


Diálogos


ISSN 2177-2940



Políticas de bilingüismo, educación tradicional e educación escolar indígena

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.78830>


Nádía Nelziza Lovera de Florentino

 <https://orcid.org/0000-0002-7088-373X>

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Jacarezinho-PR, BR

E-mail: nadia.florentino@uenp.edu.br


Delmira de Almeida Peres

 <https://orcid.org/0000-0003-3889-8867>

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá-PR, BR

E-mail: delmiraperes46@gmail.com

Rosângela Celia Faustino

 <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá-PR, BR

E-mail: rcaustino@uem.br

Bilingualism policies, traditional education, and indigenous school education

Abstract: In this study we discuss current educational and language policies and the principles of traditional (non-school) Indigenous education rooted in ancestry. We address issues related to ethnoknowledge, social practices, and the Avá-Guarani worldview in Paraná, Brazil. Regarding school processes, we analyze current educational policy for bilingual and intercultural Indigenous school education, beginning with the 1988 Brazilian Constitution. We present documents from international organizations such as UNESCO and their guidelines on minoritized and endangered languages. The results show that Avá-Guarani practices preserve and disseminate traditions through non-school education, keeping Indigenous experiences alive and contributing to sociocultural preservation in inhabited territories.

Key words: avá-guarani indigenous peoples; learning; ancestry; identity.

Políticas de bilingüismo, educación tradicional y educación escolar indígena

Resumen: En este texto discutimos las políticas educativas y lingüísticas actuales y los supuestos de la educación indígena tradicional (no escolarizada), con sus raíces ancestrales. Abordamos cuestiones relacionadas con el etnoconocimiento, las prácticas sociales y la cosmovisión avá-guaraní en la provincia del Paraná. En cuanto a los procesos escolares, analizamos la política educativa actual para la educación escolar indígena bilingüe e intercultural, basada en la Constitución brasileña de 1988. Presentamos documentos de organizaciones internacionales como la UNESCO y sus directrices sobre lenguas sometidas a procesos históricos de subordinación y en peligro de extinción. Los resultados muestran que las prácticas avá-guaraní preservan y difunden las tradiciones a través de la educación no escolarizada, manteniendo vivas las experiencias indígenas y contribuyendo a la preservación sociocultural en los territorios habitados.

Palabras clave: indígena avá-guaraní; aprendizaje; ancestralidad; identidad.

Políticas de bilinguismo, educação tradicional e educação escolar indígena

Resumo: Neste texto, discutimos as políticas educacionais e linguísticas atuais e os pressupostos da educação tradicional (não-escolar), indígena, oriundos da ancestralidade. Abordamos questões sobre etnoconhecimentos, práticas sociais e cosmovisão Avá-Guarani no Paraná. Em relação aos processos escolares, analisamos a política educacional atual para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural a partir da Constituição Brasileira de 1988. Apresentamos documentos de organizações internacionais como a Unesco e suas orientações sobre as línguas minorizadas e ameaçadas. Os resultados mostram que práticas Avá-Guarani preservam e disseminam as tradições via a educação não-escolar mantendo vivas as experiências indígenas e contribuindo para a preservação sociocultural nos territórios habitados.

Palavras-chave: indígenas avá-guarani; aprendizagem; ancestralidade; identidade.

Recebido em: 08/09/2025

Aprovado em: 11/02/2026

No decorrer da colonização, imperialismo e globalização, ao longo dos séculos, os povos originários vêm sendo expropriados, explorados, exterminados e excluídos pela ação do empresariamento das terras e das políticas desenvolvimentistas que impactam e destroem o ambiente, os territórios e as culturas indígenas.

No enfrentamento a esse estado de coisas, são inúmeras e diversas as formas e estratégias de resistências e lutas dos povos originários, por meio das quais muitas etnias conseguiram sobreviver aos massacres e seguir sendo indígenas, mantendo suas línguas, parte de suas culturas, suas organizações socioculturais diferenciadas e suas formas de gestão do ensino e da aprendizagem das novas gerações.

Com muitas lutas e demandas, embora tardiamente, os povos indígenas alcançaram a cidadania com a Constituição de 1988. Antes dessa lei, eram tutelados e considerados relativamente incapazes (Brasil 1916; 1973).

Essa Constituição tornou-se um marco regulatório imperativo que garantiu aos indígenas os direitos fundamentais: direito à terra e à diferença, possibilitando a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar que, por séculos, teve um caráter civilizatório.

Porém, como o sistema capitalista segue voraz na exploração, no uso privado da terra, na produção destrutiva e na acumulação, os povos indígenas seguem enfrentando inúmeras dificuldades para sobreviver e garantir suas práticas sociais baseadas nos conhecimentos ancestrais.

As políticas públicas de inclusão, conquistadas no contexto do capitalismo neoliberal contribuíram para que os povos indígenas acessem direitos culturais e uma educação escolar intercultural bilíngue, mas, as lutas indígenas têm focado questões territoriais, pois suas comunidades seguem sendo permanentemente ameaçadas.

Conforme Escárzaga (2004, p. 101), o capitalismo neoliberal tem gerado altos níveis de pobreza e desigualdade social, particularmente na América Latina, que, atualmente, é a região mais

desigual do mundo em desenvolvimento. As transformações produtivas do capitalismo, nas últimas décadas, levaram a uma crescente demanda por recursos naturais e à incorporação de novos territórios de interesse do mercado global. Há interesse na exploração das terras raras, dos hidrocarbonetos e outros recursos como água e biodiversidade

Nesse contexto, este texto, originado de pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e documental, discute as políticas linguísticas, as políticas educacionais atuais e as práticas bilíngues, destacando ações do povo Avá-Guarani no Paraná (Brighenti, Oliveira, 2020; Barros, Lied, 2024) que têm resistido, lutado e preservado os territórios tradicionais. A educação indígena não-escolar desse povo se baseia na religiosidade, em práticas socioculturais coletivas visando ao bem viver, à disseminação e à revitalização dos conhecimentos ancestrais.

Em relação aos processos escolares, são apresentadas as políticas internacionais que vêm sendo formuladas pelos organismos internacionais desde o início do século XX e que culminam em uma concepção de interculturalidade e bilinguismo que reconhece a importância das tradições indígenas, possibilitando a articulação do passado e presente dos povos originários para o fortalecimento das identidades nas aprendizagens escolares e não-escolares de crianças e jovens indígenas.

A educação tradicional indígena conduzida pelos mais velhos

Na discussão sobre a educação tradicional, não escolar, indígena, destaca-se, no Brasil, o relevante texto de Florestan Fernandes, intitulado, *Aspectos da educação na sociedade Tupinambá* (Fernandes, 1976).

O texto decorre de “notas de aula” elaboradas por Fernandes, nos anos de 1950, nas quais discute a educação indígena e a educação escolar indígena pontuando suas diferenças. No período, predominavam estudos positivistas na área da educação, com a ideia de evolução social, o que, na questão indígena implicava afirmações de que se tratavam de povos primitivos e bárbaros que precisavam receber educação escolar formal para desenvolver o espírito científico. Segundo Iskandar e Leal (2002, p.4), “O positivismo de Comte chegou ao Brasil em meados do século XIX. As ideias positivistas encontraram boa receptividade entre muitos oficiais do exército”. Essa abordagem combateu o ensino humanista do período, enfatizou a área das ciências exatas como centro da educação escolar e promoveu a fragmentação dos currículos em disciplinas.

A aceitação, introdução e predomínio dessa epistemologia eurocêntrica no Brasil, negou e invisibilizou os conhecimentos indígenas, os etnoconhecimentos e a possibilidade de se pensar e se desenvolver uma ciência plural no país.

Nesse sentido, o texto de Florestan Fernandes contrapôs-se aos estudos evolucionistas, para

os quais a educação indígena seria rudimentar e simples, incapaz de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens.

Com seu estudo, Fernandes (1976), negou a abordagem positivista ao afirmar que a educação não escolar indígena expressa muita organização e talento pois manter a cultura indígena ao longo do tempo, diante dos inúmeros impactos e alterações ocorridas nas condições de vida dos povos indígenas, no contexto da colonização, imperialismo e eurocentrismo, exige grande capacidade criadora.

Segundo Fernandes (1976), o que é mais relevante quando se analisa a educação indígena tradicional, não escolar, é buscar compreender e explicitar quais são as exigências da situação em que os povos se encontram e em que medida elas são atendidas pelos comportamentos e pelas ações colocadas em prática nos diferentes contextos históricos de cada grupo étnico para enfrentar as demandas da realidade vivida.

Este estudo evidenciou que a educação tradicional indígena tem como objetivo principal preparar a pessoa para viver em comunidade, conservando a capacidade de cada um(a) de realizar-se como pessoa e ser útil à coletividade. Nesse sistema educativo indígena, “que integra e diferencia” (Fernandes, 1976, p. 70), o indivíduo é orientado para “fazer” coisas e para “ser” menino ou menina, homem ou mulher, segundo os princípios indígenas de pessoa humana.

Fernandes (1976) afirmou que é equivocado desestimular a educação não escolar indígena a partir de comparações com a educação que se ministrava nas escolas ocidentais, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois, além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública universal –, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1976) declarou que as sociedades humanas procuram modelar a personalidade de seus membros utilizando a educação como uma técnica social de formação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

Ao analisar a educação indígena Tupinambá, Fernandes (1976), destacou alguns princípios como o sentido comunitário que permite a todos, sem distinção, acesso aos conhecimentos ancestrais que são compartilhados de forma ampla. Nessa educação, ao contrário dos currículos escolares formais, não há fragmentação: o conhecimento é um todo que envolve os diferentes domínios da vida cultural, ambiental, política, social e religiosa.

Na educação não-escolar indígena, todas as pessoas têm acesso igualitário à participação na cultura. Fernandes (1976) afirma que esses elementos, associados às tecnologias indígenas, permitem que a transmissão da cultura se faça por meio de práticas cotidianas, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação escolar nem à criação de situações sociais

caracteristicamente pedagógicas, conduzidas por professores específicos para cada disciplina.

Na educação não-escolar indígena todos aprendem e todos ensinam:

[...] ninguém se eximia do dever que convertia a própria ação em modelo a ser imitado [...] os adultos, em geral e os velhos em particular recebiam essa sobrecarga de uma maneira que não os poupava, já que tinham de dar o exemplo e por isso estavam naturalmente compelidos a agir como autênticos mestres. (Fernandes, 1976, p. 44)

Todos têm a responsabilidade de ensinar e aprender para acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, participando ativamente das ações comunitárias, educando a capacidade de agir, e a memória, para armazenar experiências e ensinamentos perpetuados por via oral. Segundo Fernandes (1976, p. 52), isso envolve aptidões complexas “[...] que exigem uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas.” As filosofias indígenas coadunam com essa abordagem ao evidenciarem que:

Há mestres de saberes ancestrais, como os avós, e mestres de saberes ligados ao embrião da humanidade, as crianças, aquelas que nascem mais para ensinar do que para aprender. Por isso, perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de 'ser' só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é. (Krenak, 1999, p.3)

Assim, a educação nas sociedades indígenas é uma educação permanente. Os velhos são considerados sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que os envolvem, além de possuir certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos. No mesmo sentido, as crianças não são seres desprovidos de conhecimento e de iniciativas em relação ao conhecimento.

Um registro feito no Paraná, com os indígenas Xetá, em meados do século XIX, evidencia o papel das crianças, meninas e meninos, como sujeitos que aprendem e ensinam permanentemente.

O engenheiro inglês Thomas Bigg-Whitter, trabalhando para a construção de uma ferrovia na região do vale do rio Ivaí, no Paraná central, registra o diálogo com duas crianças indígenas que ele convidou para visitar seu acampamento próximo do lugar que vivia uma comunidade Xetá, margeada no rio Ariranha.

Bigg-Whitter transcreveu as atividades de duas crianças, que tinham, aproximadamente, nove anos de idade:

As duas crianças eram exímias imitadoras. Imitavam qualquer som conhecido de pássaro ou de animal da floresta situada atrás do acampamento. Imitavam-no e depois diziam o seu nome a qualquer pessoa que

prestava atenção àquilo que faziam. Gostavam de imitar especialmente as várias notas melancólicas das pombas. Evidentemente, aprendiam esses sons desde pequeninos, quando começavam a falar. Ouvindo as crianças imitar os sons e pronunciar os nomes dos animais que os produziam, aprendi certo número de palavras em botocudo. O menino, especialmente, não era só bom aluno, mas professor capaz e perseverante, pois não descansava enquanto a pessoa que o ouvisse não dominasse a pronúncia exata da palavra que estava ensinando. Ambos eram extremamente espertos e inteligentes (Bigg-Wither, 1878 apud Mota, Bonnici, 2013, p. 113)

Entre os povos Guarani, os conhecimentos ancestrais que as crianças vão acessando e manejando, desde pequenas, são oriundos das práticas socioculturais e das memórias coletivas dos grupos extensos que compõem essa etnia.

Nos processos educativos indígenas tradicionais, as pessoas mais velhas, muitas das quais se tornam Chamois e Charyis (rezadores e rezadoras) são responsáveis por não deixar perder, por preservar a ancestralidade e as tradições, mesmo em contextos de permanente contato com o mundo não indígena e com a inserção das crianças e jovens na educação escolar. A ação dos mais velhos na *Óga Guasu* (casa de reza), nos rituais e nas práticas sociais comunitárias demonstra a importância da coletividade para a preservação e o fortalecimento sociocultural e linguístico.

Por meio de cantos, rezas e aconselhamentos, os mais velhos repassam o fundamento dos conhecimentos e da religião Guarani com o pressuposto da *Yvy Marãe'ỹ* (terra sem males), do cuidado com o meio ambiente e com todos os seres vivos que garantirá o bem viver coletivo.

Além da atuação nos diferentes espaços das aldeias, os conselhos dos Chamois e Charyis sobre a importância da presença na casa de reza para a continuidade da vida em harmonia, também têm estado presentes no espaço escolar.

Conforme os conselhos da Charýi Ilma Takua Nendu de Almeida, o povo Avá-Guarani, no Paraná, deve:

Primeiramente, respeitar a Terra (*Yvy Marãe'ỹ* – Terra sem Males). A terra é mãe, dá alimento, água e abrigo; nunca explorar mais do que o necessário; plantar, colher e caçar com equilíbrio, sempre agradecendo aos espíritos da natureza. Cuidar da Palavra (*Ñe'ẽ*). Para nós a *ayvu* (palavra), é sagrada. Devemos ter muito cuidado quando usamos o *ayvu* para orientar e fazer unir. Jamais usar para ferir. Sempre ouvir com respeito os mais velhos e aprender com suas histórias. Viver o *jeiko onondivepa* (no Coletivo). Ninguém vive sozinho: o bem de um é o bem de todos. Compartilhar alimentos, trabalhos e festas fortalece a comunidade. Respeitar os Seres da Natureza. Os animais, rios, florestas e ventos têm dono espiritual. Antes de usar algo da natureza, deve-se pedir licença e agradecer. Respeitar Tupã, Ñanderu, Ñandesyete. Tentar, se puder, praticar o *Jeroky Ñemboè* (Espiritualidade). Participar das rezas, cantos e danças fortalece o espírito. *Opy* (casa de reza) é lugar de encontro com Tupã Ñanderu, Ñandesyete e de equilíbrio para a *tekoha* (aldeia, comunidade). Educar pelo exemplo; as crianças aprendem observando e imitando. Os mais velhos transmitem valores vivendo em coerência com o *teko porã* (filosofia Guarani). Valorizar a solidariedade e a paz. Evitar conflitos, fofocas e

divisões. Buscar sempre a reconciliação e a palavra verdadeira para manter a harmonia. (ALMEIDA, 2025)

A partir da fala da Charyi Ilma, se compreende que a educação dos povos indígenas deve ser entendida para além da dimensão escolar formal, pois se pauta na oralidade e abrange aconselhamentos, práticas culturais, espirituais e comunitárias que constituem o modo de vida de cada povo. Entre os Avá-Guarani, a espiritualidade e os ensinamentos transmitidos pelos Chamoís e Charyís (rezadores, líderes espirituais, guardiões da floresta e da palavra sagrada) assumem papel central no processo educativo não-escolar.

Esses sábios acessam o que aprenderam com as memórias ancestrais de seus antepassados e seguem compartilhando a sabedoria milenar dos povos originários, constituindo-se como mediadores do *Ñandereko* (modo próprio de ser guarani).

A religiosidade é o principal conteúdo e ocupa papel central na organização social e cultural dos povos Guarani, em suas diferentes parcialidades, sendo fundamental na formação e fortalecimento das identidades. A compreensão da importância das tradições e da ancestralidade na educação tradicional de jovens e crianças Avá-Guarani possibilita perceber as diferentes formas de ensinar e aprender em espaços diferentes da escola, uma vez que a dimensão espiritual permeia todas as práticas sociais e de sustentabilidade e as decisões comunitárias garantindo a transmissão da ancestralidade e a revitalização dos etnoconhecimentos, de forma permanente e integral.

Conforme um importante intelectual Guarani:

Na visão dos líderes indígenas Guarani e Kaiowá, o Aty Guasu foi e é vital para a ação e valorização dos saberes e rituais religiosos – jerokey (cantos e rezas para proteção) – pelas uniões das famílias indígenas envolvidas na luta pelos tekoha. Esses conhecimentos e rituais celebrados no Aty Guasu resultam no fortalecimento do modo de ser e viver Guarani e Kaiowa em todos os tekoha em litígio reocupados (Benites, 2014, p. 23)

A educação tradicional, não-escolar, Guarani tem possibilitado, também, a preservação da língua materna, da memória coletiva e do modo de vida próprio das comunidades que, após o contato, reformulam e reconstróem, cotidianamente, suas sociabilidades.

A educação escolar indígena intercultural

Historicamente, no Brasil, desde a ocupação dos territórios e os projetos mercantilistas de exploração, expropriação e dominação, predomina a imposição das línguas, consideradas de prestígio (Lisbôa, 2017), sobre as línguas e culturas indígenas.

Esta realidade só começa a ser alterada após a Revolução Russa de 1917, quando um grupo

de linguistas soviéticos, em brevíssimo espaço de tempo, codificam as línguas minoritárias das repúblicas socialistas e produzem materiais didáticos para que as escolas pudessem alfabetizar crianças, jovens e adultos, em suas línguas maternas.

Após a Revolução Russa, o sistema capitalista, na tentativa de salvaguardar sua ordem, dá início às ações para estabelecer políticas de reconhecimento, respeito e inclusão das minorias linguísticas.

Para proposição, desenho, padronização e controle do que seria ensinado às novas gerações, foi criado, em 1929, o Centro Mundial de Excelência em Currículo e Assuntos Relacionados (IBE-UNESCO) representando a primeira organização intergovernamental na área da educação, para a aprendizagem global, com o objetivo de promover a paz e abrandar os movimentos revolucionários que, por sua vez, inspirados no espírito revolucionário russo, avançavam nas organizações, pautas, lutas e demandas.

Na Europa, por meio do Centro Mundial de Excelência em Currículo e Assuntos Relacionados e outras instituições ocidentais que foram sendo criadas, teve início a produção de eventos (Ries; Saer, 1932), documentos e materiais que divulgam a diversidade cultural e linguística e orientam países capitalistas a implementarem uma educação inclusiva.

Os Estados Unidos, que até o final do século XIX dizimavam os povos nativos e enviavam crianças de grupos aldeados para internatos onde deveriam desaprender suas línguas, adotar a língua inglesa e a cultura dominante; após a Revolução Russa, nomearam uma equipe interdisciplinar de pesquisadores para realizar um diagnóstico envolvendo questões relativas às possibilidades de uso das línguas indígenas nas escolas (Merian, 1928).

No Brasil, desde o final do século XIX, quando se intensificam as ações do governo na política de expropriação, restrição dos territórios, aldeamentos indígenas e integração (Gagliardi, 1989; Mota, 1998), os povos indígenas passam a exigir a demarcação de seus territórios e uma educação escolar que reconheça e respeite suas culturas, suas ciências, religiosidades e línguas maternas.

Após a término da Segunda Grande Guerra Mundial, foi institucionalizada, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o objetivo de fortalecer/disseminar ideais liberais capitalistas e agregar direitos às minorias, aos povos e culturas do mundo. Iniciou-se o patrocínio de estudos e pesquisas sobre culturas e línguas, bem como o financiamento de programas de alfabetização bilíngue em todos os continentes (UNESCO, 1950; 1954).

Visando à valorização da diversidade cultural, no contexto do pós-guerra foi publicado o documento *The Race Question* (UNESCO, 1950) elaborado por um comitê interdisciplinar, com

membros oriundos de diferentes países, consultores, que realizaram estudos e elaboraram sugestões que colocaram em debate o preconceito visando a promoção de diferentes grupos humanos, que, unidos, ajudariam a construir a “paz social” e o avanço da sociedade de mercado.

Com o trabalho de organizações multilaterais se expandindo pelo globo, os países membros das Nações Unidas passaram a financiar pesquisas e algum tipo de programa de alfabetização bilíngue. No Brasil, em 1956 (Barros, 2004), foi autorizada a entrada da missão evangélica *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que recebia fundos privados de empresários norte-americanos e já atuava no México, com as populações indígenas desde 1930, produzindo vocabulários e materiais de alfabetização em línguas indígenas.

Essa missão, idealizada e financiada por empresários norte-americanos, trabalhava com o ideal liberal do consumo e da propriedade privada. Segundo um de seus importantes diretores:

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo [religiosos, rezadores], tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (Townsend, 1949, p. 43)

Essa concepção de educação missionária, civilizatória e integracionista perdurou por décadas no Brasil, até a aprovação da Constituição Federal de 1988 e do Decreto n.º 26 de 1991, que repassou ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela educação escolar indígena dando início à construção de uma educação bilíngue e intercultural, baseada em estudos e documentos dos organismos e organizações internacionais.

Um dos primeiros documentos que serviu como instrumental para a política educacional voltada aos povos indígenas, foi a Convenção n.º 107 de 1957 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que determinou, em seu Artigo 23, que deveria ser “[...] ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas, ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna”. E, no Artigo 26 determinou que deveriam ser “(...) utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente difundidas nas línguas dessas populações. (OIT, 1957).

No período de 1964 à 1984, estando o Brasil sob o comando dos militares que deram o golpe contra o regime democrático, esses pressupostos foram cumpridos pelo SIL, cuja concepção era o integracionismo, o controle sobre o que era ensinado e a doutrinação ideológica.

A partir das lutas dos movimentos sociais, da abertura política, das eleições diretas e da aprovação de uma nova Constituição (BRASIL, 1988), uma educação escolar indígena, específica e

diferenciada foi sendo construída, com a participação dos povos indígenas.

As principais legislações e documentos dessa nova política educacional são: a Constituição Federal de 1988 em seus artigos: 210, 215, 231 e 232; o Decreto Presidencial n. 26 de 1991; a Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991; as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 (artigos: 26, 32, 78 e 79); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação de 14 de setembro de 1999 e a Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação de 10 de novembro de 1999 somadas às leis subsequentes, frequentemente os direitos indígenas estão ameaçados por ações de entes públicos e privados.

No início dos anos de 2000, novas legislações foram aprovadas para garantir os direitos indígenas na área da educação, sendo elas: o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001) em seu capítulo sobre Educação Escolar Indígena; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Decreto Presidencial 6.861 de 2009; a Lei nº 12.416/2011 que altera o artigo 79 da LDB para a inserção dos indígenas no ensino superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013; o Parecer CNE-CP, nº 6/2014 e PNE 2014-2014 e muitas outras legislações que seguem sendo aprovadas mas que enfrentam dificuldades em ser cumpridas pelos entes públicos.

Essa legislação, elaborada com a participação dos povos indígenas, tem como princípios educacionais fundantes uma escola comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Uma escola comunitária se define por ser conduzida pela própria comunidade indígena tendo uma gestão indígena, projetos políticos pedagógicos próprios, construídos por meio das concepções e princípios de cada povo indígena que tem o direito de definir seu currículo, seu calendário escolar, organização do espaço físico, os objetivos e os processos próprios de aprendizagem.

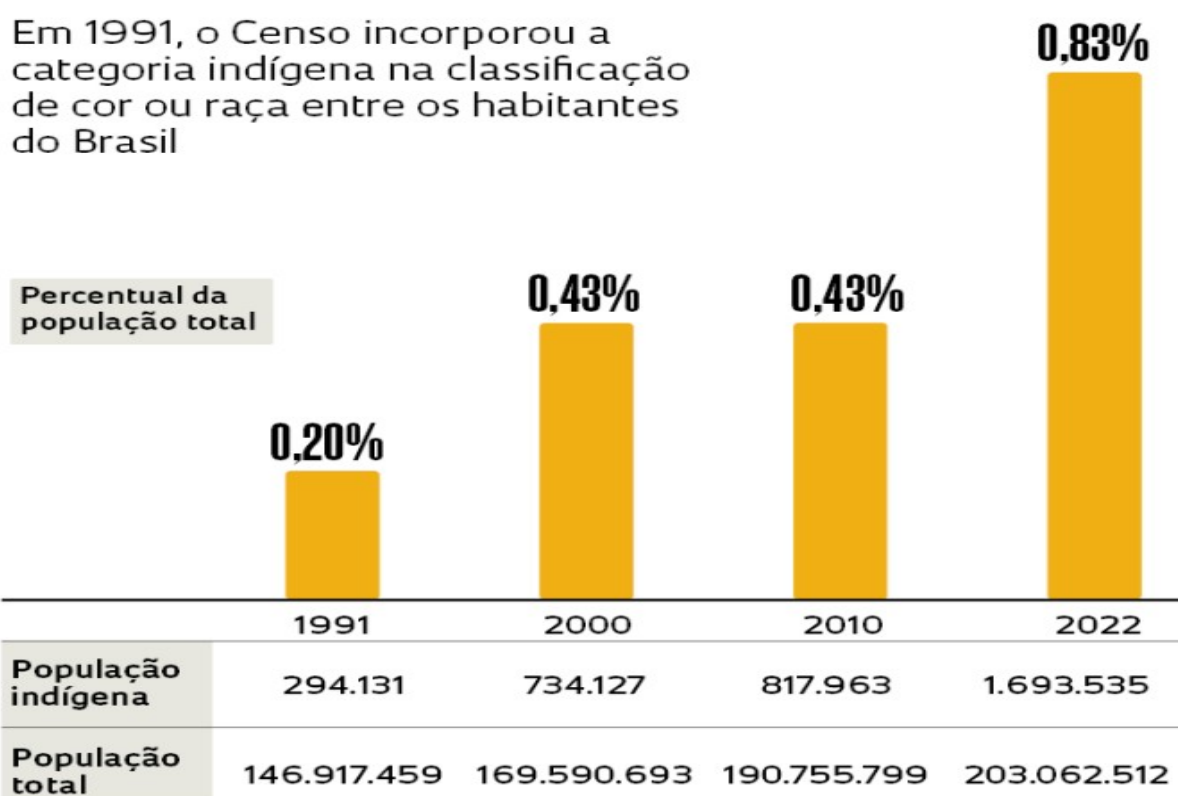
A interculturalidade provém de relações entre diferentes povos e remonta séculos. Na área da educação e formação de professores indígenas é uma perspectiva trazida para a América Latina nos anos de 1970 e consolidada pelas ações da Unesco significando que a escola trabalhará com os conhecimentos indígenas, em uma perspectiva científica plural de reconhecimento e manutenção das diferentes culturas, indígenas e não-indígenas, com a mesma valoração. Todas as etnias têm o direito de construir seus próprios projetos de educação escolar.

Os dados populacionais e a inclusão dos povos originários nas análises demográficas demonstram que atualmente, no Brasil, são 305 etnias e 274 línguas indígenas faladas somando uma população 1.694.836 pessoas, corresponde a 0,83% do total populacional brasileiro.

Nas primeiras décadas do século XX foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) e, a partir da década de 1990, o recenseamento passou a ser realizado a cada década, e incorporou a categoria indígena. Em 2000, foram implementadas mudanças metodológicas. Na imagem a seguir, pode-se visualizar a evolução da população indígena no Brasil ao longo dos diferentes recenseamentos nacionais, a partir da incorporação da categoria indígena pelo IBGE:

Imagem 1: População indígena em cada recenseamento brasileiro



Fonte: Reprodução ALEXANDRE AFFONSO/PESQUISA FAPESP, 2023. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/censo-traz-dados-ineditos-de-populacoesquilombolas-e-indigenas/>.

Os dados indicam um importante crescimento da população indígena ao longo dos censos, destacando um aumento mais expressivo entre 2010 e 2022. Esse salto populacional não pode ser interpretado como resultado exclusivo do crescimento demográfico natural, pois está relacionado, também, à ampliação do reconhecimento da autodeclaração indígena e ao aprimoramento metodológico dos instrumentos censitários do IBGE. As mudanças implementadas nos instrumentos podem ser responsáveis por uma maior visibilidade estatística a povos e grupos historicamente invisibilizados, ao mesmo tempo em que refletem o fortalecimento das identidades indígenas e das lutas por reconhecimento, direitos territoriais e políticas públicas, especialmente nas primeiras décadas do século XXI.

A partir do Censo de 2010, o IBGE já havia identificado a existência de 274 línguas indígenas faladas no país, demonstrando a imensa diversidade linguística presente no Brasil. Esses dados foram fundamentais para fortalecer políticas públicas voltadas à preservação e valorização da educação bilíngue intercultural e das línguas indígenas nas escolas indígenas.

Documentos internacionais e políticas para as línguas indígenas: fundamentos para a educação bilíngue

No que se refere aos debates internacionais sobre direitos humanos, diversidade cultural e políticas públicas educacionais para os povos indígenas, o reconhecimento e a promoção dos direitos linguísticos têm ganhado cada vez mais espaço. O ensino bilíngue e as reflexões que partem desse tema vem sendo articulados no Brasil – e no contexto latino-americano —, às demandas históricas de equidade, autodeterminação e justiça social. Isso porque não é possível pensar as questões sobre ensino, bilinguismos e políticas linguísticas sem considerar, por exemplo, os documentos e ações que se configuram no âmbito das Nações Unidas (ONU), da UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e que se relacionam às demandas históricas que acompanham os povos indígenas.

Nesse sentido, para além de uma questão pedagógica, a educação bilíngue indígena é permeada por disputas políticas, históricas e culturais que se estabelecem e se conectam aos processos coloniais de silenciamento e assimilação. Por essa razão, refletir sobre os marcos internacionais e as políticas nacionais é fundamental para compreender tanto os avanços quanto os limites na construção de uma educação que seja, de fato, intercultural.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada em 1996 em Barcelona, se apresenta como um marco importante, uma vez que reconhece a língua como um direito humano essencial, cuja preservação está diretamente ligada à identidade, à cidadania e ao acesso à vida pública. O documento representa um avanço nas discussões linguísticas pois dá ênfase não apenas à proteção das línguas majoritárias, mas, sobretudo, à defesa das línguas minorizadas e ameaçadas de extinção, incluindo as línguas indígenas da América Latina. Proclamada em junho de 1996 por mais de duzentas pessoas de mais de noventa países, a Declaração sistematiza os direitos linguísticos como parte integrante dos direitos humanos. Seu texto resultou de um processo colaborativo envolvendo ONGs, centros PEN, especialistas e o apoio da UNESCO, articulando a promoção da diversidade linguística frente às políticas homogeneizadoras e ao risco global de desaparecimento de línguas.

Um dos princípios centrais do documento é a defesa de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, o que reverbera no reconhecimento de que o pleno

exercício dos direitos individuais depende do respeito aos direitos das comunidades linguísticas: "La Declaración considera inseparables y interdependientes las dimensiones colectiva e individual de los derechos lingüísticos, ya que la lengua se constituye colectivamente [...]"¹ (Declaración universal de los derechos lingüísticos, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, o texto consagra a ideia de que a língua, antes de ser patrimônio pessoal, se constitui como uma criação social, construída por meio das interações históricas, culturais e simbólicas de um grupo. Isso quer dizer que a fragilização de uma comunidade linguística não atinge apenas a coletividade como abstração, mas repercute diretamente sobre cada indivíduo que dela faz parte, restringindo suas possibilidades de expressão, participação e acesso à vida pública.

Esse princípio também estabelece uma diferença fundamental em relação a outros marcos jurídicos internacionais, na medida em que vincula o direito individual ao coletivo de forma indissociável. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma, em seu primeiro artigo, que todos devem gozar seus direitos "[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (ONU, 1948). Embora enuncie de forma universal a igualdade e a dignidade como fundamentos inalienáveis, a Declaração não aprofunda a relação entre os direitos individuais e comunitários no campo linguístico, permanecendo em um nível mais geral de princípios.

Já o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) avança ao afirmar, em seu segundo artigo, que ninguém pode sofrer discriminação por motivo de língua, estabelecendo um parâmetro de igualdade que se estende a todas as pessoas sob jurisdição dos Estados que assinaram o pacto. Esse compromisso é detalhado no artigo quatorze, que assegura, por exemplo, a uma pessoa acusada o direito de ser informada, sem demora e em uma língua que compreenda, sobre a natureza e os motivos da acusação, o que reforça a centralidade da língua como garantia de acesso efetivo à justiça e de participação cidadã.

Além disso, o artigo vinte e seis do Pacto explicita que, nos Estados onde existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a esses grupos não poderão ser privadas do direito de viver sua própria cultura, professar e praticar sua religião e usar sua própria língua, em conjunto com os demais membros de sua comunidade. Ainda assim, nota-se que o pacto trata a coletividade em função da proteção do indivíduo, não aprofundando a perspectiva da indissociabilidade entre direito individual e comunitário.

Por sua vez, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989) se

¹A Declaração considera inseparáveis e interdependentes as dimensões coletiva e individual dos direitos linguísticos, uma vez que a língua se constitui coletivamente [...] (Tradução nossa)

apresenta como um avanço importantíssimo, posto que vincula diretamente o direito coletivo ao reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas. O segundo artigo da convenção estabelece que os governos devem assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, políticas de proteção aos seus direitos.

O quinto artigo reforça a necessidade de respeitar a integridade das culturas e valores sociais, religiosos e espirituais desses povos, reconhecendo a inseparabilidade entre o indivíduo e sua comunidade. Já o artigo vinte e oito assegura o direito à educação bilíngue e intercultural, garantindo que as crianças indígenas tenham acesso à alfabetização em sua própria língua, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, e participem da construção de seus programas educacionais. Diferentemente de outros instrumentos, portanto, a Convenção 169 não apenas protege a coletividade como elemento secundário, mas explicita a centralidade da vida comunitária na efetivação dos direitos individuais.

Outro ponto importante para reflexão no texto da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é a defesa da igualdade de direitos entre todas as comunidades linguísticas, princípio que se aplica independentemente do status político da língua ou do número de falantes: "Todas las comunidades lingüísticas son iguales en derecho."² (Declaración Universal de los derechos lingüísticos, 1998, p. 25).

Esse artigo se propõe a romper com as hierarquizações historicamente construídas que situam algumas línguas como mais prestigiadas ou legítimas do que outras, o que recai frequentemente nos idiomas indígenas, que são relegados ao patamar de minoritários, locais, ou seja, reduzidos à marginalidade.

Essa marginalização pode ser mais bem compreendida à luz das reflexões de Pierre Bourdieu (1991), para quem a língua funciona como um capital simbólico, ocupando posições de maior ou menor prestígio no "mercado linguístico" (Bourdieu, 1991, p. 18) em função do reconhecimento conferido pelos agentes sociais e das estruturas de poder envolvidas. No livro *Language and Symbolic Power*, o autor enfatiza que o valor social de uma variedade linguística nunca é intrínseco, mas resulta de relações de força e de processos de legitimação. Essa reflexão pode contribuir para entender por que línguas indígenas, mesmo carregando enorme densidade histórica e cultural, são frequentemente desvalorizadas em contextos institucionais, tratadas como "sem valor" diante do monopólio linguístico estabelecido pelos Estados nacionais.

A discriminação linguística também é repudiada em outro artigo da declaração: "Ni las características de los pueblos [...] ni las características de las lenguas no justifican ningún tipo de

²Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito (Tradução nossa).

discriminación; por tanto, todas las comunidades lingüísticas son sujetos de los mismos derechos."³ (Declaración Universal de los derechos lingüísticos, 1998, p. 12).

Essa formulação é importante no contexto das políticas linguísticas exatamente porque desloca o foco da língua como um simples instrumento de comunicação para compreendê-la como fundamento da identidade coletiva. Nesse sentido, não é apenas a língua que possui o direito de dignidade jurídica, mas também os povos que falam essa língua. Em um contexto global em que línguas são frequentemente hierarquizadas nas dicotomias modernas/arcaicas, oficiais/não oficiais, majoritárias/minoritárias, o documento afirma que tais classificações não legitimam desigualdade alguma.

Nesse mesmo espírito, a declaração estabelece que cada comunidade tem o direito de decidir sobre o grau de presença de sua língua no sistema educativo, tanto como objeto de ensino quanto como língua veicular. Essa declaração de direito, da maneira como foi formulada, é fundamental porque transfere a decisão às próprias comunidades, em vez de deixá-la exclusivamente nas mãos dos Estados. Assim, garante-se o princípio da autodeterminação linguística, que reconhece a soberania cultural dos povos. Tal direito, no entanto, não se limita a uma declaração formal: ele vem acompanhado da exigência de recursos materiais e humanos adequados, como forma de garantir sua efetividade.

Nessa perspectiva, o documento demonstra que não basta que um direito seja reconhecido em nível jurídico se ele não vier acompanhado de instrumentos que o tornem praticável. Na ausência de leis infraconstitucionais e de políticas públicas consistentes, os direitos permanecem no plano da promessa e podem até reforçar desigualdades já existentes, ao criar a ilusão de uma garantia que não se cumpre. Por isso, a efetividade desse direito implica a adoção de medidas concretas: formação de professores em perspectiva bilíngue e intercultural; produção de materiais didáticos elaborados nas línguas das diferentes etnias e a partir de seus referenciais culturais; financiamento público estável e continuado; estrutura escolar adequada; e acesso às tecnologias — tanto as tradicionais, que asseguram a transmissão oral dos saberes, quanto as digitais, que ampliam as possibilidades de difusão e revitalização das línguas.

Mais do que uma questão técnica, trata-se de uma decisão política e ética: garantir às comunidades condições reais de exercerem sua soberania linguística e cultural. Quando esses recursos faltam, o direito proclamado se converte em letra morta; quando estão assegurados, tornam-se alicerces para a valorização identitária, a transmissão intergeracional e a produção de conhecimento próprio.

³Nem as características dos povos [...] nem as características das línguas justificam nenhum tipo de discriminação: portanto, todas as comunidades linguísticas são sujeitos dos mesmos direitos. (Tradução nossa).

Nesse horizonte, a proclamação da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032) pela UNESCO ganha relevância estratégica. Conforme o documento oficial, o objetivo central da Década é “garantir o direito das comunidades indígenas de preservar, revitalizar e transmitir suas línguas para as futuras gerações, como prerrogativa fundamental para o exercício pleno dos direitos humanos” (UNESCO, 2022, p. 6). A Década amplia as discussões já colocadas no Ano Internacional das Línguas Indígenas (2019), propondo mecanismos de monitoramento, cooperação internacional e avaliação sistemática.

O plano global convoca governos, universidades, organizações indígenas e sociedade civil a desenvolver políticas inclusivas, fundadas no respeito à autodeterminação e à diversidade. Enfatiza ainda a necessidade de “ações cooperativas para a produção de materiais educativos, a documentação de línguas ameaçadas, a formação de professores indígenas e a promoção ativa do bilinguismo intercultural” (UNESCO, 2022, p. 17). Essa formulação vai ao encontro do que propõe Walsh (2013), ao denunciar a imposição de modelos monolíngues e coloniais de escolarização, afirmando que a centralidade da língua e da cultura são uma condição para a construção de outras formas de liberdade e existência. Ao mesmo tempo, a autora reafirma a dimensão política identificada nos conflitos entre projetos homogeneizantes do Estado e as forças de resistência e re-existência dos povos indígenas, que lutam pela valorização de seus saberes e epistemologias.

O documento da UNESCO reconhece que a superação das assimetrias históricas depende de “instrumentalização de recursos financeiros, apoio técnico e valorização do protagonismo comunitário, a fim de evitar que a diversidade linguística seja reduzida a um discurso simbólico desvinculado de mudanças estruturais reais” (UNESCO, 2022, p. 13–15). A ênfase na materialidade dos recursos — professores capacitados, materiais didáticos, financiamento e participação comunitária — está em sintonia com a noção bourdieusiana de capital simbólico, pois explicita que a valorização de uma língua não é apenas discursiva, mas se dá por meio de condições concretas de reprodução e legitimação social.

A Década, portanto, configura-se como um espaço de disputa política, na medida em que a valorização das línguas indígenas não se restringe a ações simbólicas ou campanhas de conscientização, mas exige o engajamento dos Estados e das instituições na implementação de compromissos concretos de transformação social e de efetivação dos direitos linguísticos. O Relatório Global sublinha que a efetividade dessas ações depende da capacidade de articular iniciativas internacionais com projetos locais sustentáveis, ancorados em mecanismos de consulta permanente e de controle social (UNESCO, 2022, p. 22–23). Esse ponto converge com os aportes de Catherine Walsh (2013), que defende a necessidade de uma produção de conhecimento decolonial, na qual os povos indígenas sejam reconhecidos como coautores e produtores de saberes.

Nesse sentido, no campo da educação, tanto a Década quanto documentos como a Convenção 169 da OIT e a própria Declaração Universal dos Direitos Linguísticos reafirmam que a educação escolar indígena precisa ter como cerne o bilinguismo, a interculturalidade e estar enraizada nos saberes tradicionais e na participação dos próprios povos na gestão curricular. No Brasil e na América Latina, sobretudo a partir dos anos 2000, começaram a ser delineadas diversas experiências de ensino bilíngue, que têm buscado assumir a interculturalidade como princípio fundador, mas que, apesar dos avanços, ainda enfrentam desafios importantes, especialmente no campo das políticas públicas. Ocorre que, mesmo com a criação de inúmeras normas legais, documentos internacionais e políticas específicas para a educação escolar indígena, sua implementação se depara com desafios que vão desde a carência na formação de professores indígenas, ausência de concursos públicos e planos de carreiras específicos, até a falta de materiais didáticos culturalmente adequados e de melhorias nas condições físicas de muitas escolas nas aldeias, que permanecem em condições precárias.

No entanto, tais desafios materiais e institucionais, não podem ser dissociados de dimensões mais amplas ligadas às relações de poder e à produção de conhecimento. Dessa forma, as contribuições já mencionadas de Walsh (2013) auxiliam na reflexão sobre a urgência de práticas pedagógicas emancipatórias e decoloniais que não apenas traduzam línguas, mas que promovam identidades e epistemologias próprias, colocando os direitos linguísticos e as ciências indígenas como parte essencial de uma agenda antidiscriminatória, democrática e decolonial.

As reflexões de Bourdieu (1991), também auxiliam na compreensão da linguagem como instrumento de poder simbólico, capaz de, ao mesmo tempo, reforçar e de questionar as hierarquias sociais, dependendo do lugar que se concede às vozes subalternizadas, que muitas vezes são ignoradas ou negadas. A valorização das línguas e saberes indígenas, portanto, não se limita à inclusão formal ou à garantia de tradução, mas se insere nas lutas e movimentos sociais que buscam transformar as relações de poder historicamente estabelecidas no espaço educacional.

É nesse horizonte que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos se consolida como um marco normativo e político importante, ao reconhecer que a efetivação dos direitos linguísticos não pode ser dissociada das condições históricas, materiais e coletivas das comunidades que falam línguas historicamente marginalizadas.

No entanto, é necessário reconhecer que a Declaração, por si só, não opera como instância redentora nem garante automaticamente a superação das desigualdades linguísticas historicamente produzidas. Embora avance ao afirmar a indissociabilidade entre direitos individuais e comunitários e ao propor a igualdade jurídica entre as comunidades linguísticas, seu alcance permanece condicionado à vontade política dos Estados e à materialização de políticas públicas concretas. Em

contextos marcados por profundas assimetrias de poder, como aqueles vivenciados pelos povos indígenas, a distância entre o reconhecimento normativo e a efetivação dos direitos linguísticos revela os limites de documentos internacionais quando desacompanhados de recursos, mecanismos de controle social e participação comunitária efetiva.

Ainda assim, no contexto dos movimentos sociais indígenas, a Declaração contribui para deslocar modelos educacionais assimilacionistas ao oferecer fundamentos jurídicos e políticos que podem ser mobilizados nas lutas por educação bilíngue e intercultural. Articulada a instrumentos como a Convenção nº 169 da OIT e às diretrizes da UNESCO, ela pode funcionar menos como solução acabada e mais como ferramenta de disputas, cujo potencial transformador depende das correlações de forças, do protagonismo indígena e da incorporação dos direitos linguísticos em projetos educacionais comprometidos com a justiça social, a interculturalidade e a decolonialidade.

Considerações Finais

A educação tradicional (não-escolar) Avá-Guarani, orientada pela espiritualidade, pelas práticas socioculturais e pela ancestralidade, constitui um caminho de resistência cultural, linguística e de fortalecimento identitário, assegurando às novas gerações o direito de ser, viver e aprender como indígenas Avá-Guarani. Nesse processo educacional permanente, os mais velhos, sábias e sábios, desempenham papel fundamental pois articulam conhecimentos ancestrais (ciências indígenas), religiosidade (rituais coletivos) e territorialidade.

As práticas ancestrais que compõem a educação tradicional, não-escolar, Guarani quando articuladas à educação escolar, conforme possibilita a atual política educacional intercultural e bilíngue, contribuem para o enfrentamento do colonialismo que, no decorrer de séculos implantou uma educação civilizatória, de cunho missionário evangelizador que age para converter, disciplinar e integrar os povos indígenas ao sistema de mercado.

Os organismos e organizações internacionais têm promovido políticas linguísticas internacionais de longo alcance que tem contribuído com a construção de escolas bilíngues interculturais e comunitárias, com a maior presença dos próprios indígenas que atuam como professores e cujas produções intelectuais e práticas pedagógicas operam na superação da educação disciplinadora, rumando a uma educação emancipadora e decolonial.

A atuação permanente dos mais velhos, das lideranças, dos intelectuais e de professores indígenas evidenciam, no entanto, que mesmo em um período e políticas linguísticas que reconhecem e promovem as línguas minorizadas e de uma política educacional com inúmeras leis que garantem uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, as lutas indígenas não cessam pois a sociedade capitalista, com suas práticas exploratórias e destrutivas, gera e retroalimenta a

exclusão, o preconceito e a subalternidade, exigindo dos povos indígenas permanentes e incansáveis lutas pela existência e autonomia.

Referências

- ALCÂNTARA, G. K. et al (org.). *Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais*. Brasília: ESMPU, 2019. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/publicacoespesquisas/nao-periodicos/obras-avulsas/e-books-esmpu/ava-guarani-a-construcao-de-itaipu-e-os-direitos-territoriais>
- ALMEIDA, Ilma Takua Nendu. *Relatos orais dos mais velhos na escola da Tekoha Aty Miri*. Escola Estadual Indígena Arandu Renda. Itaipulândia, Paraná. [mimeog] jul. 2025
- BARROS, Eduardo Portanova; LIED, Thiago Borges. As terras ancestrais dos Avá-Guarani e o Parque Nacional do Iguaçu: uma lógica do terceiro incluído no dialético Teko Porã. *Diálogos*. Maringá-PR, Brasil, v. 28, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2024
- BENITES, E. et al Território e territorialidade Guarani Continental: conflitos e resistências. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, [s. l.], v. 14, n. 3, 2020.
- BENITES, Tônico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha - Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2014. Disponível em: <https://jpoantropologia.com.br/wp-content/uploads/2024/05/Tese-Tonico-Benites.pdf>*
- BOURDIEU, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BRASIL. *Código Civil dos Estados Unidos do Brasil*. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 5 jan. 1916.
- BRASIL. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973.
- BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF,

20 abr. 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio; OLIVEIRA, Osmarina. *Imagem e memória dos Avá-Guarani paranaenses*. Foz do Iguaçu, EDUNILA, 2020.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS (DUDL).

Comité de seguimiento. Abril de 1998 Producción: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona
Diseño: Miquel Llach Impresión: Inresa. Disponível em:

https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

ESCÁRZAGA, Fabiola. *La emergencia indígena contra el neoliberalismo*. Política y Cultura.

Otoño 2004, n. 22, p. 101-121. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26702206.pdf>
Acesso em: 15 jun. 2025.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SHADEN, E. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Disponível em:

<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Afernandes-1976-aspectos/>

[Fernandes_1976_AspectosDaEducacaoTupinamba.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Afernandes-1976-aspectos/Fernandes_1976_AspectosDaEducacaoTupinamba.pdf) Acesso em: 15 ago. 2025.

ISKANDAR, J. I., LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba. 3(7), 89–94, 2002.

LISBÔA, Flavia Marinho. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 669-88, maio/ago. 2017.

MERIAM, Lewis. et al. *The problem of indian administration*. The Institute for Government Research. Studies in Administration. The Johns Hopkins Press

Baltimore Maryland. U.S.A. 1928. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087573.pdf>

Acesso em: 12 de ago. de 2025

MOTA, L. T.; BONNICI, T. O encontro dos Xetá com a equipe do engenheiro inglês Thomas P. Bigg-Wither. In: MOTA, L. T. (org.). *Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840-1920*. Maringá: Eduem, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais*. Genebra: OIT, 1989. Adotada em 27 jun. 1989, entrada em vigor em 5 set. 1991.

Disponível em: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314)

[p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314). Acesso em: 18 ago. 2025.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Adotada em 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of->

[human-rights](#). Acesso em: 18 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 107 da OIT*, concernente às populações indígenas e tribais. Genebra, 26 de junho de 1957. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais>.

[%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](#) Acesso em: fevereiro de 2023

RIES, Nicholas M; HUGUES, John.; SAER, D. J. *El bilinguismo y la educación*: Ediciones La Lectura. Madrid: Espasa Calpe, 1932.

SILVA, Victor Hugo Oliveira; RICKLI, João Frederico. A Ygá-Miri tem que voltar: relações dos Avá-Guarani com o passado e suas perspectivas sobre território a partir dos trânsitos de uma peça arqueológica. *Horizontes Antropológicos*. v. 31, p. 1-34, 2025.

TOWNSEND, G. C. *El aspecto romantico de la investigación lingüística*. Peru Indígena. Lima, 1949

UNESCO. *The race question*. Paris: UNESCO, 1950. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128291> Acesso em: 20 de ago. de 2025

UNESCO. Resolução A/RES/74/135, de 18 de dezembro de 2019. *Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032)*. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383844_por. Acesso em: 18 ago. 2025.

WALSH, Catherine. “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. in: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistor, (re) existir y (re)vivir, Tomo I. Quito: Abya-Yala. 2013.