

## TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO PERÍMETRO URBANO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS: (IM)POSSIBILIDADES

ETHNO-EDUCATIONAL TERRITORIES IN THE URBAN PERIMETER OF THE MUNICIPALITY OF CAMPO GRANDE/MS: (IM)POSSIBILITIES

TERRITORIOS ETNOEDUCATIVOS EN EL PERÍMETRO URBANO DEL MUNICIPIO DE CAMPO GRANDE/MS: (IM)POSIBILIDADES

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-124>

**Data de submissão:** 12/07/2025

**Data de publicação:** 12/08/2025

**Leila Cardoso Machado**

Mestre em Linguística Aplicada

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

E-mail: leila.machado@uembs.br

**Celso Abrão dos Reis**

Doutor em Linguística

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

E-mail: celsoabrazao@gmail.com

**Leonardo Sampaio Baleeiro Santana**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: leonardosbsantana@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo reflete sobre os desafios e possibilidades de reconhecimento formal dos Territórios Etnoeducacionais no perímetro urbano do município de Campo Grande/MS. Com aporte teórico da Análise de Discurso de tradição franco-brasileira, examina os sentidos em circulação sobre as territorialidades etnoeducacionais no contexto urbano, com destaque para as chamadas "aldeias indígenas urbanas". A partir dos dados dos censos de 2000, 2010 e 2022 do IBGE, aponta-se o crescimento exponencial da população indígena em bairros da capital, evidenciando mudanças metodológicas significativas na coleta de dados sobre essa população. As "aldeias urbanas" configuram-se como espaços sociais marcados por redes de parentesco e solidariedade, sem, contudo, configurarem uma delimitação territorial formal. Em Campo Grande, são 24 comunidades distribuídas em 10 bairros, apesar da ausência de terras indígenas oficialmente reconhecidas dentro dos limites municipais. Essa lacuna suscita questionamentos sobre as possibilidades de reconhecimento desses espaços sociais como configurações socioespaciais etnoeducacionais. A análise incorpora a discursividade da Lei nº 6.861/2009, que estabelece os Territórios Etnoeducacionais como política pública voltada à valorização das especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas. Contudo, o texto da lei também evidencia os limites para a consolidação dessas territorialidades em um município que historicamente não possui terras indígenas. Tal cenário revela tensões nos discursos em circulação sobre a efetivação desse direito na capital sul-mato-grossense. Por fim, o artigo analisa a possibilidade de fortalecimento das políticas educacionais específicas para indígenas em contexto urbano, sem necessariamente enquadrar bairros da cidade como espaços etnoculturais reconhecidos.

**Palavras-chave:** Educação. Povos Originários. Aldeia Urbana. Políticas Públicas. Territorialidade.

## ABSTRACT

This article reflects on the challenges and possibilities of formally recognizing Ethnoeducational Territories within the urban perimeter of Campo Grande, MS, Brazil. Grounded in the theoretical framework of French-Brazilian Discourse Analysis, it examines the meanings circulating around ethnoeducational territorialities in urban contexts, with particular focus on the so-called “urban Indigenous villages.” Based on data from the 2000, 2010, and 2022 censuses conducted by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the study highlights the exponential growth of the Indigenous population in the city’s neighborhoods, revealing significant methodological changes in data collection on this population. These “urban villages” are understood as social spaces characterized by kinship and solidarity networks, yet without formal territorial delimitation. In Campo Grande, there are 24 Indigenous communities distributed across 10 neighborhoods, despite the absence of officially recognized Indigenous lands within municipal boundaries. This gap raises questions regarding the potential recognition of these social spaces as ethnoeducational socio-spatial configurations. The analysis incorporates the discourse of Decree no. 6.861/2009, which establishes Ethnoeducational Territories as a public policy aimed at valuing the cultural and educational specificities of Indigenous peoples. However, the decree also reveals the limitations for consolidating such territorialities in a municipality that historically lacks officially recognized Indigenous lands. This scenario exposes tensions in the circulating discourses on the realization of this right in the capital of Mato Grosso do Sul. Finally, the article explores the potential to strengthen specific educational policies for Indigenous peoples in urban contexts, without necessarily framing city neighborhoods as formally recognized ethnocultural spaces.

**Keywords:** Education. Indigenous Peoples. Urban Village. Public Policies. Territoriality.

## RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre los desafíos y las posibilidades de reconocer formalmente los Territorios Etnoeducativos en el perímetro urbano de Campo Grande, MS, Brasil. Basado en el marco teórico del Análisis del Discurso franco-brasileño, examina los significados que circulan en torno a las territorialidades etnoeducativas en contextos urbanos, con especial atención a las llamadas "aldeas indígenas urbanas". A partir de datos de los censos de 2000, 2010 y 2022 realizados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), el estudio destaca el crecimiento exponencial de la población indígena en los barrios de la ciudad, revelando cambios metodológicos significativos en la recolección de datos sobre esta población. Estas "aldeas urbanas" se entienden como espacios sociales caracterizados por redes de parentesco y solidaridad, pero sin delimitación territorial formal. En Campo Grande, existen 24 comunidades indígenas distribuidas en 10 barrios, a pesar de la ausencia de tierras indígenas oficialmente reconocidas dentro de los límites municipales. Este vacío plantea interrogantes sobre el potencial reconocimiento de estos espacios sociales como configuraciones socioespaciales etnoeducativas. El análisis incorpora el discurso del Decreto no. 6.861/2009, que establece los Territorios Etnoeducativos como política pública de valorización de las especificidades culturales y educativas de los pueblos indígenas. Sin embargo, el decreto también revela las limitaciones para consolidar tales territorialidades en un municipio que históricamente carece de tierras indígenas oficialmente reconocidas. Este escenario expone tensiones en los discursos circulantes sobre la realización de este derecho en la capital de Mato Grosso do Sul. Por último, el artículo explora el potencial para fortalecer políticas educativas específicas para los pueblos indígenas en contextos urbanos, sin enmarcar necesariamente los barrios de la ciudad como espacios etnoculturales formalmente reconocidos.

**Palabras clave:** Educación. Pueblos Indígenas. Aldeas Urbanas. Políticas Públicas. Territorialidad.

## 1 INTRODUÇÃO

Muito antes da colonização portuguesa, os povos originários já habitavam o território atualmente denominado Brasil, estabelecendo formas próprias de organização social, relações com a natureza e modos de vida profundamente enraizados em suas cosmologias. Essa presença ancestral resiste, apesar das violências históricas e das tentativas de apagamento cultural.

No território brasileiro, os residentes autóctones passaram a ser impactados pelo sistema colonial europeu nos anos que se seguiram a 1500. Estimativas apontam que, à época, havia entre cinco e seis milhões de indígenas, divididos em cerca de 900 grupos étnicos. Atualmente, são reconhecidos apenas 221 grupos (24,5% do total anterior) e cerca de 180 línguas seguem em uso (REIS; RODRIGUES; GOMES, 2018, p. 292).

À luz das "condições de produção" (ORLANDI, 2015, p. 70), o processo colonizador europeu, inscrito nos dizeres oficiais da Coroa Portuguesa, gerou "processos de significação" (idem, p. 34) devastadores para boa parte dos povos originários da América do Sul, apoiando-se em quatro pilares: 1) invasão: contatos iniciais, ainda cordiais, baseados no escambo de mercadorias europeias por produtos extrativistas locais; 2) colonização: expropriação de vastas terras indígenas para ocupação colonial; 3) escravização: subordinação das populações ao trabalho compulsório; 4) extermínio: eliminação de resistências à escravização e à perda dos territórios ancestrais.

Nesse sentido, a coexistência pacífica jamais esteve nos planos do invasor português, tampouco a convivência harmônica com a diversidade étnica. Esse "contexto histórico-ideológico mais amplo" (ORLANDI, 2012, p. 9) manteve-se no Brasil Império e perpetuou-se na República, configurando um ciclo duradouro.

Evidência clara da continuidade dos processos de significação impostos desde o período colonial é a extinção sistemática de várias etnias indígenas, iniciada no litoral e intensificada, a partir da década de 1930, pela política de interiorização conhecida como "Marcha para o Oeste" (OLIVEIRA, 2013), rumo ao então Estado de Mato Grosso. Esse processo segue em curso, atualmente mais ao Norte, em direção ao Amazonas.

Em meados do século XX, a população indígena brasileira havia sido drasticamente reduzida a cerca de 250 mil pessoas — o menor patamar demográfico desde o início da colonização. Estimativas indicam que, antes da chegada dos europeus, entre dois a seis milhões de indígenas viviam no território atualmente denominado Brasil, organizados em centenas de etnias e falantes de uma multiplicidade de línguas (SANTOS et al., 2020; QUEIROZ, 2023). Essa redução populacional decorreu de fatores estruturais, como epidemias, conflitos armados, remoções forçadas e políticas de assimilação cultural, culminando também na perda irreparável de línguas, cosmologias e modos de vida. Conforme observa

MACHADO et al. (2024), a preservação das identidades culturais indígenas está profundamente vinculada a dinâmicas emocionais, espirituais e territoriais que sustentam suas práticas cotidianas, sendo o afeto uma estratégia essencial de resistência.

A partir da década de 1950, os dados demográficos passaram a indicar uma lenta recuperação da população indígena no Brasil. Contudo, esse crescimento se deu sob o predomínio de políticas assimilaçãoistas, ancoradas em discursos de integração cultural, territorial e linguística que buscaram homogeneizar os saberes e práticas dos povos originários (REIS; RODRIGUES; GOMES, 2018, p. 294).

Tal modelo foi gradualmente tensionado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco jurídico e simbólico que reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos originários e coletivos. A partir de então, emergiram novas formas de afirmação étnica e discursos identitários construídos com base em referências próprias, alimentadas por memórias de resistência e projetos de autodeterminação (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

No Estado de Mato Grosso do Sul, segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), há presença de oito etnias distribuídas por seus 79 municípios, em áreas urbanas e rurais, dentro e fora de territórios demarcados: Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Atikum e Ofaié (FUNAI, 2023).

Na capital, Campo Grande, em 2014, havia quatro agrupamentos populacionais indígenas reconhecidos e outros dois em processo de reconhecimento, além de diversas ocupações nos bairros periféricos (URQUIZA; VIEIRA, 2012). Conforme a justificativa da Lei Municipal nº 7.227, de 18 de abril de 2024, atualmente há 24 comunidades indígenas na área urbana, número que fundamenta a ampliação da representatividade indígena no Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas (FERNANDES; OLIVEIRA, 2023; CAMPO GRANDE, 2024).

A presença dessas comunidades em Campo Grande passou a ser objeto de interesse acadêmico sobretudo a partir da década de 1990, quando foram denominadas "indígenas em contexto urbano", organizadas em agrupamentos identificados como "aldeias indígenas urbanas" (URQUIZA; VIEIRA, 2012). Em sua maioria, esses agrupamentos são compostos por Terena e Guarani-Kaiowá, que, mesmo fora dos territórios tradicionalmente reconhecidos, mantêm modos de vida, organização comunitária e práticas culturais.

Considerando esse cenário, "assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementariedade que possibilita a construção de um diálogo" (MARÍN, 2008, p. 120). Nesse horizonte, é possível romper com o "discurso" de homogeneização cultural (ORLANDI,

2015), que perpetua um processo colonizatório com todas as suas mazelas, sustentado por uma "memória/interdiscurso" (idem, ibidem) arraigada há mais de cinco séculos.

## **2 ALDEIAS INDÍGENAS URBANAS EM CAMPO GRANDE/MS: O FENÔMENO**

A base de informações mais confiável utilizada para fundamentar políticas públicas, notadamente no que tange às populações indígenas, tem sido o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualizado, em regra, a cada dez anos. Trata-se de uma fonte oficial amplamente referenciada por pesquisadores e gestores públicos na elaboração de diagnósticos sociais e na proposição de políticas de atendimento.

As informações mais recentes provêm dos Censos Demográficos realizados nos anos de 2010 e 2022. A longa periodicidade intercensitária, entretanto, mostra-se insuficiente para acompanhar a celeridade dos processos de mudança que afetam as populações indígenas, sobretudo em áreas urbanas. Tais processos exigem a implementação de políticas públicas mais dinâmicas, abrangentes e eficazes. Nesse contexto, aquilo que antes se configurava como mera percepção empírica passa a ser confirmado por dados concretos do Censo de 2022, permitindo uma análise comparativa sobre a materialidade das dinâmicas populacionais que envolvem etnias indígenas em números expressivos.

Convém destacar que, entre um censo e outro, ocorreram alterações na metodologia de pesquisa adotada pelo IBGE, o que impactou significativamente a forma de captação dos dados. De acordo com a responsável pelo projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE, Marta Antunes, o aumento do número de indígenas no período intercensitário pode ser explicado majoritariamente pelas mudanças metodológicas adotadas com vistas a ampliar e qualificar a captação dessa população.

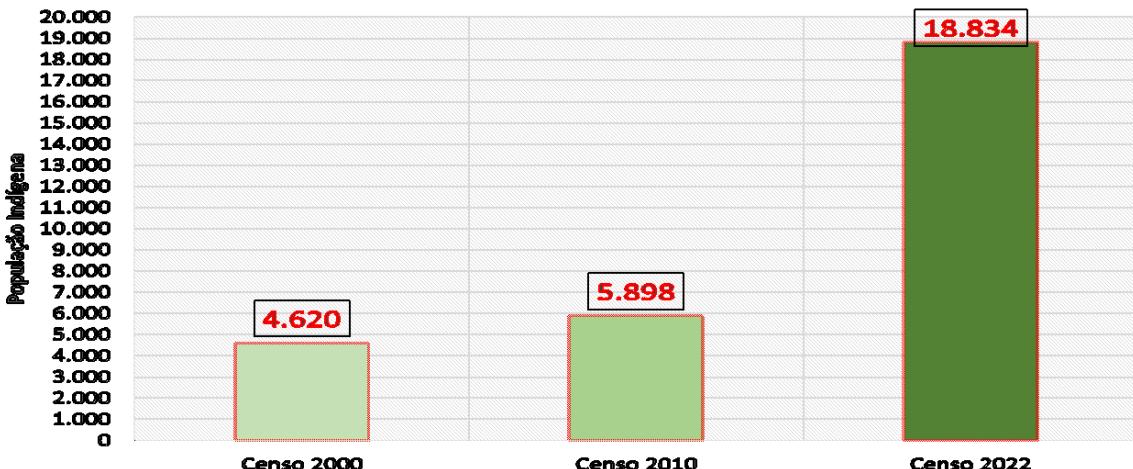
Segue abaixo o trecho na íntegra, que vale destacar:

de acordo com a responsável pelo projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE, Marta Antunes, o aumento do número de indígenas no período intercensitário é explicado majoritariamente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população. “Só com os dados por sexo, idade e etnia e os quesitos de mortalidade, fecundidade e migração será possível compreender melhor a dimensão demográfica do aumento do total de pessoas indígenas entre 2010 e 2022, nos diferentes recortes. Além disso, existe o fato de termos ampliado a pergunta ‘você se considera indígena?’ para fora das terras indígenas. Em 2010, vimos que 15,3% da população que respondeu dentro das Terras Indígenas que era indígena vieram por esse quesito de declaração”, explica. (FUNAI, 2023).

O Gráfico a seguir ilustra muito bem as variações no fluxo populacional advindo das terras indígenas, localizadas em cidades do interior do Estado, rumo ao perímetro urbano da capital Campo Grande:

Gráfico 1: População Indígena em Campo Grande/MS

**População Indígena em Campo Grande/MS**  
Periodicidade: 2000 a 2022



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Ainda sobre isso, necessário destacarmos que:

Atualmente, em 2024, são 24 comunidades indígenas na área urbana de Campo Grande, localizadas: 1) Jardim Noroeste (Estrela do amanhã; Jardim Noroeste; Darcy Ribeiro; Nova Canaã; Núcleo Ceramista e Água Funda); 2) Bairro Tiradentes (Aldeia Urbana Marçal de Souza e Dalva de Oliveira); 3) Bairro Nova Lima (Água Bonita; Tarcila do Amaral e Jardim Anache); 4) Residencial Maria Aparecida Pedrossian (Vivendas do Parque); 5) Bairro Cruzeiro (Kadiwéu); 6) Vila Planalto (Peyo Kaxe); 7) Vila Popular (Jardim Aeroporto; Novo Dia; Parava e Bordon); 8) Núcleo Industrial (Indubrasil, Roda Velha e Jardim Inápolis); 9) Bairro São Conrado (Vila Terena e Inamati Kuxoneti); 10) Bairro Caiobá (Portal Caiobá). (FERNANDES; OLIVEIRA, 2023, p. 10).

Assim, são absolutamente notáveis as evidências de um grande fluxo de indígenas para o perímetro urbano da capital de Mato Grosso do Sul. Diversos pesquisadores atestam esse fenômeno em variadas pesquisas, publicadas em inúmeros artigos científicos presentes em publicações impressas e em portais de revistas eletrônicas de universidades públicas e privadas.

Outro aspecto digno de nota refere-se à inexistência de terras indígenas oficialmente reconhecidas nos limites territoriais do município de Campo Grande. Tal constatação se aplica tanto às áreas urbanas quanto às zonas rurais da cidade. Essa realidade pode ser verificada nos registros do Censo Demográfico de 2022 do IBGE, que apontam um total geral de 18.434 indivíduos indígenas residentes na capital sul-mato-grossense.

Esse número corresponde exatamente à soma das populações indígena urbana (17.575) e rural (849), ambas categorizadas dentro do quesito “fora de terras indígenas”. Ademais, não há qualquer

registro de pessoas indígenas incluídas no quesito “em terras indígenas”, o que reforça, estatisticamente, a ausência de territórios formalmente demarcados no município. Essa ausência já havia sido identificada pela Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB), que afirma: “não existem terras indígenas oficialmente delimitadas em Campo Grande/MS, embora haja reconhecida presença de comunidades indígenas em diversas regiões da cidade, com demandas específicas por habitação, saúde, educação e cultura” (PLANURB, 2021, p. 23).

Diante dessa configuração, as denominadas “aldeias urbanas” (BAINES, 2001), no contexto específico de Campo Grande, não se constituem como espaços de posse territorial exclusiva das etnias indígenas. Não há, nesse caso, uma relação de territorialidade legalmente estabelecida com base em demarcação ou titulação formal.

No entanto, autores como SANT’ANA (2010) e GONÇALVES (2003) destacam que o conceito de território, especialmente no campo das etnociências, não se limita à titulação fundiária, mas abrange dimensões simbólicas, afetivas e socioculturais, que também legitimam as formas de pertencimento e identidade vividas nesses espaços.

Por conta disso, as chamadas aldeias urbanas, no município em evidência, nunca significaram com sentido de uma relação citadina territorial, constituída pela posse de terras destinadas exclusivamente às etnias indígenas. Assim, em termos estritamente territoriais, essas aldeias urbanas são compreendidas como

locais inseridos no tecido urbano de Campo Grande habitados quase que exclusivamente por indígenas ligados por redes de parentesco, compadrio, afinidade ou solidariedade, constituindo um espaço social mais propício para a organização da reivindicação dos direitos e para o enfrentamento dos preconceitos das vizinhanças não-indígena. Nestes locais se constituem relações socioterritoriais entre os seus habitantes antes considerados desaldeados e agora identificados como “indígenas em contextos urbanos” (ALBUQUERQUE; DALPÉRIO; DE CAMPOS, 2024 p. 307).

A emergência dessas relações reforça a complexidade das dinâmicas étnicas em meio urbano, e desafia as categorias tradicionais de reconhecimento institucional de território e pertencimento. Tal processo encontra ressonância nas discussões sobre epistemologias do Sul, como propõe BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2007), ao afirmar que o reconhecimento das territorialidades deve considerar não apenas os aspectos legais, mas também os saberes e práticas sociais dos povos que os habitam. A interculturalidade, portanto, se manifesta como um campo de disputa simbólica e política, especialmente em cidades que invisibilizam as territorialidades indígenas (INTER, 2021).

Em termos legais, o que temos de mais recente é a LEI Nº 14.701, DE 20 DE OUTUBRO DE 2023, que regulamenta o art. 231 da Constituição Federal,

para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007; 4.132, de 10 de setembro de 1962; e 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que traz em seu CAPÍTULO II: DO RECONHECIMENTO E DA DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS; Seção I; Das Modalidades de Terras Indígenas; Art. 3º. São terras indígenas: I - as áreas tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal; II - as áreas reservadas, consideradas as destinadas pela União por outras formas que não a prevista no inciso I deste caput; III - as áreas adquiridas, consideradas as havidas pelas comunidades indígenas pelos meios admissíveis pela legislação, tais como a compra e venda e a doação.

Essa definição, embora avance na tentativa de regular juridicamente as formas de posse tradicional, não contempla os espaços sociais urbanos nos quais se localizam as chamadas aldeias indígenas urbanas, como as existentes em Campo Grande. A ausência de qualquer menção a esses contextos revela uma lacuna importante na legislação. Como observado pelo texto, a lei 14.701/2023 não alude os “locais inseridos no tecido urbano [...] constituindo um espaço social mais propício para a organização da reivindicação dos direitos e para o enfrentamento dos preconceitos das vizinhanças não-indígena’ (ALBUQUERQUE; DALPÉRIO; DE CAMPOS, idem), ou algo do gênero”. A omissão da norma, portanto, não só deslegitima simbolicamente esses espaços de resistência e pertencimento, como também inviabiliza sua formalização como territórios coletivos reconhecidos.

Nesse sentido, convém testificar a significação do termo “nomeadas ou nomeados”, utilizado para descrever tais agrupamentos. Aqui, resgata-se a perspectiva conceitual de GUIMARÃES (2018, p. 215), que investiga a relação entre linguagem, memória e território por meio da história dos nomes de lugares. O autor afirma:

Mesmo que a história de nomes de lugares tenha características diversas da história dos nomes de pessoas, é esta história de enunciação que é o que dá o caráter de inseparabilidade entre nome e lugar, e não a mera colagem de uma expressão linguística nominal a algo. E é nesta medida que os nomes próprios são expostos permanentemente ao processo de renomeação, como modo de se ressignificar, na prática da nomeação, o objeto nomeado, que é assim reconfigurado, em certa medida, na sua própria história.

O comentário teórico de Guimarães oferece uma leitura fundamental: ao nomear um espaço como “aldeia urbana”, as comunidades indígenas não apenas reivindicam visibilidade, mas também reinscrevem naquele território, ainda que não juridicamente reconhecido por uma historicidade, uma legitimidade discursiva que desafia as estruturas tradicionais de posse e dominação simbólica.

Esse entendimento impõe esclarecimentos adicionais, sobretudo considerando as evidências de que não há relação de posse territorial formal entre as etnias indígenas e os espaços que passaram a ser

nomeados como aldeias urbanas, distribuídas por diferentes bairros da cidade de Campo Grande. A nomeação desses espaços, contudo, não se configura como um ato meramente linguístico ou administrativo, mas como prática enunciativa vinculada à memória, à experiência social e à resistência territorial simbólica. Essa distinção é crucial para compreender o lugar discursivo dessas comunidades no espaço urbano.

Nesse sentido, é pertinente retomar a perspectiva antropológica apresentada por Dominique Gallois, que propõe uma reflexão densa e precisa ao questionar: “Terra indígena é o mesmo que território indígena?”. Para a autora, “a noção de ‘terra indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de ‘território’ remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial” (GALLOIS, 2004, p. 39). A distinção operada por Gallois aponta para a complexidade das territorialidades indígenas e para a inadequação de leituras meramente jurídicas que desconsiderem os aspectos simbólicos, cosmológicos e afetivos da relação entre povo, lugar e ancestralidade.

Além disso, o espaço social das aldeias urbanas, enquanto *lócus* de convívio comunitário, não se configura como posse territorial exclusiva nos termos estabelecidos pela legislação brasileira. No entanto, a circulação do discurso institucional e jurídico que reconhece algumas dessas aldeias urbanas como agrupamentos indígenas pode gerar efeitos de sentido que dissimulam sua natureza não-fundiária, suscitando interpretações equivocadas sobre a existência de terras indígenas no tecido urbano da capital sul-mato-grossense.

Tal ambiguidade discursiva revela as tensões entre a enunciação estatal e os modos de nomeação próprios das comunidades indígenas, que operam com gramáticas simbólicas não necessariamente reconhecidas pelos sistemas legais hegemônicos.

A Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, regulamenta de forma específica o que se entende por “terras indígenas”, considerando como tais:

- I. As áreas tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal;
- II. As áreas reservadas, entendidas como aquelas destinadas pela União por outras vias que não a prevista no inciso anterior; e
- III. As áreas adquiridas, ou seja, aquelas havidas pelas comunidades indígenas pelos meios legais admissíveis, como compra, venda ou doação.

Essa legislação, além de reforçar os princípios constitucionais da inalienabilidade e imprescritibilidade das terras indígenas, estabelece parâmetros para reconhecimento, demarcação, uso e gestão desses territórios.

Contudo, a referida lei não menciona em nenhum de seus dispositivos as realidades urbanas em que se inserem as chamadas “aldeias indígenas urbanas”, como aquelas situadas em Campo Grande. Tal lacuna revela uma fragilidade legal significativa, especialmente ao se considerar a complexidade das territorialidades vividas por povos indígenas em espaços urbanos. Como enfatizado por Albuquerque, Dalpério e de Campos (2013), “as chamadas aldeias urbanas [...] constituem um espaço social mais propício para a organização da reivindicação dos direitos e para o enfrentamento dos preconceitos das vizinhanças não indígena”, ainda que não detenham posse formal das terras.

Além disso, é necessário considerar os efeitos de sentido produzidos pela circulação institucional da expressão “aldeias urbanas”, especialmente quando adotado por órgãos oficiais, sem que haja o correspondente reconhecimento jurídico dessas áreas como terras indígenas. Tal discursividade pode induzir à crença equivocada de que há terras demarcadas no perímetro urbano de Campo Grande, o que não corresponde à realidade. Como alerta Orlandi (2015), “não há sentido sem interpretação” e, por isso, toda “formulação” (*idem, ibidem*), quando deslocada de seu sentido original, pode dar lugar a ressignificações. A nomeação dessas localidades como “aldeias”, quando instrumentalizada sem critério, pode configurar um jogo de linguagem que esvazia o discurso da luta política concreta por território e reconhecimento, ao mesmo tempo em que aparenta sentidos de legitimidade institucional a espaços ainda significados por vulnerabilidade e invisibilidade fundiária.

### **3 DECRETO N° 6.861 DE 2009: TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena no Brasil, definindo sua estrutura em territórios etnoeducacionais e estabelecendo diretrizes específicas. Tal normativo inscreve a educação escolar indígena no campo da territorialidade, articulando o direito à educação às especificidades culturais, linguísticas e espaciais dos povos indígenas.

Alguns de seus dispositivos merecem especial atenção, sobretudo no que se refere à participação indígena e à delimitação dos territórios etnoeducacionais. No artigo 1º e no artigo 6º, encontram-se os trechos centrais da normatização:

Art. 1 - A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 6 Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios

etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos: I -as comunidades indígenas envolvidas; II - os entes federativos envolvidos; III -a Fundação Nacional do Índio - FUNAI; IV- a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI. Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas, que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

A análise discursiva do decreto, sobretudo no que se refere às unidades de sentido como “territorialidade”, “organização territorial” e “territórios etnoeducacionais”, evidencia que sua aplicação está circunscrita às terras indígenas legalmente reconhecidas. Mesmo que o texto mencione a possibilidade de descontinuidade espacial, a exigência de que sejam terras indígenas ocupadas por povos com vínculos sociais, linguísticos e culturais específicos restringe sua abrangência aos contextos juridicamente definidos.

Nessa direção, é pertinente mobilizar a contribuição de Rodrigues (2011, p. 114), ao discutir como os sentidos se organizam no interior da linguagem, sempre ancorados nas condições de produção e nas posições de sujeito:

As unidades de sentidos dos enunciados representam no fio do discurso a forma e como o sujeito ‘organiza’ e ‘constrói’ nas condições de produção do discurso a ‘maneira’ de significar o seu discurso ‘argumentativamente’ ou jogo de unidades de sentidos na composição dos enunciados na produção da significação da interpelação, se inscrevendo em determinado espaço de representação discursiva, o que exclui a inscrição em outro ou alguns de seus aspectos (RODRIGUES, 2011, p. 114).

Nesse contexto, é relevante destacar a responsabilidade primária do poder público federal na definição e condução das políticas voltadas à Educação Escolar Indígena. O decreto estabelece que a delimitação dos territórios etnoeducacionais deve ser promovida pelo Ministério da Educação, ou seja, trata-se de uma instância centralizadora do processo. Em consequência, os demais entes federativos assumem papel secundário. Cabe, portanto, à Prefeitura Municipal de Campo Grande manifestar-se formalmente sobre o tema quando consultada, sendo parte do processo apenas enquanto agente a ser ouvido.

Importa ainda ressaltar que o Decreto nº 6.861/2009 não realiza distinção explícita entre as expressões “território indígena” e “terra indígena”. A opção por utilizar a noção de “territorialidade” em sentido ampliado, incorporando aspectos culturais, sociais, históricos e linguísticos, abre margem para interpretações ambíguas. Contudo, tal abertura conceitual não se materializa em efetivo de reconhecimento de espaços urbanos ocupados por populações indígenas que não residem em terras

tradicionalmente demarcadas. A ausência de definição inequívoca é que ‘alimenta’ a ambiguidade normativa, especialmente no que diz respeito a territórios como as chamadas aldeias indígenas urbanas.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, encontramos um alinhamento com os princípios do Decreto nº 6.861/2009. O texto da resolução reitera o vínculo entre território etnoeducacional e terra indígena, como se observa no excerto a seguir:

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu Artigo 1º determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2012).

Observa-se, portanto, que, embora o texto da resolução avance no detalhamento da gestão educacional, ele também reforça o vínculo entre os territórios etnoeducacionais e as terras indígenas legalmente reconhecidas. A ausência de qualquer menção a contextos urbanos, ou a territórios não fundiariamente definidos, reitera uma política que, embora aberta ao discurso da diversidade, ainda se mantém enraizada em estruturas normativas excludentes. Assim, a territorialidade discursiva vivida pelas comunidades indígenas urbanas segue à margem dos marcos legais que estruturam a política nacional de educação escolar indígena.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A noção de “territórios etnoeducacionais” em áreas urbanas onde não há terras indígenas reconhecidas ou em litígio configura um campo discursivo tensionado, cujos sentidos ainda se encontram em disputa. Trata-se de um acontecimento discursivo que envolve desafios conceituais e práticos, sobretudo quando se considera a ausência de vínculos territoriais espirituais e cosmológicos das comunidades indígenas com os espaços urbanos ocupados. As identidades étnicas, nesse cenário, continuam profundamente enraizadas em suas terras de origem, que se constituem como referências históricas, culturais e afetivas.

À luz das condições de produção, e considerando o debate mais amplo sobre os sentidos em circulação no campo da educação, torna-se temerário qualificar as chamadas aldeias indígenas urbanas

como “territórios” etnoeducacionais, sem o amparo jurídico, histórico e simbólico que esse conceito exige.

A construção de políticas educacionais voltadas para populações indígenas em meio urbano, requer a compreensão de suas epistemologias, práticas comunicativas e letramentos plurais, que destacam a importância de escutar as vozes indígenas como discursivizadoras de sentidos próprios, e não apenas como destinatárias de políticas públicas.

Reconhecer simbolicamente um bairro como território etnoeducacional, sem os devidos vínculos culturais e identitários com os povos indígenas, pode não apenas provocar distorções conceituais, mas também gerar implicações legais, administrativas e políticas delicadas para os municípios.

A ausência de regulamentação normativa clara sobre a aplicabilidade do Decreto nº 6.861/2009 fora de terras indígenas reconhecidas amplia ainda mais essa complexidade. A imprecisão conceitual pode ensejar disputas por posse e gestão territorial, deslocando a questão educacional para arenas jurídicas instáveis. Tal cenário exige cautela e, sobretudo, um comprometimento ético com a escuta dos sujeitos indígenas que habitam as cidades, sem que se apaguem seus pertencimentos originários.

Dessa forma, o caminho mais responsável é o fortalecimento de políticas públicas educacionais específicas para indígenas em contextos urbanos, fundamentadas no respeito às suas histórias, cosmologias e formas próprias de organização social. Tais políticas devem reconhecer os letramentos indígenas urbanos como campos legítimos de produção de sentido, mas sem, necessariamente, inscrevê-los como “territórios etnoeducacionais” nos moldes do decreto em vigor. Essa escolha não significa negar direitos, mas sim garantir coerência conceitual e sustentabilidade política às ações educacionais, prevenindo conflitos de jurisdição e protegendo tanto a autonomia dos povos originários quanto a estabilidade administrativa dos entes federativos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE PALHARES MACHADO, F. C.; DALPÉRIO CUISSI, I.; DE CAMPOS MACIEL, J. ALDEIA URBANA ÁGUA BONITA EM CAMPO GRANDE/MS: Modos de habitar e existir de indígenas no meio urbano. PIXO - Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, v. 8, n. 28, p. 306-331, 15 mar. 2024.

BAINES, Stephen G. As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade. Brasil Indígena, Brasília: FUNAI, v. 2, n. 7, p. 15–17, nov./dez. 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, dispõe sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

CAMPO GRANDE (MS). Lei nº 7.227, de 18 de abril de 2024. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas. Diário Oficial de Campo Grande, 2024. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FERNANDES, Aline; OLIVEIRA, Jéssica. Relatório técnico: levantamento das comunidades indígenas urbanas em Campo Grande-MS. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2023.

FERNANDES, José Resina; OLIVEIRA, Antônio Firmino de. A migração Terena para o perímetro urbano de Campo Grande, MS (2003–2023). Interações (Campo Grande), v. 25, n. 3, p. e2534554, 2024.

FOIRE, Maurício. Políticas do reconhecimento e os desafios da interculturalidade no Brasil. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 23, n. 23, p. 245–270, 2014.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Povos indígenas no Brasil. Brasília: FUNAI, 2023.

GALLOIS, Dominique T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (org.). *Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37–46.

GUIMARÃES, Eduardo. Semântica: enunciação e sentido. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022: população indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MACIEL, Ruberval. Letramentos indígenas e nomeação de territórios: sentidos em disputa no espaço urbano. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, n. 77, p. 57–73, 2021.

MACHADO, Leila Cardoso et al. Economia emocional entre os Xerente: a redistribuição de afetos nas relações comunitárias. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 15593–15606, 2024. Disponível em <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2279>

MARÍN, Alda Judith. Educação intercultural: um diálogo com a diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura (s) e educação: reflexões sociopolíticas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 111–124.

NINK SOARES, I.; DA ROCHA, P. G. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ENTRE A COOFICIALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E A ASSIMILAÇÃO CULTURAL. *Organon*, Porto Alegre, v. 38, n. 75, 2023. DOI: 10.22456/2238-8915.130762. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/130762>. Acesso em: 15 maio. 2025.

OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues. A “marcha para o Oeste” no Brasil: entre a civilização e o sertão. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

QUEIROZ, Christina. Censo 2022 traz retrato inédito da população indígena brasileira. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ed. 336, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/populacao-indigena-soma-169-milhao-de-pessoas-no-brasil/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

REIS, Celso Abrão dos; RODRIGUES, Marlon Leal; GOMES, Nataniel dos Santos. As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas Terena em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar. In: OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues de; OLIVEIRA, Sheila Elias de;

RODRIGUES, Marlon Leal (orgs.). Linguagem e significação: sujeitos indígenas. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2018.

RODRIGUES, Marlon Leal. Discurso sobre a representação identitária do negro cotista da UEMS. 2011. Tese (Pós-Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

URQUIZA, Gabriel; VIEIRA, Neila. Relatório sobre os povos indígenas em contexto urbano no Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2012.

VICENTE, Bernadete Sandy. A cosmovisão dos povos originários em Eliane Potiguara. Mafuá, Florianópolis, n. 39, 2023. ISSN: 1806-2555.

VIETTA, Eduardo. Políticas públicas e territorialidades indígenas: uma análise das “aldeias urbanas” em Campo Grande/MS. In: Anais do Encontro Nacional da ANPEPP. Salvador: UFBA, 2015. p. 215–228.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### DECRETO N° 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009

Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e nos arts. 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004,

DECRETA:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades

econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - construção de escolas;
- II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - produção de material didático;
- IV - ensino médio integrado à formação profissional; e

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e

VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

I - um representante do Ministério da Educação;

II - um representante da FUNAI;

III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e

IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada participante no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e

contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes,

observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. (*Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017*)

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de maio de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Fernando Haddad