ressaltar que o atendimento de estudantes indígenas em situação de itinerância e residentes nos espaços urbanos não prescinde da implementação de políticas públicas que resguardem e fortaleçam a escola indígena nas terras indígenas respectivas, visto que o fluxo de alguns indígenas para as cidades está sendo causado pela falta de escolas com infraestruturas melhores nas aldeias; de recursos tecnológicos suficientes e eficazes; de merenda que atenda às necessidades e cultura dos estudantes; de recursos didáticos e metodológicos específicos; de oferta de todas as modalidades do Ensino Básico e de formação superior diferenciada, que permitam ao estudante indígena continuar na sua terra indígena, não precisando se mudar para a cidade; de professores indígenas capacitados para o ensino bilíngue e demais áreas do conhecimento.

Desde os resultados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2010, trata-se de um contingente significativo de indígenas brasileiros fora de seus territórios. No Brasil, em 2010, tínhamos uma população de 896.917 indígenas, dos quais 572.083 viviam na zona rural e 324.834 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Esses dados trazem à reflexão o seguinte paradoxo: se, por um lado as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena ofertada nas terras indígenas preconizadas pela legislação respeitam, em tese, os direitos coletivos, entretanto, por outro lado, os indígenas que estão residindo nas zonas urbanas e acessando as políticas educacionais direcionadas prioritariamente a não indígenas, os direitos passam a ter um caráter individual, visibilizando e ou negando as prerrogativas legais a que teriam direito caso continuassem em terras indígenas. Em consequência, na cidade os indígenas ficam submetidos a situações de vulnerabilidade educacional, social e econômica.

Diante dessa problemática, essa dissertação pretende pautar a situação dos povos indígenas que estejam em situação de itinerância ou com residência nas cidades e que se encontram desassistidos por políticas públicas estatais específicas, marcadamente as relacionadas à educação. Dessa maneira, entendo que a percepção, a análise e a sistematização dessa realidade particular dos povos indígenas poderão apontar para a assunção e proatividade em relação à existência de demandas educacionais singulares e concretas dos diferentes povos originários que estão fora de territórios demarcados por parte das estruturas estatais da União, dos estados e dos municípios.

1.4. A legislação para as “Populações em Situação de Itinerância”

Quem são os estudantes em situação de itinerância? O que caracteriza a situação de itinerância conforme a legislação? Que direitos a legislação assegura aos estudantes em situação de itinerância? Como resposta, a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Ministério da Educação, assim expressa a situação de itinerância e o direito à matrícula do estudante em situação de itinerância em escola pública:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. (BRASIL, 2012, p. 1)

O texto da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do MEC, atualiza a anterior e deve ser contextualizada diante da realidade atual apreendida por meio dos relatos individuais e de dados sobre os deslocamentos indígenas no território brasileiro. Esses dados serão essenciais para esta dissertação, que serão paralelizados com a realidade dos professores intérpretes indígenas inseridos na rede pública estadual de educação do estado de Goiás, como docentes responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes em situação de itinerância, matriculados em escolas estaduais de diversos municípios.

No caso dos estudantes indígenas que têm saído de suas terras indígenas acompanhando pais, padrinhos e outros parentes, a itinerância pressupõe um deslocamento temporário dos adultos para os centros urbanos, retornando para suas

aldeias após a conclusão dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, formação possível graças às ações afirmativas.

Após oito anos da Resolução nº 3 de 16 de maio de 2012 ser sancionada, o Ministério da Educação reafirma os direitos dos estudantes em situação de itinerância na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, assegurando a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, ratificando que a Educação é um direito inalienável:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches. (BRASIL, 2020, p. 2)

Portanto, a Resolução nº 1/MEC, de 13 de novembro de 2020, assegura a matrícula, em qualquer época do ano, na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos, estando ou não o estudante de posse de documentos comprobatórios do ano que está cursando ou dos estudos anteriores. É importante também observar as garantias que devem ser resguardadas caso a criança e ou o adolescente não tenham documentos no ato da matrícula:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. (BRASIL, 2020, p. 2)

Assim, as escolas deverão aceitar a matrícula deste estudante e, nos casos em que este estudante não tenha documentação, a matrícula deverá ser efetivada conforme a faixa etária em que ele se encontra. Em seguida, a escola deverá realizar, caso seja necessário, a avaliação e classificação do estudante para garantir a matrícula na idade e modalidade certas, comunicando à Secretaria de Educação responsável pela unidade escolar para que outras instituições (de Direitos Humanos, Conselhos Tutelares, Assistência Social entre outras) possam, naquilo que de competência, atuar, verificando possível situação de vulnerabilidade social e econômica, providências quanto à emissão

de documentação pessoal e da família. Cabe à escola se organizar para que, em qualquer época do ano letivo escolar, efetive a matrícula e proceda ao acolhimento desse estudante, ainda conforme a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (BRASIL, 2020, p. 3)

Esse acolhimento aos estudantes em situação de itinerância deve ser livre de quaisquer atitudes discriminatórias e que todos os responsáveis pelo processo educacional estejam sempre vigilantes para dialogar e coibir práticas racistas, xenofóbicas, considerando que o estudante em situação de itinerância apresenta modo próprio de se vestir, de se comunicar em sua primeira língua e não em português, preferências alimentares, musicais, rituais, crenças diversas das dos demais colegas.

Compreendemos que ao receber o estudante indígena numa escola de ensino regular a língua portuguesa será, a princípio, utilizada no acolhimento, porém não impede que a escola promova a interculturalidade entre os estudantes, permitindo que outros conhecimentos culturais, sociais, históricos e linguísticos aconteçam nessas vivências.

Nesse sentido, é inadiável promover a formação dos professores e funcionários das escolas, buscando tornar inclusivas as práticas pedagógicas desenvolvidas por todos, trazendo o princípio da interculturalidade para o centro das relações neste espaço de educação, ampliando as temáticas formativas, dialogando sobre a diversidade de saberes.

A SEDUC tem promovido a Formação Continuada dos professores intérpretes indígenas, entretanto observamos que esse trabalho não é ofertado a todos professores não indígenas, gestores e coordenadores pedagógicos e a frequência das formações não segue um calendário que dê sequência aos trabalhos formativos. Assim, a interculturalidade que deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem deixa de ser trabalhada por alguns professores que desconhecem esse processo e não estão sendo formados.

A interculturalidade deve romper paradigmas, pois permite ver o outro como ele é, aprendendo a conviver respeitando as diferenças e especificidades, superando

estruturas coloniais que estão presentes nas rotinas, nos livros didáticos, nos projetos político pedagógicos, nas disciplinas etc. Como as relações interculturais são historicamente conflituosas, a efetivação da interculturalidade crítica deve ser em um processo de construção coletiva, em Formação Contínua, que requer uma comunicação dialógica, reflexiva e interativa para ser vivenciada por todos envolvidos no processo educacional.

Walsh (2005) traz grande contribuição para compreendermos a importância da interculturalidade para além da inclusão de estudantes, quando diz que “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes” (p. 09). Neste ponto, é preciso romper com o paradigma colonial, abrindo caminhos para uma prática decolonial que valorize as culturas dos estudantes e faça o caminho inverso, com a desconstrução de processos educacionais retrógrados.

Em síntese, a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolivelmente ligada ao processo de decolonialidade e pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 58)

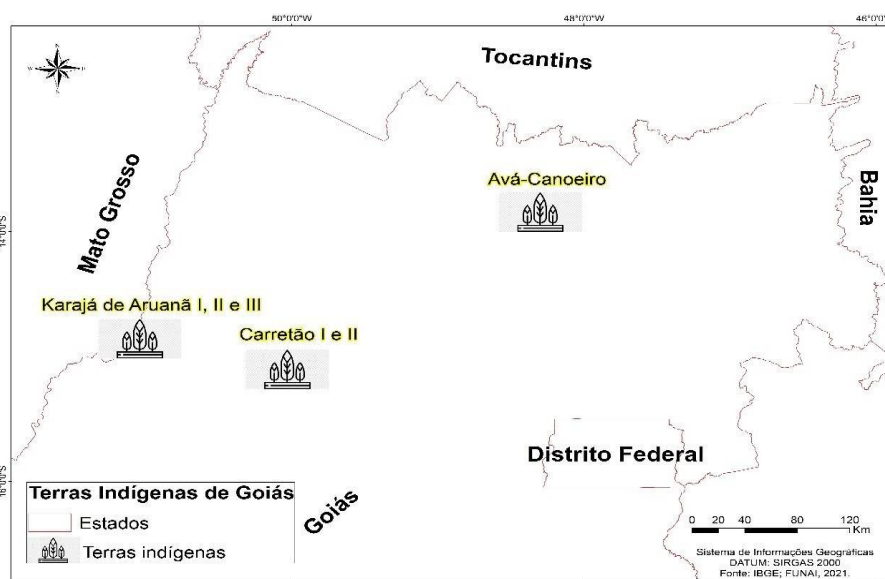
É possível entendermos que alguns dos grandes desafios à interculturalidade são as estruturas coloniais que estão arraigadas nos espaços escolares, nos documentos que regulamentam e orientam para uma prática colonialista; a invisibilidade dos povos indígenas, ou a visibilidade negativa, e com isso a falta de equidade; a negação aos problemas relacionados às vulnerabilidades sociais, econômicas a que os indígenas foram expostos com a colonização sofrida ao longo dos séculos.

CAPÍTULO II

Povos Indígenas no Estado de Goiás

As terras goianas/tocantinenses¹⁸ foram cenários históricos de muitas lutas, perseguições, expulsões e mortes dos povos indígenas. De acordo, com Trindade (2009, p. 22), as histórias sobre os povos indígenas nessa região estão baseadas apenas “(...) em relatórios de viajantes, depoimentos dos próprios índios e documentos oficiais do governo”.

Figura 2: Mapa ilustrativo que representa os Territórios indígenas do Estado de Goiás.



Fonte: IBGE, FUNAI 2021.

O Estado de Goiás teve diferentes etnias indígenas vivendo nestes espaços e hoje se resume a apenas três povos indígenas com terras demarcadas no estado de Goiás, que são os povos: Avá-Canoeiro, cujo território está localizado nos municípios de Minaçu e Colinas do Sul, no extremo norte do Estado de Goiás, a 510 km da capital Goiânia (via Nerópolis); povo Tapuia, que tem seu território situado na divisa dos municípios de Nova América e Rubiataba, entre o Ribeirão Carretão e a Serra Dourada, a 260 km de Goiânia

¹⁸ “Goiás/Tocantins Criação do Estado do Tocantins – 1988. O ano era 1987. As lideranças souberam aproveitar o momento oportuno para mobilizar a população em torno de um projeto de existência quase secular e pelo qual lutaram muitas gerações: a autonomia política do norte goiano, já batizado Tocantins. A Conorte apresentou à Assembleia Constituinte uma emenda popular com cerca de 80 mil assinaturas como reforço à proposta de criação do Estado. Foi criada a União Tocantinense, organização suprapartidária com o objetivo de conscientização política em toda a região norte para lutar pelo Tocantins também através de emenda popular. Com objetivo similar, nasceu o Comitê Pré-criação do Estado do Tocantins, que conquistou importantes adesões para a causa separatista. ‘O povo nortense quer o Estado do Tocantins. E o povo é o juiz supremo. Não há como contestá-lo’, reconhecia o governador de Goiás na época, Henrique Santilo”. (SILVA, 1999, p. 237).

(via Nerópolis); e o povo que se autodenomina Iny, mas é conhecido como Karajá, seu território se situa no município Aruanã, a 315 km de Goiânia (via Araguapaz).

De acordo com o IBGE (2022), em terras indígenas no Estado de Goiás são 344 (86.22%) indígenas e 55 (13.78%) não indígenas, residindo em 116 domicílios, o que corresponde a 3,44 em média por domicílio. Podemos observar no quadro abaixo o número da população indígena em terras indígenas em Goiás:

Povos Indígenas em Terras Indígenas de Goiás - 2022				
Etnia	Indígenas e não indígenas morando em Terras Indígenas	Indígenas	Domicílios	Média de pessoas por domicílio
Avá-Canoeiro	11	11	3	3,67
Carretão I	153	150	47	3,26
Carretão II	18	18	4	4,50
Karajá I	141	106	40	3,53
Karajá III	76	62	22	3,45

Fonte: IBGE (2022)

Os povos indígenas com territórios demarcados no Estado de Goiás são Tapuia, Avá-Canoeiro e Iny/Karajá, que resistiram às pressões da colonização e às mudanças ocorridas ao longo do tempo, ao poder hegemônico do opressor. O Censo Demográfico de 2022 do IBGE apresenta dados significativos para refletirmos sobre a história dos povos indígenas em Goiás. Sobreviveram às guerras, massacres e violências sofridas. Cada um destes povos tem sua organização social, política, língua, crenças e história, com trajetórias distintas, mas que convergem atualmente na luta para afirmar seu sentido de existir, numa cosmovisão que busca preservar a sua relação com a vida, a natureza e sua cultura, num espaço que ainda tem muita interferência do não indígena, sob o olhar etnocêntrico e regulador do poder hegemônico do não indígena. Como podemos observar na história do povo Avá-Canoeiro as relações na luta pela sobrevivência.

De acordo também com fontes históricas e com a bibliografia existente sobre o assunto, eles viviam em aldeias no norte do antigo estado de Goiás, nas proximidades dos rios Araguaia e Tocantins, nas primeiras décadas do século XX. Mas tiveram suas aldeias invadidas e destruídas várias vezes e, a partir de 1940, sofreram os últimos massacres, provocados pelo processo de ocupação das terras e formação de fazendas na região. Acreditava-se, até o final da década de 1960, que haviam desaparecido como povo. Entretanto, existiam sobreviventes dos massacres mencionados perambulando nas matas e escondendo-se em regiões de difícil acesso. Um grupo refugiou-se em regiões de matas fechadas, nas proximidades do rio Araguaia. O outro se refugiou em áreas do cerrado, próximas ao rio Tocantins. Após conflitos provocados pela ocupação das terras por fazendeiros e por projetos de desenvolvimento, esses sobreviventes foram contatados e conduzidos para áreas reservadas como

terras indígenas. Os do Araguaia foram forçadamente levados pela Fundação Nacional do Índio para a Ilha do Bananal (região de Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão) no Estado do Tocantins, para viverem em aldeias Javaé, em condições subalternas, por sua condição de estrangeiro e de minoria étnica e linguística. (...) Os Avá-Canoeiro de Goiás vivem hoje no município de Minaçu, no Estado de Goiás, em uma área que foi demarcada pela Funai, após a construção da Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa, que afetou toda a sua região de refúgio e perambulação, além de colocá-los em maior estado de vulnerabilidade devido ao contato com a obra, as suas máquinas e as centenas de operários. (BORGES; LEITÃO, 2020, p.38-39)

Cada povo indígena de Goiás tem suas histórias de lutas e resistências que foram marcadas por tragédias, como é o caso do povo Avá-Canoeiro, que sofreu vários massacres por não indígenas. As marcas destas violências são visíveis nos corpos, nas memórias e nos traumas de cada integrante desta etnia. Entretanto, é um povo que ainda vive sob o poder tutelar das instituições que são responsáveis por “cuidar” deles. A partir do momento que ações, sejam na área da saúde, educação, gestão territorial não forem pensadas com eles, entende-se que a autonomia e a emancipação ainda não foram concedidas a eles por estas instituições. É esse o contexto que se observa por parte da FUNAI, SEDUC e SESAI, que são as instituições mais presentes nesse território.

Os Avá-Canoeiro são um desses povos cuja história mostra o que o poder colonialista exercido sobre um povo pode fazer em nome da “civilização”. Observe-se a citação abaixo, sobre sua língua:

Os “Canoeiro”, um povo de língua tupi-guarani, estavam morando nas cabeceiras do rio Tocantins quando os primeiros colonizadores do Brasil Central chegaram à região na segunda metade do século 18. As raízes históricas, geográficas, linguísticas e étnicas do grupo, que só nos anos 60 do século 20 passou a ser conhecido como Avá-Canoeiro (Toral, 1984/1985), foram motivo de antigos debates na literatura, em que se especulou sobre uma descendência dos antigos Karijó de São Paulo (falantes de um dialeto guarani) ou sobre uma fusão histórica com afrodescendentes. O que foi esclarecido até o momento é que a língua do grupo estaria muito próxima linguisticamente – o que indica uma maior proximidade histórica ou geográfica – dos povos Tupi-Guarani setentrionais, como os Tapirapé, Asurini do Tocantins, Suruí do Tocantins, Parakanã, Guajajara e Tembé, ao contrário de uma hipotética origem meridional. (RODRIGUES, 1984/1985 *apud* RODRIGUES 2013, p. 84)

Segundo Ariel Silva¹⁹ (comunicação pessoal, 12/02/2023), esta língua é conhecida na literatura especializada como língua Avá-Canoeiro, entretanto o povo Avá-Canoeiro a denomina “awãenga”. O que significa literalmente língua/fala do povo ãwa, a autodenominação dos Avá-Canoeiro é ãwa. Tive a oportunidade de conhecer o povo Avá-Canoeiro no seu território em 2013 e a primeira impressão foi a de um povo que

¹⁹ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/LIP/IL/UnB).

carregava no corpo as marcas das cicatrizes por violências sofridas, alguns traumas são possíveis de serem observados através dos diálogos, o rosto expressa as dores na lembrança desse passado não muito distante. Este povo é hoje constituído pelas seguintes pessoas:

- 2 senhoras (Matcha e Tuia);
- 2 adultos (Niwatima e Trumak), que atualmente mantém relacionamentos conjugais com indígenas da etnia Tapirapé;
- 5 crianças

Conquanto, a população indígena na Terra Indígena Avá-Canoeiro no Estado de Goiás, que tem Trumak como cacique, é de 10 indígenas, sendo que as crianças são filhos de Avá-Canoeiro e Tapirapé. Além dos Avá-Canoeiro, em sua aldeia reside Kapitomy'i, Tapirapé que é o cônjuge de Niwatima. Ressaltamos que o povo Avá-Canoeiro teve o falecimento de dois anciões nos últimos anos, em 7 de junho de 2017 faleceu Iawí, aos 56 anos, e dia 4 de maio de 2023 faleceu Nakwatcha ãwa, aos 78 anos de idade, ambos de câncer.

Os Avá-Canoeiro têm uma população pequena e, devido à sua história, suas demandas para Educação Escolar são urgentes. O desafio é que possam resgatar, registrar e transmitir os seus conhecimentos, das/os mais velhos para os mais novos, como protagonistas.

Outro povo que tem território localizado no estado de Goiás são os Tapuia. O povo Tapuia tem como língua o português tapuia, é importante ressaltar que o reconhecimento da língua deste povo foi resultado de um processo de luta e afirmação significativa no fortalecimento cultural e identitário. São grandes guerreiros, que se formaram de outras etnias devido ao tipo de colonização, a política de aldeamento realizada no século XVIII, promovendo a fusão de Xavante, Kaiapó, Karajá, Xerente e negros e brancos. Como podemos observar na dissertação de mestrado da indígena do povo Tapuia Eunice da Rocha Moraes Rodrigues, intitulada “Narrativas Oraís do Povo Tapuia do Carretão [manuscritos]”:

O povo Tapuia é resultado de uma mistura de povos indígenas e não indígenas. É possível dizer que este processo de constituição favoreceu a invisibilidade e até, em parte, dificultou para alguns o autorreconhecimento. (...) O povo indígena Tapuia do Carretão teve sua origem com a política de aldeamentos indígenas, que, por sua vez, tem seus registros de implantação pela coroa portuguesa no século XVIII, como processo de colonização na então Província de Goyáz. Este povo é descendente dos indígenas que habitavam a região que hoje denomina-se estado de Goiás. Sua historiografia confirma que são descendentes de povos distintos como Xavante, Karajá, Kaiapó, além de negros e brancos que habitavam o aldeamento Carretão, também conhecido como Pedro II. (RODRIGUES, 2020, p. 43-44)

O povo Tapuia sofreu violências advindas desde a colonização, que são marcadores na sua constituição identitária. Atualmente, os Tapuia são um povo politizado, atuante na defesa não só deles, mas dos povos indígenas de Goiás, buscaram os estudos e muitos já são graduados, especialistas, mestres e em breve teremos a primeira doutora, a Eunice Tapuia, doutoranda na UFG. É importante ressaltar que no dia 11 de março de 2022 o Jornal o Popular²⁰ publica uma matéria de mais uma luta conquistada pelo povo Tapuia através de Eunice, a justiça do Estado de Goiás autorizou incluir no nome próprio a etnia, como passou a ser denominada Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia. Essa ação da justiça abre caminhos para o reconhecimento da ancestralidade dos povos indígenas.

Considerando que os Tapuia são politizados e atuantes na vida pública, o Estado de Goiás teve em 2020 o primeiro vereador indígena eleito no município de Nova América. É uma cidade que fica entre a aldeia Tapuia do Carretão e o município de Rubiataba. O vereador Cleiton Tapuia, de 27 anos, com formação em Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, habilitado em Ciências da Cultura pela UFG, reside na aldeia e é um dos defensores das causas dos povos indígenas de Goiás. É esse povo que também no dia 14 de abril de 2023 teve a nomeação do vice cacique Wellington Vieira Brandão Tapuia como o primeiro presidente do FEEEI (conforme foi criado por meio do Decreto nº10.127, de 3 de agosto de 2022). Portanto, o povo Tapuia tem buscado dar encaminhamentos às demandas do seu povo e dos povos indígenas de Goiás em várias áreas das políticas públicas de educação, saúde, social, ambiental, territorial e política.

O Estado de Goiás tem mais um povo com parte das suas terras localizadas no estado de Goiás, que são os Karajá, que se autodenominam Iny.

O povo indígena Karajá se autodenomina Iny, cujo significado é “nós”, “nós mesmos” (...) De acordo com Rodrigues (1999), pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e dividem-se em três línguas: Karajá (GO/MT), Javaé e Xambioá (TO). (SILVA; LIMA; SOUZA, 2018, p. 152)

O povo Iny tem uma rica especificidade que caminha em consonância com a pluralidade epistemológica que estes guardiões carregam em seus três povos. Observa-se que os Iny contribuem com vários elementos importantes para nossa reflexão: seus territórios estão localizados nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. É

²⁰ “Justiça de Goiás autoriza incluir etnia em nome”. Disponível em: <<https://opopular.com.br/cidades/justica-de-goias-autoriza-incluir-etnia-em-nome-1.2418151>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

necessário compreendermos esta dinâmica territorial e fazermos um recorte nesta escrita para as aldeias Buridina e Bdè Burè, localizadas no município de Aruanã-GO.

De acordo com dados da SESAI (2016), o povo Karajá localizado no município de Aruanã, no estado de Goiás somam, aproximadamente 361 pessoas, distribuídas em duas aldeias. Uma denominada Buridina com 160 pessoas, localiza-se na Terra Indígena I, no centro da cidade de Aruanã e a outra conhecida como Bdè Burè, com 85 pessoas, localiza-se na Terra Indígena III, no município de Aruanã. Há ainda em Goiás 116 índios dessa etnia que se encontram desaldeados. A Terra Indígena Karajá foi homologada no ano 2000, e encontra-se dividida em três áreas, portanto, é descontínua, conforme verifica-se nos dados a seguir. A área I, onde está a aldeia Buridina, possui 14 ha. A área II situa-se no estado de Mato Grosso, no município de Cocalinho, na margem oposta da Terra Indígena I, com 893 ha. Essa constitui-se área de caça, pesca e coleta, primordial para a vida desse povo, porém, apresenta restrição de uso ao longo do ano em função do alagamento provocado pelo período chuvoso; e a área III onde localiza-se a aldeia Bdè Burè, é uma área bastante utilizada para plantio, com vegetação original muito impactada por pastagens, processo iniciado anteriormente à demarcação da Terra Indígena. (SILVA; LIMA; SOUZA, 2018, p.152)

A aldeia Bdè Burè é localizada mais afastada do centro de Aruanã, o Cacique é Jasson Torrobare. Nessa aldeia, as crianças e jovens são falantes da língua Inyrybè, porém não há escola dentro desta aldeia, os estudantes descem para ter aulas no Colégio Estadual Indígena Maurehi ou há alguns casos de matrícula na escola municipal no setor vizinho. Nesse sentido, temos um problema em relação aos estudantes falantes da língua karajá. A escola municipal não tem um atendimento diferenciado em relação à língua Inyrybè e não é uma unidade de Educação Escolar Indígena. Assim, a aldeia Bdè Burè enfrenta o desafio de não ter uma escola própria que atenda seus estudantes dentro da sua aldeia.

No dia 19 de abril de 2023 fui convidada a participar de uma audiência pública na Assembleia Legislativa, organizada pelo deputado Mauro Rubem, para discutir sobre as demandas dos povos indígenas de Goiás. Estavam presentes representantes do povo Iny e do povo Tapuia, professores, lideranças, vice cacique Wellington, Cacique Jasson Torrobare, dentre outros participantes. O Cacique Torrobare inicia sua fala solicitando uma atenção das autoridades em relação à entrada de policiais militares na aldeia e dando tiros, entendo que em território indígena não pode ter a entrada de policiais militares sem autorização. Outra demanda era a dificuldade do seu povo ter uma escola dentro do território e esta é uma das demandas que a difere da aldeia Buridina

A aldeia Buridina fica localizada na beira do Rio Araguaia e contrasta com o centro urbano de Aruanã. É no meio da aldeia que está o Colégio Estadual Indígena Maurehi, na entrada da aldeia o Museu de Buridina, muito visitado pelos turistas, em que o cacique Raul Hawakati Mauri recebe. Neste contexto, é possível observar a dinâmica de como a aldeia está localizada do centro urbano do município de Aruanã as relações

cotidianamente com a língua portuguesa e a desafio deste povo para manter sua cultura, passar os saberes ancestrais para os mais jovens e resguardar a língua Inyrybè.

O artigo “A Experiência da Ancestralidade na Base da Educação Iny”, produzido pela Linguista Maria do Socorro Pimentel da Silva e a Antropóloga Mônica Thereza Soares Pechincha, provoca uma reflexão mais próxima do povo Iny, traz contribuições do pensamento dos professores indígenas no curso de graduação em Educação Intercultural - UFG e aborda as demandas do povo Iny para com a escola, a língua, o papel da comunidade e o sentimento de pertencimento.

No nosso entendimento, também a língua Iny é entendida por eles enquanto meio imprescindível para se ter ou garantir a cultura, pois se vincula tanto à transmissão apropriada de saberes, quanto à experiência sensível da ancestralidade. O projeto Maurehi da aldeia Buridina, por exemplo, se fez na reconstrução dos espaços epistêmicos/culturais. A língua veio nesse fazer ancestral, no sentimento da força ancestral, na polifonia ancestral de todo o fazer cultural. A língua ganha vida na retomada dos saberes ancestrais. Há aí uma energia poderosa de ligação entre gerações, espaços e tempo. (SILVA; PECHINCHA, 2018, p.369)

A língua Inyrybè é falada nas aldeias Buridina e Bdè Burè, na fala feminina e na fala masculina. O Projeto Maurehi permitiu que o povo Iny refletisse sobre a importância da língua para a cultura do seu povo além da oralidade, da escrita e registro material. Pensando sobre as epistemologias e a língua Inyrybè, os desafios em construir estes espaços epistêmicos/culturais para a descolonização da escola, para uma escola própria dos indígenas, o povo Iny tem uma caminhada com o Projeto Maurehi e a luta tem continuado, as pesquisas realizadas trazem o registro dessas reflexões.

A história da ortografia da língua Karajá teve início com o pesquisador e linguista Dr. David Fortune. Ele foi o criador da escrita em língua Inyrybè e a quem devemos nossa maior gratidão, por ter nos mostrado o caminho. Hoje, nós, os professores Iny, nos baseamos na ortografia tradicional para aperfeiçoar e melhorar a escrita da língua Inyrybè, que, por algum motivo, não foi feita pelo inventor da ortografia. Hoje nós, os professores, com a orientação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, estamos convencendo a escrita em Inyrybè, a fim de que fique o mais próximo possível da fala. Porém, estamos cientes de que a correção nunca é gratificada. Sempre terá algum questionamento daqueles que a visitam. A língua Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Como grande parte das línguas indígenas brasileiras, a língua Karajá era ágrafa até a década de 1970. De lá pra cá, a escola do povo Iny foi incorporando a educação escolar bilíngue de transição. Neste tipo de educação, a língua funciona como instrumento facilitador da língua portuguesa, o que significa integrar os indígenas à sociedade do povo do ocidente, por meio da educação escolar. (LARIWANA, 2017, p.178)

Observa-se que um legado da linguista Maria do Socorro Pimentel da Silva (*in memoriam*), que esteve desde o início envolvida com a criação do Projeto Maurehi e que faleceu no dia 3 de maio de 2021, vítima do Covid 19, foi ter construído, ressignificado e registrado as discussões sobre a revitalização da língua Inyrybè junto com os professores

indígenas. O problema é que a língua portuguesa tem ocupado a centralidade dentro das escolas indígenas. O que é um grande equívoco, mas, ao mesmo tempo, são as ações da cultura hegemônica ocupando espaço dentro da escola indígena.

O Projeto Maurehi vem sendo desenvolvido desde 1994 pela Comunidade do povo Iny, professores indígenas, com a parceria da UFG, SEDUC, MEC e FUNAI, com o objetivo de resgate e manutenção da cultura do Iny e revitalização da língua nos seus territórios. O Museu de Buridina foi criado com o Projeto Maurehi e hoje é uma fonte de renda para o povo Iny e, com o reconhecimento das bonecas de cerâmica Ritxoko, em 25 de janeiro de 2012, como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, o patrimônio cultural dos Iny passou a ser visibilizado²¹ (RESENDE, 20140).

Os povos indígenas Avá-Canoeiro, Tapuia e Iny possuem demandas específicas e diferenciadas. Cada povo tem um jeito de ser, fazer, conhecer e experimentar o mundo a sua volta. Temos muito a aprender com os povos indígenas.

2.1. Escolas Indígenas do Estado de Goiás dentro dos territórios

A Lei nº 14.812, de 06 de julho de 2004, que dispõe sobre a criação de escolas indígenas de educação básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Goiás e dá outras providências, pode ser considerada um marco para os indígenas de Goiás. Porém, com ela foram criadas apenas as Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, em Rubiataba (povo Tapuia), o Colégio Estadual Indígena Maurehi, em Aruanã (povo Karajá/Iny), sendo que os Avá-Canoeiro não tiveram sua educação escolar formalizada, que ficava a cargo do acompanhamento da FUNAI.

Em 2015, inicia-se, na Terra Indígena Avá-Canoeiro, o acompanhamento estadual, com o desafio de implantação de uma unidade escolar formal. Esse trabalho vem sendo realizado pela SEDUC e os professores indígenas deste povo e, em 2022, com a Lei nº 21.472, de 30 junho de 2022, que altera a Lei nº 14.812 de 2004, muda a denominação das unidades de Educação Escolar Indígenas de “escolas” para “colégios” estaduais. Essa mudança da denominação de “escolas” para “colégios” proporciona a oferta de todo o Ensino Básico nas terras indígenas, nas modalidades que forem necessárias, caso seja requisitado pelos gestores e atendido pela SEDUC. Todavia, o

²¹ O projeto *Bonecas Karajá: arte, memória e identidade indígena no Araguaia* teve origem no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás.

Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro (povo Avá Canoeiro) não tem gestor atualmente. O Estado de Goiás conta, agora, com os seguintes Colégios indígenas:

- Colégio Estadual Indígena Maurehi, em Aruanã (povo Karajá/Iny);
- Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro (povo Avá-Canoeiro);
- Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges (povo Tapuia).

Quadro 3 - Estudantes do Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro de 2015 a 2023

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Médio	EJA- Etapa-I	EJA Etapa-II	Total
2015	-	-	-	06 ²²	-	06
2016	02	02	-	07	-	11
2017	-	03	-	-	06	09
2018	-	02	-	06	-	08
2019	-	01	-	-	06	07
2020	-	01	-	-	06	07
2021	-	03	-	-	-	06
2022	-	05	03	-	-	08
2023	-	05	03	-	-	08

Fonte: Dados fornecidos pela SEDUC/GECQI/2023.

O Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro iniciou em 2015 com a proposta da Educação de Jovens e Adultos para atender os estudantes indígenas Avá-Canoeiro e Tapirapé, e contemplar as três línguas faladas por este povo devido ao casamento de Niwatima Avá-Canoeiro com Kapitomy'i, Tapirapé conhecido por Parazinho Tapirapé. A SEDUC contratou uma professora de Língua Portuguesa, a qual tinha uma proximidade com eles em outros trabalhos com a FUNAI, pois morava no município de Minaçu. A professora passou a ir para aldeia todos os dias levada pela FUNAI e voltava no fim do dia para cidade. O professor da Língua Tapirapé Apyãwa Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé, que pertence à família de Parazinho Tapirapé, foi convidado a vir morar na Aldeia Avá-Canoeiro com sua família, onde permaneceu por dois anos até sair para fazer mestrado em Letras e Linguística na UFG. Assim, outros professores Tapirapé depois do professor Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé vieram para exercer esse trabalho. Niwatima se encarrega da língua Avá-Canoeiro e começou a ser

²² No ano de 2015 não ocorreram aulas, porém, foi realizado um levantamento do quantitativo de estudantes que seriam matriculados para o ano de 2016, as aulas se iniciaram no dia 02/05/2016.

preparada para assumir a escola indígena das próximas gerações, visto que o cacique Trumack disse que esse trabalho seria dela.

Quadro 4 - Estudantes das unidades escolares indígenas em 2023

Estudantes Indígenas Matriculados na Educação Escolar Indígena	
Colégio Estadual Indígena Maurehi	116
Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá-Canoeiro	08
Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges	37
Total	161

Fonte: Brasil. Goiás 360. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2023.²³

Os desafios nessas unidades escolares são complexos devido às práticas colonizadoras do próprio sistema, estruturadas em gestões com olhares etnocêntricos, que muitas vezes não permitem à escola indígena ser uma escola indígena, como é assegurado na legislação, o que acaba gerando demandas recorrentes pela falta da efetivação da legislação.

O Colégio Estadual Indígena Maurehi, está localizado na aldeia Buridina, uma Terra Indígena situada no local onde se construiu a cidade de Aruanã-GO. Atualmente, atende o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, com turmas multisseriadas, e Educação de Jovens Adultos (1ª, 2ª e 3ª Etapas) mantida pela SEDUC.

A Escola Indígena Maurehi foi criada em 1994 e faz parte das ações do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi. O referido projeto teve como objetivo a revitalização da língua, cultura, documentação da língua e dos saberes Iny/Karajá, com a intenção de trazer melhoria para a vida destes indígenas.

A Escola Indígena Maurehi, assim como o Projeto Maurehi, foram construídos concomitantemente, como queria o cacique Maurehi, que foi um grande líder de Buridina. O povo Iny/Karajá teve a necessidade de fortalecer a língua e a cultura Iny/Karajá, diante das dificuldades enfrentadas até por terem um contato com os não indígenas muito próximo devido à localização da cidade.

O povo Tapuia do Carretão, como dito acima, tem uma história ligada ao processo histórico de colonização da Província de Goiás no século XVIII, com a política

²³ Disponível em: <<http://goias360.educacao.go.gov.br/QuantitativoAlunoPorTurma.html>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

de aldeamentos indígenas promovida pela Coroa portuguesa. O Povo Tapuia do Carretão sofreu as adversidades da política de aldeamento, como as intervenções linguísticas ocorridas. Entretanto, o povo Tapuia, mesmo passando por muitos desafios, foram reconhecidos pela FUNAI desde 1948.

A educação escolar tem sido fundamental, por reconhecer os Tapuia como uma comunidade de participação etnolinguística, atuante e que valoriza o Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges no sentido de promover a conscientização e a reflexão sobre a existência e o reexistir desse povo. A escola Tapuia representa para o povo Tapuia:

A escola Tapuia hoje representa para nós Tapuia a sustentabilidade Ambiental e cultural para uma comunidade que se viu na necessidade de se fazer a construção de uma cultura que um dia quase foi dizimada, é importante entender que a escola e o eixo norteador para a comunidade é da escola que sai política de organização comunitária para o povo. (Wellington Tapuia, 2023)

O Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges, além de desempenhar a função da Educação Escolar Indígena, se respalda na importância do reconhecimento e da afirmação da identidade indígena da comunidade, por meio da valorização da memória, dos valores e da cultura ancestrais dos Tapuias. A luta desse povo é ter, de fato, uma educação escolar indígena, com a efetivação de uma escola indígena diferenciada e específica como de direito.

A escola indígena apresenta sua diferença da escola do não índio por determinados motivos: o primeiro é por ter uma cultura específica, própria do povo; o segundo por apresentar uma diversidade cultural na aldeia e o terceiro por ter na sua construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) a participação efetiva da comunidade escolar, sendo que com isso a escola se torna uma estrutura não só física mas uma estrutura que ofereça harmonização para a comunidade a harmonização da construção do conhecimento e respeito ao diferente a cultura indígena... (Wellington Tapuia, 2023)

A Educação Escolar Indígena do povo Tapuia começou em 1972, com a Escola Municipal Tapuia. Construíram, a princípio com recursos da própria comunidade, um pequeno espaço, para ser a escola e, com o passar do tempo, a população foi crescendo e o local utilizado já não era adequado.

Em 1980, a Prefeitura de Rubiataba construiu uma unidade escolar, com dois cômodos pequenos: uma sala de aula e uma cozinha. Apenas em 2003, a FUNAI fez um projeto arquitetônico para a construção de um prédio, contendo: duas salas de aula, uma sala para a diretoria, uma biblioteca e uma cozinha. A Diocese de Rubiataba/Mozarlândia

e a FUNAI, em parceria com outras dioceses e ONGs, levantaram recursos para a construção da escola. A obra teve início ainda em 2003 e terminou no início de 2005.

Em 10 de agosto de 2010, foi publicado no Diário Oficial a Unidade Escolar: Escola Estadual Indígena Cacique José Borges e, no dia 03 de maio de 2003, começou a ser implantado o Ensino Fundamental, de forma gradativa. Em 27 de outubro de 2007 foi autorizado o funcionamento e implantação do Ensino Médio, essas modalidades de ensino são de responsabilidade da Rede Estadual de Educação de Goiás. A Educação Infantil, por sua vez, está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba, em Regime de Colaboração, funcionando desde de 2010.

Os professores indígenas da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges têm formação superior para atuação docente em escola indígena. Entretanto o maior desafio atualmente segundo estes professores é continuar reexistindo neste cenário estruturante.

CAPÍTULO III

Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar ofertada aos estudantes indígenas matriculados na rede regular de ensino do estado de Goiás com o trabalho dos intérpretes indígenas

Sobre o tema dos professores intérpretes indígenas e de estudantes indígenas matriculados em escolas de cidades de Goiás, é importante entendermos alguns pontos considerados na SEDUC de Goiás dos quais destacarei quatro. O primeiro ponto é sobre os estudantes indígenas incluídos como em situação de itinerância nas políticas públicas. Nesta categoria não há uma definição objetiva de quais estudantes indígenas estariam em situação de itinerância e quais estão residindo nas áreas urbanas como opção fixa e não temporária. Observa-se que os documentos oficiais, reuniões e diretrizes da SEDUC caracterizam os estudantes indígenas que residem nas áreas urbanas como estudantes indígenas itinerantes e os professores indígenas que acompanham estes estudantes indígenas como intérpretes das línguas indígenas.

A caracterização do intérprete da língua indígena é o segundo ponto que destaco. Considero que se faz necessário analisarmos as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás – 2023 para observarmos o que caracteriza o intérprete da língua indígena para a proposta de acompanhamento aos estudantes indígenas matriculados na Rede estadual de ensino:

São profissionais da Educação na Unidade Escolar com a função de intérprete na língua materna, portanto, subordinados ao Regimento Interno, ao Projeto Pedagógico e ao horário e regras de funcionamento da escola onde estiver lotado. O acompanhamento aos estudantes indígenas supõe: frequência às aulas, avaliações de aprendizagem, esclarecimento de dúvidas de todos os componentes curriculares, comunicação permanente com a equipe gestora, professores regentes e familiares dos estudantes. As atividades desenvolvidas pelo/a Professor/a Intérprete devem contemplar, além do acompanhamento direto e permanente do estudante indígena, os estudantes não indígenas, todos os professores e equipe gestora da escola e comunidade escolar. (GOIÁS, 2023, p. 38)

O terceiro ponto que destaco decorre da complexidade deste acompanhamento pelos intérpretes das línguas indígenas, devido à responsabilidade de ser participante ativo da vida escolar do estudante e a interação com a comunidade escolar. Observa-se que o intérprete do estudante indígena acompanha a frequência e as avaliações, dando suporte ao processo de ensino aprendizagem do estudante indígena, fazendo a mediação entre a língua indígena, a língua portuguesa e o currículo. Portanto, não é uma função fácil exercer suas atribuições, sem contar que é um trabalho em construção.

O quarto ponto refere-se a não existir uma experiência anterior para se ter como referência. No início desta proposta, em 2015, a SEDUC não tinha um perfil do profissional que atenderia esta demanda. Atualmente, a SEDUC tem o perfil do intérprete da língua indígena nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás – 2023:

- Ter habilitação em nível superior, preferencialmente pedagogia, ou estar cursando licenciatura plena na área de educação;
- ter disponibilidade para trabalhar nas unidades escolares interculturais;
- ter boa comunicação oral;
- ter disponibilidade para atuar por, no mínimo, 30 horas/aula semanais;
- possuir habilidades em leitura, escrita, oralidade, interpretação e numeramento na/s língua/s materna/s e em língua portuguesa;
- ser pontual e assíduo/a às aulas e demais atividades realizadas pela unidade escolar;
- ser comprometido/a com a formação contínua (pessoal e profissional);
- ser pesquisador/a, inovador/a e motivador/a do processo de ensino e de aprendizagem, buscando uma formação didático-pedagógica específica e intercultural sobre a educação escolar indígena e não indígena;
- participar dos eventos organizados pela comunidade para melhor compreender as suas manifestações e expressões culturais;
- demonstrar interesse e atitudes concretas para conhecer cada vez melhor o seu educando e sua família, suas vivências, experiências e saberes. (GOIÁS, 2023, p. 38-39)

No início dessa proposta, apenas um dos profissionais intérpretes da língua indígena tinha curso superior, na área de Filosofia, os demais tinham apenas Ensino Médio. A oportunidade do trabalho como intérprete de língua indígena permitiu que estes profissionais da educação conseguissem ingressar em universidades, públicas e privadas, e nestes últimos 8 anos constatamos que passaram por esse projeto de trabalho 79 profissionais indígenas, muitos dos quais já concluíram suas graduações e outros ainda estão cursando. Os cursos que os intérpretes de língua indígena ingressaram foram os mais variados e não foi apenas na área da educação, como podemos observar: Enfermagem, Serviço Social, Direito, Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura em Educação Intercultural, Licenciatura Plena em Física, Licenciatura em Educação Física, Administração dentre outras.

Atualmente, os professores intérpretes de língua indígena que cursaram licenciaturas em áreas da Educação tiveram oportunidade de participar de Concurso Público, em 2022, como professores intérpretes indígenas, ou de permanecer com o contrato. A SEDUC, após o concurso, tem buscado apenas intérpretes indígenas com graduação, para valorizar os profissionais indígenas que se dedicaram após o contrato aos estudos, entretanto, não rescindiu os contratos dos intérpretes indígenas que não

terminaram suas graduações. Atualmente, temos 45 professores intérpretes indígenas com contratos se encerrando no ano de 2023.

O estudante indígena, ao ser matriculado na rede estadual de ensino, passa por avaliação dialógica pela equipe da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena para ver se tem necessidade de ter o acompanhamento do intérprete indígena. E o intérprete indígena poderá ser contratado e modulado na função 532²⁴, seguindo as etapas da matrícula do estudante indígena, como podemos observar no fluxo definido nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás-2023:

Ao receber a solicitação de matrícula de estudante indígena, as unidades escolares não indígenas comunicarão o fato à CRE que por sua vez solicitará orientação à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais que, julgando pertinente, autorizará a contratação temporária de Intérprete da Língua Materna para atuar no acompanhamento e orientação do ensino aprendizagem;

- a Equipe Gestora providenciará acompanhamento à família do estudante indígena para verificar as causas e as finalidades da vinda para a cidade e em que condições sociais e culturais estão residindo;
- o contrato do/a Intérprete deve respeitar o sistema de linhagem a que pertençam os estudantes indígenas;
- as unidades escolares deverão rever o Regimento Interno e o Projeto Pedagógico, suas metas e ações em relação ao trabalho do professor intérprete na língua materna, aos estudantes com toda a diversidade e as demandas política, pedagógica, social e cultural, contextualizada. (GOIÁS, 2023, p. 41-42)

O estudante indígena, ao ser matriculado, terá a demanda do acompanhamento no processo de ensino aprendizagem atendida caso não consiga se comunicar na língua portuguesa. Sendo assim, é possível ter o contrato do intérprete da língua indígena a partir dessa necessidade. Essa proposta da SEDUC do Estado de Goiás é pertinente, porém é possível observarmos algumas lacunas que precisam ser pensadas ao longo dessa dissertação.

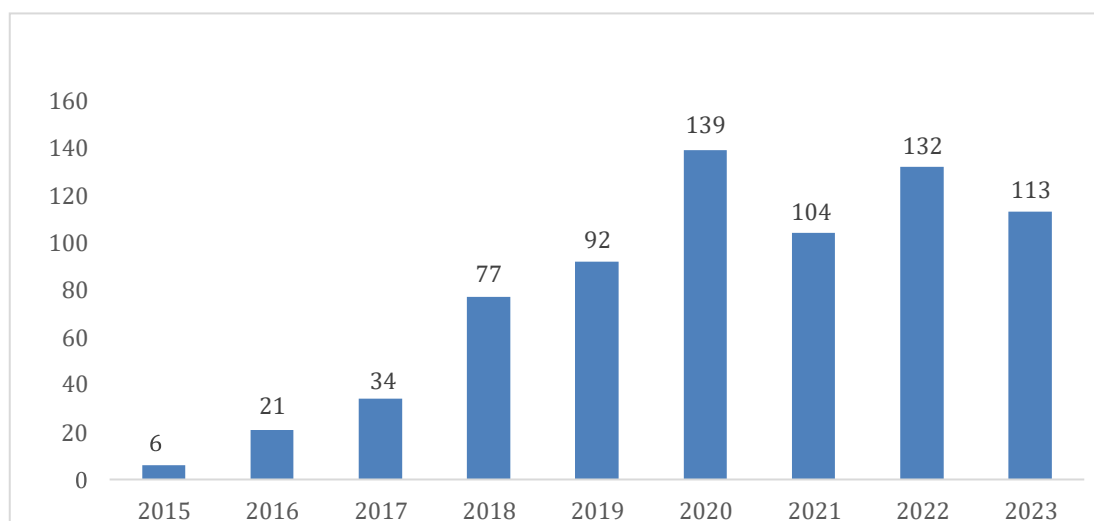
Acredito que com o acompanhamento dos intérpretes das línguas indígenas a SEDUC poderia ampliar a reflexão ao pensar este trabalho a partir do estudante indígena como guardião desse patrimônio histórico que são as línguas indígenas. E assim, neste contexto das Diretrizes Operacionais da SEDUC, todos os estudantes indígenas poderiam ter um processo de ensino aprendizagem diferenciado, em que os intérpretes pudessem avançar com estes estudantes, resguardando e valorizando a língua materna na escrita, oralidade e leitura, para que língua materna e a base epistêmica cultural prevaleçam na

²⁴ Código 532, usado para designar os intérpretes da língua indígena na modulação da SEDUC – GO.

prática destes estudantes. E poderia haver trocas com os estudantes não indígenas, tendo contato e aprendendo da língua e dos conhecimentos indígenas.

Entendo que a educação ofertada nas escolas da rede estadual na cidade não é uma Educação Escolar Indígena com seus princípios. Portanto, não seria um trabalho com o olhar voltado só para os estudantes indígenas com dificuldade de se comunicar na Língua Portuguesa, deveria ser ampliado para todos os estudantes indígenas matriculados. Vejamos abaixo o número dos estudantes indígenas que têm o acompanhamento do intérprete indígena:

Gráfico 2 – Estudantes Indígenas com Intérprete da Língua Indígena



Fonte: Dados fornecidos pelas Coordenações Regionais de Educação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, de 2015 a 2023.

Podemos observar que o número de estudantes foi crescente de 2015 a 2020, entretanto, é necessária uma análise mais complexa que ultrapassa observar apenas o número de estudantes indígenas aumentando significativamente neste período e oscilando nos últimos três anos de 2021 a 2023. Estes estudantes são do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e adultos. No decorrer destes anos, a SEDUC matriculou estudantes indígenas das etnias Javaé, Guajajara, Chiquitano, Zoró, Hixcariana, Iny e Xavante, estes últimos na sua maioria. Esses estudantes vieram transferidos de outras escolas localizadas nas cidades ou em TIs dos estados do Amazonas, Pará, Tocantins, Mato Grosso e Rondônia, mas entendamos o que ocorreu nos 3 últimos anos.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde – OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na República Popular da China. Até então, aqui no Brasil, especificamente no Estado de Goiás, estávamos finalizando o ano letivo com 92

estudantes indígenas e 49 intérpretes indígenas. Alguns estudantes estavam terminando o Ensino Médio, participando das cerimônias de formatura, do ENEM e outros aguardando o vestibular do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da UFG.

Os estudantes indígenas que não tinham concluído os estudos renovaram suas matrículas, entretanto, com os resultados do ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, mais estudantes vieram acompanhando parentes, pais e padrinhos, e por outros motivos, como a busca por aprender a língua portuguesa, por uma educação com os recursos de estrutura, tecnológicos e financeiros que as escolas das aldeias não recebem. Assim, em 2020 houve 139 matrículas de estudantes indígenas de outros estados.

No dia 11 de março de 2020 a OMS decretou estado de pandemia referente ao coronavírus. No dia 16 de março de 2020 as aulas foram suspensas por 15 dias. No domingo, dia 15 de março de 2020, começamos avisar por telefone os gestores, visto que tinham recebido um Ofício circular decretando a paralização das aulas. A princípio alguns indígenas conseguiram ir para as aldeias, mas boa parte permaneceu na cidade.

A vulnerabilidade social destes estudantes e suas famílias aumentou ainda mais diante da pandemia, pois moram de aluguel nas cidades, geralmente em casas pequenas, com várias famílias compondo um número grande de pessoas, com a alimentação insuficiente, dentre outros itens, como roupas, remédios, materiais de limpeza e higiene pessoal.

Nesse período, as pessoas não sabiam se proteger da Covid 19, a cada momento do dia uma informação nova chegava pelos meios de comunicação, TV, rádio, telefones, noticiários, mensagens SMS etc. Entretanto, as pessoas desses povos indígenas que estavam na cidade não tinham sequer uma TV para ver os noticiários e nem todo adulto tinha um celular.

A SEDUC solicitou que fizéssemos um levantamento no 1º Semestre de 2020 para saber quais professores indígenas e quais estudantes indígenas que estavam na cidade tinha recursos tecnológicos como TV, celular, computador ou notebook e, assim, os dados revelaram que apenas um intérprete indígena tinha um notebook emprestado de um parente, nenhum estudante tinha computador, notebook ou telefone, apenas alguns pais ou parentes tinham aparelhos celulares e alguns dos intérpretes indígenas tinham celulares, mas não informaram quantos tinham celulares.

Em seguida, na mesma semana em que foram suspensas as aulas presenciais, já começaram os debates para as aulas no Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP. De acordo com o Conselho Estadual de Educação, as aulas teriam que ser

interativas, o professor ficava o mesmo período da sua aula com os estudantes em tela. Porém, os estudantes como os indígenas não dispunham em sua maioria destes recursos tecnológicos.

Os estudantes indígenas geralmente moravam na mesma casa que o intérprete indígena se estavam na cidade. Quando não moravam no mesmo local, geralmente em todas as casas havia um intérprete de língua materna. Já os estudantes que foram para as aldeias tinham intérpretes indígenas que também retornaram para as aldeias. Então, nesses dois contextos, a SEDUC contava com 50 intérpretes indígenas que estavam contratados e foram eles que se comunicavam com os professores regentes, buscavam as atividades impressas nas escolas ou faziam as cópias xerox e levavam para os estudantes nas aldeias.

Ressaltamos que muitos intérpretes indígenas acompanhavam outros estudantes para contribuir com o trabalho de outros intérpretes indígenas que estavam em outras aldeias ou na cidade, acompanhando outros estudantes próximos. Todo esse trabalho do intérprete indígena contribuiu para que estudantes indígenas fossem acompanhados e não houvesse uma evasão escolar ainda maior. É importante refletirmos sobre este contexto e os impactos sociais, emocionais, educacionais, financeiros e de saúde sofridos por todos e, ao mesmo tempo, sobre os recursos que estes profissionais tinham neste período.

A GECQI/ SEDUC, no 2º Semestre de 2020, com as informações das Coordenações Regionais de Educação - CRE's, Unidades escolares e os intérpretes de línguas indígenas, através de planilha a ser preenchida com os dados solicitados e enviados via SEI, obtive as seguintes informações: dos 50 intérpretes das línguas indígenas, 34 possuíam algum recurso tecnológico (celulares, notebooks ou computadores), 14 continuavam sem possuir recursos tecnológicos e 02 não responderam. Eram 139 estudantes indígenas com acompanhamento dos intérpretes indígenas e 20 estudantes indígenas não tinham acompanhamento dos intérpretes de línguas indígenas, totalizando 159 estudantes indígenas. Destes, 26 estudantes indígenas já tinham recursos tecnológicos (celulares), 61 estudantes indígenas não contavam com nenhum recurso tecnológico e os responsáveis pelos dados não informaram a situação de 72 estudantes indígenas.

Naquele período, criamos os grupos de WhatsApp e os intérpretes indígenas se comunicavam com as equipes da SEDUC e escolas por estes grupos, todos muito empenhados, postavam fotos dos estudantes realizando as atividades de forma isolada. Entretanto, todos os dias havia o registro de novos casos de infectados e óbitos entre eles,

que abalavam a todos, porém, não vivenciávamos o luto na cosmovisão desses estudantes enlutados.

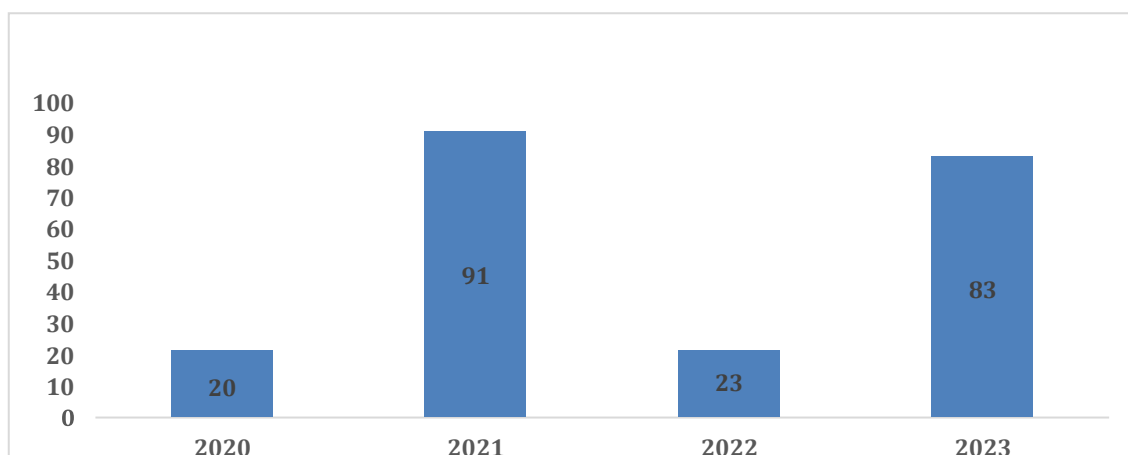
O trabalho continuava de uma forma frenética, as atividades estavam sendo realizadas pelos estudantes, assim como estavam sendo orientados. Porém, tenho o registro de rodas de conversa apenas para ouvir as dores, o silêncio dos estudantes indígenas que enterravam seus pais, parentes da mesma aldeia ou de outras aldeias.

O número de estudantes indígenas sofreu queda em 2021, após o retorno às aulas presenciais. Famílias inteiras retornaram para aldeias, pois haviam perdido parentes para a Covid 19. Outros fatos importantes são que as universidades ainda não tinham retornado ao modo presencial e, para agravar, o governo federal cortou grande parte das bolsas de estudo, das quais vários indígenas dependiam para continuarem a graduação ou pós-graduação.

Em 2022, os estudantes indígenas vão retornando diante do novo contexto político e as expectativas de retomada para aprender a língua portuguesa, estudar e arrumar trabalho. Aquele ano se encerra com 132 estudantes indígenas matriculados.

No gráfico abaixo, o número de estudantes indígenas residindo em cidades do Estado de Goiás, mas sem o acompanhamento de intérpretes indígenas:

Gráfico 3 – Estudantes indígenas que não possuem Intérprete da Língua Indígena

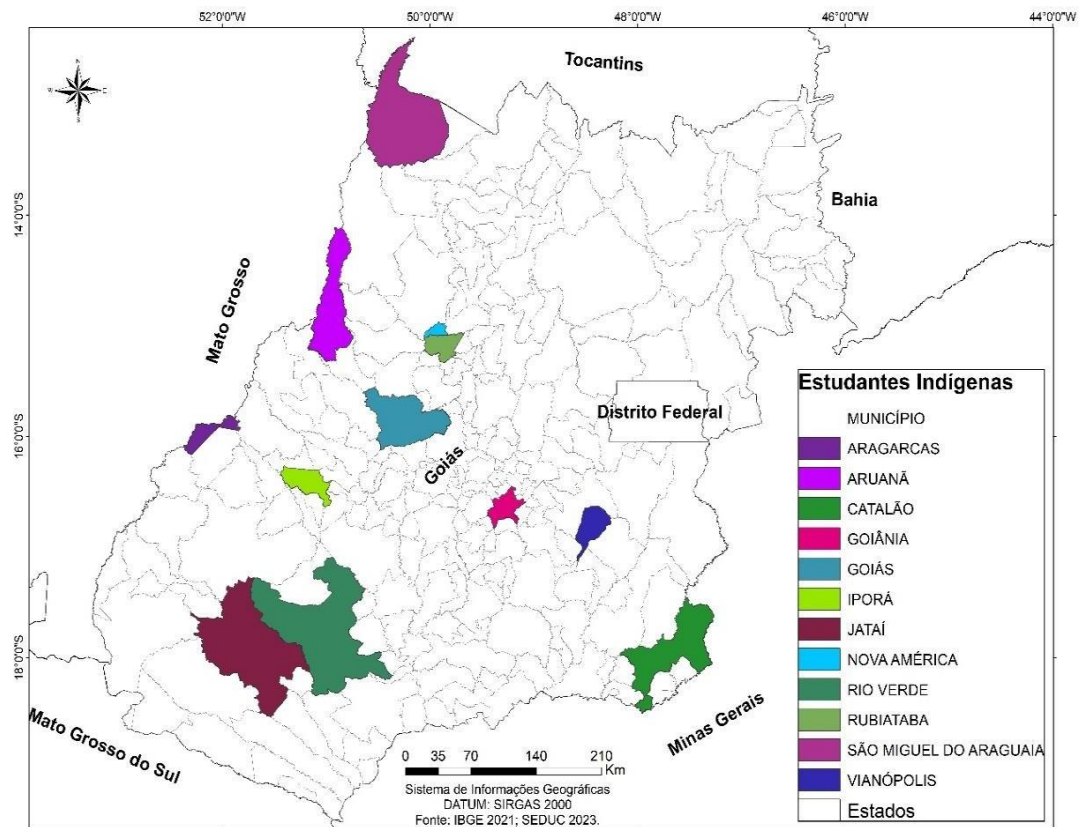


Fonte: Dados fornecidos pelas Coordenações Regionais de Educação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, de 2020 a 2023.

Este gráfico apresenta outros estudantes indígenas matriculados, mas que não contam com professores intérpretes, são acompanhados pela Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena da SEDUC-GO. Isso ocorre devido a três fatores: primeiro, por não haver um professor apto à função; segundo, pelo fato de o estudante indígena não precisar de professor intérprete caso tenha o domínio da língua portuguesa;

e o terceiro fator é a família do estudante indígena não querer que ele tenha o acompanhamento do professor intérprete indígena, pois acredita que o estudante por ele mesmo aprenderá a outra língua, no caso a língua portuguesa.

Trata-se de estudantes indígenas matriculados em 2023 nas unidades estaduais de ensino convencional acompanhadas pela Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena nos municípios de Goiânia, Cidade de Goiás, Catalão, São Miguel do Araguaia, Aruanã, Iporá, Jataí, Aragarças e Vianópolis.



O mesmo levantamento de dados realizado em 2020, para saber se estudantes indígenas e intérpretes indígenas possuíam recursos tecnológicos, também foi realizado em 2023, no 1º Semestre, pela GECQI/SEDUC, com a informação das Coordenações Regionais de Educação - CRE's, Unidades escolares e os intérpretes de línguas indígenas, através de planilha a ser preenchida com os dados solicitados e enviados via SEI. Foram obtidas as seguintes informações: dos 38 intérpretes de línguas indígenas, 19 afirmaram possuir recursos tecnológicos (celulares, notebook ou Chromebook). Muitos destes equipamentos são fornecidos pela SEDUC aos intérpretes que acompanham estudantes indígenas que estão cursando a 3ª série do Ensino Médio; 19 intérpretes das línguas indígenas possuem celulares, mas não notebook ou Chromebook.

Considerando os 113 estudantes acompanhados por intérpretes das línguas indígenas e os 83 estudantes indígenas sem acompanhamento por intérpretes, temos o total de 196 estudantes indígenas. Destes, 74 estudantes indígenas possuem recursos tecnológicos (celulares ou Chromebook); 122 Estudantes Indígenas afirmaram ainda não possuírem recursos tecnológicos.

O uso dos recursos tecnológicos para professores intérpretes indígenas e os estudantes indígenas que estão na cidade contribui com a comunicação entre os que estão na cidade e os que estão nas aldeias, que são os parentes e familiares, são instrumentos de comunicação com indígenas de outras TIs, que contribuem para acompanhar as notícias, as demandas das lutas dos povos indígenas no Brasil, como também para promover o registro digital das atividades socioculturais, desenvolver as competências e habilidades digitais. São várias as possibilidades de melhorar o processo de ensino aprendizagem com o uso desses recursos.

Estes dados são importantes para refletirmos sobre a educação, pois ainda falta muito para alcançarmos a equidade educacional para todos os estudantes, portanto, essa demanda não é apenas de estar com aulas presenciais ou online. Visto que também se faz necessária a erradicação da exclusão digital e do analfabetismo tecnológico dos nossos estudantes indígenas, considerando que hoje os recursos tecnológicos são instrumentos no processo de ensino aprendizagem. As comunidades, os estudantes e professores indígenas e demais povos tradicionais devem estar incluídos nessas oportunidades para que de fato possamos falar em equidade educacional.

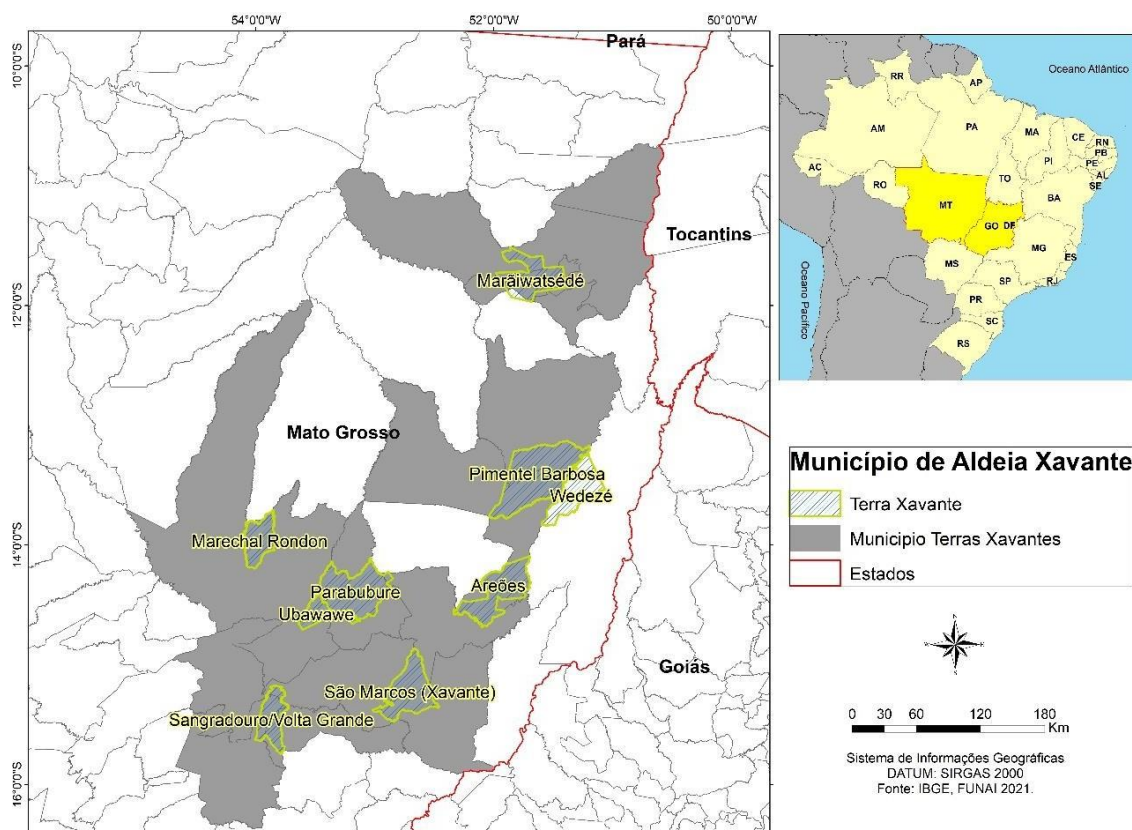
3.1. Intérpretes indígenas na rede estadual de ensino regular de Goiás: de onde vieram? Quem são? Onde estão?

Como já foi dito, a função do trabalho dos intérpretes de línguas indígenas não existia, o trabalho se inicia em 2015, a princípio a SEDUC contratou 04 intérpretes indígenas que foram modulados na função de Apoio e só em 2016 é que foi criada a função de intérprete da língua indígena.

Mas quem foram os primeiros intérpretes de línguas indígenas? De onde vieram e onde estão atualmente? Os primeiros intérpretes de línguas indígenas vieram das terras indígenas do povo A'uwẽ (Xavante, autodenominação que significa “povo verdadeiro”) situadas no estado do Mato Grosso. Estavam residindo no município de Aragarças, estado

de Goiás. Podemos observar as terras desse povo no estado de Mato Grosso no mapa abaixo:

Figura 3: Mapa ilustrativo das terras indígenas TIs do povo Xavante no Estado do Mato Grosso.



Fonte: IBGE, FUNAI 2021.

De acordo com o IBGE 2022, o Estado de Mato Grosso tem uma população de 3.658.813 pessoas; destes, 58.231 declararam ser indígenas. Atualmente, moram em terras indígenas 45.065 (97.35%), em 8.558 domicílios. Fora das terras indígenas são 13.166 (22.61%) indígenas residindo em outros espaços. Propomos o quadro abaixo para verificarmos a situação populacional nas terras indígenas xavante, de onde podem vir professores intérpretes indígenas e estudantes indígenas que estão no Estado de Goiás.

Terras Indígenas do Povo A'uwê (Estado do Mato Grosso)				
Terra Indígena (TI)	População	Indígenas	domicílios	Média de moradores por domicílio
São Marcos	3.667	3.660	516	7,09

São Domingos	235	230	54	4,35
Maraiwatsede	1.090	1084	174	6,26
Pimentel Barbosa	2.369	2.369	307	7,72
Areões	1.322	1.321	187	7,07
Sangradouro	1.817	1.817	303	5,99
Chão Preto	279	279	31	9,00
Ubawawe	600	600	103	5,83
Marechal Rondon	1.043	1.042	164	6,36
Parabubure	7.610	7.608	1.049	7,25

Fonte: IBGE (2022)

Analisando os dados deste quadro, podemos observar que a população se refere a indígenas e não indígenas que estão residindo nas terras indígenas xavante. Assim, com essas informações ponderamos que nas terras indígenas do povo A'uwẽ Uptabi há poucos não indígenas e suas relações com os não indígenas é mais frequente quando estão na cidade. Observem os dados referentes aos indígenas, a terceira coluna da direita para esquerda, e compare com a coluna de "População", há poucos não indígenas morando nas terras do povo A'uwẽ Uptabi se compararmos com outros povos. As terras indígenas do povo A'uwẽ Uptabi têm um número de domicílios significativo e a média de pessoas por residência varia entre 4,35 e 9,00 indígenas. Podemos considerar que são famílias grandes e, quando precisam vir para cidade, costumam vir com toda a família ou, na maioria dos casos, vem os homens adultos e os meninos crianças e adolescentes. Os meninos acompanham os homens adultos, podendo ser os padrinhos ou pais, dependendo do ciclo de vida dessa criança ou adolescente.

Mas quantos são os indígenas que estão nas áreas urbanas? Quantos foram identificados pelo IBGE/2022 no Estado de Goiás?

De acordo com os dados do IBGE em 2022, e considerando os estudantes matriculados na Rede Estadual de ensino em 2023, para essa reflexão proponho observarmos o quadro abaixo:

Quadro: Quantitativo de indígenas residentes em alguns municípios do Estado de Goiás fora de TIs.

Município	População do município	População Indígena
Aragarças	18.390	488

Aruanã	8.300	283
Catalão	114.427	290
Goiânia	1.437.366	4.025
Cidade de Goiás	24.071	435
Iporá	35.684	53
Jataí	105.729	198
Nova América	2.337	137
Rio Verde	9.710	31
Rubiataba	19.788	207
São Miguel do Araguaia	21.900	123
Vianópolis	14.956	21

Fonte: Dados do IBGE/2022.

Usando como referência os municípios do Estado de Goiás que contavam com estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual 2023, de acordo com os dados do IBGE 2022 é perceptível que suas famílias ou parentes estão juntos. Não há como não reconhecer o quantitativo de pessoas em cada município do quadro que se declararam indígenas, e têm o direito a uma educação diferenciada, que contribua com sua formação escolar. Assim, dada a necessidade do acompanhamento por um professor indígena do seu povo, a proposta de professores intérpretes indígenas têm sido significativos para os estudantes e professores indígenas que estão na cidade.

Em 2015, os 04 primeiros intérpretes indígenas da proposta da SEDUC de Goiás foram do povo A'uwê Uptabi e são da Terra Indígena (TI) São Marcos. Seus nomes são: Cristóvão Tserero Odi Tsoropre, João Demiro Amati'ōwari, Heron Wa'rawi Abtsi're e Adalberto Tserewede Tsere'or. Apenas um deles tinha graduação em Filosofia, os demais apenas Ensino Médio completo e cursando graduação.

Analisando os dados da SEDUC sobre o contrato de intérpretes de línguas indígenas de 2015 a 2023, observa-se que este projeto contribuiu para que os indígenas conseguissem ingressar nas instituições de ensino superior e permanecer na cidade, concluindo suas graduações, mestrados e alguns estão caminhando rumo aos doutorados.

Cristóvão Tserero Odi Tsoropre concluiu mestrado na Universidade Estadual de Goiás – UEG, é o primeiro indígena a receber, em 2023, o título de mestre em Geografia pela UEG/PPGEO e sua dissertação é intitulada “Pandemia da Covid-19 para o povo Xavante da aldeia São Marcos (MT)”. Considero importante destacar que outros

intérpretes de línguas indígenas que entraram neste projeto nos anos seguintes a 2015 também buscaram mais formação e, em 2023, Almir Henõri Abtsi'ré se tornou mestre em Letras e Linguística – PPFL/UFG e sua dissertação é intitulada “A revitalização da escrita do povo Xavante”. Clarêncio U'repariwe Tsuwaté está cursando mestrado em Letras e Linguística – PPFL/UFG, Caetano Tserenhi'ru Moritu, que passou no concurso para intérprete da língua indígena efetivo, realizado em 2022, já tinha mestrado em Letras e Linguística – PPFL/UFG e sua dissertação é intitulada “História da introdução da escrita entre o povo A'uwẽ Uptabi (Xavante autêntico)”. Foram contratados, ao todo, ao longo de 8 anos, desde 2015, em modalidade de contrato temporário, 85 intérpretes de línguas indígenas. Hoje, destes 85, permanecem no projeto 45 intérpretes, 16 com graduação, 24 cursando graduação e 05 sem graduação.

A formação dos intérpretes de línguas indígenas pelas instituições de ensino superior, independente das áreas que escolheram para suas graduações, se fez em consonância com o projeto da SEDUC. A formação deste profissional tanto se dava como acadêmico nas instituições de ensino superior, quanto se completava nas unidades escolares onde trabalhavam. Os espaços de ensino aprendizagem na sala de aula ou em atividades extrassala em que se desenvolve o trabalho do intérprete de línguas indígenas faz com que ele aprenda e ensine, ensina o que sabe, aprenda junto com seu estudante e há momentos em que apenas aprende ou só observa o que está sendo ensinado.

Com olhar fixo no professor regente que está ministrando a aula, o intérprete de língua indígena muitas vezes só observa, é possível visualizar estes momentos em sala de aula. A natureza do conteúdo que está sendo trabalhado, a metodologia utilizada pelo professor, os recursos didáticos disponibilizados, a prática pedagógica muitas vezes são elementos que estão distantes e comprometem a interculturalidade. Observo que, quando o intérprete de línguas indígenas está acompanhando o seu estudante em sala de aula, realizando as suas atribuições, ele também está em constante processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação hegemônica que ele necessita para alçar outros graus de formação.

Considerando que não tínhamos uma referência para este trabalho no início do projeto da SEDUC em 2015, fazíamos rodas de conversa quase todos os meses entre 2015 e 2016, alinhando as ações nas escolas Estaduais do município de Aragarças. Nos anos que se sucederam, esse acompanhamento passou ser realizado por telefone, reuniões virtuais, relatórios e presencialmente por bimestre ou semestre.

Esse acompanhamento foi e é realizado por uma equipe pequena, até 2019 composta por mim, Valéria Cavalcante e Sinvaldo Oliveira Saraiva Wahuka. Depois, Sinvaldo Wahuká passou a acompanhar apenas as três escolas indígenas dentro das aldeias e, em 2023, ele assumiu a Gerência de Articulação e Políticas Indígenas na Secretária de Desenvolvimento Social – SEDES-GO). Eliane Cristina Leobas, que atualmente é responsável por consolidar os dados, contribui com o acompanhamento pedagógico.

Entretanto, sempre tivemos uma liderança indígena que coordenava os trabalhos, mesmo que a SEDUC não o contratasse com essa função. Entre nós e os intérpretes de línguas indígenas, mesmo sendo de etnias diferentes, eles definem com quem, no dia a dia, vamos alinhando, repassando as orientações, coordenando os planejamentos e os desafios com o processo de ensino aprendizagem. No início, era só o município de Aragarças e depois Goiânia e Cidade de Goiás, porém, o intérprete indígena e liderança de todos os intérpretes de 2015 a 2020 foi Cristóvão Tserero Odi Tsoropre, independentemente do município em que estavam. Bergamim Tsipta'awe Tsuwaté foi a liderança de 2020 a 2022 em Aragarças, Clarêncio U'repariwe Tsuwaté em 2023 em Aragarças e em 2022 e 2023 na Cidade de Goiás, e Geovane Tseredze Aptsi Re a liderança de 2021 a 2023 em Goiânia, sempre por escolha deles mesmos. Assim, o líder repassa para os demais presencialmente, por telefone ou grupo de trabalho.

No início dos nossos trabalhos, nas rodas de conversa, Cristóvão Tserero Odi Tsoropre ensinava a língua A'uwẽ e eu contribuía com o português, tirando dúvidas neste contexto de interculturalidade. Os gestores e coordenadores pedagógicos participavam conosco destes momentos de troca de saberes e eram momentos de interação, mas faltava a presença dos professores regentes. Os professores regentes não tinham como participar daqueles momentos devido terem que dar continuidade às aulas naqueles horários, mas no decorrer dos intervalos das aulas sempre tínhamos a participação de professores que tinham o interesse em contribuir ou mesmo entender a proposta. Naquele início do trabalho, a organização do acompanhamento buscava o intérprete do mesmo clã do estudante.

Alguns autores falam de três clãs entre os Xavante, mas em realidade são dois clãs, um dos quais tem uma divisão interna. (...) Como nativo, discordo, pois na verdade são apenas dois clãs, öwawe e tób'ratató são um único clã, e podem usar entre eles o símbolo na luta do oi'o, mas é chamado öwawe, um só. (...) Nosso povo, assim como outros grupos Jês está organizado a partir da divisão em duas metades, que ordenam os clãs: numa metade Po'redza'õno, na outra os clãs Öwawe e Tób'ratató. Estas metades estão divididas por grupos de idade. Antigamente eram dez grupos (10) divididos em cinco (05) de cada

metade. Durante esse tempo muitas mudanças foram ocorrendo. (ABDZU, 2020, p. 17-18)

Em 2022, a SEDUC terminou o ano letivo com 46 intérpretes indígenas, contratados para atender 132 estudantes indígenas, matriculados em 19 escolas estaduais, localizadas nos municípios de Goiânia, Cidade de Goiás e Aragarças.

É importante considerar a realização do I Concurso Público do Estado de Goiás, Edital nº 007 – SEAD/SEDUC, de 15 de julho de 2022, para professores indígenas, quilombolas e intérpretes da língua indígena. Neste concurso público, ofertado pelo Estado de Goiás – SEDUC, o Intérprete da Língua Indígena, como podemos observar no edital, foi denominado profissional da Língua Materna Indígena Xavante, com a oferta de duas vagas para o município de Aragarças.

Foram muitos anos de reivindicação e luta para que fosse realizado este concurso e, de acordo com o edital, os profissionais da Língua Materna Indígena Xavante²⁵ foram empossados em 2023: Clarêncio U'repariwe Tsuwaté e Caetano Tserenhi'ru Moritu.



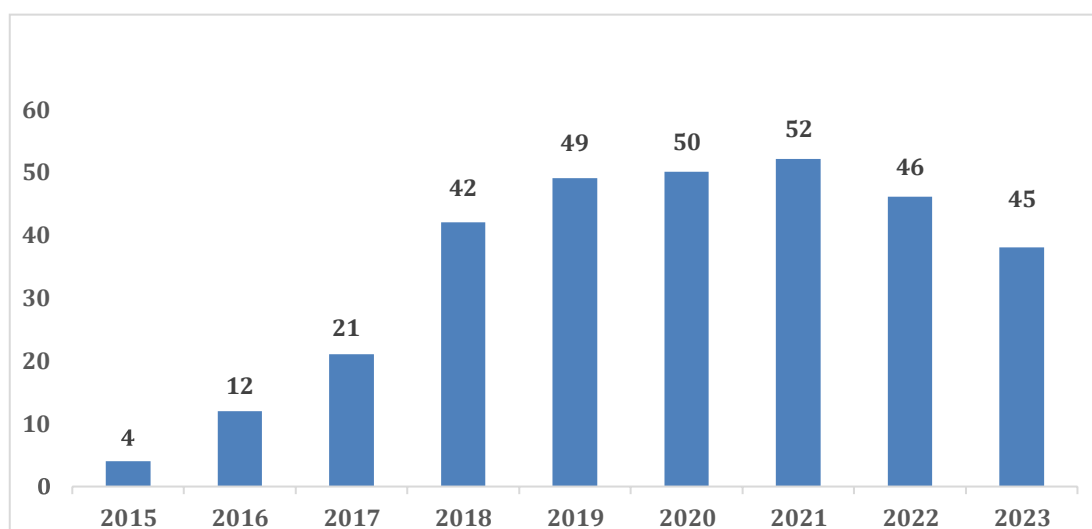
Fotos tiradas no **Encontro de Formação – Aprender para Promover Aprendizagens** - para os professores empossados no último concurso público em 2023, com os primeiros intérpretes de línguas indígenas concursados: Clarêncio U'repariwe Tsuwaté (à esquerda) e Caetano Tserenhi'ru Moritu (à direita), em 18/07/2023.

²⁵ Os critérios para a seleção destes profissionais da Língua Materna Indígena Xavante de acordo com o Edital nº 007 – SEAD/SEDUC, de 15 de julho de 2022:

“Ser indígena da etnia Xavante, comprovado mediante declaração de pertencimento fornecida e assinada pelo cacique do território indígena, tal como via autodeclaração a qual o indivíduo se autoafirma, na identificação, com o grupo étnico do povo que será atendido, com diploma de Graduação, devidamente comprovado, em qualquer área da Educação, ou em Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências da Linguagem (Língua Portuguesa, Redação: Leitura de Produção de Texto, Língua Inglesa, Arte e Cultura Indígena, Educação Física) ou em Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências da Cultura (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) ou em Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e Matemática), fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). O Curso superior também deverá ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC)”

Em 2023, se encerrou o primeiro semestre, com 38 intérpretes de línguas indígenas, sendo 02 efetivos, 113 estudantes indígenas acompanhados por intérpretes de língua indígena e 83 estudantes indígenas sem acompanhamento, totalizando 196 estudantes indígenas. Entretanto, no segundo semestre a SEDUC contratou mais 06 intérpretes para atender o déficit de professores intérpretes de língua indígena em Aragarças, totalizando 45 professores intérpretes indígenas em dezembro de 2023. Observa-se que este mapeamento sofre alterações constantes, de acordo com as matrículas expedidas e recebidas.

Gráfico 4 – Intérprete de Língua Indígena



Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola – SEDUC/GO de 2015 a 2023.

Observamos dois pontos importantes neste gráfico: que o número de intérpretes de língua indígena se inicia com 4 profissionais em 2015 e aumenta até 2021, no período do maior afluxo da pandemia de Covid 19. Entretanto, nos últimos dois anos acontece uma pequena queda no número desses contratos, porém significativa ao nosso olhar. Verificamos que nos dois últimos anos ficou mais difícil para os indígenas continuarem vivendo nas cidades e se manterem nas universidades sem bolsas de estudo e ajuda de custo, isso fez com que muitos retornassem ou deixassem os filhos com as famílias nas aldeias.

Outra questão é que a SEDUC procurou atender mais de um ou dois estudantes do mesmo povo matriculados na mesma turma com o número de contratos que já possui intérpretes, mas está realizando novos contratos em casos em que não tem o profissional. Houve o encerramento de 5 contratos por terem ingressado em outras

profissões ao terminarem suas graduações, retornado para as aldeias, óbito e por não atenderem as responsabilidades como funcionários públicos, devido a faltas excessivas no trabalho.



Foto: Lilian Wa'utômõtsi', 2023.

A foto acima foi feita pela professora intérprete indígena Lilian Wa'utômõtsi', uma das 03 professoras intérpretes indígenas, num grupo de 45 professores intérpretes. A professora intérprete indígena registra sua aula no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Pré-Universitário, em Goiânia, trabalhando com os estudantes do povo A'uwẽ Uptabi. É uma imagem que pode ser contemplada por vários ângulos reflexivos, de um lado encontramos poucos elementos culturais, a escola tem regras que são cumpridas, como o uso de uniforme, por exemplo. Sem o trabalho dos intérpretes indígenas, esses momentos de aprendizado, com o apoio de um professor indígena do mesmo povo, seriam impossíveis. Outro elemento importante que essa imagem revela é o compromisso e interesse dos estudantes indígenas em resolverem suas atividades. Entretanto, abro um parêntese para olhar também por um outro ângulo dessa imagem: a professora intérprete indígena que fez o registro dessa foto.

As mulheres indígenas ainda têm uma luta maior para vir estudar, visto que são responsáveis pelo cuidado dos filhos pequenos. Assim, a professora intérprete indígena Lilian Wa'utômõtsi, ao ter ingressado na universidade no Curso de Administração de Empresas, teve que deixar os filhos com sua mãe na aldeia, por não ter como conciliar trabalho, estudo e a sobrevivência na cidade, considerando que neste contexto ela não tem como contar com uma rede de apoio na cidade. É muito mais complexo para uma mulher

indígena, assim é necessário refletir sobre o que é ser uma mulher indígena no contexto da cidade.

A professora intérprete Lilian é uma sobrevivente neste contexto, visto que já foi um caminho trilhado anos atrás pela sua mãe, numa tentativa que não teve como prosseguir. Lilian é filha da primeira professora intérprete indígena, Juscelina Renhe Ô Aptsi Rê, contratada em 2017, no município de Aragarças. Até então, só tínhamos professores intérpretes indígenas homens, não apareciam mulheres indígenas para a SEDUC contratar para essa função e ainda não é comum, basta observarmos o número de contratos, do total de 45, apenas 03 professoras intérpretes indígenas. Juscelina hoje não está mais no projeto, pois voltou para sua aldeia e está cuidando das crianças de Lilian, para que esta possa estudar. Além dos desafios culturais, linguísticos e de adaptação ao contexto urbano, que todos os indígenas sofrem ao saírem da aldeia para a cidade, é ainda mais difícil para Lilian, como mulher indígena, mãe, estudante, professora; além de vir para a cidade, deixar seus filhos, trabalhar com professora o dia todo numa escola de período integral, seguindo uma outra visão de mundo, estudar à noite e cuidar da casa na função de mulher casada, não é uma vida fácil, seu marido Iron, também do seu povo Xavante, está na cidade com ela, mas não é intérprete.

É desafio neste contexto a adaptação do intérprete indígena na escola devido essa não estar preparada para recebê-los em contexto de interculturalidade, a língua oficial é a língua portuguesa, as regras das escolas de ensino regular são produzidas ainda com uma visão muito etnocêntrica. Por outro lado, a sua presença vai rompendo aos poucos o etnocentrismo para abrir os caminhos para as ações serem desenvolvidas em contexto de interculturalidade em construção. **“Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação...), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra... (WALSH, 2019, p. 05, grifos meus).**

A temática da Educação Escolar ofertada aos estudantes indígenas matriculados nas escolas da rede estadual de ensino regular permite uma análise, sob o “olhar Antropológico”, sobre os fluxos de indígenas nas e para as cidades, seja em caráter temporário ou permanente, para atender a uma série de necessidades, mas também se deparam com persistentes objeções e impedimentos cotidianos e institucionais.

Nesse sentido, foi importante compreender esses fluxos em cidades do Estado de Goiás, considerando que indígenas buscam e/ou migram para as áreas urbanas em busca de educação, saúde, trabalho, segurança alimentar e assistência social. Esta compreensão

poderá contribuir com a avaliação das políticas públicas, que muitas vezes não são efetivadas, mesmo que garantidas por direito.

3.2. Histórias narradas pelos indígenas sobre as experiências de viverem nas cidades

Os relatos apresentados neste capítulo referem-se às vivências de contato dos indígenas com a escola, com a cidade e com a sociedade não indígena. Considerando que este ato de registro e pesquisa da fala dos intérpretes indígenas venha a contribuir como instrumento de análise da comunicação entre o indígena e o não indígena, das relações e conexões criadas com a vida na cidade e as possíveis armadilhas homogeneizadoras que podem estar nessa trajetória de pessoas de um povo indígena.

Quais são as “belas mentiras da cidade grande”? Como elas prejudicam a jovem a seguir seu caminho? Cabe ressaltar que existem armadilhas coloniais nos centros urbanos, as quais são hipnotizantes e atraentes, mas por vezes apagam pluralidades culturais para transformar as pessoas em seres homogêneos, mecanizados, que não lembram de onde vieram. (GUAJAJARA, 2018, p. 51)

Como poderá ser também uma oportunidade de dialogarmos com a sociedade hegemônica para repensarmos as violências sofridas individualmente e pelo coletivo indígena neste movimento entre a aldeia e a cidade, para assim garantir os direitos dos indígenas e evitar o epistemicídio de mais povos. Sônia Guajajara nos alerta sobre o risco das cidades, que atraem e hipnotizam com sua beleza, festas, bebidas, comércio de produtos, entretanto fazemos parte de um sistema que nega o diferente e homogeneiza as pessoas apagando suas memórias para nos tornarmos iguais.

(...) defende que, como estratégia de luta, a presença indígena nas cidades é necessária, porém esse deslocamento não pode significar o abandono da própria comunidade: “felizmente temos pra onde voltar e voltando temos lá a nossa casa, nossos parentes, nossas festas tradicionais para nos confortar. Mas é naturalmente possível manter a cultura e usufruir dos bens e confortos da vida moderna”. O caminho de retorno para casa não pode ser esquecido, como também aconselhou o sábio. (BARROS, 2022, p.492 - 493)

As pessoas do povo Xavante no contexto urbano se comunicam sempre entre elas na sua língua. Observa-se que aquilo que os adultos aprendem é ensinado para os mais novos, inclusive sobre os perigos da cidade.

Em entrevista com Geovane Xavante, ele coloca que os jovens e as crianças são preparados para respeitar e viver sua cultura independentemente de onde estiverem, e sempre terá um adulto para orientá-los. Já de acordo com o professor intérprete indígena Clarêncio U'Repariwe Tsuwaté:

Não vamos negar a essência do povo Xavante mesmo estando na cidade, temos o direito de viver livremente no território brasileiro, onde viveu os meus

ancestrais antes do meu lar ser invadido. Hoje os povos indígenas estão sendo ameaçados ao genocídio da minha família e da minha vida. Merecemos viver com dignidade como qualquer um neste solo brasileiro. (Clarêncio U'Repariwe Tsuwaté, 2023)

É preciso romper com as amarras do sistema segregacionista hegemônico, sabendo que não é possível continuar negando ou invisibilizando, pois temos indígenas nas cidades e é preciso garantir suas práticas culturais em contextos interculturais, independentemente do local em que vivem, sem os forçar a serem seres sem memórias, línguas, histórias e identidade.

Para os Xavante, a cidade é um desafio e, na falta dos seus direitos nas TIs, muitas vezes tem sido necessário percorrer esses outros caminhos. É complexo, pois são muitos anos de invisibilidade e negação, podemos observar no relato de Cristóvão abaixo que apenas nos anos 1980 ele teve o primeiro contato com a escola e foram muitas idas e vindas para a cidade em busca do direito a estudar:

Tive graça de Deus por iniciar minha caminhada estudantil nos anos 80, como primeira turma do Pré, organizada pela missão salesiana, que antes a escola não tinha ainda se organizado. Depois ser reconhecida, eu fui um dos alunos do Pré que iniciei a minha trajetória. No ensino fundamental I, que são 1º a 5ª série, passei dez anos, onde passei 2 anos por série. Aprendi bem a escrever e já entendia um pouco da língua, porém falava apenas algumas coisas. Depois fui para os grandes, de 5ª série a 8ª série, que para nós era uma grande conquista para quem chegar a essa altura, pois o ensino só chegara à conclusão do Ensino Fundamental. O meu maior incentivo foi o meu pai, que falava contando história em português sem nada passar pela escola. Depois fui para cidade de Barra do Graças atrás de estudos, continuar novos estudos no Ensino Médio. Fiquei e morei por um ano na casa de apoio aos estudantes, mantidos pela Funai. Depois de um ano fui participar o encontro Vocacional da Diocese e fui convidado para fazer experiência no Seminário Menor em Presidente Prudente, onde estudei durante cinco anos. Não falava muita coisa, porém decidi quebrar todos os medos, obrigando-me a estudar mais que os outros para me servir melhor na comunicação. Quando chegava os fins semana, era a solidão, a saudade me sacudiu onde aprendi muito a amar minha família e meu povo. Ausência de meus irmãos comigo me deu uma responsabilidade muito grande para poder ir longe, se aproveito, quero o bem deles, servindo-os. Terminei a Filosofia e voltei para casa. Depois de dois anos, depois fui novamente convidado para o seminário Regional, dos Salesianos, onde passei mais 4 anos. Já falava bem o português e fui considerado melhor Xavante no Campus UCDB, porque atendia toda demanda, nas palestras da semana dos povos indígenas, palestrava para vários cursos, como direito, que afirmavam os indígenas nascerem com salário, desmentindo. Depois se retornarei para casa de meus pais, porque aquele ano, a saúde de meu pai me deu uma solução bem tomada que não ficaria mais longe deles porque precisavam de mim. Fiquei três anos com meu pai até que ele me deixou e já estava na Secretaria de Educação na Prefeitura de Barra do Graças, servindo o meu povo, depois voltei à faculdade para fazer a outra graduação no UNIVAR. Concluindo, depois de anos de tentativa, porque trabalhando em atendimento às aldeias e escolas e muitas vezes olhava porque o carro quebrava, era constante. Eu achava que servindo o meu povo daqui, da secretaria, dando formação continuada, aprenderia, as novas escolas serem atendidas pelos professores que acompanhavam. (Cristóvão Tserei'odi Söröpré, 2023)

A trajetória de Cristóvão Tserei'odi Sõrõpré na cidade nos revela muito sofrimento, como a solidão, a falta de um familiar por perto, a ausência da família, conduzido por instituições, sua cultura não era realizada como na aldeia e assim a saudade do povo, dos costumes, das comidas, o barulho do vento, o cheiro da mata e a companhia dos animais enchia o seu coração de saudades por estar longe dos familiares, sendo preparado como o guerreiro que se tornou hoje para contribuir com seu povo. Entretanto, se nas TIs, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base de 1996 e as legislações específicas da Educação Escolar Indígena tivessem sido implantadas, ele e muitos outros indígenas talvez não tivessem saído do aconchego do seu povo.

A ideia é trazer experiências dos intérpretes indígenas nas escolas da cidade, seu primeiro contato e suas impressões. Heron W'arãer Abtsiré é um dos primeiros intérpretes indígenas contratados pela SEDUC, em 2015, e permanece até os dias de hoje. Ele fez um relato que compara a vivência dele enquanto estudante na escola de Educação Escolar Indígena na aldeia e a primeira vez que veio estudar na cidade para cursar o Ensino Médio, até o período em que foi contratado para acompanhar estudantes indígenas com o trabalho de intérprete de línguas indígenas.

Olá, meus caros, meu nome é Heron W'arãer Abtsiré, indígena da etnia A'UWÊ Xavante, intérprete indígena da língua materna, vou contar um pouco da minha trajetória da aldeia *versus* cidade. Eu morava no Mato Grosso, cidade de Barra do Graças, o nome da minha aldeia é São Marcos ÉTENHO'REPRÉ – TISME. O meu primeiro contato com a escola da cidade foi através da minha mudança para fazer o 1º ano no Ensino Médio na Escola Estadual Heronides Araújo. Eu estranhei muito, foi acolhimento da escola, na aldeia fazíamos sempre o acolhimento antes de começar a aula. Depois íamos para sala de aula e seguia normalmente, mas na escola da minha cidade, quando fui a primeira vez, não teve nada de acolhimento e nem nos outros dias depois. Na sala de aula, os colegas na época conversavam muito e isso atrapalhava muito a aula dos professores. Sabem, nem respeitavam a professora, mas na aldeia era o contrário os alunos sempre respeitavam os professores da aldeia, prestavam bem atenção e os professores ensinavam muito bem. (Heron W'arãer Abtsiré, 2023)

Esse relato de Heron traz alguns pontos importantes que foram observados no trabalho de campo. Penso que a acolhida esperada pelos indígenas é diferente da acolhida da cidade, é o primeiro ponto. Na aldeia, a cultura se reafirma a todos os momentos, mas à acolhida é dedicado um tempo especial da aula, e dançam, cantam e contam suas histórias como parte do processo de ensino aprendizagem. Na escola da cidade, quando acontece essa acolhida, o tempo é curto, apenas nos momentos festivos em que se tem um momento diferenciado. Também ressalta seu estranhamento quanto ao comportamento dos estudantes não indígenas.

Em 1997 foi a primeira vez de participar no encontro de vocacionados da instituição religiosa de Diocesanos de Barra do Garças. O encontro aconteceu na cidade de Araguaiana, cidade próxima de Barra do Garças. Foi durante uma semana que aconteceu o encontro. No final do encontro são feitas uma carta para solicitar que seja aceita ou não os participantes, a maioria são jovens, não indígenas e indígenas. Tinha escrito o meu desejo que seja aceito o meu pedido de fazer experiência no seminário e como não tinha terminado o ensino fundamental não foi aceito o meu pedido. Mas o Pe. Luiz foi quem é responsável do encontro, sugeriu se eu quisesse ficar na casa dele podia ficar para estudar e terminar o ensino fundamental. Então aceitei que posso morar sim. Assim que terminamos o encontro, fui direto com o Pe. Luiz para a casa dele onde moram quatro pessoas. A sua mãe, o sobrinho dele Douglas e Júnior e mais um menino que não é da família e não me lembro o nome dele. Quando cheguei do encontro para a casa do sacerdote acabei ficando sem visitar a minha família, mas neste momento os meus pais estavam em Brasília acompanhando o meu Bergamim que estava fazendo o tratamento. E na minha aldeia estava os meus dois irmãos Vilianes Tsere'u'a'wa Tsuwaté e João Demiro Amati'õwari Tsuwaté. Como saí pela primeira vez na vida para cidade a saudade estava me matando dos meus irmãos e dos meus pais. Fiquei sem estudar em duas semanas porque a aula não tinha começado, somente depois de duas semanas que se iniciou a aula, tinha começado a aula, totalmente perdido porque não sabia me comunicar na língua portuguesa. Andava para escola cruzando o campo de futebol sem grama e entrava na sala sem falar com ninguém, porque ninguém iria me entender se eu falar na minha língua e se alguém falar comigo também não entenderia, então a opção é ficar quieto. Estava ficando na casa do padre no bairro de Vila Maria de Barra do Garças. No mês de fevereiro, os meus pais chegaram de Brasília, o meu pai foi me visitar e quando estava com muita saudade chorei quando vi o meu pai e falei que queria ir com ele porque não estava aguentando ficar na cidade. O meu pai não queria que eu fosse e como estava chorando muito acabou aceitando o meu pedido. Voltei para a minha família, para o meu lar e para a minha aldeia. A minha segunda ida para a cidade com intenção de morar e estudar foi com o meu tio Cristóvão Tsereró'ódi Tsõrõpré, mas desta vez é para valer. Foi no ano de dois mil que foi matriculado na escola estadual senador Filinto Müller que fica o centro de Barra do Garças. Quando estudei nesta escola já estava falando em português com algumas coisas e foi que facilitou muito para mim, foi assim me enturmado com os colegas. Era considerado aluno comportado e dedicado. Tirava notas boas nas disciplinas, foi que como ganhei respeito entre os meus colegas e alguns colegas me pediam para trabalho ou atividade quando é solicitado pelo professor e em troca ganhava lanche. O que foi mais impactante na minha experiência como aluno nesta escola foi a língua e o comportamento indesejável que não é natural na pedagogia do meu povo. (Clarêncio U'repariwe Tsuwaté, 2023)

Incluir os estudantes indígenas não seria apenas acolher, respeitar os seus direitos linguísticos, valorizar sua história e cultura. É entender que essa caminhada dos indígenas para outros contextos é registrada desde o período colonial, quando se fundaram as primeiras cidades e foram invadidas as suas terras.

Não obstante, a escola é também um espaço que pode contribuir com pontes entre o estudante indígena, seu povo e sua comunidade, trazendo a possibilidade de manter sua identidade viva, se ofertada em contexto intercultural. A escola intercultural pode ajudar na autonomia dos povos indígenas, na sua autodeterminação, na eliminação de preconceitos e estereótipos.

A história do povo A'uwẽ Uptabi frequentando escolas das cidades se iniciou muitos anos antes de 2015, e foi para atender as demandas de inclusão dos estudantes indígenas deste povo que começa o trabalho com os intérpretes indígenas, como relatamos nesta dissertação.

Os dados de maior número de estudantes indígenas que estão matriculados nas escolas das cidades no Estado de Goiás são do povo Xavante. Acreditamos que com este projeto dos professores intérpretes indígenas as conquistas podem ter sido relevantes, quando considerado que é possível que o estudante indígena seja acolhido nas escolas estaduais e tenha garantido o direito de aprendizagem na sua língua materna, mesmo estando fora da sua comunidade.

Os desafios são vários, também, como por exemplo: será que as escolas estão se preparando para a inclusão destes estudantes indígenas na perspectiva intercultural? Neste contexto, proponho trazer algumas observações realizadas no trabalho de campo de forma mais consolidada. É perceptível que a equipe gestora e professores têm suas ações de acolhimento definidas de forma muito técnica, pautada na legislação. Por exemplo, resolvi perguntar em uma das secretarias da escola se o estudante indígena chegar sem documentos pode fazer matrícula? E rapidamente o auxiliar de secretaria respondeu: - Sim, a legislação ampara essa matrícula.

Mas a matrícula não é o suficiente para garantir o acolhimento nesta estadia na cidade e não os exime dos perigos que a cidade impõe com as estruturas hegemônicas dentro da própria escola que está abrindo suas portas. Depois da matrícula, o estudante é acolhido no primeiro momento pela coordenação pedagógica e professores, que muitas vezes estão pela primeira vez tendo contato com um indígena e muito provavelmente as licenciaturas que cursaram não os prepararam para um pensamento na perspectiva intercultural, abrindo para outras formas de ver o mundo e outras formas de viver.

Nas estruturas das nossas escolas, a visão de pensamento é ainda muito fechada nas raízes coloniais, portanto, a forma de ver o mundo ainda é por apenas uma ótica, o que nos deixa meio míopes diante dos povos indígenas. O contato do não indígena e do indígena em alguns casos ainda é muito complicado e pode ser avassalador para o estudante indígena. Os não indígenas que recebem os indígenas nas escolas falam muito durante esse primeiro contato, trazendo suas regras, explicando o funcionamento da escola, tentando saber de onde o estudante veio, que língua fala, e esquece que o principal é ouvir.

Como o professor intérprete indígena do povo Xavante Clarêncio U'repariwe Tsuwaté diz, a Língua no contexto urbano, longe da sua comunidade, é um dos riscos que os ameaçam:

A ameaça da extinção da língua por ser oriunda da identidade, de história e da construção do espaço familiar. Sendo também o patrimônio da expressão de liberdade segundo os anciãos Xavante. (Clarêncio U'repariwe Tsuwaté, 2023)

3.3. Trabalho de campo nas escolas: as diferentes percepções sobre a presença indígena

Realizei trabalho de campo em 2023, buscando um distanciamento da minha atuação como gestora, para que a observação pudesse ser mais acurada. Este trabalho de campo foi realizado em 3 momentos: nas 5 escolas estaduais no município de Aragarças, onde estive de 13 a 18, 27 a 31 de março de 2023 e de 03 a 05 de abril de 2023. No município de Goiânia, em duas semanas, de 20 a 24 de março de 2023 e de 24 a 28 de abril de 2023. Registro também alguns acontecimentos que considero relevantes para a pesquisa e que ocorreram fora dos dias de campo.

Considerando que este trabalho de campo trouxe vários pontos que, por mais que minha consciência do trabalho de pesquisa a ser realizado pedia uma postura de observação de fora para dentro do projeto de intérpretes de línguas indígenas, eu fazia parte deste processo também. Portanto, ao chegar para o trabalho de campo eu precisava de uma postura de pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, ao ser consultada por demandas de trabalho da SEDUC sobre o projeto, se entrelaçaram os campos de pesquisa e práticas vivenciadas.

Um ponto importante que considero é que, como estou desde 2015 acompanhando este projeto, entrar nas unidades escolares em 2023 traz um processo reflexivo que rememora toda uma luta na perspectiva de interculturalidade que está em construção, com avanços significativos, demandas que não foram atendidas, alguns equívocos neste percurso, muito para se fazer, algumas ações se concretizaram outras ações não foram realizadas nesta caminhada.

Foi perceptível nas escolas de Aragarças e Goiânia que a dinâmica do movimento dos estudantes, professores, servidores, equipe gestora, através das aulas, recreios, projetos, atividades extraclasse, sala de professores, atividades na biblioteca, práticas esportivas e reuniões de planejamento são diferenciadas e têm demandas conflituosas de toda a equipe escolar, entre indígenas e não indígenas, que desenvolvem o processo de ensino aprendizagem e os desafios são de adequação unilateral aos horários da vida na

cidade e demais regras que se espera sejam adquiridas e incorporadas pelos estudantes e professores intérpretes indígenas neste contexto.

Por outro lado, foi possível constatar nestas unidades escolares desde as exposições de atividades nas paredes da escola, com cartazes escritos em línguas indígenas, os ambientes identificados através das línguas indígenas e língua portuguesa e assim, observa-se a presença e as demonstrações de pertencimento à comunidade escolar. Ou a ausência desse sentimento entre indígenas e não indígenas, pois foi possível conversar com professores, gestores, coordenadores, estudantes indígenas e observar que a comunidade escolar precisa romper com estruturas colonialistas que estão arraigadas no pensamento, que é demonstrado, muitas vezes, na oralidade, na direção do olhar, na dificuldade de ver o outro com sua cultura e nas pequenas ações.

Em alguns momentos, senti que teria de registrar situações vivenciadas nestas unidades escolares no início deste trabalho com intérpretes indígenas desde 2015, para analisarmos como as relações construídas nas escolas entre indígenas e não indígenas estão sendo entrelaçadas em 2023. Assim, comecei num processo de introspecção a conectar lembranças que deixaram suas marcas e, por vezes, analisei que essas reflexões poderiam contribuir com o trabalho de campo.

Em 2015, ao mesmo tempo que tínhamos profissionais da educação preocupados e dispostos a contribuir com o acolhimento do estudante indígena na sala de aula de forma diferenciada, também tínhamos profissionais da educação que entendiam que os indígenas deveriam voltar para as aldeias e que a cidade não podia ser lugar dos indígenas.

Em 2016, fui chamada em uma unidade escolar para uma reunião de professores não indígenas, estávamos eu e Cristóvão, e o assunto era sobre as redações dos estudantes indígenas, eles não conseguiam redigir na língua portuguesa. A orientação da GECQI é que os estudantes pudessem redigir na língua materna do estudante e o intérprete da língua indígena contribuísse com a tradução para o professor regente. Nessa situação, tivemos professores que não concordavam em buscar novas metodologias para atender essa demanda, achavam que os estudantes não dariam conta de estarem na escola e teriam que aprender a língua portuguesa antes de vir para a cidade. Ao mesmo tempo, tínhamos professores que se posicionaram a favor e acatavam as sugestões, propondo novas estratégias que eram acolhidas.

Vou deixar esses momentos desafiadores e me voltar para o trabalho de campo em 2023 nas escolas, com as percepções observadas no presente pela interlocução com

os intérpretes indígenas, porém, toda a dinâmica da escola e as relações construídas entre indígenas e não indígenas estão em movimento constante.

No dia 13 março de 2023 fui para Aragarças com o objetivo de fazer as entrevistas com os professores intérpretes indígenas e acompanhar a rotina nas escolas, nas salas de aula, reuniões, intervalos de aula, atividades esportivas e recreios. Nessa semana de março, procurei estar no CEPI de Aragarças e no CEPI Rubens Aguirre pelas manhãs, visto que são escolas que praticamente se situam uma de frente para a outra, o que as separam é apenas uma avenida. No Colégio Estadual Melquiades, Colégio de Aragarças Rubens Aguirre e no Colégio Estadual Luiz Dias no período vespertino, à noite estive no CEJA de Aragarças. Segui a sequência de dias que vou descrever, visto que nesses horários teríamos estudantes e intérpretes das línguas indígenas e a distância entre uma unidade escolar e outra permite essa logística.

Nesse primeiro dia em Aragarças fui direto para Colégio Estadual Melquiades, quando cheguei anunciei na recepção da secretaria que precisava falar com a gestora sobre a minha presença na escola. Assim, uma senhora sorridente ficou de chamar a coordenadora pedagógica e solicitou que eu aguardasse, logo informou que a gestora no momento estava em outra demanda. Mas não hesitou em perguntar: você é da secretaria de Goiânia? Respondi que sim, entretanto estava ali para outro trabalho.

Considero que nesse momento meu trabalho de campo se iniciou com essa significativa espera sozinha, sentada num banco fiquei esperando na entrada da unidade escolar. Meu olhar percorre as paredes e lá estavam em fichas identificadoras das línguas A'uwẽ, Inyrubè e portuguesa nas dependências da escola, estavam escritas nas três línguas. De longe, vejo uma senhora aguardando os estudantes entrarem na sala de aula para esperar o professor na troca de aulas e lá estava um estudante indígena com um colega de sala, caminhando juntos e com atitudes de brincadeira. O estudante não indígena saltitante, sorridente, gesticulador e o estudante indígena correspondendo ao companheirismo do amigo, mas andando mais cuidadoso, sem atropelos, a expressão do rosto mais séria, e assim sumiram da minha visão entrando na sala de aula. Um professor chega na porta da sala de aula, conversa no sentido de agradecimento e alinhamento das próximas duas últimas aulas com a senhora, então percebi que era a coordenadora pedagógica que viria me atender alguns minutos depois de ter acompanhado os estudantes de volta para sala de aula depois do recreio.

Em seguida, a coordenadora pedagógica veio falar comigo, se apresentou dizendo que estava no turno da tarde, devido ao fato de a coordenadora pedagógica da tarde estar

em reunião naquele momento com a Coordenação Regional de Educação, mas ela era a coordenadora da manhã, já me conhecia do trabalho da SEDUC, conversamos por uns minutos, informei sobre o meu trabalho e em seguida ela me disse que a biblioteca da escola estava com alguns estudantes locando livros para leitura e trabalhos em sala. As turmas que viriam visitar a biblioteca tinham estudantes indígenas com professor intérprete. A biblioteca era nessa entrada da recepção da escola, uma sala apertada com uma mesa redonda no centro, umas quatro ou cinco cadeiras, espaço limpo e com as prateleiras organizadas. Nessa sala, estava uma senhora fazendo as anotações de empréstimos de livros.

Naquele instante, já estava vindo um grupo de estudantes, o professor regente e o intérprete da língua indígena, nos cumprimentamos muito rápido, visto que já conhecia o intérprete e não conhecia o professor regente, mas eles estavam organizando os estudantes para que se revezassem na entrada da pequena biblioteca, e o interesse era que todos entrassem e pegassem seu livro para leitura, era uma turma de 7ª série de Ensino Fundamental. Perguntei ao intérprete se tinha algum livro da língua A'uwẽ e ele respondeu que não, mas observei que em uma prateleira havia alguns livros diferenciados, que estavam sendo procurados não só pelos estudantes indígenas, mas pelos não indígenas também. Ouço o professor regente dizer que aqueles livros eram novos na escola, haviam sido adquiridos recentemente e que as temáticas eram interessantes. Observo que um estudante indígena pegou um livro de poesias da Cecília Meireles em outra estante e outro estudante indígena ficou folheando o livro de Malala Yousafzai.

A senhora que estava na função de bibliotecária foi anotar os empréstimos, o estudante que estava com o livro da Cécilia Meireles resolveu trocar por um livro com mais imagens, observei que o estudante indígena que estava folheando o livro da Malala Yousafzai conversava com o intérprete, ele já tinha levado outro dia este mesmo livro, mas não tinha terminado de ler e ele contava para o seu intérprete a história do livro, referente a uma menina refugiada longe de casa. Observei atentamente, refletindo sobre quais momentos nessa leitura das vivências e lutas de Malala Yousafzai poderiam tocar a subjetividade desse estudante indígena.

Os estudantes indígenas se comunicam com os intérpretes pela língua indígena falada, é uma regra deles. A língua também é uma proteção, quando eles precisam se comunicar entre si, falam na língua indígena para que apenas eles entendam as informações. Naquele momento, por eu não saber a língua A'uwẽ, não tive como participar daquela conversa.

Da turma de 6ª série veio parte dos estudantes com uma intérprete da língua Xavante, ela estava acompanhando duas estudantes indígenas que estavam conversando com uma colega de sala, observei que falavam português, mas apresentavam dificuldade em interpretar algumas falas em português, observei pela expressão no rosto e a intérprete sempre explicando na língua A'uwẽ. Logo o sino bateu, a aula havia se encerrado e os estudantes retornaram acelerados para irem para casa. Ainda fiquei por ali esperando os últimos saírem e, na saída do portão da escola, observei vários estudantes indígenas no meio de não indígenas. É interessante que sempre caminham juntos, os indígenas entre si, o sentido do coletivo não se perde no meio de multidão desconectada acelerada.

Ao ir embora, já um pouco apressada, pois havia combinado com alguns intérpretes indígenas de fazer a entrevista semiestruturada no CEJA mais tarde, por volta das 18h. Esses três intérpretes moravam próximo a este colégio e eu estaria à noite nesta unidade escolar e não poderia me atrasar. Mas algumas observações haviam me deixado reflexiva, por exemplo, a escolha do livro da Malala Yousafzai, o ir embora sempre ao lado de outro parente. A relação que este estudante estava elaborando com sua história de vida nesse processo de estar na cidade longe da sua aldeia. As relações que vão estabelecendo com suas falas vão construindo um emaranhado de conexões que constituem essa nova forma de estar neste mundo.

Assim, segui para as entrevistas, observei que os professores intérpretes indígenas vão de Aragarças a Barra do Garças a pé como se fosse de um bairro a outro, independentemente da distância. Em conversa com alguns professores intérpretes, me disseram que o ritmo na cidade de Aragarças é muito diferente do dia a dia na aldeia e o clima é quase sempre com muito sol e quente. Com a proximidade das suas terras indígenas, nas oportunidades que surgem, principalmente no início dos estudos dos alunos indígenas ou do trabalho como intérprete, quando não se entende a importância da frequência nas aulas e no trabalho, há dificuldade com as ausências. Esses deslocamentos para as terras indígenas também ocorrem entre os intérpretes e estudantes indígenas em Goiânia e Cidade de Goiás, mesmo que distantes das terras indígenas, vão para as suas aldeias e lá passam dias. Isso tem mudado para os intérpretes indígenas, pois, como professores, o ponto é cortado com a falta sem as justificativas legais.

Após as entrevistas com os três intérpretes das línguas indígenas, fui conversar com o gestor sobre a minha pesquisa e disse que gostaria de acompanhar os trabalhos em sala de aula e nas atividades fora da sala de aula. Assim, tive reclamações, pois nesse dia, de acordo com ele, dois intérpretes de línguas indígenas no noturno eram insuficientes

para atender os estudantes matriculados e especificamente naquela noite um deles tinha faltado e não tinha justificativa.

Naquele instante, conversei com o intérprete que estava presente e solicitei que ele convidasse os estudantes indígenas que estavam presentes em quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos para uma roda de conversa e leitura no segundo horário na biblioteca, que era o espaço que estava vazio. Avisei sobre essa proposta ao gestor, que verificaria se haveria possibilidade de fazer agrupamentos entre eles de acordo com os níveis de aprendizagem para facilitar o trabalho em sala de aula e verificar se todos realmente estavam precisando de intérprete da língua A'uwẽ.

Preciso explicar dois pontos importantes para dar continuidade: o primeiro é que cheguei na escola para fazer a pesquisa em sala de aula, mas naquela noite tive que interromper a pesquisa para atender demanda do gestor enquanto trabalho e não poderia deixar para depois, visto que estávamos com falta de intérpretes para atender todos os casos e muitas vezes uma nova organização no quadro de intérpretes contratados poderia resolver a situação. O segundo ponto é que essa metodologia de convidar os estudantes e intérpretes das línguas indígenas para uma roda de conversa e em alguns momentos com apresentações com perguntas simples (Qual seu nome? De onde você veio?) e propostas de leitura é usada pela equipe nos acompanhamentos pedagógicos da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena de forma descontraída para ao mesmo tempo observar as relações já estabelecidas com a língua portuguesa através da oralidade, leitura, algumas escritas propostas intencionais, como anotar no caderno os avisos dados no decorrer desse diálogo.

Então, fizemos a roda de conversa, me apresentei, muitos já tinham me visto ou me conheciam, mas a maioria estávamos nos vendo pela primeira vez. Os estudantes indígenas são disciplinados, calados, tímidos, observadores e há a barreira da língua portuguesa, mas tem algo mais forte e profundo que é a cultura. No caso do povo Xavante, os meninos na fase de adolescente, quando estão passando por ritual de passagem, não podem falar com mulheres.

Na roda propus que todos se apresentassem e, com a ajuda do intérprete da língua A'uwẽ, foram dizendo nome, de onde vieram, quanto tempo estavam morando na cidade, o que os trouxe para a cidade, se estavam gostando da escola. Foram perguntas realizadas na língua portuguesa e em alguns momentos na língua A'uwẽ pelo intérprete, e naquele instante já foi possível observar que a Turma A tinha intérprete com dois estudantes com dificuldades em entender perguntas simples como por exemplo: Qual seu nome? Quantos

irmãos você tem? E a Turma B tinha intérprete, mas estava ausente naquele momento, pois após essa atividade ele chegou dizendo que teve uns problemas em casa e não veio na primeira aula, chegou no recreio. Ele acompanhava 3 estudantes, um com dificuldade na oralidade em português, mas já arriscava no diálogo, e outro que teve intérprete no ano anterior e já conseguia se comunicar em português, e um terceiro que dependia muito do intérprete, pois não conseguia falar em português.

A Turma C não tinha intérprete da língua A'uwẽ, com 4 estudantes matriculados e 2 com muita dificuldade, pois não conseguiam se comunicar senão na língua A'uwẽ, entretanto um conseguiu se comunicar com palavras simples e se ajudado. E a Turma D, sem intérprete da língua A'uwẽ, com 2 estudantes, um deles falava português com fluência, mas o outro estudante não compreendia nenhuma das perguntas.

Portanto, sabíamos que precisávamos de dois intérpretes da língua A'uwẽ, mas a SEDUC não estaria contratando, pois estava se preparando para empossar os concursados e, neste caso, tínhamos dois indígenas intérpretes que passariam por este processo como descrevemos no capítulo anterior. Entretanto, o déficit de intérpretes é maior e os dois intérpretes que tomariam posse não são suficientes para atender a todos os estudantes. De acordo com as Diretrizes Operacionais da SEDUC, só é possível fazer contrato com curso superior ou cursando graduação e, neste caso, os déficits são maiores desses profissionais.

Dia 14 de março de 2023, no Colégio de Aragarças, às 6h45, eu estava observando a entrada dos estudantes do lado de fora da escola e logo observei, vindo no final da rua, três estudantes adolescentes meninos com dois professores intérpretes se aproximando do portão da escola. Caminhavam em sintonia com o silêncio que os acompanhava. Ao passar próximo, arrisquei Roawa'auwe, o cumprimento na língua Xavante, um intérprete corrigiu a minha pronúncia, repeti e fui aprovada naquele instante. Eles pararam, pegaram na minha mão e perguntaram se eu iria ficar com eles na escola. Respondi que sim e expliquei como seriam os meus dias durante toda a semana em Aragarças, passando pelas 5 escolas. Perguntei se estavam tendo algum problema e eles afirmaram com a cabeça que sim. Disse que eles queriam falar comigo em separado, mas a hora que o intérprete indígena que estava como coordenador estivesse para conversarmos juntos.

Preciso explicar quem era o coordenador dos professores intérpretes indígenas e como foi criada essa função por nós, e não pela SEDUC. No início do projeto, em 2015, eu sempre alinhava com Cristóvão e ele fazia a interlocução deste trabalho com os demais intérpretes de línguas indígenas, independentemente de serem de outras etnias, e na SEDUC eu alinhava as demandas com Eliane Leobas, Wahuka e os mediadores de

inclusão nas CRE's. Assim, para facilitar, pedimos à SEDUC um cargo de “tutor indígena” para os intérpretes de línguas indígenas. Entretanto, não fomos atendidos e, para facilitar o trabalho, combinamos entre nós essa organização, que estava dando certo. Cristóvão seria o Coordenador dos Intérpretes das Línguas Indígenas simbólico entre nós, pois não existe essa função nos quadros da SEDUC e, portanto, não tem remuneração.

Conquanto, se houvesse um “Tutor” ou “Coordenador indígena”, essa função seria importante nesse contexto para o acompanhamento mais próximo do processo de ensino aprendizagem, de interculturalidade, entre professor regente, professor intérprete e estudante, para coordenar as reuniões, formações, colocar em pauta as temáticas que precisassem ser discutidas pelo grupo após ouvir as demandas, alinhamento das ações realizadas entre unidade escolar e a SEDUC.

Em 2019, Cristóvão pediu que Bergamim ficasse nessa função, pois ele precisava preparar os mais novos e nesse período ele estava na Cidade de Goiás fazendo mestrado, mesmo assim, como liderança indígena, continuou contribuindo. Assim, Cristóvão me disse “... precisamos preparar os mais novos, o meu povo sabe que vai chegar um momento que nós, que aqui estamos hoje, não estaremos mais e eles não podem ficar sem rumo”. Assim, passei a refletir sempre nas ações em que eu estava envolvida: na SEDUC estamos preparando alguém para a hora em que nós não estivermos mais com este projeto? Na visão do não indígena, temos que garantir com a legislação e, atualmente, eu acredito que os professores intérpretes concursados com os “mais novos” podem ser a continuidade desse trabalho quando não estivermos mais aqui.

Em 2023, em reunião dos professores intérpretes indígenas juntamente com Bergamim e Cristóvão, eles decidiram por uma nova organização nessa atuação como coordenador. Resolveram que com a posse dos dois concursados, Clarêncio assumiria, além da sala de aula, essa função de coordenador, pois acreditavam que fortaleceriam a equipe com o professor intérprete concursado, Cristóvão continuava apoiando e sendo consultado como liderança indígena.

Voltando à visita à escola naquele dia de trabalho de campo, entramos e fui convidada por um dos intérpretes de línguas indígenas a acompanhá-lo até a sala dos professores, pois, segundo ele, a gestora da escola estaria lá, e estava. Fui recebida com alegria pelos colegas de trabalho, mas me lembrava apenas de dois professores, especificamente o de Matemática, que tinha uma relação harmoniosa com os intérpretes indígenas de brincadeiras sobre futebol e outras atitudes descontraídas. Ele sabia o time

para os quais os dois intérpretes torciam e os intérpretes o chamaram de perdedor, entre risos e afetos o professor dizia que era apenas uma fase ruim.

Essa era a mesma escola que, em 2015, os intérpretes indígenas não ficavam na sala dos professores. Hoje, a sala dos professores é deles, do professor de Matemática, da gestora, dos demais professores e minha que chego. Tomamos um café puro e fomos para sala de aula, após ter explicado na sala dos professores sobre o que eu estaria fazendo em sala de aula. A turma em que eu estava era a 1ª série do Ensino Médio. Segundo o professor de Geografia, ele retomou o conteúdo da aula anterior sobre “As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo”, pois não houve tempo depois da exposição dele e do intérprete da língua indígena para passar a atividade que seria para casa. Entretanto, passou a atividade impressa e solicitou aos estudantes que formassem grupos com até 3 estudantes para resolver a atividade e entregar no fim da aula. O intérprete ficou com os quatro estudantes indígenas para facilitar naquele momento, entretanto, não houve uma interação com estudantes não indígenas. Percebo que muitas vezes eles criam um mundo só deles, até porque não é uma relação que se efetiva rapidamente com o não indígena. O intérprete falava em língua A’uwẽ com os estudantes indígenas, eles respondiam na língua, conversavam e depois tentavam responder a folha de atividade. Observo que o intérprete tinha um jeito de ensinar diferente que é próprio deles, são pacientes, explicam pausadamente o passo a passo, depois deixam o estudante fazer. Só no final, depois de ver o resultado, é que diz se está certo ou deve fazer novamente. Eles não interrompem se estiverem fazendo errado, somente no fim da atividade é que se repete a explicação novamente.

Houve troca de professores na terceira aula, os estudantes se levantam das cadeiras, vão até a porta à espera do professor, falam alto, têm um comportamento agitado. Observo que os estudantes indígenas permanecem sentados, observando toda a euforia dos colegas, conversam com um ou outro que se aproxima e o professor intérprete está por ali. Resolvo me aproximar e puxar uma conversa naquele barulhão. Perguntei ao professor intérprete como ele faz para explicar para o estudante quando o professor regente passa a atividade. Ele disse que explica o que o professor regente pediu, parte por parte na língua A’uwẽ e vai ensinando a língua portuguesa o “jeito de falar e escrever”, deixa os estudantes fazerem como eles entenderam. Eu pergunto “mas se estiver errado?”, ele responde “espera terminar, aí explica outra vez até dar certo”.

Volto para minha cadeira, pois a professora de Inglês entra na sala, cumprimenta a todos com *good morning*, fazia a chamada e solicita que todos coloquem os trabalhos

da tarefa de casa na sua carteira, que ela iria terminar a chamada e recolheria. Os estudantes indígenas colocaram rapidamente seus trabalhos na mesa após a explicação do intérprete indígena. A professora olha para o professor intérprete e pede a ajuda dele para recolher os trabalhos. Assim que terminou a chamada, disse que a aula seria animada, todos iriam cantar. Solicitou que todos se sentassem em dupla, entregou impressa a música: *Hey Soul Sister*, canção de Train, de acordo com a professora seria uma das músicas escolhidas pelo professor intérprete. Conversou com os estudantes indígenas e se organizaram em duplas, onde dois estudantes indígenas se sentaram juntos e os outros dois estudantes se sentaram cada um com um estudante não indígena.

Observo que os estudantes indígenas estão isolados, muitas vezes no seu jeito de ver o mundo, pois a escola trata todos como iguais, onde cada um é diferente e cada universo de ser um indivíduo difere dos demais no campo social, cultural, econômico e os indígenas têm uma cosmovisão que difere da forma de ver o mundo do não indígena. Quando observamos as aulas, notamos que estamos distantes do contexto de interculturalidade, continuamos dando aulas de português, matemática, história etc., sem considerar os saberes dos povos indígenas com estudantes indígenas em sala de aula. No decorrer do recreio, o professor intérprete seguiu para sala dos professores, foi tomar água e fui observar o que os estudantes indígenas estavam fazendo e lá estavam alguns estudantes jogando bola e outros apenas observando.

Antes do recreio terminar, me organizei para seguir para a próxima escola, entretanto, quando estava saindo no portão, os professores intérpretes disseram que precisávamos conversar, o coordenador Bergamim já estava, sentamos numa sala vazia e o coordenador dos intérpretes começou explicar que estava preocupado com alguns intérpretes que não estavam dando continuidade aos estudos, alguns estavam estudando em faculdades particulares e tinham trancado ou abandonado a graduação devido às dificuldades de pagar, do curso e da língua. Outro problema sério é que alguns indígenas estavam consumindo bebidas alcólicas. Eu perguntei se passaram a consumir na cidade e eles disseram que já bebiam lá na aldeia e aqui bebiam mais. Busquei saber quais eram os casos e identifiquei dois.

Ouvi os professores intérpretes e acatei a sugestão para uma reunião com todos os intérpretes indígenas de Aragarças no dia 15 de março de 2023, para conversarmos sobre a importância do compromisso de todos os intérpretes indígenas com o projeto. Assim, segui após o almoço para o Colégio Estadual Luiz Dias. Ao chegar na escola, a gestora me relata que um dos professores intérpretes não estava vindo e naquela semana

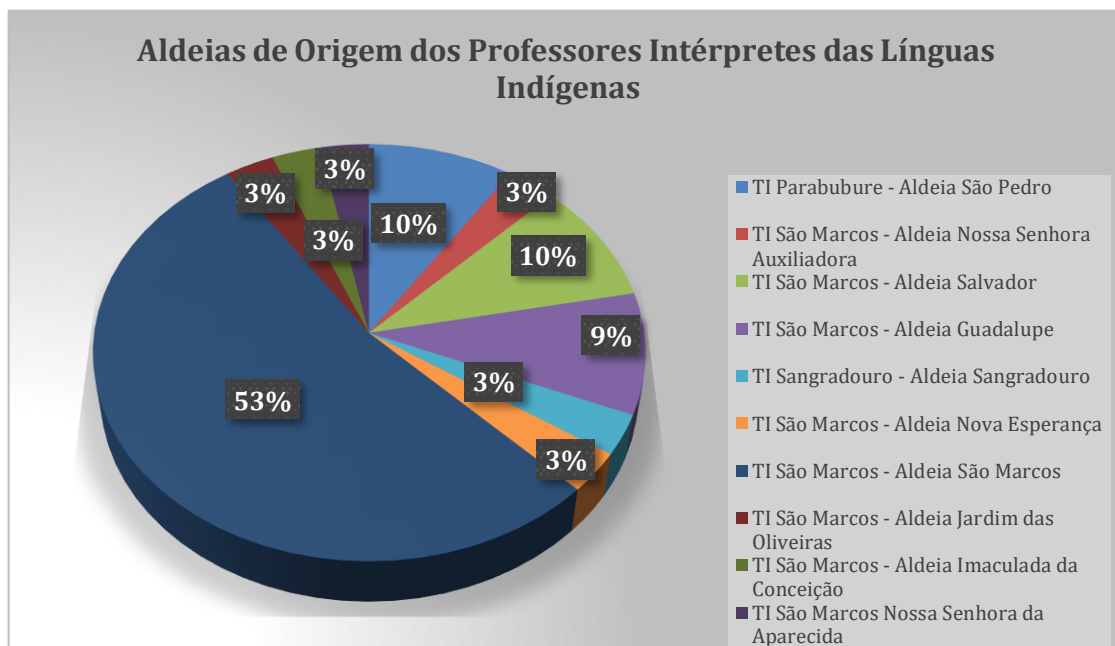
completaria um mês sem trabalhar. Segundo a gestora, ela mandou recado, ligou, mas não foi atendida e teve notícias de que ele havia voltado para a aldeia. Esse é um grande desafio, nem sempre o professor intérprete, que não foi preparado para essa função, consegue se adaptar diante de tantas novidades e dificuldades que tem que enfrentar na cidade. Esse professor intérprete foi exonerado e perdeu o contrato por abandono da função.

3.4. Entrevistas: caminhos percorridos

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram estruturadas em 14 perguntas e foram realizadas em dias diferentes, entre os meses de março e abril de 2023. Os entrevistados foram os 37 professores intérpretes indígenas dos municípios de Aragarças e Goiânia contratados e os 02 concursados.

Os locais das entrevistas foram espaços das escolas, como biblioteca, pátio na sombra de uma árvore, sala de aula sem aula e sala de professores. Fui fazendo as perguntas e transcrevendo as respostas. Em outros momentos, o próprio entrevistado preferiu colocar as respostas escritas, dialogávamos e eu dava um minuto para eles tomarem nota da resposta. Apresento abaixo uma análise das entrevistas com os intérpretes das línguas indígenas consolidando as 14 perguntas e as respostas obtidas.

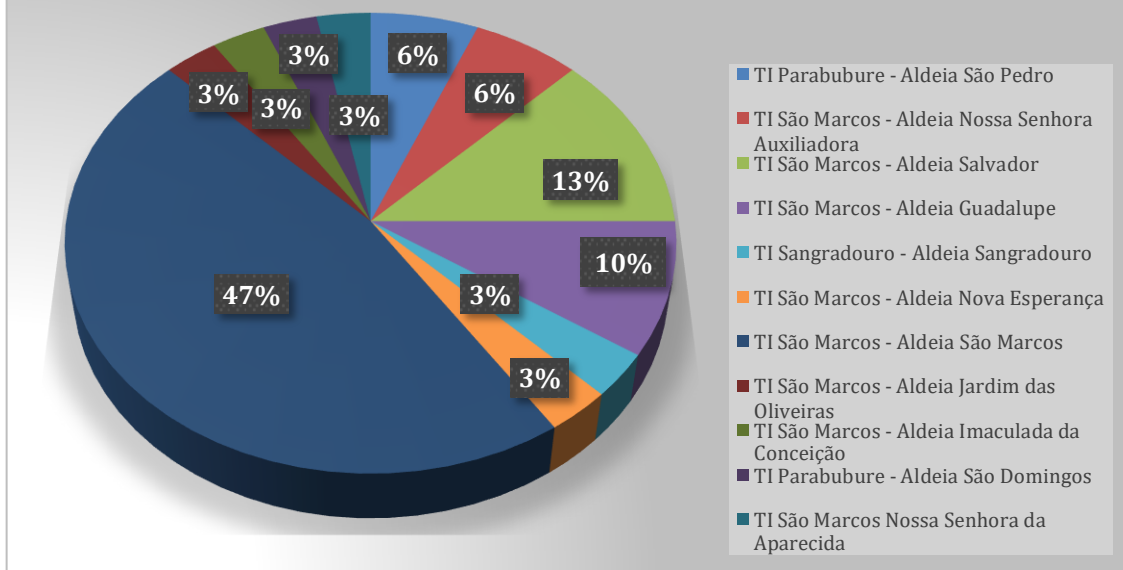
A primeira pergunta da entrevista tem como objetivo identificar o local em que o professor intérprete nasceu, suas origens e sua aldeia, pois acredito que este trabalho vai se entrelaçando com o acompanhamento aos estudantes indígenas, considerando que são do mesmo povo, no caso dos Xavante. Indagamos: Qual a sua Terra Indígena e aldeia de origem?



O quadro acima mostra que grande parte veio da Aldeia São Marcos. Em conversa com Cristóvão sobre os dados obtidos nas duas primeiras perguntas desta entrevista, ele fez algumas relações com a história do movimento de migração do seu povo e a forma que foram aldeados. E assim Cristóvão nos conta que a maioria veio da TI São Marcos, cuja história está entrelaçada com a história da vinda do seu povo dos estados de Minas Gerais e Goiás para o Estado do Mato Grosso. Segundo Cristóvão, por volta de 1958, nas missões salesianas que foram instaladas com o apoio do estado, os padres davam aulas, catequizavam os indígenas, e foi assim que alguns aprenderam a língua portuguesa e os aldeamentos foram sendo realizados. Assim, a Terra Indígena São Marcos, junto com as Terras Indígenas Areões, Pimentel Barbosa, Marechal Rondon, Sangradouro e Parabubure foram as primeiras a serem demarcadas no final de 1981. A TI São Marcos tem 3.660 indígenas com 7.09 moradores por domicílio, de acordo com o IBGE/2022, localiza-se mais próxima do município de Barra do Garças, o que contribui para os indígenas virem até a cidade com mais facilidade do que os de outras TIs de difícil acesso por causa das estradas e distância geográfica.

A segunda pergunta busca analisar se o intérprete indígena já estava na cidade ou se vem da sua aldeia para estudar e trabalhar. Considerando que pode ter se mudado da TI do seu nascimento ao longo da sua trajetória de vida, portanto foi questionado: O senhor (a) morava em qual aldeia antes de se mudar para a cidade?

Terra Indígena e Aldeias que os Professores Intérpretes moravam antes de se mudarem para a cidade



Outro fato relevante para Cristóvão ocorreu em 1980, com a criação de uma escola de Educação Escolar Indígena na Aldeia São Marcos. Cristóvão diz que a luta do seu povo era para ter uma escola em cada aldeia e ter todas as modalidades de ensino. Atualmente, há Ensino Médio na Aldeia São Marcos, mas não em todas as aldeias e ainda não tem Curso Superior em TIs. De acordo com Cristóvão, a TI São Marcos é uma das primeiras aldeias do seu povo a ter uma escola, mas estes estudos não são suficientes, o seu povo está vindo dar continuidade aos estudos na cidade. Enquanto nas outras TIs Xavante este processo foi mais tarde e muitos lutam ainda para ter uma escola indígena de qualidade ou ter o Ensino Médio que atenda a Educação Escolar Indígena.

O objetivo da terceira pergunta busca compreender o que a cidade está ofertando e o que tem faltado nas TIs. O indígena vem para cidade em busca de alguma coisa que provavelmente não é acessível na sua TI? Considerando que é difícil sair do aconchego do seu povo, afastar-se da sua relação com as matas, os rios, os animais e sua cultura para ir para um mundo distante de todo o seu convívio e da sua cosmovisão, portanto: Quais os motivos que o trouxeram para morar na cidade? As respostas dadas estão relacionadas abaixo:

- “Em busca do estudo e trabalho”;
- “O principal motivo que me trouxe para morar na cidade é estudar e aprender mais”;
- “Os meus motivos que me trouxeram do meu território para eu morar na cidade foi para eu levar outros conhecimentos para aldeia”;

- “Eu trouxe ainda, nós conhecemos outra vida na cidade, agora mora na cidade já mudarem a vida, mas nós podemos minha nacionalidade”;
- “Mudei por causa do contrato, ou seja, arrumar emprego”;
- “O principalmente motivo são os estudos, vim para a cidade desde a minha 3ª série do Ensino Médio, e agora estou me graduando no Ensino Superior”;
- “Procurar Formação Superior”;
- “Os motivos são de estudar na faculdade e aprender mais a língua portuguesa, depois voltar a trabalhar na minha comunidade no que precisar”;
- “Motivo que eu vim para cidade é devido ao curso que eu fazia da área da saúde”;
- “Para aprender novas tecnologias, como também por meio da realização de meus sonhos, para a formação em Curso Superior”;
- “O motivo graduar meu estudo de superior e me formar”;
- “Estudar na faculdade”;
- “O motivo que me trouxeram é o estudo para morar na cidade”;
- “O motivo eu quero trabalhar, estudar na faculdade para mudar a minha vida, aprender bastante meu conhecimento”;
- “Vim para cidade para eu ir estudar para realizar meu sonho, estou cursando a 2º ano agora de Educação Física”;
- “Continuar estudando e buscar mais conhecimentos; ajudar os alunos indígenas; aprender e aprofundar a segunda língua”;
- “Estudar, aprender português e realizar meu sonho”;
- “Motivo que a gente viemos para estudar e fazer faculdade”;
- “Em busca de mais conhecimentos do mundo não indígena, compreender a realidade do não indígena no meu mundo e me preparar para faculdade”;
- “Eu vim por motivo dos estudos, fazer em faculdade”;
- “Primeiro era para estudar no Ensino Médio, formar na faculdade e depois voltar para aldeia, mas surgiu esse trabalho uma forma de ajudar meu povo indígena no geral aqui no Brasil. Outra forma de descolonizar principalmente sobre os estereótipos dado aos povos indígenas”;
- “Em busca de estudo e trabalho”;
- “Para estudar”;

- “Motivo frequentar Ensino Superior com muita seriedade em busca de diversos conhecimentos, mesmo assim trabalhar quando houver oportunidade e sustentar melhorar a vida”;
- “O estudo na faculdade e trabalhar na escola integral”;
- “Acompanhamento do aluno e aprender adquirir a segunda língua portuguesa”;
- “Meus motivos são estudar, aprender a língua portuguesa e outra coisa na cidade eu também trabalho”.

Esses são os principais motivos elencados nas entrevistas, considerando que vir em busca de uma educação que oportunize a continuidade dos estudos num curso superior é um dos motivos mais pautados. Entretanto, a busca por um emprego também é um anseio presente e que pode estar relacionado com “mudar de vida”, “ajudar meu povo”, “realizar um sonho” e “conhecer a qualidade de vida”. Outro motivo muito destacado é aprender a língua portuguesa, falada e escrita.

Nesse sentido, a apropriação do código letrado se mostra uma importante estratégia para que essas vozes consigam se fazer escutar e os não indígenas, que ignoravam essas culturas ou foram ensinados a estereotipá-las, possam aprender a estabelecer relações mais respeitadas com essas sociedades. (...) Dessa forma, até mesmo quando a autora Potiguara se apropria do instrumento da escrita alfabética para produzir discurso e ampliar o alcance de sua voz, existem marcas da própria cultura, de anciãs que também elaboram narrativas, mas de forma oral dentro das comunidades. Portanto, a inscrição do oral no escrito torna-se um ato de resistência contra as imposições ocidentais. (BARROS, 2022, p. 489-492)

Aprender a língua portuguesa tem sido uma meta para muitos indígenas e essa apropriação da língua está relacionada com os desafios de luta dos povos indígenas. Pois o não indígena precisa ouvir as demandas dos indígenas, e será pelo discurso do indígena. O povo A'uwê Uptabi (Xavante) tem buscado aprender a língua portuguesa, mas sem deixar de praticar a sua língua A'uwê. Como pudemos observar, a terceira pergunta teve respostas também relacionadas com a importância de aprender a língua portuguesa. Também houve respostas distintas a essa questão de aprender a língua portuguesa e que merecem uma atenção: aprender novas tecnologias, considerando que na aldeia seria muito difícil, por não ter essas oportunidades, e este professor intérprete quer desenvolver seus estudos nessa área. Outra resposta que considerei distinta está relacionada a descolonizar e derrubar os estereótipos contra os indígenas. Essa resposta pode ter a intenção de desconstruir as famosas frases carregadas de preconceitos e discriminações pelos não indígenas, como por exemplo: “é verdade que os indígenas já nascem com um

salário fixo?” “Os indígenas são preguiçosos?” “Os indígenas estão deixando de ser indígena, pois tem telefone, computador e alguns moram na cidade?”

A quarta pergunta busca compreender o que os professores intérpretes indígenas pensam sobre a possibilidade de interferências na cultura do seu povo com a relação com as culturas dos não indígenas e os impactos que podem causar. A pergunta realizada e as respostas obtidas estão relacionadas abaixo: O fato de o senhor (a) estar residindo na cidade em contato com a cultura não indígena poderá trazer algumas mudanças culturais para seu povo? Justifique sua resposta.

- “Pode trazer mudanças culturais, mas também positivos de troca de saberes, conhecimentos”;
- “Nunca mudará a minha cultura, meu povo é autêntico A’uwe uptabi, mas pode adaptar na cultura não indígena, no desenvolvimento do meu povo”;
- “Não! A cultura é a mesma, a nação será de reconhecimento”;
- “A minha cultura sempre ao meu lado o que meus ancestrais deram na minha terra”;
- “A minha cultura não muda”;
- “Não, ‘costumes’, e o mais fundamental usar sua vida cotidiana, a preservação e valorização da cultura são mais importantes para o povo Xavante”;
- “Sim, porque aprenderei a segunda língua depois contribuirei ao meu povo com meus conhecimentos”;
- “Sim, principalmente no esporte. Se eu conseguir realizar meu sonho que é trazer para meu povo o que eu aprendi”;
- “Quando entramos contato tem mudanças, poderá trazeremos para nossos povos, principalmente só algo diferentes”;
- “Na minha opinião não, porque a nossa língua é a principal base para mantermos nossas culturas em pé, se a gente perder isso, pode acontecer mudanças culturais e deixar de lado a nossa origem”;
- “Quando que a gente volta das nossas aldeias é importante que nós não deixar a nossas próprias culturas, povo, outras culturas. E nós tem que levar as duas, da cultura nossa e cultura do não indígena”;
- “Não! Somente levar para meu povo com coisas boas”;
- “Sim, pode trazer. Como troca de experiência”;
- “Vai mudar não só a minha vida pelo conhecimento, mas eu não vou deixar a minha língua e a cultura”;

- “Sim, eu levo, como jogos, línguas portuguesas para eu ensinar as comunidades”;
- “Sim. Que estou na cidade, pode levar o conhecimento adquirido para aldeia e o meu povo poderá o bom retorno através das minhas contribuições”;
- “Não. Somente fortalece onde que precisa”;
- “Não totalmente, mas alguns podem ajudar a mudar como: respeito, comportamento e levar bons conhecimentos novos que aprendemos na cidade para ajudar o nosso povo”;
- “Houve muitas mudanças sim, porque a cultura não indígena tem várias coisas ou conviver, como valores e deveres, regras. Mas sim, tem coisas piores que não foram pensados”;
- “Poderia trazer algumas mudanças para meu povo, é a Língua Portuguesa”;
- “Sim. Nunca não deixei a minha cultura como eu sou indígena. Sempre poderá trazendo alguma coisa. Dentro da cultura indígena”;
- “Nós podemos mudar a vida, organiza as coisas boas, aprende boas coisas”;
- “Com certeza, vai mudar bastante no olhar dos indígenas que moram na aldeia. Porém, eu não impondo nada do que aprendi, sempre respeitando de minha cultura”;
- “Pode trazer mudanças sim, principalmente na questão do conhecimento que a gente adquire nas vidas, conhecimento de novas coisas, já as mudanças culturais, não se pode modificar de forma alguma, isso é impossível de alterar”;
- “Não, porque a nossa cultura é interessa ninguém. Não tira de nós”.

Observamos que alguns professores intérpretes têm suas opiniões formadas sobre mudanças que podem ocorrer, como a perda da sua língua, o distanciamento da sua cultura, como por exemplo na resposta acima supracitada: “(...) nossa língua é a principal base para mantermos nossas culturas em pé, se a gente perder isso, pode acontecer mudanças culturais e deixar de lado a nossa origem”. Mas é perceptível que alguns intérpretes das línguas indígenas têm considerações positivas sobre mudanças que abarcam mais conhecimentos, troca de saberes, aprendizado da língua portuguesa, reconhecimento, dentre outras. Entretanto, alguns demonstram nas entrelinhas que as mudanças podem ocorrer, mas sua cultura vem da sua ancestralidade e estará sempre com eles, é imutável.

Analisando as respostas, as mudanças já estão acontecendo quando internalizam desejos e sonhos a conquistar. Conquistar no sentido de serem reconhecidos como povos com sua ancestralidade, com os seus saberes aprendidos com os elementos da natureza.

Assim, partindo do princípio de que a cultura é movimento, ao mesmo tempo que está conectada com os saberes ancestrais, interliga um emaranhado de conexões que relacionam modo de ser, de fazer, de estar no meio em que se vive e de ver o mundo. A cultura se projeta no futuro com essas conexões, numa construção com outras significações, as quais não sabemos como vão ser, mas depreende-se das respostas que a matriz que articula esse emaranhado é sempre a cultura xavante.

A quinta pergunta procura analisar o que o professor intérprete espera da escola da cidade na formação do estudante indígena, visto que essa escola não oferta Educação Escolar Indígena ou educação intercultural. A escola localizada na cidade, que não oferta a educação escolar indígena, poderá contribuir com a preservação e valorização da cultura do seu povo, no período em que o estudante indígena está residindo na cidade? Justifique sua resposta.

- “Não ajuda, porém a escola com o intérprete indígena já ajuda um pouco na língua e nos costumes”;
- “Sobre a preservação e valorização da cultura na escola não indígena temos muitas dificuldades em lidar com essa escola. A escola ainda não está preparada para receber nossos alunos com suas culturas ainda muito fortes”;
- “Não tem como essa escola da cidade sem o intérprete indígena ajudar a preservar a cultura”;
- “Pode contribuir e para o valorizar a nossa cultura”;
- “Sim, pode contribuir e vai ajudar muito”;
- “Vamos aprender os dois daqui da cidade e da aldeia para não acabar nossa cultura, línguas, danças, cantos e a nossa vida”;
- “Sim, valorizar a nossa cultura participar e ajuda bastante”;
- “Não, ajuda valorizar a cultura”;
- “Sim, autoriza consentindo ir à aldeia frequentar os rituais da nossa cultura. Depois, trazer a declaração da participação”;
- “Sim, a escola contribui com a preservação e valorização da cultura indígena, apoia”;
- “Nós estudantes aprendemos só o que é bom para o nosso povo”;
- “Na minha aldeia, é bom estudar lá, os alunos são tranquilos, aqui é bom também”;
- “Poderia ter a valorização da Educação Escolar Indígena, não pela localização, dando os mesmos direitos de posicionar e desenvolver sua aprendizagem, não abandonar suas culturas e costumes”;

- “Elas podem contribuir sim, a educação é uma casa só que depende do perfil dessa escola, é a escola que demonstra o respeito apoiando a cultura”;
- “Sim, tem professores que ajudam sobre a educação, cultura, tradição e religião, isso ajuda muito os alunos indígenas”;
- “Estudantes indígenas se mudam para aprender as línguas e a cultura”;
- “Opinião minha, vou falar, nós somos intérpretes indígenas, duas coisas para valorizar a cultura e a cidade e aprender duas línguas”;
- “Se a escola não oferta a Educação Escolar Indígena, pode não valorizar a cultura do estudante indígena, pois só vai aprender a cultura do não indígena”;
- “É importante poder ofertar a Educação Escolar Indígena para não perder a cultura e que possa estar sempre valorizando”;
- “Sim, tem que ter a preservação e valorização da cultura para o estudante indígena, não podem deixar, esquecer a cultura, e a escola precisa contribuir também junto aos estudantes”;
- “A Educação Escolar Indígena poderá contribuir com o estudante indígena, mas nós iremos para cidade aprender outros conhecimentos”;
- “Todas as minhas coisas foram valorizadas na cidade, a cultura está preservada e valorizada na minha comunidade e gerações ainda vão nascer”;
- “Com certeza não, isso contribui ao apagamento e ao extermínio do povo indígena”;
- “Pode contribuir só na aprendizagem da língua portuguesa”;
- “Não, devido que as escolas não aprofundam as questões culturais com a visão antropológica”;
- “Não, somente se tiver a oferta da Educação Escolar Indígena que poderá contribuir com a preservação e valorização”;
- “A escola onde trabalho está ajudando muito com a preservação e valorização da nossa cultura, com boa educação, segunda língua portuguesa e novos conhecimentos”;
- “A escola é para ser pensada em todo o desenvolvimento do aluno”;
- “Não ajuda”;
- “Acredito que não contribui, pois não está abrindo portas para expressar abertamente os seus alunos com seus intérpretes indígenas. Mas também a própria questão já fala, a escola que não oferta a Educação Escolar Indígena não vê dessa maneira. Portanto,

aqui em Goiás tem através da SEDUC temos todas essas expressões a ser trabalhadas nas escolas das cidades, regulares e integrais”;

- “Sim, em interculturalidade, dialogando com o não indígena.

As respostas dos professores intérpretes sobre a escola da cidade indicam, em sua maioria, que esta poderá contribuir com a preservação e valorização da cultura, mesmo não sendo de Educação Escolar Indígena, cada resposta é uma construção nessa análise. A escola foi considerada por alguns professores intérpretes não estar preparada para receber os estudantes indígenas, visto que não é de Educação Escolar Indígena. Entretanto, podemos observar que é possível fazer desses espaços escolas melhores, com ações interculturais que respeitam e acolham os estudantes indígenas e a diversidade de estudantes. Como pudemos observar, há respostas que trazem essa reflexão, considerando as escolas da cidade que contam com professor intérprete indígena. Pois ele poderá contribuir não só com o ensino aprendizagem das línguas indígenas e portuguesa, mas com as “expressões a ser trabalhadas nas escolas das cidades regulares e integrais”, como também desconstruir os estereótipos e os preconceitos.

Na verdade, o trabalho do intérprete indígena é desafiador, complexo e vai além da função de interpretar a língua portuguesa e do seu povo. O seu trabalho poderá descolonizar estruturas rígidas de pensamento que estão no sistema educacional. Essa escola precisa ser preparada para receber os estudantes com toda sua diversidade. Talvez seja também parte do trabalho do intérprete indígena ensinar como essa escola deverá ser preparada. Considero que o povo indígena esteja mais preparado quanto ao conhecimento sobre interculturalidade e, portanto, é preciso dialogar com os não indígenas e ensiná-los sobre interculturalidade, para que possamos avançar um pouco mais neste contexto.

A sexta pergunta está relacionada com o trabalho de professor intérprete indígena, o objetivo foi identificar como eles ficaram sabendo sobre esse projeto, se já estavam morando na cidade ou se estavam na aldeia: Como ficou sabendo da proposta de professores intérpretes indígenas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC?

- “Conheci a proposta de professor Intérprete Indígena com meu amigo que chama Professor Cristóvão. Eu procurei por ele, e assim que conheci”;
- “Soube através do curso que estava fazendo e os meninos (afilhados que vieram com eles) e na matrícula na escola precisava de intérpretes”;

- “Eu não sabia, mas sabia da notícia através do professor Heron”;
- “Comentários na reunião com o atual vice-prefeito de Barra de Garças, na reunião no ano de 2015, foi uma novidade para Educação Indígena”;
- “A escola é para todos, se pensado de valorizar do desenvolvimento do aluno”;
- “Essa proposta que fiquei sabendo foi por um dos nossos representantes que foi inserido como intérprete, que é Cristóvão, e devido ele me chamou, pois estava cursando e com confiança com meu domínio assumi essa oferta”;
- “Eu era professor da minha aldeia, dava aula para o Ensino Fundamental, trabalhava na roça, plantava, mas falei para estudar mais e nesse momento o Cristóvão me chamou”;
- “Fiquei sabendo que tinha a vaga para professores, aí fui atrás correndo e uma pessoa me convidou para eu trabalhar, foi assim que fiquei sabendo”;
- “Fiquei sabendo através do professor Cristóvão Tserero Ódi Tsõporé”;
- “Ensinar a língua portuguesa, com o professor da língua materna”;
- “Através do Professor Cristóvão, em seguida me interessei em integrar no projeto e assim entender objetivo, depois gostei e até agora estou como professor intérprete”;
- “Fiquei sabendo quando eu estudava aqui em Aragarças, quando terminei meu estudo, fiz curso, procurei a coordenação de intérprete”;
- “Eu fiquei sabendo através do meu amigo da proposta de Professores Intérpretes”;
- “Deve melhorar os atendimentos dos Professores Intérpretes e aprendizagem dos alunos indígenas”;
- “Fiquei sabendo com a informação dos diretores, por causa dificuldade dos alunos indígenas para ter acompanhamento na aprendizagem da língua portuguesa e língua materna por Professores Intérpretes!”;
- “Acho é suma importante, pois ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos”;
- “Os Professores Intérpretes são bons para os alunos, tiram as dúvidas, ainda acolhe, acompanha todos os dias, é melhor para os alunos”;
- “Foi muito bom a proposta do Professores Intérpretes Indígenas”;
- “Eu fiquei sabendo da proposta do Estado, que eles dando a oportunidade para Indígena, muito bom”;
- “Fiquei sabendo no momento que vi um professor na minha escola e depois fui procurar a me adentrar, pois vejo bastante as dificuldades dos alunos indígenas”;

- “Fui convidado e contratado para trabalhar como professor intérprete aqui na cidade mesmo”.

Ressalto que muitos professores intérpretes foram contratados após os professores intérpretes ajudarem a identificar o perfil de um indígena para esse trabalho, sempre dialogado com a SEDUC, equipe de intérpretes, Cristóvão e os indígenas que desenvolveram o trabalho de coordenador neste projeto. As respostas indicam essa identificação de perfil por parte dos intérpretes já contratados, sobretudo do coordenador Cristóvão, assim como a preocupação dos então possíveis futuros intérpretes com as dificuldades dos estudantes indígenas nas escolas das cidades.

A sétima pergunta tinha a intenção de saber o que o professor intérprete considera sobre este trabalho: Qual sua opinião sobre essa proposta de professores intérpretes indígenas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC?

- “É uma proposta riquíssima de resistência, de luta, viabilizando o reconhecimento aos povos originários do nosso estado de Goiás”;
- “Sim, é muito boa porque o aluno indígena sem compreender tem o apoio do professor. E para o professor também aprende, além de ainda ter um trabalho”;
- “É bom porque se não tivesse professor intérprete seria ruim, não sabia a se comportar na sala de aula, e o Professor Intérprete com o aluno aprende mais com os outros”;
- “Professor Intérprete de fato as pessoas itinerantes Indígenas que buscam a Formação Superior e no futuro promover um retorno para o seu povo através de suas contribuições do seu trabalho”;
- “Acompanhamento pela tradução da língua portuguesa, como também da motivação, participação e interação aos colegas escolares”;
- “A minha proposta é para ajudar o aluno indígena e professor regente”;
- “Gostei muito desse projeto, porque os alunos indígenas precisam muito dos intérpretes do lado dos alunos, pois em Mato Grosso, do meu tempo, já sofri muito desse desafio da questão da língua portuguesa”;
- “Para mim professor intérprete indígena é muito significativo, porque quando comecei a trabalhar eu vi a realidade, percebi olhos dos alunos indígenas, que estavam precisando do seu apoio e de sua ajuda”;
- “Eu achei ótimo a proposta com os Professores Intérpretes Indígenas, trabalha-se na Secretaria de Educação de Goiás dando oportunidades para Indígenas”;

- “É uma proposta que contribui para permanência dos alunos indígenas nas escolas, pois alunos indígenas se sentiram acompanhados pelos professores intérpretes”;
- “É muito importante e interessante para preservação e valorização em duas culturas, seja na cultura indígena e não indígena, de modo especial na área de educação”;
- “Acompanhar todos os dias os alunos para ensinarmos bem direitinho”;
- “Dentro da minha realidade como sendo indígena está sendo muito importante e relevante para atender de forma de igualdade o ensino aprendizagem do aluno com o uso de sua própria língua materna”;
- “Na minha opinião foi muito bom, ajudou muito dos alunos indígenas que têm dificuldade, e do professor regente, por isso agradeço muito a Secretaria de Estado da Educação de Goiás”;
- “Eu só posso agradecer do projeto de Intérprete que está mantendo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC. Espero que continue assim mantendo esse projeto de Professores Intérpretes. Obrigado Governo de Goiás e Secretaria de Estado da Educação”;
- “É uma proposta muito interessante, já ajudar com os intérpretes”;
- “A minha opinião, melhorar, acompanhar os alunos indígenas para ter mais fácil as aulas”;
- “Na minha opinião, o Intérprete é proposta bem interessante, pois já ajuda no caminho do aluno”;
- “Secretaria de Educação de Goiás fez bom oportunidade para o Povo Indígena Xavante, agradeço muito nossa Secretária”;
- “O Professor Intérprete Indígena, a Educação Escolar para ajudar aluno indígena para levar conhecimento melhor”;
- “Deu parabéns para Estado de Goiás”;
- “Opinião de que essa proposta é essencial para os alunos da inclusão, pois os alunos indígenas necessitam bastante de ajuda, e esse projeto contribui bastante para esse problema”;
- “A minha opinião, para mim é importante para poder ajudar o aluno indígena, para poder eles também conseguirem participar em sala de aula junto com os colegas, porque, com os de apoio, o aluno ele não pode ficar com medo porque tem professor dele, assim o aluno consegue fazer as coisas”.

Os professores intérpretes consideram que este trabalho contribui com o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e a inclusão do estudante neste contexto. Mas também contribui com o professor intérprete indígena, no que se refere à sua vida profissional, acadêmica e social, ao conhecimento escolar e da língua portuguesa, que é o principal conhecimento que procuram, nesse período que está vivendo na cidade.

Ressalvo que 99% desses intérpretes indígenas teve, com essa sua contratação, a primeira oportunidade de trabalho com remuneração nesse período em que estão em universidades, em graduações. Outro ponto interessante é que o salário recebido por um professor intérprete costuma sustentar vários indígenas parentes, que estão na aldeia ou nas cidades estudando. Pois em uma única residência moram vários parentes, esposa, filhos (as), afilhados (as), irmãos(as), cunhados (as), e muitas vezes apenas um está empregado sustentando com o alimento e mantendo outros na escola. Por essas dificuldades, ouvi em entrevistas que muitos buscavam os Centro de Ensino de Período integral – CEPI, visto que essas unidades fornecem a alimentação.

A oitava pergunta tem como objetivo analisarmos a frequência destes contratos com a pergunta: Em que ano o senhor (a) foi contratado (a) como professor intérprete indígena pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC?

Ano que foram contratados	Quantitativo
2015	02
2016	01
2017	06
2018	06
2019	01
2020	-
2021	05
2022	01
2023	07

Observação: 2 professores intérpretes não responderam por não saberem o ano, 02 outros professores foram efetivados em 2022.

Na análise deste quadro do quantitativo de contratados de 2015 a 2017, vou considerar dois pontos relevantes: no ano de 2015, foram contratados 4 professores intérpretes indígenas, desses 2 permanecem até os dias de hoje. Em 2022 e 2023, ano que a SEDUC estava dando posse aos 2 professores intérpretes que passaram no I Concurso Público do Estado de Goiás, Edital nº 007 – SEAD/SEDUC, de 15 de julho de 2022, considerando que a SEDUC não faria novos contratos enquanto não se realizasse a posse

dos efetivos, os concursados foram empossados e 8 professores intérpretes indígenas foram contratados.

O objetivo da nona pergunta foi apurar as contribuições que os intérpretes indígenas consideram relevantes para sua vida profissional, acadêmica e social, já elencadas partes dessas questões na sétima pergunta. Assim a nona pergunta: No período em que está contratado como professor intérprete indígena pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC, quais as contribuições o senhor (a) julga ter sido significativas para sua formação profissional, acadêmica e pessoal?

- “Primeiro, aprendi muito a lidar com os alunos indígenas, porque não era só traduzir a língua portuguesa para minha língua indígena, mas também todo o contexto indígena e não indígena”;
- “Sim, tenho aprendido muitas coisas ouvindo os colegas e os alunos”;
- “Eu acho que com minha profissão aprendi muito, mas com meus colegas de trabalho e colegas estudantes me ajudaram a entender a falar bem, sobre da leitura”;
- “Falando de alunos, quando começa a compreender letramentos, as operações de matemática, quando começa a tentar a produção de texto, quando começa a compreender a realidade atual, o passado e o futuro”;
- “As contribuições são muito grandes, teve mudanças de convivência por meio da contratação, facilitou a minha vida como profissional da minha profissão, como também na vida acadêmica”;
- “No período que comecei me ajudou muito ao meu conhecimento porque já tinha trabalhado na aldeia como Professor Indígena que gosta de ajudar a passar os conhecimentos aos alunos e agora como intérprete me ajudou na minha profissionalidade acadêmica e pessoal durante o meu curso acadêmico para minha defesa de TCC”;
- “Então, este contrato me disponibilizou muito a ajudar os alunos indígenas, escolas e professores no sentido de ajudar um ao outro”;
- “As contribuições significativas para minha formação profissional, acadêmica e pessoal são várias, como, por exemplo, entender e saber mais do conteúdo, ensinar para meus alunos indígenas, ter ajudado meus alunos a compreenderem mais de disciplinas”;
- “Saber lidar com alunos, que precisam aprender a língua, cultura e dentre outros que necessitam a desenvolver fora de seu mundo e dentro do seu mundo”;

- “Jogos para nossos alunos, fut., Ping Pong, vôlei etc.”;
- “Tenho orgulho de ser Professor Intérprete porque ajudou-me bastante na continuação de meu estudo como acadêmico. Porque com este projeto consegui terminar o meu estudo me mantendo em Goiânia no curso de férias. Por isso, consegui terminar como Ciências da Linguagem na UFG”;
- “Cursei da Educação Física no ano de 2022, me ajudou muito para eu viver na cidade como eu trabalhei no Professor Intérprete”;
- “Quando entrei em 2018 me ajudou muito, em 2022 entrei na faculdade e estou cursando de pedagogia, 2º ano e 3º semestre. Eu só quero agradecer do Projeto de Professores Intérpretes e Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC”;
- “Primeiramente agradeço a Deus e secundamente agradeço o Governador do Estado de Goiás”;
- “Como eu Professor Intérprete Indígena, ajudar para sustento de moradia”;
- “Acompanhamento dos alunos”;
- “Presença e disposição”;
- “Atender as dificuldades”;
- “Foi a contribuição do Estado de Goiás, eu gosto, portanto, estou graduando o curso, mas eu tenho a minha situação muito complicada para pagar mensalidade, mas agora estou preparando para concluir esse curso de Pedagogia”;
- “Contribuições de alguns conhecimentos que passo para os alunos, principalmente na leitura e os cálculos de matemática, isso tudo foram significativos para a minha formação na questão da linguagem e pessoal. Depois disso passo para a graduação de enfermagem”;
- A minha contribuição com esse ano que eu fui contratado é como acadêmico, foi o meio dificuldade da língua portuguesa, às vezes eu tenho, que eu não reconheço as palavras, mas sempre atrás disso para saber e aprender mais”.

As respostas dadas na nona pergunta revelam a importância do trabalho como professor intérprete para a continuidade dos estudos na vida acadêmica, muitos professores intérpretes indígenas provavelmente não teriam conseguido terminar o curso superior ou as pós-graduações. É interessante observar que esse trabalho criou a função de intérprete da língua indígena que antes não existia na SEDUC e hoje tem o código (580) para a modulação. Nas respostas dadas observamos que alguns intérpretes

consideram que este trabalho também proporcionou aprendizado quanto à língua portuguesa e língua materna, quanto ao trabalho de ensino aprendizagem com os estudantes, as relações do não indígena com o indígena, mas também a aprendizagem de novos conteúdos enquanto professor intérprete indígena e que não teve oportunidades antes.

A décima pergunta foi realizada com o objetivo de observar como estavam sendo as relações de acolhimento do professor intérprete indígena, atualmente. Considerando que em 2015 essa relação no início do projeto foi mais complicada, pois a escola não indígena não estava preparada para acolher os estudantes indígenas e os professores intérpretes indígenas. Os intérpretes indígenas se sentiam deslocados, afastados e muitas vezes não ficavam na sala dos professores como já mencionei nesta dissertação. A décima pergunta: O senhor (a) se lembra de como foi recebido na escola no primeiro dia de trabalho pelos professores regentes, gestor (a), coordenador (a), estudantes não indígenas e o estudante indígena que iria acompanhar? Justifique sua resposta.

- “Fui muito bem recebido pela comunidade escolar e até pela aluna indígena, já começamos a dar muito suporte para que aprendesse bem”;
- “Foi tranquilo”;
- “No primeiro dia quando entrei, fiquei tímido, assustado no meio do colega professor, ansioso”;
- “Lembro muito bem. Minha recepção foi bem divertida com dinâmicas, brincadeiras com os colegas, e nessa fui apresentado, e eu falei da minha chegada na Escola”;
- “Fui recebido muito bem, já tenho acostumado e trabalhado na aldeia, por isso sou muito preparada para trabalhar nas escolas urbanas. E tenho curso de Magistério”;
- “Quando eu apareci no primeiro dia de trabalho a escola e os servidores me receberam como sou, um profissional também, e como colega de trabalho novo”;
- “Lembro muito bem pelo acolhimento dos professores regentes, apoio, gestor e coordenadores, foi ótimo e agradeço muito e sempre pela contribuição que me passavam mais aprendizagem, e somente ao aluno que não me recebia bem, mas por cima disso todos profissionais me ajudaram a melhorar esse acolhimento”;
- “No primeiro dia entrei no ensino médio, e nesta escola os professores me ajudaram bastante a acompanhar os meus alunos, até diretora nos ajudou muito”;
- “Quando chega na escola vai ser recebida de boa e mão aberta como professor. Mesmo não indígenas. Vai ter acompanhamentos de estudante”;

- “Lembro que entrei na sala dos professores depois de três dias de trabalho, alunos não indígenas para eles era estranho ficar com alunos indígenas”;
- “Primeiro o Professor Cristóvão me levou e me apresentou para a diretoria e a diretora me apresentou para a coordenadora, logo me levou para sala e apresentou-me aos alunos. Depois, juntos com os alunos, sentado ao lado deles e que me conhecia os professores regentes que eu irei acompanhar com dois alunos, que realmente precisa”;
- “Fui bem recebido, mas como sou jovem, os professores (as), alunos não indígenas me chamavam como colegas, amigos etc. Eu como Professor respondo a eles (a), que Professor Intérprete da Língua Materna”;
- “Quando apareci pela primeira vez a diretora e a coordenadora me acolheram muito bem, mas quando não é normal naquele momento a contratação dos professores intérpretes os meus colegas professores ficavam com aquela cara de receio e de espanto. Mesmo assim não levei e considerei como tristeza porque fui contratado para ajudar os alunos indígenas”;
- “No primeiro dia de trabalho na escola fui recebido muito alegre dos professores regentes, gestora e coordenadora foram simpáticos comigo. Me ajudaram muito também na troca de experiência. Todos os funcionários me receberam bem”;
- “Bem recebido primeiro dia de trabalho”;
- “No meu primeiro dia de trabalho, eu fui bem acolhido por parte dos gestores. E me sinto muito bem”;
- “Sempre acompanhar os nossos alunos assim como professores regentes, mas pode fazer risco os alunos, ensinar como os professores regentes explicaram, mesma coisa intérprete ensina os alunos”;
- “Sim, bom demais. Quando eu recebi no primeiro dia de trabalho. Eu fiquei muito grato”;
- “Eu sempre acompanhado do aluno indígena pela dificuldade para falar dúvida”;
- “No meu primeiro dia, fui recebido pelo gestor com saudações de acolhimento que foi bom, e de boas-vindas sobre a minha pessoa como servidor novo na unidade escolar, e no mesmo ano tinha 2 alunos apenas para acompanhar”;
- “No meu primeiro dia de trabalho como professor intérprete, eu fui bem recebido com os professores regentes, gestor, coordenadores, estudantes não indígenas e o estudante indígena que eu acompanho em salas e as cozinheiras”.

Podemos analisar que foram mais respostas positivas, se compararmos com respostas negativas. Assim, deduzimos que o trabalho dos professores intérpretes indígenas têm feito a diferença e que as ações são construídas numa perspectiva intercultural. Entretanto, podemos observar que alguns professores intérpretes sofreram com preconceitos e discriminações como citaram nas suas respostas: “Lembro que entrei na sala dos professores depois de três dias de trabalho(...)” e “(...) os meus colegas professores ficavam com aquela cara de receio e de espanto (...)”.

A décima primeira pergunta: A implantação da proposta de professores intérpretes indígenas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC, para atender os estudantes matriculados fora de seus territórios, pode ser considerada um desafio nas escolas de ensino regular estadual? Justifique sua resposta.

- “Sim, com certeza sempre é um grande desafio, não sabemos qual aluno devemos trabalhar juntos, temos vários tipos de aluno, aluno que não vem alfabetizado, que não sabe nenhuma palavra em português. Tem aluno que fala o português, mas tem dificuldade em interpretar”;
- “Foi um desafio, pois era algo novo, que tem que compreender a língua, a comunicação entre professores, foi difícil no começo”;
- “Sim, o desafio da escola, comunicação, e diálogo adaptação”;
- “Sim, o desafio é muito grande, devido que a educação indígena é bem complexa. E a etnia Xavante tem suas complexidades, resistente a cultura”;
- “Demandas de implantação da proposta, é um desafio muito grande no ensino regular estadual. No entanto, nós precisamos vencer o desafio. Juntamente aos nossos alunos”;
- “Essa implantação de professores intérpretes indígenas foi um desafio grande para nós nessa matrícula que fazemos nas escolas estaduais da cidade de Aragarças-GO, pois às vezes ocorre desistência”;
- “É um desafio, até porque há dificuldades que os alunos indígenas encaram”;
- “Sim. É muito desafio. Porque tenho que ensinar a eles a Língua Portuguesa, também a Língua Materna, para que as duas línguas sejam valorizadas no seu mundo”;
- “Por ser o projeto recente da SEDUC, ainda precisa ser ajustada e organizada o recurso humano para que seja atendido os objetivos e realizada pelos gestores como todos os professores regentes e professores intérpretes”;
- “Atende sim o aluno indígena de outras aldeia e de outros municípios para desafio dentro da sala de aula, estou sempre aberto para os alunos”;

- “Sim, é um desafio muito grande para aluno indígena na aprendizagem de Língua Portuguesa”;
- “Não, não é desafio. Apenas um complemento de aprendizagem”;
- “Hoje em dia os alunos indígenas querem aprender bastante na língua portuguesa eles querem aprender bastante”;
- “Pode ser considerado um desafio sim principalmente para os alunos indígenas com a questão da Língua Portuguesa”;
- “Se for estudantes que tem dificuldade maior, ele precisa de professor intérprete, assim pode ser considerado um desafio nas escolas”.
- “Sim, é um desafio para a SEDUC ao assumir este compromisso todo ano renovar os contratos”:
- “É um desafio, pois devo fazer a explicação para o aluno como o regente explicou no quadro, mas ao mesmo tempo eu não tenho quadro.”
- “É um desafio, pois o tempo do professor regente está programado e não abre espaço para o intérprete ensinar para toda a sala. O professor regente não aprende a língua do Xavante para falar com o estudante.”

Os desafios elencados se referem ao conhecimento da língua portuguesa e insegurança em replicar os conteúdos passados pelos regentes. E os desafios decorrentes de se tratar de uma experiência recente. No início deste projeto, os contratos só tinham a duração de 2 anos e, ao término desses dois anos, poderia ser renovado. Atualmente, de acordo com as Diretrizes Operacionais da SEDUC, os contratos seguem de acordo com a demanda de estudantes.

Solicitei também que enumerassem os possíveis pontos positivos que ocorrem no processo de ensino aprendizagem da língua materna e língua portuguesa com a mediação do professor intérprete em sala de aula:

- “O ponto muito positivo seria aluno autônomo, que fala duas línguas ou até mais línguas como muitos outros já falam, desde que se criou esse trabalho de intérprete indígena”;
- “Adaptação do estudante; a interação melhorando entre alunos indígenas e não indígenas; a melhora na oralidade, leitura e na escrita; melhora nas avaliações”;

- “Facilitar as dificuldades dos alunos indígenas; transmitir resumidamente o que for dirigido em sala de aula; dar atenção enquanto ele precisar”; ajudar e compreender aulas ministradas”;
- “Diálogo; respeito; comportamento”;
- “Dialogar; interpretar; prestar atenção”;
- “Todas as disciplinas são dadas somente pela língua portuguesa aos professores regentes e os nossos indígenas é o maior desafio que enfrentam. Mas tudo que precisam só quando eu traduzir mesmo para a língua materna que compreende como resolver atividades, cálculo, problemas etc.”;
- “Os pontos positivos são tradução, oralidade, participação, atividades escolares”;
- “Pontos positivos, ajuda na atividade, na fala para os alunos e traduzindo o que os professores estão falando para ele e ela. Nós professores estamos aqui para ajudar”;
- “Alunos indígenas se sentem seguros com Professor Intérprete ao seu lado. Com apoio do Professor Intérprete, dificilmente o aluno desiste da escola. Aprender mais com ajudar do Professor Intérprete”;
- “Os pontos positivos são: socialização, participação nas atividades, leitura na Língua Portuguesa/Xavante. E incentivo de aprendizagem com qualidade e pontuais da forma da regra escolar. De modo especial aprender a escrever e falar na língua portuguesa e língua materna”;
- “Discutir a postura intercultural sobre os papéis de professores e de alunos”;
- “Pela minha experiência é a prática da língua materna dentro do ambiente escolar, ou seja, o contato e o uso de duas línguas ao mesmo tempo que era suprimida a língua materna pelos professores regentes e até pelos colegas de sala antes da presença do professor intérprete”;
- “Na sala de aula que o aluno indígena não entende o professor regente, explicou para ele na nossa língua para ele entender e depois eu vejo todos os alunos indígenas que eles estavam fazendo direitinho”;
- “São dois alunos que têm dificuldade, mas estão se esforçando muito pra aprender a leitura”;
- “Ponto positivos dos alunos são aprendizagem e as ajudas dos Professores Intérpretes”;
- “Traduzir Xavante e português. Ajudar os alunos”;
- “Sim, eu tenho dois alunos indígenas, sempre correndo atrás o meu aluno, eu como o Professor Intérprete deles. Os dois já aprendendo falar português”;

- “Traduzir na língua portuguesa, mostrando meu conhecimento para aluno indígena”;
- “Cuidar bem das obrigações enquanto estudante, chegar no horário, entendimento da linguagem, possíveis pontos de linguagem, leitura na língua portuguesa”;
- “Ajudar a ler e escrever, traduzir as palavras que ele não conhece, tirar as dúvidas em sala de aula”.

Quanto à pergunta se a proposta de professores intérpretes indígenas promove a interculturalidade dos saberes no espaço escolar, obtive, entre outras, as seguintes respostas:

- “Sim, esse trabalho promove muita interculturalidade, através das línguas podemos ensinar um pouco das questões indígenas, culturas indígenas e sobre os povos indígenas aqui em Goiás”;
- “Sim, promove a troca de saberes, comunicar na língua Xavante, mostrar nossa cultura para os outros”;
- “Sim, que existe as trocas de saberes indígenas e saberes regulares, saberes como da formação”;
- “Sim com certeza. Devido que a partir das interações entre Indígenas já se faz as questões interculturalidade”;
- “Acredito muito mais, porque a escola transforma as pessoas promovendo a interculturalidade”;
- “A interculturalidade dos saberes no espaço escolar sim, porque muitos alunos gostam de conversar, interagir”;
- “Sim, promove a interculturalidade, até porque alguns alunos não indígenas têm intimidades com indígenas, se misturam para jogar futebol e outros jogos que a escola oferece”;
- “Sim. Através da língua materna o que é principal da interculturalidade. E existe alguma disciplina que pode tocar o assunto ao respeito da cultura indígena, em que abre espaço a conhecer a cultura e o conhecimento dos povos originários”;
- “Essa proposta promovida pela SEDUC da interculturalidade na área de educação do Estado brasileiro está sendo inovadora, onde ainda está engatinhando na valorização do saber próprio dos indígenas nas escolas urbanas”;
- “Sim eu acredito, trocamos das nossas ideias, foi ótimo demais”;

- “Sim, eu acredito dessa proposta da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, na aprendizagem do aluno indígena”;
- “Sim, a interculturalidade promove a nova aprendizagem”;
- “Os alunos indígenas e interculturalidade, fazer junto indígenas e não indígenas, sempre ter junto, acompanha os colegas”;
- “Promove sim, a interculturalidade está visível no espaço a todo momento e promove saberes com a troca de saberes”.

Considerando as respostas dos professores intérpretes indígenas, observa-se que eles percebem um novo movimento acontecendo na escola em direção a competências da interculturalidade, que já ganham vida com a presença física de estudantes indígenas e as interações impulsionadas com a mediação dos professores intérpretes. Está presente nas estratégias utilizadas que promovem um ambiente mais acolhedor das diferenças, mais dialógico na perspectiva intercultural, que não significa ainda um rompimento de paradigmas, mas um desiderato em direção a uma nova forma respeitar os saberes, os fazeres e o jeito de ser de cada pessoa no espaço da escola da cidade.

Em relação à presença dos indígenas nos espaços das escolas regulares não indígenas, teceram, entre outras, as seguintes considerações:

- “É o direito nosso, o direito da humanidade de ir e vir em qualquer espaço do nosso país, e é excelente trabalho nós fazemos com a Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, com a SEDUC-GO”;
- “Eu considero que essa escola precisava muito dos intérpretes que têm capacidade de ajudar a melhorar o atendimento aos alunos indígenas que estudam, e para isso estou aqui para fazer de tudo”;
- “Para mim foi uma experiência maior para os alunos indígenas, foi grande desenvolvimento de conhecimento”;
- “A escola ajuda em relação aos alunos, para melhorar de todo mais na presença dos indígenas”;
- “É um acolhimento agradável por parte dos gestores, abrindo espaços para eles”;
- “A presença dos indígenas é muito importante nas escolas regulares não indígenas, porque cria uma relação de interculturalidade de forma com muito respeito. Dessa forma acontece uma educação entre duas culturas e humana”;

- “Essas escolas ainda têm que se adaptar para atender os alunos indígenas matriculados como no ensino, por exemplo para que realmente sejam incluídos do que integrados. Os professores regentes precisam ter formação continuada sobre os alunos itinerantes e sobre a interculturalidade para que de fato possa acontecer o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas”;
- “As minhas considerações sobre a escola são ótimas. Os professores regentes estão dispostos a ajudar o aluno indígena”;
- “A escola regular não indígena, que a presença dos indígenas, nós viemos para cidade para aprender falar língua portuguesa”;
- “Algumas escolas recebem os alunos de mãos dadas de boas-vindas, as escolas regulares são vistas como olhar diferente, quando existe um aluno indígena na escola, fica mais atraente quando tem um aluno indígena na escola”;
- “A consideração de não indígena a relação à presença dos indígenas são muitos boas entre eles nas escolas e a turma de cada”.

Os intérpretes indígenas relatam que nem todas as escolas das aldeias têm o Ensino Médio e são escassos os recursos tecnológicos, didáticos, humanos e de infraestrutura como, por exemplo, nem todas as escolas indígenas têm internet, rede de esgoto e os prédios costumam precisar de reforma, ampliação ou a construção de escolas nas aldeias.

Eles também consideram importante aprender a língua portuguesa, para poder reivindicar seus direitos frente aos não indígenas. Mas afirmam a importância e a efetividade de se manterem as raízes ancestrais conectadas ao lugar em que estão vivendo com os parentes, através da língua A’uwẽ, dos saberes e fazeres, e das memórias do seu povo.

Eu como intérprete devo proteger o mais novo, cuidar para que eles, quando precisar vir na cidade, eles não percam a nossa cultura e, mais importante, não deixar de falar a língua. Como estamos na escola ela é um espaço de construir conhecimento e aprender. E aqui na cidade nós ensinamos nesse espaço e é lá que ficamos juntos. Nosso povo é coletivo e os Höiba té (jovens) aprendem com os Ihi (ancião). (Almir Henõri Abtsi’re, 2023)

Estivemos eu, Cristóvão Tserei’odi Sõrõpré, e Mirna Kambeba Omágua Yetê Anaquiri na Formação da Educação Escolar Indígena/SEDUC, que aconteceu, em 2023, na Aldeia Tapuia do Carretão. Em uma roda de conversa com os professores intérpretes indígenas, tratando sobre as especificidades deste trabalho, o pessoal se preparou para

uma foto e eu perguntei para um professor intérprete Xavante em qual escola ele estava trabalhando. Ele me respondeu: - A minha aldeia aqui na cidade é o Colégio Melquíades de Aragarças. Naquele momento alguns sorriram, eu perguntei para os outros Xavante que estavam a minha frente “vocês tem esse sentimento?” Confirmaram que sim e, depois, conversando com Cristóvão, ele me disse: - É ali que estamos todos os dias e confiando a educação escolar dos nossos filhos, afilhados e outros parentes, e é também dali que temos tirado o nosso sustento do nosso trabalho aqui na cidade enquanto estudamos.

A vida ritual é muito importante entre os Xavante e, mesmo estando nas cidades, seguem seus rituais, participando nas aldeias. Mas tem sido um desafio enorme, pois quando vão para as suas TIs as atividades de trabalho e estudo não são reconhecidas e não se validam estes momentos. Portanto, se é professor, seu ponto será cortado, e se for aluno, as faltas serão computadas. De acordo com Zoroastro Hoiro'Ódi: “O Xavante deverá manter a cultura mesmo saindo da aldeia, mas nunca deixar de ser A'uwẽ Uptabi(Xavante autêntico) e na cidade só acompanhar a vida e viver com interculturalidade” (entrevista em 2023).

Outra observação que fiz durante o trabalho de campo é a disciplina e respeito dos estudantes indígenas com a escola e os professores. Enquanto os demais estudantes pulam, falam todos ao mesmo tempo e em voz alta, os estudantes indígenas do povo Xavante que observei demonstraram ser muito disciplinados e educados. Portanto, o trabalho do professor intérprete indígena tem um papel importante neste contexto que o estudante chega na escola, não sabe a língua, tem que interagir nesse novo ambiente e entender as relações que ali se estabelecem. E podem, no comportamento e nas atitudes, ensinar os estudantes não indígenas.

Relato da minha experiência enquanto professor Intérprete da Língua Materna Xavante. Na escola, eu acompanho os alunos Indígenas que estão na cidade para adquirir o mundo da sociedade não indígena. Esses alunos se encontram com maior dificuldade em relação à língua portuguesa, interação com alunos não indígenas, a participação em sala de aula ou em outras atividades escolares. Nessas dificuldades encontradas, o professor Intérprete faz com que o aluno indígena se sente mais seguro diante dessas dificuldades, enfrenta essa dificuldade, porque o aluno sabe que tem o professor intérprete por perto, para esse obstáculo, a todos os momentos enquanto ele está na escola. Com esses acompanhamentos, os alunos indígenas aprenderam e adquiriram o conhecimento com mais facilidade, portanto, a função do professor intérprete tem o papel importante na construção de aprendizagem dos alunos indígenas na cidade. Eu fiz parte da função do professor Intérprete desde 2018, na Escola Estadual Thales Pompeo de Pina, onde a Escola é integral de 1º a 5º ano. Nessa escola se encontravam crianças, onde o trabalho do professor intérprete era maior, a dificuldade de comunicação dos alunos indígenas se encontra com todos os alunos indígenas. (João Tobias Wahone Tserenhimi'rãmi, 2023)

A principal contribuição dos professores intérpretes está na mediação que realizam na sala de aula, capaz de alterar positivamente o curso das relações entre professores regentes e estudantes indígenas e entre estudantes indígenas e não indígenas. Observa-se também que o estudante indígena se sente mais seguro com o intérprete indígena diante dos desafios de aprender a língua portuguesa, estabelecer novas relações em outros contextos que não são comuns ao seu meio, o impacto cultural sofrido e a inclusão na escola com equidade educacional.

Relato que em 2017 foi meu primeiro ano de trabalho na escola pública como professor intérprete da língua materna para os alunos Xavante que saíram da aldeia para estudar na cidade. São e eram alunos que não sabem falar língua portuguesa, não sabiam pronunciar, interpretar, entender a explicação do professor regente.

Segundo relato da gestora da escola, antes de ter professor intérprete os alunos indígenas muitas das vezes desistiam, porque não sabiam se comunicar, pois não sabem falar língua portuguesa. Até que surgiu este projeto do aluno indígena ter professor de apoio, graças ao esforço e o bom coração daqueles que perceberam e vieram em buscas de resposta e solucionar os problemas dos alunos indígenas, saíram da sua residência, da sua cadeira e vieram fazer a diferença.

As maiorias dos professores regentes não sabiam como lidar os seus ensinamentos para alunos indígenas, porque querem cumprir o seu diário, o diário de aula, e não querem nem saber se o aluno aprendeu ou não.

Hoje os regentes sabem que estamos trabalhando e ajudando eles cumprirem seu dever de horário, sua meta.

Hoje cada vez mais alunos indígenas aumentando, migrando do Mato Grosso para Goiás, porque em Goiás tem professores intérpretes que ajudam, ensinam falar língua portuguesa, ajuda fazer atividades.

Atualmente vejo que o surgimento do professor intérprete foi sensacional e com resultados positivos.

Alunos indígenas se sentem seguros e com empenho de estudar, aprender mais. (Lauro Tserewano'õwe Urebete, 2023)

Atualmente, o trabalho dos professores intérpretes é reconhecido pelos gestores e professores regentes nas escolas, os não indígenas sabem da importância quando não há um profissional nessa área. Entretanto, como esse atendimento é diferenciado e existe apenas aqui no Estado de Goiás, muitos indígenas, principalmente o povo Xavante, têm escolhido este estado para morar enquanto fazem suas graduações e seus filhos estudam aprendendo a língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor dessa Dissertação foi contribuir com a reflexão sobre os estudantes indígenas matriculados na rede estadual de ensino e criar pontes para pensar Políticas Públicas, que resguardecam a Educação Escolar Indígena nas TIs, mas que também atendam estudantes indígenas nas cidades, com garantia aos direitos indígenas. Por isso, iniciei buscando situar as legislações federais e estadual que os amparam, iniciativas de discussão ampliada das demandas da educação indígena, assim como contextualizar histórica e atualmente o atendimento a povos indígenas na área de educação no estado de Goiás, seja nas terras indígenas situadas neste estado e a indígenas em escolas regulares na rede estadual de ensino. Busquei também detalhar o processo de construção e desenvolvimento do projeto da SEDUC/GO de professores intérpretes de línguas indígenas. Intitulada “O olhar do intérprete de língua indígena sobre a educação escolar ofertada a estudantes indígenas em escolas de cidades do estado de Goiás”, dediquei o último capítulo desta dissertação especificamente a considerações desses professores sobre a experiência.

Como vimos no decorrer da pesquisa, os indígenas têm vindo para as cidades em busca de estudo, principalmente em vista de que nas TIs não contam com escolas indígenas que proporcionem a Educação Escolar Indígena em todas as modalidades de ensino, e as instituições de nível superior não dão oportunidade para que eles possam cursar em suas aldeias. Os indígenas têm lutado por mais escolas indígenas nas TIs com todas as modalidades de ensino, com garantia de recursos financeiros necessários, estruturas físicas, como água potável, rede de esgoto, energia elétrica, internet, recursos tecnológicos, como nas escolas da cidade.

Uma conclusão importante sobre o projeto com os professores intérpretes indígenas da SEDUC de Goiás é que este abre possibilidades para os não indígenas nas escolas da cidade, gestores, professores e estudantes, reflitam e criem consciência da diversidade que existe entre as culturas, que são de várias ordens, políticas, sociais, históricas e linguísticas. Através da convivência entre indígenas e não indígenas nas escolas da cidade se abre uma oportunidade para movimentar as estruturas estabelecidas que não oferecem, mas deveriam ser locais de aprendizagem sobre o colonialismo, a relação história com os povos indígenas no Brasil, a quebra de preconceitos e discriminações resultantes desta história, assim como a prática da interculturalidade crítica.

Considero que a experiência do projeto com professores intérpretes é um processo com ações na direção da interculturalidade, que estaria de acordo com o que o antropólogo Gunther Dietz, que tem refletido amplamente sobre a interculturalidade em escolas com presença de estudantes de diferentes culturas, defende. Com o trabalho dos professores intérpretes indígenas nas escolas estaduais de Goiás começa a acontecer um movimento que alerta para a necessidade de refletir e proporcionar a abertura ao diálogo progressivamente em uma perspectiva horizontal, capaz de alavancar a construção de um novo pensamento para as escolas, com a abertura e a realização plena da interculturalidade.

O trabalho que os professores intérpretes indígenas desenvolvem nas escolas de ensino regular nas cidades não consegue por si só romper com todas as visões etnocêntricas, as relações coloniais existentes e as estruturas escolares hegemônicas. Entretanto, este trabalho dos intérpretes indígenas é uma potencialidade que poderá transformar mundos, com ações na perspectiva intercultural voltadas para combater as desigualdades, reconhecer os saberes dos povos originários, valorizar as práticas culturais como a língua, o jeito de ser, o jeito de fazer e o jeito estar no mundo, independentemente do local que eles estejam, nas cidades ou nas TI's.

As relações que estão sendo construídas entre indígenas e não indígenas são processos que impulsionam o reconhecimento das especificidades dos estudantes indígenas, que vem se materializando em uma política pública da SEDUC de Goiás. Entretanto, é um processo que exige diálogo e negociações constantes, desde que o projeto surgiu em 2015 até o que alcançou em 2023, e os caminhos que percorrerá no futuro. Portanto, esse projeto tem uma infinidade de possibilidades para avançar nessa perspectiva intercultural. Considerando a percepção de Dietz (2017) da tensão crescente entre duas concepções de interculturalidade, que podem ser comparadas com o que está sendo realizado nas escolas do estado de Goiás com professores intérpretes:

uma tensão crescente entre a compreensão da interculturalidade como uma estratégia programática, político-educativa para polir, suavizar ou mitigar as relações entre grupos, por um lado; e uma visão da interculturalidade como uma estratégia transformadora para revelar, questionar e transformar as desigualdades historicamente enraizadas na sociedade. Enquanto no primeiro caso **as competências interculturais são definidas como ferramentas e recursos funcionais para aumentar a tolerância, a compreensão mútua e a empatia com a alteridade, no segundo caso estas capacidades interculturais são interpretadas e/ou adquiridas em termos de antidiscriminação, sensibilização e negociação de conflitos.** (DIETZ, 2017, p. 194, tradução e ênfases minhas)

O maior desafio deste projeto é que o sistema educacional compreenda e incorpore a prática da interculturalidade e, assim, que a escola seja compreendida como espaço plural, nos quais ensinamos, aprendemos e promovemos um outro tipo de equidade educacional, para além da pauta de inclusão, mas que não mova estruturas encasteladas em uma sociedade que classificou e hierarquizou seus outros internos, segundo uma agenda colonial e racial, naturalizando a invisibilização a visibilização distorcida e anacrônica de um outro colocado no passado e nas margens dessa sociedade.

Considero que a interculturalidade é mais que o exercício da empatia com a alteridade, na compreensão das diferenças e especificidades do ser humano, mas uma ponte que leva à transformação do comportamento de todos os servidores, professores, estudantes indígenas e não indígenas dentro do espaço escolar e da própria educação escolar.

Entretanto, quando analisamos o projeto de intérpretes indígenas, já identificamos predisposições para a interculturalidade presentes como ferramentas nas relações que se estabelecem entre não indígenas e os indígenas se fortalecendo no respeito e valorização das pluralidades culturais, étnicas e em especial linguísticas.

É essencial compreender que a língua portuguesa e a língua materna indígena que está sendo ensinada pelos professores intérpretes indígenas e aprendida pelos estudantes indígenas na escola de ensino regular devem superar as visões sistêmicas e formalistas de se compreender uma língua e as práticas de linguagens, como adverte Alexandre Herbetta sobre o papel da arte e da escrita indígenas:

A arte indígena contemporânea e, mais especialmente, a literatura que emerge nos últimos 30 anos, possui, assim, a potencialidade de conectar corpos e espaços, de transformar mundos e relações coloniais, ultrapassando barreiras e limites estruturais quase intransponíveis, como a noção de autoria, a relação sujeito-objeto, a assunção de uma separação epistemológica entre natureza/cultura e a possibilidade de um diálogo adequado, sem violentas mediações, entre populações distintas. Dessa forma, ela pode colaborar para políticas educativas interculturais para todos, inversamente proporcionais as comumente executadas atualmente, que tiram o poder da relacionalidade e se fragilizam. (...) Sem ignorar o conflito inerente ao encontro e a transformação, a literatura indígena contemporânea pode realizar ultrapassagens. As políticas interculturais podem vir a ser pontes: pontes-gente. E a arte indígena deve mudar o mundo. (HERBETTA, p.204, 2023)

Acredito que a escrita também é uma forma de reexistir, de resistência e poderá ser como Alexandre Herbetta defende um instrumento de interculturalidade. Essa dissertação faz parte desse processo de construção e luta contra a invisibilidade e negação

aos povos indígenas marcada por violências sofridas como linguicídio, epistemicídio, preconceitos, discriminação, racismo ainda mais fortes nas relações com os não indígenas nos centros urbanos.

a necessidade de transformar a natureza das relações entre estes grupos [indígenas e não indígenas], o que implica não só empoderar alguns, mas também alterar as percepções da maioria e promover processos recíprocos de identificação entre grupos que foram privilegiados e aqueles que foram historicamente excluídos (...) (DIETZ, 2017, p. 193, tradução minha)

A autoafirmação dos Xavante no espaço urbano em escolas de ensino regular tem ocorrido pelo interesse em buscar o aprendizado da língua portuguesa e de conhecer a cultura dos não indígenas para melhorarem as suas próprias condições de vida na aldeia, sob iniciativa deles. O trabalho do professor intérprete indígena tem uma complexa rede de significados que estão interligados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social do estudante indígena. Portanto, o professor intérprete, por ser do mesmo povo indígena do seu estudante e falante da mesma língua ele, tem a competência para ensinar seus estudantes nos modos de ser e viver da língua materna indígena e mediar o ensino da língua portuguesa.

As conquistas com este projeto de professores intérpretes são muitas considerando que a invisibilidade e o silenciamento tem diminuído nas escolas urbanas onde temos este trabalho e têm contribuído com a emancipação dos professores intérpretes indígenas à medida que eles se apropriam do trabalho educacional com seus processos pedagógicos e passam a ser os protagonistas do ensino aprendizagem de estudantes indígenas voltados as suas especificidades nas escolas estaduais da rede regular em ensino. É de se esperar, também, o seu protagonismo como pontes-gente na efetivação de políticas interculturais para todos, para além da tradução de conhecimentos não indígenas para estudantes indígenas.

REFERÊNCIAS

- ABDZU, F. U. **Podem quebrar o maracá, mas não vão quebrar nossa tradição.** Datsimadzébré, ritual xavante de iniciação dos Danhohui'wa e dos Wapté. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- ACNUR. Alto Comissariado da ONU para os Refugiados. Nota informativa para municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas. Brasília: ACNUR/Ministério da Cidadania, 2019.
- ARANTES, L. L. **Diferenças indissolúveis:** um estudo sobre a sociabilidade Borum. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira:** as origens das instituições escolares. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561.
- BANIWA, G. "É preciso superar a epistemologia colonial". Antropólogo indígena falou sobre os desafios de se construir uma educação baseada no reconhecimento de outros saberes. Universidade Federal de Goiás, Publicado em 28/07/17. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa?atr=pt-BR&locale=pt-BR>.
- BANIWA, G. Povos indígenas e etnodesenvolvimento no Alto rio Negro. In: ATHIAS, R; PINTO, R. P. (org.). **Estudos indígenas:** comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 27-44.
- BARROS, Randra Kevelyn Barbosa. **Mulher-pássaro e vento ancestral: narrativas indígenas de Graça Graúna e Mariela Tulián.** Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 1, p. 489- 492, 2022.
- BORGES, Mônica Veloso. **Aspectos fonológicos e morfossintáticos do Avá-Canoeiro (Tupi Guarani).** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.
- BORGES; M. V; LEITÃO, R. M. Interculturalidade e decolonialidade: construindo uma escola para/com os Avá-Canoeiro de Goiás (Brasil). **Movimento-Revista de Educação,** Niterói, ano 7, n.13, p. 34-62, maio/ago. 2020.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais de Revisão Congresso Nacional. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Convenção nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais: MEC/SEF, 2002, 2004.
- BRASIL. Lei nº 6001, 19 de dezembro, 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm.
- BRASIL. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena Ministério da Educação e do Desporto. **Cadernos Educação Básica.** Brasília, 1993. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>.

BRASIL. Guia de Atuação Ministerial: defesa dos direitos das pessoas em situação de rua / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *In*: Diário Oficial, ano CXXIX – nº 7 – Brasília DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

BRASIL. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e do Desporto. 1995-2002 MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Ministério da educação e do desporto - Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada, 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Educação Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. *PerCursos*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103–120, 2016. Acesso em: 25 nov. 2023.

CAMPOS, M. C; BAIRRÃO, J. F. M. H. Substancialidade A’uwê no espelho Waradzu: escutar o corpo indígena Xavante em contexto de trânsito espacial e cultural. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 42, p. 281-304, maio/ago. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O Trabalho do Antropólogo**. 2a ed. São Paulo/Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Os diários e suas margens**. Brasília, editora: Universidade de Brasília, 2002.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, J. J. O Olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, vol.7, nº 15, p.107-147, 2001.

DIETZ, Gunther. Interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles Educativos** [en línea], vol. XXXIX, n. 156), p. 192-207, 2017.

LARIWANA, Leandro Karajá. História da ortografia Karajá: luta pela sobrevivência da língua Karajá. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 178-182, jan./dez. 2017.

GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023. Goiânia-GO, 2023.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

HERBETTA, A.; VALLE PINEDA, E. Rios, Pontes e Ultrapassagens: a Literatura indígena como prática intercultural para todos. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, Brasil, v. 21, n. 1, p. 185–208, 2023.

LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, A. C; VIEIRA, C. M. N. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis**. História: Cidade, Esporte e Lazer, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 9 o 73, dezembro/00.

OLIVEIRA, N. A. Os Xavante e a cidade. In: IV Reunião equatorial de antropologia e XIII reunião de antropólogos do norte e nordeste. [Anais...]. 04 a 07 de agosto de 2013, Fortaleza - CE.

PALADINO, Mariana. **Estudar e Experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 2006

PECHINCHA, Mônica Thereza Soares. Teoria na cabeça versus teoria no papel: reflexões sobre conhecimento, oralidade e escrita na escola krahô. **Tellus**, v. 11, n. 20, p.187-211, 2011.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: M. S. PIMENTEL DA SILVA, M. V. BORGES (orgs.). **Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; PECHINCHA, Mônica Thereza Soares. A experiência da ancestralidade na base da educação escolar Iny. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 355-373, jan./dez. 2018.

PUREZA, Marcelo Glauêncio Brito. O Território Etnoeducacional como horizonte para a Educação Escolar Indígena das comunidades da terra indígena Mãe Maria-PA. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia, p.168-169, São Paulo, 2021. <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-18062021-174904>

QUEIROZ, D.T; VALL, J; SOUZA, A. M. A; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, vol. 15, n. 2, p. 276-83, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: B. S. SANTOS; M. P. MENESES (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Coimbra. 2009, p. 73-117.

RESENDE, M. N. As ceramistas Karajá e o processo de registro de suas bonecas de cerâmica como patrimônio cultural do Brasil. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

- RIBEIRO, R. B. O racismo contra os povos indígenas: Panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **MANA**, 28(2): 1-32 2022 – <http://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n2a204>.
- RODRIGUES, E. M. R. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. **Revista Porto das Letras**, vol. 04, nº 01, p. 134-154, 2018.
- RODRIGUES, P. M. Os Avá-Canoeiro do Araguaia e o tempo do cativo. **Anuário Antropológico**. v.38 n.1, 2013, p. 83-137. <https://doi.org/10.4000/aa.402>
- SERPA, A. O. **Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses**. 2017.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.
- SILVA, L. G; LIMA, S. C; SOUZA, E. A. Povos Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro: Desafios de (re)existência. **Revista Temporis** [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis, vol. 18, n. 01, p. 146-171 de 269, 2018.
- GUAJAJARA, Sônia. Plantamos vida, não alimentamos morte. In: WERÁ, Kaká (org.). Sônia Guajajara. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial. Coleção Tembetá, 2018. p. 47-57.
- SOUZA FILHO, C. F. M. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. 1ª. ed., 2ª. Tir./ Curitiba: Juruá,1999.
- SOUZA, E. L; VENTURA, T. A. S. ARAÚJO, A. V (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
- SOUZA, L. G; GUGELMIN, S. A; CUNHA, B. C. B, ATANAKA, M. Os indígenas Xavantes no Censo Demográfico de 2010. **Rev. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.327-347, maio/ago. 2016.
- SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.
- SOUZA, Valéria Cavalcante da Silva. **Intérpretes da língua indígena nas escolas regulares no estado de goiás 2015 a 2017**. Monografia (Curso de Graduação). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás- UFG, 2018, p. 01-62.
- TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, Interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.
- TERENA, M. **Diversidade na educação: reflexões e experiências** / Coordenação: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M; BARROS, G. M. N. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- TRINDADE, Israel Elias. **O fenômeno da monotongação do português Tapuio**. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- VIEIRA, J. J; RAMALHO, C. C; VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017.
- VILLAS BÔAS FILHO, O. Os direitos indígenas no Brasil contemporâneo. In: **História do direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional**. Tradução. São Paulo: Atlas, 2017. p. 599: il. Acesso em: 29 mar. 2023.
- WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Mimeo., 2005.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 01-18.

WEBER, I. **Escola Kaxi**: História, cultura e aprendizado entre os Kaxinawá do Rio Humaitá. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: PPGAS Museu Nacional UFRJ, 2004.