

Jade de Oliveira Monteiro  
Thaís Janaina Wenczenovicz

**DIREITOS HUMANOS,  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E  
INTERCULTURALIDADE:**

*cartografia das Escolas  
Índigenas brasileiras*

**PPGD**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO  
MESTRADO E DOUTORADO

**editora  
unoesc**

© 2023 Editora Unoesc  
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc  
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.  
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão linguística e metodológica: Esther Arnold  
Projeto gráfico e capa: Simone Dal Moro  
Diagramação: Simone Dal Moro  
Fotos de capa e capítulos: Sirlí Freitas

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M775d	Monteiro, Jade de Oliveira. Direitos humanos, educação escolar indígena e interculturalidade: cartografia das escolas indígenas brasileiras / Jade de Oliveira Monteiro, Thais Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. 318 p.: il. ; 23 cm.  ISBN e-book: 978-85-98084-61-9 ISBN: 978-85-98084-62-6 Bibliografia: p. 216-232  1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Índios – Educação. I. Wenczenovicz, Thais Janaina. II. Título.  Dóris 341.27
-------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

### Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor  
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Carla Fabiana Cazella  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téó

Pró-reitora de Ensino  
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-  
Graduação, Extensão e Inovação  
Kurt Schneider

Diretor Executivo  
Jarlei Sartori

### Conselho Editorial

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marcieli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

**Jade de Oliveira Monteiro  
Thaís Janaina Wenczenowicz**

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
E INTERCULTURALIDADE: cartografia das Escolas  
Indígenas brasileiras**

**2023**



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas, Professores e Matrículas em Escolas Indígenas do Brasil (1999 – 2020) .....	141
Figura 2 – Proporção de Professores Indígenas e Nível de Formação (1999 – 2020) .....	143
Figura 3 – Língua e utilização de material didático específico nas Escolas Indígenas brasileiras (2005 – 2020) .....	145
Figura 4 – Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 – 2020) .....	146
Figura 5 – Escolas Indígenas no Brasil e em suas Regiões (2021) .....	153
Figura 6 – Territórios Indígenas no Rio Grande do Sul (2020) .....	178
Figura 7 – Escolas, Matrículas e Professores das Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (1999-2020) .....	194
Figura 8 – Escolas Indígenas por Região do Rio Grande do Sul (2005-2020) ..	195
Figura 9 – Língua e material específico nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020) .....	196
Figura 10 – Elementos infraestruturais nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020) .....	198
Figura 11 – Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (2021) .....	201
Figura 12 – Línguas Maternas utilizadas nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2021) .....	202
Figura 13 – Estudantes Indígenas Matriculados em Escolas Indígenas e Não-indígenas nas Regiões do Rio Grande do Sul (2020).....	206
Figura 14 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul (2020) .....	207
Figura 15 – Matrículas de Estudantes Indígenas na Educação Infantil no RS (2020) .....	208
Figura 16 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Fundamental no RS (2020) .....	209
Figura 17 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Médio no RS (2020) .....	211



## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
INTRODUÇÃO.....	17

### PARTE I EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

#### CAPÍTULO 1 SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES COLONIAIS: MODERNIDADE E COLONIALIDADE.....	28
1.2 AS DIMENSÕES DA COLONIALIDADE: ESTUDOS LATINO- AMERICANOS .....	33
1.3 PARA TRANSCENDER A MODERNIDADE: O DECOLONIAL E A TRANSMODERNIDADE .....	38
1.4 UMA CONCEPÇÃO A PARTIR DO “SUL”: AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL COMO ESPAÇO DA SUBALTERNIDADE .....	41

#### CAPÍTULO 2 AMÉRICA LATINA E BRASIL: A INVENÇÃO DE UM “NOVO MUNDO” SOBRE O MUNDO EXISTENTE

2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A INVASÃO E COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA ESPANHOLA .....	51
2.2 COLONIZAÇÃO E ETNOCÍDIO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO ETNOCÍDIO .....	55
2.3 A CONSTITUINTE DE UM ‘NOVO BRASIL’: A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELO RECONHECIMENTO DA SUA EXISTÊNCIA.....	75

### **CAPÍTULO 3**

## **DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APONTAMENTOS DECOLONIAIS ELABORADOS À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

3.1 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS: EM BUSCA DA DECOLONIALIDADE DOS SABERES.....	97
3.2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DIÁLOGOS PONTUAIS À GUIA DE APROXIMAÇÃO EM <i>LOCUS</i> EDUCACIONAL .....	101
3.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: O NOVO LUGAR PARA A DIVERSIDADE.....	112
3.4 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: UM CAMINHO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E LIBERTADOR .....	122

### **CAPÍTULO 4**

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS CAMINHOS DA ESCOLA INDIGENISTA**

4.1 O NASCIMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL: MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	135
4.2 CARTOGRAFIA DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL: OLHARES PONTUAIS ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2020 .....	140
4.3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E SUAS CONTRADIÇÕES: OS INDICADORES DE 2021 .....	148

### **CAPÍTULO 5**

## **O CONTEXTO DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTADO ASSENTADO NA INVISIBILIZAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS**

5.1 ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA COLONIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: O INDÍGENA E O “GAÚCHO”.....	178
--	-----

5.2 A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO RIO GRANDE DO SUL..... 193

## **PARTE II**

### **BANCO DE DADOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL**

LISTA DE TABELAS ..... 215

6 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL ..... 221

6.1 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1999  
E 2020..... 221

6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS  
EM 2021 ..... 226

7 ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL ..... 248

7.1 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL ENTRE OS  
ANOS DE 1999 E 2020 ..... 248

7.2 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL EM 2021..... 250

8 ESTUDANTES INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL NO ANO  
DE 2020..... 259

## **CONCLUSÃO**

REFERÊNCIAS..... 291



## PREFÁCIO

A ideia constitutiva de um direito humano revela-nos uma intensa caminhada pela conquista de espaço, a partir de uma constante e infindável luta pelas condições dignas de existência. Por esse motivo seu arcabouço teórico, a partir de uma perspectiva crítica, é tratado em um campo de incidência pluralística, pois fazem parte de um processo em cadeia, complexo e relevante. A pluralidade está em sua definição (é seu conceito mais definidor) conexas ainda com o respeito à diferença, de tal maneira que exista a alteridade. Nesse sentido, direitos humanos são multidimensionais, e expansivos. Assim, a interculturalidade faz parte do pensamento “outro” que é construído do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos. Assim, os estudos decoloniais oferecem elementos significativos às análises pretendidas considerando que se trata de um campo de estudos composto por teorizações de diversas áreas do conhecimento. Assim, o referencial teórico apresentado na presente obra possibilita abordar questões relacionadas com os fatores que proporcionaram uma série de fenômenos que se estabelecem na atualidade, dentre elas a problemática da educação escolar indígena e suas principais configurações epistêmicas. Tais fenômenos estão atrelados e se devem ao que se chama colonialidade, processo iniciado com a colonização nesta região, mas que não se ateve ao final do período colonial, se perpetuando e produzindo efeitos em temas como os aqui trazidos pela autora. Este livro demonstra que tais estudos empreendem esforços em um movimento epistemológico para a renovação das ciências sociais na América

Latina. Sua principal proposta está na renovação crítica e utópica das ciências sociais, colocando como pontos de partida a decolonização epistêmica, teórica e política em contraponto ao que denominam de colonialidade global, a qual atinge todos os níveis da vida individual e coletiva (Ballestrin, 2013a). Observe-se que ao indicar a decolonização epistêmica, teórica e política, a própria autora ao tratar da temática da educação escolar indígena não desconsidera toda a produção teórica já existente, mesmo teorizações originadas na matriz europeia de pensamento, ao contrário: demonstra que os estudos decoloniais utilizam um amplo número de fontes, as teorias europeias e norte-americanas críticas da modernidade, os estudos chamados propriamente de pós-coloniais, dentre outros, continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, sendo influenciados decisivamente pelo pensamento filosófico e político desenvolvido no nosso continente (Damázio, 2011). Assim, este campo de estudos auxilia na produção de uma releitura de mundo, colocando sob suspeita as narrativas universalizantes produzidas na modernidade (a partir da Europa e, posteriormente, a partir de concepções norte-americanas), as quais colonizaram os saberes, a política, a cultura, economia, a educação e outras instâncias na América Latina, reproduzindo aqui uma série de distorções que acabam por negar direitos aos sujeitos historicamente subalternizados seja por etnia, religiosidade, sexualidade, estágio do ciclo de vida ou condição socioeconômica. Assim, os estudos pós-coloniais e decoloniais possibilitam compreender os discursos jurídicos pretensamente universais como construções que surgem a partir das relações coloniais e tal abordagem também é explorada pela pesquisadora. Estes discursos, inevitavelmente, resultam na subalternização dos saberes que surgem a partir do “outro”, do

anthropos. Trata-se, desta maneira, de uma perspectiva diferente de se entender o direito, pois permite que este seja pensado a partir de diferentes categorias e formas de conhecimento, inimagináveis para o direito eurocêntrico. Nesse sentido, o texto da brilhante pesquisadora nos convida a refletir sobre o colonialismo e as colonialidades no Brasil frente aos povos originários enfatizando os processos de etnocídios, epistemicídios e genocídios impetrados aos povos indígenas, principalmente dos povos nativos do Rio Grande do Sul. Apresenta ao leitor a temática do direito à educação escolar para os povos indígenas e discute elementos da educação escolar intercultural, demonstrando a situação da escolarização de estudantes indígenas no Brasil diante das garantias legais que asseguram o reconhecimento das suas particularidades culturais. Demonstrando segundo Walsh (2019) que a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos. Por fim, nos abrilhanta com um olhar focado no Estado do Rio Grande do Sul, *locus* regional em que se estabeleceu a pesquisa que provocou este trabalho, momento em que a discussão se direciona às particularidades sociais e étnicas do Estado, com vistas a visualizar de forma mais pontual os problemas vivenciados pelas redes de ensino e suas perspectivas. Nesse sentido, trata-se de uma temática instigante, importante, bem construída e com grande densidade teórica. Nesse sentido, muito me envaideceu o convite para apresentar a obra da competente amiga e pesquisadora Jade de Oliveira Monteiro, cuja temática trata dos DIREITOS HUMANOS,

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: Cartografia das Escolas indígenas Brasileiras entre os anos de 1999-2022, tive a satisfação de poder trocar ideias e realizar longos debates com tão brilhante pesquisadora quando da participação de sua banca de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP), profissional dedicada, inteligente, experiente e apaixonada pelas causas que envolvem a temática do seu trabalho, como profissional uma pesquisadora dedicada, competente e preocupada com as questões que envolvem a causa indígena, educação e a cidadania dos seres humanos. É uma profissional extremamente respeitada, amiga e estimada por todos aqueles que reverenciam a decência e a dignidade. Como logo perceberá o leitor, esta obra é destinada e direcionada a profissionais de todas as áreas do conhecimento, bem como a qualquer cidadão preocupado com questões ligadas à educação, direito e a questão indígena, cidadania e direitos humanos. A temática desenvolvida pela autora é uma das primeiras no Brasil a se preocupar com tal abordagem – direitos humanos, educação, interculturalidade, escola, indígenas, o colonial e o decolonial, tais questões são de extrema importância e relevância diante das sociedades complexas e líquidas em que vivemos. Ao refletir e avaliar tais questões, está-se também refletindo sobre os valores do Estado Democrático e os valores construídos na era dos Direitos Humanos, demonstrando assim os meios mais básicos de acesso a esse direito. Diante de todo o exposto, o que se quer demonstrar nesta obra é que o momento é de reflexão constante. Deixamos as palavras de Joaquin Herrera Flores (2002)

Reivindicar a interculturalidade e os direitos humanos, não se limita ao necessário reconhecimento do outro. É preciso, também, transferir poder, ‘empoderar’ aos excluídos dos processos de construção de hegemonia. E, assim, trabalhar para a criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam dito reconhecimento e dita transferência de poder. Não somos nada sem direitos. Os direitos não são nada sem nós. Nesse caminho, não fizemos mais que começar.

Boa leitura a todos!!!!

Primavera chuvosa e úmida de minha Pelotas!!!!

Dr.<sup>a</sup> Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora em Direito pela Ufsc. Professora do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande-Furg. Professora da Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público-FMP. Professora do Mestrado em Direito da FMP. Professora Visitante na Furb-Universidade de Blumenau-SC.



## INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena intercultural e bilíngue, para além de um direito social fundamental conquistado na Constituição Federal de 1988, é um direito humano amplamente discutido e reconhecido internacionalmente, frente às múltiplas violências imputadas a esses Povos.

Para refletir sobre a educação escolar indígena no Brasil, é preciso contemplar discussões e reflexões a respeito de práticas emancipatórias que impactam os campos de currículo, culturas, políticas educacionais, artes, linguagens, produção de conhecimentos e de novas estratégias e ações para o fomento e a qualificação do desenvolvimento regional e do contexto da Educação Básica.

A construção da investigação apresentada nesta obra encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte baseia-se em três eixos: a apresentação da trajetória histórica que consolidou as políticas coloniais e seus marcos legislativos até a contemporaneidade; a revisão bibliográfica de dinâmicas sociais de subalternização com assente nas Epistemologias do Sul; e a apresentação de dados sobre a escolarização indígena no Brasil e, em particular, no Estado do Rio Grande do Sul.

Os Povos Indígenas, remanescentes dos primeiros habitantes do Brasil, sobreviveram ao etnocídio, resistiram por mais de 500 anos à exploração e invisibilização imposta pelos colonizadores e seguem em resistência contra os efeitos das colonialidades, que lhes relegam a um lugar de apagamento e vulnerabilidade sociocultural, temas abordados nos dois primeiros capítulos.

Ainda hoje, no século XXI, os indígenas são forçados a manterem-se em luta constante pela observância dos direitos arduamente conquistados, bem como pela possibilidade de perpetuação da sua diversidade cultural, cosmológica e linguística. No terceiro capítulo, é discutida a educação como um direito humano, em especial no que tange às culturas originárias e suas perspectivas outras, que antepõem a formação do ser e aspiram o bem viver, resultam na construção de um processo educativo diferente do praticado pelo modelo ocidental, cujas habilidades dos indivíduos são desenvolvidas de forma integral, com auxílio de toda a comunidade e com o intuito de perpetuar os seus sistemas culturais.

O desrespeito às suas pedagogias ancestrais e a imposição da escolarização em locais que não respeitam ou valorizam suas alteridades se tornam uma ameaça, ao promover, na determinação dos currículos, princípios e linguagem hegemônicos, a desvalorização dos saberes ancestrais e uma incitação à aculturação.

A educação escolar indígena intercultural e bilíngue, como previsto na Constituição Federal, construída com participação das respectivas comunidades, com o devido respeito aos métodos próprios de produção do conhecimento e valorização das línguas maternas, é essencial para a perpetuação cultural e para a visibilização desses povos. Além disso, aprimora os mecanismos de convivência na sociedade nacional, ao fornecer recursos de diálogo e conexão, e assim auxiliar nos processos de resistência, denúncias a violações e reivindicação dos seus direitos.

Desse modo, um olhar atento ao processo de escolarização indígena no Brasil se faz necessário e urgente, sobretudo devido à pressão que as colonialidades exercem tanto epistemologicamente

quanto estruturalmente. As negligências cometidas na implementação das políticas educacionais específicas são silenciadas pela ausência de divulgação dos indicadores<sup>1</sup> coletados sobre as Escolas Indígenas no Brasil, e a disponibilização parcial desses microdados proporciona uma falsa sensação de transparência enquanto distancia a sociedade da realidade.

Ao retomar, no quarto capítulo, os dados oficiais existentes desde o princípio da criação da categoria “Escola Indígena” nas políticas educacionais brasileiras, atende-se a uma demanda social invisibilizada, além de contribuir, com marcadores concretos e tangíveis, para esse debate por muitas vezes esquecido.

Além disso, no quinto capítulo, realiza-se também um olhar especial ao Estado do Rio Grande do Sul, *locus* regional em que se estabeleceu a pesquisa que provocou esta obra. Nessa etapa, a discussão direciona-se às particularidades sociais e étnicas do Estado, com vistas a visualizar de forma mais pontual os problemas vivenciados pelas redes de ensino e suas perspectivas.

A segunda parte se dedica a constituir um banco de dados atualizado, público e com a pretensão de servir como fonte primária a novas interpretações e investigações da temática educação intercultural indígenas. Traz diversos indicadores diluídos em centenas de tabelas e gráficos coletados pelo Censo Escolar sobre as Escolas Indígenas do Brasil e do Rio Grande do Sul, dispostos em um conjunto de estatísticas. Demanda que surge das ausências na disponibilização desses materiais, visto que só existem duas

<sup>1</sup> Anualmente se realiza o Censo Escolar, por meio de um questionário preenchido pelas escolas de educação básica, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais vinculado ao Ministério da Educação (Inep/MEC). Parte dessas informações são sistematizadas e publicadas em anuários da educação básica, parte é disponibilizada de forma bruta em planilhas de microdados, e outra parte se encontra inacessível.

publicações oficiais, uma do ano de 1999 e outra de 2005, que sistematizam as informações coletadas sobre as Escolas Indígenas brasileiras.

Na primeira parte, encontram-se disponíveis as tabelas que tratam da caracterização das Escolas Indígenas no Brasil. Em um primeiro momento, apresenta-se uma coletânea que demonstra as transformações que as Escolas Indígenas desenvolveram ao longo de vinte anos, com os quantitativos obtidos nos levantamentos de 1999, 2005, 2010, 2015 e 2020. Por fim, são disponibilizados os resultados sobre o diagnóstico das Escolas Indígenas no ano de 2021, que dispõe de uma diversidade considerável de marcadores que possibilitam uma visão detalhada e abrangente sobre o tema.

A partir do segundo subtítulo, a veiculação dos dados direciona-se para o Estado do Rio Grande do Sul. Primeiramente realiza-se a disposição dos marcadores gerais das Escolas Indígenas do Estado, com os resultados obtidos nos anos de 1999, 2005, 2010, 2015 e 2020. Por último, é disponibilizada uma breve indicação dos marcadores coletados no ano de 2021.

Por fim, na terceira parte do compêndio de dados, o foco das informações migra das Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul para as matrículas no Estado, a fim de estabelecer a caracterização dos estudantes indígenas atendidos não apenas pelas Escolas Indígenas, mas em toda a rede de ensino. Os dados de 2020 são detalhados em diversos marcadores que incluem os níveis de ensino, o perfil e a idade dos estudantes.

Esta obra é fruto de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio

Grande do Sul (Uergs)<sup>2</sup>. O tempo concorreu com o término da pesquisa razão pela qual opta-se pela disponibilização integral dos dados tratados como parte deste livro, com o intuito de provocar e convidar outros pesquisadores que produzam e compartilhem olhares e reflexões decoloniais sobre a escolarização indígena no Brasil<sup>3</sup>.

A educação escolar indígena intercultural e bilíngue como instrumento de resistência às colonialidades e de visibilização das alteridades é pauta de inúmeras iniciativas indígenas e indigenistas. As suas lacunas e seus contratempos são interpretados como fruto da homogeneização epistêmica e da continuidade da política de extermínio, por isso devem ser evidenciadas e enfrentadas pelos que acreditam na construção de um futuro outro e estão dispostos a lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis, como nós.

<sup>2</sup> As figuras e tabelas utilizadas nesta obra se encontram disponíveis para download no site <https://escolarizacaoindigena.blogspot.com>. QRCode disponível ao final do livro.

<sup>3</sup> Caso sejam necessárias atualizações ou dados complementares para fins científicos, é possível entrar em contato pelo e-mail [jadih.k@hotmail.com](mailto:jadih.k@hotmail.com), que, havendo possibilidade, colaboraremos com as informações solicitadas.





**PARTE I**  
**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM**  
**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

**CAPÍTULO 1**  
**SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL**  
**DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS E**  
**REFLEXÕES**



Até o ano de 1492 existiam dois mundos mutuamente alheios, divididos pelos oceanos. Dessa forma, as interações entre eles tornavam-se inexequível por vias terrestres e complexa para a navegação até então estabelecida.

O continente americano, constituía uma dessas porções territoriais autônomas, povoado por sociedades indígenas em diferentes estágios de organização, que compunham desde grandes conglomerados urbanos a agrupamentos nômades de caçadores e coletores (Dussel, 2012).

Estes sistemas sociais se encontravam articulados local e regionalmente, a constituir vastas redes comerciais que uniam áreas e povos distantes, guerreavam por poder e territórios, fatos que promoveram interações culturais entre o continente (Fausto, 2000).

Na outra porção, o mundo conhecido se dividia em três partes, por extensão e “natureza histórica” distintas, hierarquicamente classificados em ordem ascendente entre África, Ásia e Europa, “esta última a mais perfeita por sua natureza e espiritualmente privilegiada” (O’Gorman, 1992, p. 96).

Assim, este mundo dividia-se entre o Ocidente, fatia correspondente aos europeus, e o Oriente, cuja relação se atrelava ao poder e à dominação, a partir de disputas que remontam a Cultura Clássica, como “seu concorrente cultural” natural, sua representação de contraste, uma das suas “mais profundas e recorrentes imagens do Outro” (Said, 1990, p. 13).

A partir desta alteridade, a Europa se auto estabelece como centro da cultura, do conhecimento e da história, “reduo da única verdadeira civilização” (O’Gorman, 1992, p. 195) e ao relacionar

a figura do “outro”, como um sujeito inferior, enquanto os seus constituem valores universais, “suprimem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam” (Santos; Nunes, 2003, p. 27).

Da sua compreensão como “único devir humano dotado de autêntico significado” (O’Gorman, 1992, p. 195), emerge uma violência epistêmica que subjuga e inferioriza os demais conhecimentos e as perspectivas, a transformá-los em subalternos, aqueles silenciados, que “não podem falar” (Spivak, 2010). Enquanto a sua trajetória histórico-cristã transcende o “mistério da Redenção” e lhe confere o título de “norma suprema para julgar e apreciar as demais civilizações” (O’Gorman, 1992, p. 195).

Isto posto, com a “descoberta” do continente americano, sua ocupação, colonização e povoamento, inicia-se um processo que impactará na (trans) formação social mundial.

As Américas passaram a ser vistas não como o oposto do Ocidente, mas como sua extensão selvagem a ser desenvolvida e ocidentalizada. O ocidentalismo torna-se assim o imaginário geopolítico dominante do sistema mundial colonial/moderno, e a América, o Extremo Ocidente, não a sua alteridade (Mignolo, 2003).

Sua trajetória passa a ser entendida como o “fruto do desenvolvimento da potencialidade do pensamento moderno” (O’Gorman, 1992, p. 206), na qual o pensamento cristão e eurocêntrico encontra muitas riquezas a serem expropriadas, e acumula poder para difundir-se em escala global.

A invasão da América foi o estopim para o desenvolvimento de um novo sistema mundial e revolucionou o sistema econômico,

o que auxiliou no estabelecimento do capitalismo; universalizou as relações de trabalho racializadas; afirmou o ocidentalismo, o eurocentrismo, e a sua construção da modernidade; bem como instituiu as colonialidades e suas derivadas.

Caio Prado Júnior (1907-1990), em *Formação do Brasil contemporâneo* (1942), clássico ensaio de interpretação nacional brasileira, visou apreender os traços remanescentes da colonização que ainda estruturariam e condicionariam a vida social brasileira.

Para o autor, era comum perceber no Brasil de seus dias “a presença de uma realidade já muito antiga que não é senão aquele passado colonial” (Prado Jr., 2000, p. 3). É certo também que se vivia em tempos marcados por intensa transformação que começava a acontecer, “seja por força própria, seja pela intervenção de novos fatores estranhos” (Prado Jr., 2000, p. 3). Para usar as palavras do intelectual, “este novo processo histórico [de transformação] se dilata, se arrasta[ndo] até hoje” (Prado Jr., 2000, p. 3), sem chegar a seu termo. O Brasil colonial persistia, e impedia a emergência de um Brasil nação.

Tanto o Brasil quanto os demais países da América Latina carregam em si uma convergência enquanto trajetória sócio-histórica de dominação que os fazem comungar de inúmeras questões estruturais. Comumente essas convergências são: apagamento de populações tradicionais, desassistência do Estado, fome, violências entre outros desdobramentos que serão mencionados nesta obra.

## 1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES COLONIAIS: MODERNIDADE E COLONIALIDADE

A perspectiva latino-americana coloca como baluarte do novo sistema mundial de dominação difundido a partir da colonização da América, as teorias da modernidade e colonialidade, com as quais se faz possível a análise e compreensão dos processos e formação deste ordenamento hegemônico, bem como dos elementos que desafiam esta hegemonia (Walsh, 2007).

A colonialidade se coloca como “parte constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2003, p. 80), movimentos que confluem e se retroalimentam, a formar um emaranhado de subjetividades que compõem a realidade desde o colonial.

A partir do século XIX, o conceito de modernidade é aprofundado, como enumera Koselleck (2006), em quatro processos histórico-semânticos: temporalização, ideologização, politização e democratização. Esses processos que caracterizariam a modernidade descrevem momentos pelos quais os conceitos sociais e políticos passariam durante o período de transição para a modernidade.

Os dois primeiros dizem respeito mais estritamente à semântica. A temporalização acontece quando o conceito passa a integrar grandes teorias da história, ou ele mesmo introjeta grandes narrativas em seu arco semântico. A ideologização diz respeito à crescente generalização sofrida por alguns conceitos, que passam a representar não objetos particulares (ex.: histórias, direitos, liberdades, etc.), mas entidades totais e universais (história, direito, liberdade, etc.).

Os dois últimos estão ligados a processos sócio-históricos de utilização do vocabulário. A politização corresponde ao uso de conceitos como instrumentos de debate público, inclusive para desacreditar, humilhar e desmoralizar adversários; e a democratização é o processo pelo qual os conceitos sociais e políticos passam a ser utilizados por um número cada vez maior de pessoas.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a modernidade se origina no pensamento eurocêntrico, que considera a sua cultura, os seus conhecimentos e valores o eixo do moderno, o ponto de chegada para onde toda cultura deve se dirigir, “o ideário da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado natural e culmina na Europa” (Quijano, 2000, p. 127, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Ao considerar tudo que não se encaixe no padrão europeu inferior, anterior e periférico, que necessita evoluir para atingir os seus parâmetros de civilização, o ideário ocidental estabelece a figura do “outro colonial” como subalterno, movimento caracterizado por Dussel como o “mito da modernidade” (Dussel, 2012), que se expande e passa a influenciar as relações mundialmente, ou seja

[...] entendemos a modernidade não como um fenômeno intra-europeu, mas na sua dimensão global, vinculada com a hegemonia, a periferação e a subalternização geopolítica, racial, cultural e epistêmica que a modernidade estabeleceu a partir da posição da Europa como o centro (Walsh, 2007, p. 104, tradução nossa)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> “la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa”.

<sup>5</sup> “Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferação y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro”.

Assim, o pensamento hegemônico, embasado no mito da modernidade, ocasionou a construção supremacista de uma identidade ocidental eurocêntrica e masculina, que invade um território já ocupado e dá origem a um novo sistema de classificação social com base na divisão do trabalho e em marcadores de superioridade/inferioridade relacionados à posição que o indivíduo ocupa na estrutura produtiva, de acordo com sua raça e seu gênero, na qual somente o homem branco europeu assume o mais alto nível de prevalência (Quijano, 2000).

Para o sociólogo peruano, a partir da América, concentraram-se simultaneamente todas as formas de controle do trabalho, seus produtos e recursos, em torno do capital e do mercado mundial. As formas de controle e exploração do trabalho se reorganizaram na relação capital-salário e se estabeleceram como um novo padrão global de poder, que transformou a estrutura produtiva na concepção do capitalismo mundial (Quijano, 2000).

Neste novo sistema, a relação entre raça como identidade social transformou as características fenotípicas dos sujeitos em ferramentas de classificação social, e a sua proveniência geográfica em uma definição do espaço que cada indivíduo poderia ocupar no mundo. Termos como “europeu”, “português”, “espanhol”, passaram a descrever aspectos físicos de branquitude e a representar uma ideia de preponderância em relação aos demais povos, na imagem do colonizador, enquanto o “índio” e “africano” representavam o colonizado, com o espectro “negro” (Quijano, 2000).

Os traços distintivos com maior visibilidade foram os que se salientaram nesta caracterização das raças, como a coloração da

pele, a forma e cor dos olhos e cabelos, por propiciar uma iminente diferenciação entre os dominantes/superiores ou “europeus”, e o conjunto de dominados/inferiores “não-europeus”. A cor da pele foi o aspecto mais evidente na construção desta identidade racializada, que dá origem a uma escala de gradação entre o “branco”, da “raça branca”, e cada uma das outras cores de pele até o “negro”, e estabelece a hierarquia deste sistema de classificação social “racial” (Quijano, 2020a).

No Brasil, o racismo se apresenta em uma relação paradoxal: ao mesmo tempo que é produzido pela categorização racial, também é um produtor da categoria raça. Essa percepção se origina a partir de pesquisas descentradas, que, com um enfoque social, não coincidem com a verdade contada pelos meios hegemônicos tradicionais.

Autores associados ao que se chama de Pensamento Negro Contemporâneo, como Alberto Guerreiros Ramos, Clóvis Moura, Joaze Bernardino, Lélia Gonzalez, Maria do Carmo Rebouças dos Santos, Muniz Sodré, Sueli Carneiro, entre outros, de épocas e realidades distintas, são responsáveis por obras seminais que desencobrem o mito da democracia racial brasileira, e desvelam como a manipulação da categoria raça serve para a identidade branca e a manutenção de seus poderes (Santos, 2021).

As relações de poder se perpetuam neste sistema por meio do controle das relações de exploração/dominação/conflito dos meios de existência social, como o trabalho, seus produtos e recursos de produção; o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; as subjetividades; a autoridade e os seus instrumentos de coerção e convencimento (Quijano, 2000).

Além disso, existem fatores que se correlacionam com a estratificação racial, numa intersecção de marcadores hierárquicos de subalternização e inferiorização social, que estabelecem a figura das mulheres negras e indígenas como as mais vulneráveis e invisibilizadas (Lugones, 2008); enquanto o poder é reservado a uma camada social específica e a branquitude social se correlaciona com a possibilidade de recebimento de salário e obtenção de postos de comando (Quijano, 2000).

Outro dispositivo que age na perpetuação desse sistema hierárquico de poder é a imperialidade, proveniente da associação do modelo imperial e o desenvolvimento do sistema capitalista embasado na modernidade/colonialidade, com o viés de exploração, dominação e violência econômica internacional, a partir da origem da acumulação primitiva do capital, proporcionada pelo colonialismo (Ballestrin, 2017).

A imperialidade constitui um fenômeno indissociável da colonialidade e funciona como “uma força ativa e propulsora necessária para a reprodução da colonialidade, pois é dela que deriva a mentalidade e o desejo imperial” (Ballestrin, 2017, p. 530). Assim, reforça e retroalimenta os mecanismos hegemônicos de controle do poder.

A colonialidade, então, se ancora na criação do novo “sujeito social”, que ressignifica as identidades pela “atualização” do conceito de raça, e se soma à concepção de modernidade e capitalismo, entrelaçada ao ocidentalismo e ao eurocentrismo, e passa a representar essas múltiplas escalas de dominação/subalternidade.

Portanto, para Quijano (2000), a colonialidade possui origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo, cuja matriz se estabeleceu e culminou em um processo globalizado que parte da estratificação racial/étnica da sociedade, da organização do trabalho no sistema capitalista e do eurocentrismo para estabelecer e perpetuar as suas relações de poder.

O termo colonialismo não é sinônimo de colonial ou colonialidade, uma vez que este se refere apenas às ‘situações coloniais’ impostas a partir da ocupação, colonização e povoamento de um território, com a presença de uma administração colonial, como no período de colonização clássica (Grosfoguel, 2009).

Já a colonialidade traz esta perspectiva da continuidade das formas de subjugação coloniais, na qual o ideário do colonizador se prolonga em aspectos sociais e subjetivos da sociedade até a contemporaneidade.

## 1.2 AS DIMENSÕES DA COLONIALIDADE: ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

A colonialidade pode se dividir em múltiplas subjetividades, que se articulam e contribuem para a manutenção das diferenças coloniais. Para Walsh (2007) são quatro: poder, saber, ser e da natureza; Acosta *et al.* (2013) conceitua a colonialidade do ter; conquanto Lugones (2008) acrescenta a colonialidade do gênero.

Essa diversidade de abrangência das colonialidades demonstra a amplitude da sua influência na estrutura hierárquica da sociedade para a manutenção desse mecanismo de dominação.

A primeira esfera das colonialidades surge na conceituação de Quijano, à luz das Epistemologias do Sul, e diz respeito à colonialidade do poder, derivada das novas identidades sociais racializadas como um princípio das relações de poder entre a Europa e as demais populações (Quijano, 2020b).

Ao se instituir como uma nova ordenação intersubjetiva de dominação mundial e como única perspectiva de conhecimento racional, a organização das relações de poder sobre o prisma eurocêntrico de raça/trabalho materializa a colonialidade do poder, que se entrelaça na afluência entre as suas hierarquizações intersubjetivas de subalternização (Quijano, 2000).

A colonialidade do poder desempenhou um papel fundamental na hegemonia mundial destas novas identidades sociais, no entanto, foi complementada pela colonialidade do saber.

Ao estabelecer-se como centro do mundo com o seu “outro” materializado no Oriente e ignorar nessa equação os negros e indígenas, o eurocentrismo passa a incorporar sobre o seu domínio todas as formas de controle das subjetividades, das culturas e dos conhecimentos, ou seja: “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais também terminaram articulados em uma única ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ocidental” (Quijano, 2000, p. 126, tradução nossa)<sup>6</sup>.

A manutenção da colonialidade do poder produziu uma relação de dependência não apenas social e econômica, mas também cultural, por meio da imposição por parte do colonizador da sua hegemonia eurocêntrica como uma perspectiva superior e universal de conhecimento, circunstância que acaba por transferir

<sup>6</sup> “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea occidental”.

a colonialidade do âmbito do poder para o campo do saber (Silva; Baltar; Lourenço, 2018).

Este processo ocorreu de forma mais duradoura e violenta no continente americano, no qual ocasionou o epistemicídio dos diversos povos originários colonizados, que tiveram expropriados os seus conhecimentos acumulados, e reprimida a sua produção intelectual, através da inibição de suas subjetividades, religião, valores e culturas para então substituí-las pelo padrão ocidental (Quijano, 2000), processo que resultou em aculturação e apostasia de muitas etnias, bem como no desaparecimento de outras tantas.

A consolidação das colonialidades do poder/saber passa a impactar em todas as experiências e concepções de vida a partir do colonialismo, e o estudo da colonialidades avança para além destes campos, na dominação das muitas subjetividades subalternizadas, e passa, assim, a incidir nos múltiplos ideários sociais constituintes.

A partir deste pensamento, é possível estabelecer numerosas conexões sobre como o colonial se impõe sobre as demais perspectivas e subjuga a sua existência ao ideário hegemônico.

Dessa maneira, agir por meio de ato de violência epistêmica seria obstruir e diminuir deliberadamente a validade de métodos e tentativas de produção de conhecimento distintos dos ocidentais, e invalidar a significância das ancestralidades e saberes múltiplos.

Comumente as epistemologias não-hegemônicas são consideradas insuficientemente elaboradas e ingênuas, além de provincianas ou específicas, sem valores universalizáveis, relevantes apenas para a compreensão de fenômenos locais.

Essa atitude resulta no não reconhecimento de reflexões que não se adéquam ao padrão instituído. Ao negar à determinada

produção um espaço de reconhecimento, além de manter leituras hegemônicas, há o impedimento de que sejam reconhecidas leituras autônomas produzidas na periferia ou, como tratado nesta obra, as perspectivas “outras” em que se enquadram os pensamentos dos povos originários e suas sabedorias ancestrais.

Outro destes âmbitos atravessados pela colonialidade é o “ser” que se coloca na imposição de uns seres sobre os demais para o controle e persecução das diferentes subjetividades como mais uma dimensão dos padrões de racialização, colonialismo e dominação (Walsh, 2007).

A colonialidade do ser evidencia lacerações coloniais imputadas aos campos genéticos, existenciais e históricos (Maldonado-Torres, 2007) nos quais se manifestam os sentimentos de superioridade e inferioridade presentes na sociedade, bem como as forças de silenciamento e subordinação que operam para diminuir a sua autonomia, para a construção de uma identidade colonializada.

Desde a cosmovisão ligada de forma intrínseca ao meio ambiente dos povos originários, se discute também a “colonialidade da natureza” como mais uma das dimensões, a partir da divisão cartesiana estabelecida entre a preservação da natureza e os avanços da sociedade (Walsh, 2007).

Ao negar as relações milenares entre humanos, plantas e animais, os mundos espirituais e ancestrais “a colonialidade da natureza tentou eliminar essa relacionalidade que é a base da vida, da cosmologia e do pensamento em muitas comunidades indígenas

e afrodescendentes de Abya Yala e América Latina” (Walsh, 2007, p. 106, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Os hábitos, os costumes e a consciência cultural passam a ser objetos de ingerência dessa colonialidade ancorada na concepção capitalista de existência, que reduz a concepção de um “bem-viver” e a atrela ao “ter”, por considerar como superior quem possui maior capacidade financeira embasada no mercado mundial e no seu poder de compra (Acosta *et al.*, 2013).

Desta forma, a colonialidade do ter padroniza e quantifica o valor de cada vida pelos hábitos e significados eurocêntricos desta “sociedade de consumo” (Bauman, 2008) capitalista, em detrimento de qualquer outro sentido ou relevância cultural. Esta colonialidade se colide com as perspectivas ancestrais de diversos povos indígenas, cujos pensamentos seguem “caminhos outros que o da mercadoria” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 64).

Já a “colonialidade do gênero”, que a partir da interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade, perpetua as violências coloniais para com as mulheres negras e indígenas como uma estrutura sistêmica, as mantém no mais inferior nível hierárquico, bem como invisibiliza e impõe barreiras intransponíveis nas lutas dessas mulheres pela sua integridade e pelo seu reconhecimento (Lugones, 2008).

Assim, as concepções acerca das colonialidades seguem em processo de elaboração e transformação a partir das múltiplas perspectivas que surgem derivadas da lógica colonial e nas subjetividades feridas para a manutenção da sua hegemonia.

<sup>7</sup> “Esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala y América Latina”.

Além disso, subsistem, sobretudo para os povos originários, como barreiras invisíveis que atacam o seu modo de vida, a sua cosmovisão e sua existência como consciência ancestral, para condicionar sua sobrevivência à apropriação desses valores eurocentrados, como a continuidade do etnocídio.

### **1.3 PARA TRANSCENDER A MODERNIDADE: O DECOLONIAL E A TRANSMODERNIDADE**

Os pensadores latino-americanos não se limitaram ao estudo das relações coloniais, mas também da sua superação. Desta perspectiva, surgiram os estudos decoloniais, que não devem ser confundidos com a descolonização, a qual “indica uma superação do colonialismo”, enquanto “a ideia de decolonialidade (ou descolonialidade) procura transcender a colonialidade” (Ballestrin, 2013b), que segue a operar na perpetuação de um padrão hegemônico mundial de poder.

Entretanto, estabeleceu-se uma diferença conceitual entre os dois termos: descolonial e decolonial. De um lado da divergência estão os que defendem que o pensamento decolonial nasce na academia estadunidense com a alcunha “decoloniality” para entender e etiquetar os indígenas, então a colocação do “s” representa uma negação a este pensamento rumo a uma ação popular na construção das propostas descolonizadoras (Paredes, 2019).

Pelo outro lado, se defende que o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo” por analogia ao processo de “descolonização”, enquanto o decolonial seria a contraposição à “colonialidade” (Walsh, 2009).

Por não haver consenso entre as referências, nesta obra opta-se pela utilização dos termos decolonialidade e descolonialidade como sinônimos em oposição à colonialidade, com o devido reconhecimento à divergência que se estabeleceu.

Outra distinção teórica que se destaca é entre os pensamentos ‘pós-colonial’ e ‘decolonial’. Assim como o colonialismo não representa o mesmo que a colonialidade, o conceito ‘pós-colonial’ está mais atrelado à descolonização; então, como forma de oposição à colonialidade, se coloca o pensamento decolonial (Mignolo, 2003).

Ainda que haja um esforço por parte de alguns pensadores, a fim de conectar as teorias por suas enormes semelhanças, nesta pesquisa será adotada a concepção decolonial, e, paralelamente, a transmodernidade em detrimento da pós-modernidade, sem um prejuízo na utilização de autores que não adotem exatamente este posicionamento conceitual.

A modernidade também é lida com algumas controvérsias: apesar de carregar a colonialidade como seu lado obscuro, ela proporcionou a visibilização, desde uma perspectiva colonial, das histórias, subjetividades, conhecimentos e lógicas de pensamento e vida que desafiaram esta hegemonia (Walsh, 2007).

Com uma concepção dinâmica, a modernidade (re)produz a colonialidade, mas também proporciona os meios para a sua superação, “logo, a rejeição completa da modernidade implica a própria anulação da possibilidade de se chegar aos meios que permitem questionar a modernidade e a colonialidade” (Ballestrin, 2017, p. 529).

Isso posto, se propõe, como forma de reação dos oprimidos ante a violência que lhes foi impetrada, o giro decolonial, termo

indicado originalmente por Nelson Maldonado-Torres (2007), e que reflete “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013a, p. 105).

Esse movimento vem para representar uma transformação epistemológica nas perspectivas e condutas das ações e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados; um projeto de mudança sistemática e global das pressuposições e implicações do programa colonial/moderno, a ser construído por uma rede de diálogos e suas múltiplas concepções na formação de um novo panorama de intersubjetividades (Maldonado-Torres, 2007).

Por sua vez, a transmodernidade se apresenta como uma visão emancipadora transcendental ao mito da modernidade, desde uma perspectiva epistêmica subalterna (Dussel, 2012).

A transmodernidade se desenvolve por meio da diversidade, e, para Maldonado-Torres (2007, p. 162, tradução nossa)<sup>8</sup>: “é um convite para pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, a partir de posicionamentos e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas com as colonialidades do poder, do saber e do ser”, em busca de agregar forças no embate às hierarquizações provenientes das classificações coloniais.

Muitos esforços são empenhados no intento de transcender a colonialidade, principalmente nas lutas dos movimentos sociais e na afirmação das identidades subalternizadas (Ballestrin, 2013b).

<sup>8</sup> “Es una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser”.

Aos poucos, um novo panorama é construído pelos povos indígenas do “sul global” em busca de um “bem viver”, a fim de combater todas as formas de dominação/exploração na existência social, que se utiliza de uma descolonialidade do poder, e da “autoprodução” e reprodução democráticas das multiplicidades como seu ponto de partida (Quijano, 2020a).

A pressão exercida pela sociedade contemporânea, eivada das colonialidades que a constituem, conduzem as resistências dos povos originários a uma denotação decolonial. Assim, enquanto estes lutam para manter sua identidade ancestral e seu direito de existir na sua alteridade, contribuem com a construção da transmodernidade.

#### **1.4 UMA CONCEPÇÃO A PARTIR DO “SUL”: AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL COMO ESPAÇO DA SUBALTERNIDADE**

O conceito de sul como uma identidade geopolítica subalterna (Ballestrin, 2020), tem origem na divisão colonial/moderna do mundo a partir da localização dos territórios dominados em relação à Europa, mas se atualizou para além de uma representação estritamente geográfica e não serve apenas para delimitar os países colonizados subdesenvolvidos.

Este termo passa a ser identificado também com a história das periferias, com os locais subalternizados, com os oprimidos pelas colonialidades, como símbolo de uma perspectiva de pertencimento coletivo (Ballestrin, 2020).

Nessa nova cartografia político-social, a noção de sul passa a ser relativa (Morin, 2011), numa lógica de contraposição ao “ocidente” e a imposição da sua hegemonia eurocêntrica conectado ao conceito de “norte”. Enquanto isso, o Sul adota uma representação de solidariedade entre os excluídos, por meio da qual se faz possível construir a “miscigenação e integração das diversas heranças culturais do planeta” (Petraglia, 2011, p. 173).

Nas palavras de Edgar Morin: “a lógica do Norte, enfim, é cega às realidades do Sul, consideradas por ela como atraso, arcaísmo, preguiça. O pensamento do Norte é feito para tratar os problemas de organização técnicos, práticos e quantificáveis, ou seja, a prosa da vida” (Morin, 2011, p. 17).

Boaventura de Souza Santos entende o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causada pelo capitalismo, que motiva a necessidade de uma globalização contra hegemônica como a alternativa construída pelo Sul na sua mais complexa diversidade, que não compreende apenas a contraposição entre Sul e Norte, mas também as contraposições entre o “Sul do Sul e o Norte do Sul” e entre o “Sul do Norte e o Norte do Norte” (Santos, 2006b, p. 53).

Estes conceitos acabam por abranger um longo debate sobre as consequências do avanço das colonialidades. Muitas construções a respeito do Sul ainda refletem interpretações com origens eurocêntricas, processo que produz sociedades que se consideram “mais desenvolvidas” e permite a segregação hierárquica em múltiplos lugares (Meneses, 2014).

Na América Latina, esse debate se tornou muito relevante no meio político, acadêmico e artístico, com o objetivo de enaltecer

a sua importância perante o mundo, que se apropriou e difundiu o “Sul” como sua representação. Torres García, por exemplo, em seu manifesto Escola do Sul, propõe, para os uruguaios, que “o nosso norte é o Sul, não deve existir norte para nós se não como oposição ao nosso Sul” (Torres García, 1944, p. 213, tradução nossa)<sup>9</sup>, no entanto, esta reflexão se expande a toda Latinoamérica, evidenciada na sua obra “América Invertida”.

O manifesto defendia que o tempo colonial e da importação já passou, e incentivou a criação de uma linguagem nossa para escrever, pintar e compor, que incorpore e afirme toda a diversidade do nosso povo (Torres García, 1944, p. 213-219). Este movimento promoveu a integração dos povos da América Latina, que, em uma perspectiva decolonial, ao identificar o “Sul” como nosso ‘Norte’, reforça a construção das perspectivas sociais latino-americanas.

O sistema de dominação hegemônico eurocêntrico, aqui considerado o Norte, se perpetua sobre a disseminação da colonialidade do saber, que desempenha um papel fundamental para a reprodução das distinções entre Norte/Sul. Como alternativa à hegemonia epistemológica dominante, surgem as “Epistemologias do Sul” que se alicerçam no combate à subalternização dos saberes e conhecimentos de povos colonizados, e às epistemologias provenientes do colonial, do capitalismo, do patriarcado e das demais formas de dominação/opressão (Santos; Meneses, 2009).

As Epistemologias do Sul, então, compreendem um conjunto de intervenções e tecnologias que denunciam a supressão dos saberes tradicionais e promovem a horizontalidade do diálogo (Santos; Meneses, 2009) como uma saída na construção da

<sup>9</sup> “Nuestro norte es el Sur, no debe de haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur”.

decolonialização do saber. Elas contrastam com o esgotamento intelectual e político do Norte global, para valorizar e amplificar os saberes que resistiram à intervenção capitalista-colonial, e representam um vasto e diverso campo de inovação econômica, social, cultural e política (Meneses, 2014).

As Epistemologias do Sul formam, então, uma trincheira comum de resistência contra os avanços das colonialidades, no intento de unificar as muitas alteridades subalternizadas pelo ideário colonial e fortalecer para suas existências e enfatizar a necessidade de um olhar mais amplo a respeito da importância do “outro”.

As concepções de Epistemologias do Sul, assim, se tornam um importante constituinte das perspectivas decoloniais educacionais, e serão retomadas em tópicos futuros desta obra.



**CAPÍTULO 2**  
**AMÉRICA LATINA E BRASIL: A INVENÇÃO**  
**DE UM “NOVO MUNDO” SOBRE O MUNDO**  
**EXISTENTE**



O povoamento da América ocorreu por grupos migratórios provenientes da Ásia, que entraram no continente através do estreito de Bering (Salzano, 1992). Estima-se que existiram duas ou três grandes ondas migratórias, com início em aproximadamente 25 mil anos atrás, que propiciaram uma rápida dispersão no território continental, do Alaska à Patagônia (Moreno-Mayar *et al.*, 2018). Na América Latina, essa chegada ocorreu em torno de 17 mil anos atrás, já no Brasil a datação genética aponta cerca de 10 mil anos de ocupação (Posth *et al.*, 2018).

Após esse processo de migração, os povos se assentaram gradativamente no território latino-americano e deram origem a múltiplas etnias. Foram constituídas sociedades complexas que se inter-relacionavam e seguiam em uma perspectiva de ascensão histórico-cultural.

Floresciam pela Latino América povos e culturas variados, que formaram comunidades com distintas formas de organização, que iam desde cidades com construções monumentais até agrupamentos nômades que migravam entre os territórios com seus assentamentos (Bethell, 1990a).

Estas sociedades podem ser subdivididas em três níveis de organização: clãs de pescadores coletores; aldeias de agricultores; e sociedades urbanas (Dussel, 2012). Além de constituir domínio sobre diferentes graus de avanço tecnológico, conviviam entre si, disputavam recursos, territórios e poder, e exerciam o comércio em todo território da América Latina.

As tribos nômades, compostas de caçadores-coletores, praticavam a pesca e predominavam no território ao sul da América Latina, ao longo dos pampas, da região do Chaco, inclusive no Brasil

oriental; e ao norte do continente, onde hoje está a Califórnia, o Alaska e o Canadá (Dussel, 2012).

Os registros destas sociedades são escassos, mas podem ser encontrados em sítios arqueológicos vestígios das suas culturas em couro trabalhado, ferramentas de caça, entre outros objetos. No Brasil, eles se distribuía principalmente na região central e sul (Fausto, 2000), como exemplo trago a etnia Charrua, que vivia em grupos de 10 ou 15 famílias sob a proteção de um chefe, caçava com arco e flecha, boleadoras, redes, lanças e pescava em canoas feitas de troncos ocos (Bethell, 1990a).

As culturas agrícolas com aldeias de clãs, tribos e confederações de tribo se distribuem nos Andes, ao sul e sudeste do império Inca, até a floresta amazônica; e nas pradarias do sudoeste dos Estados Unidos (Dussel, 2012). Sua subsistência provinha dos sistemas agrícolas, além da caça e coleta, também realizavam a produção de utensílios e artesanatos com as mais diversas fontes de matérias-primas.

Estas sociedades se disseminaram na maior parte do continente, e ocuparam quase toda a Amazônia, a costa do Brasil e das Guianas e os Andes meridionais (Fausto, 2000). No Sul do Brasil, predominavam os Guaranis, Kaingangs e Xoklengs, que se organizavam em aldeias e periodicamente realizavam migrações para novos assentamentos (Bethell, 1990a).

E os povos urbanos ocupavam a Mesoamérica dos Maias e Astecas, até os Chibchas da Colômbia, bem como o império Inca (Dussel, 2012). Estas grandes civilizações contavam com diversas descobertas e avanços científicos em áreas como arquitetura, matemática, astronomia, medicina, agricultura intensiva, teologia,

belas-artes, entre outras; constituíram cidades-estado, reinados e impérios fortificados, de composições variadas, que incluíam disputas por poder e prestígio (Viezza; Grondin, 2021).

As cidades eram densamente populadas, e sua subsistência era proveniente de sistemas intensivos de produção agrícola e criação extensiva de animais; possuíam um aparelho estatal desenvolvido com formas sofisticadas de administração pública e extração de tributos, além de uma estruturada organização social baseada na sua religião, profissionalização e distribuição do poder (Fausto, 2000).

Particularmente no território que hoje (século XXI) compreende o Brasil, viviam por volta de 5 milhões de nativos (Viezza; Grondin, 2021), que se fracionavam em centenas de etnias, com culturas, línguas e modos de vida distintos, os quais realizaram a ocupação e se adaptaram a todos os biomas do país.

Esta rica pluralidade étnica tinha sua origem comum em quatro troncos culturais básicos: Tupi, Karib, Jê e Aruak; que se ramificaram em uma grande variedade de dialetos e culturas (Jecupé, 2020), como coloca o historiador Leslie Bethell

O modo mais razoável de classificar as centenas de etnias indígenas que habitavam o que atualmente é o Brasil, quando chegaram os europeus em 1500, é pelos grupos linguísticos, pela geografia e pelo habitat. Havia quatro famílias linguísticas principais (provavelmente pelo seu número de habitantes): Tupí (ou Tupí-Guaraní), Jê, Caribe e Aruak. Outras famílias linguísticas estavam unicamente representadas nas margens fronteiriças do Brasil atual: Xirianá e Tucano no Noroeste, Pano e Paez no Oeste, Guaicurú e Charrúa no Sul. Algumas das línguas maternas que sobreviveram são classificadas como isoladas, ou apenas ligeiramente vinculadas aos troncos linguísticos principais: Nambicuara, Bororó,

Karajá, Mura, Aripaktsá, e, sem dúvidas, muitas outras, entre as centenas de etnias que foram extintas antes de que os linguistas pudessem estudá-las (Bethell, 1990a, p. 99, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Os povos que viviam nos limites do Estado brasileiro eram predominantemente caçadores-coletores, entretanto, a agricultura já era praticada por eles em todo o território nacional há cerca de 2 mil anos (Guidon, 1992). Além disso, artefatos produzidos com cerâmicas, ossos, conchas, pedras, madeiras, entre outras matérias-primas, eram amplamente utilizados.

Encontram-se preservados diversos destes objetos, de forma que “muitas das peças exibem um grau impressionante de delicadeza, atenção ao detalhe e apuro artístico” (Lopes, R., 2017, p. 51), característica que demonstra as particularidades e complexidade das produções.

A história das sociedades e dos povos que antecederam a invasão e colonização do continente americano está repleta de omissões e apagamentos, apesar da “ilusão de primitivismo” (Cunha, 1992a, p. 11) construída a partir da concepção que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, são inúmeras as evidências dos seus avanços sociais e tecnológicos.

No processo de colonização das terras latino-americanas, toda essa multiplicidade foi ignorada à denominação de meros

<sup>10</sup> “El modo más razonable de clasificar los centenares de tribus indígenas que habitaban lo que actualmente es Brasil cuando llegaron los europeos en 1500, es por los grupos de lenguas, por la geografía y por el habitat. Había cuatro familias lingüísticas principales (probablemente por su número de habitantes): tupí (o tupíguaraní), ge, caribe y aruak (arawak). Otras familias lingüísticas estaban únicamente representadas en los márgenes de las fronteras del Brasil actual: xirianá y tucano en el noroeste, paño y páez en el oeste, guaicurú y charrúa en el sur. Algunas de las lenguas tribales que han sobrevivido se clasifican como aisladas, o sólo ligeramente vinculadas a los troncos lingüísticos principales: nambicuara (nambikwara), bororó, karajá, mura, aripaktsá, y sin duda muchas otras entre los cientos de tribus que se extinguieron antes de que los lingüistas estudiaran su lengua”.

“índios”, cujas histórias e cujos saberes não tinham nenhuma relevância diante dos “modernos” colonizadores, e a existência relegada ao utilitarismo da exploração.

## 2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A INVASÃO E COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA ESPANHOLA

*Abya Yala* para os Kunas; *Tawantinsuyu* para os Incas; *Cemanáhuac* para os Astecas e *Pindorama* para os Tupinambás; o território americano tinha nomes, donos e identidade, ignorados pelos colonizadores, que passam a explorar, dominar, povoar e renomear este “Novo Mundo” a seu bel-prazer (Todorov, 1988), depois de “descobri-lo”, no ano de 1492.

Os invasores não tinham ideia do tamanho da extensão de terra encontrada, ou da grande diversidade cultural que se produziu aqui, além de imaginarem que esta porção de terra seria ainda ligada à Ásia (O’Gorman, 1992).

Com o surgimento deste novo território na cultura ocidental, instituiu-se a perspectiva de que a sua existência está atrelada ao momento do descobrimento, em um o processo de “invenção” da América (O’Gorman, 1992).

A denominação dos povos autóctones como “índios”, bem como dessa porção de terra por “América” invisibilizou e excluiu a diversidade social e cultural de todo o continente, o que relegou essa existência à inferioridade (Colaço; Damázio, 2012).

A invasão e exploração do continente americano foi iniciada pela coroa espanhola a partir de 1492, nas Ilhas do Caribe. Promoveu-se a exploração dos povos que ali viviam por meio da

ocupação dos seus territórios, cobrança de impostos e ações de repressão violenta para com os que se demonstrassem contrários à presença espanhola e às suas regras (Viezzler; Grondin, 2021).

Foi implantado um sistema denominado “repartimiento” sob o qual uma determinada quantidade de nativos ficava sob responsabilidade de um colonizador “repartidor” que “organizava” o trabalho (forçado) dos indígenas em plantações e minas de ouro, bem como coletava os seus impostos e compelia-os a um regime exaustivo de trabalho, o que ocasionava diversas rebeliões (Viezzler; Grondin, 2021).

Essa forma de colonização foi substituída pelas “encomiendas”, marco estrutural de uma política de povoamento para colonização, que institucionalizou a inferioridade dos indígenas e justificou o seu genocídio e a apropriação das terras: “o encomendero recebia como doação por parte do rei um pedaço de terra e um número significativo de trabalhadores indígenas como servos e escravizados” (Mignolo, 2010, p. 83, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Os encomenderos eram responsáveis por pagar os tributos exigidos pela coroa e pela catequização dos nativos, possuíam total liberdade para atuar como bem entendessem para execução das suas obrigações (Viezzler; Grondin, 2021). Uma vez esgotadas as possibilidades de expropriação das ilhas caribenhas, se impôs a necessidade de expandir a dominação para o território continental.

O processo de colonização avançou, em 1519, para as terras continentais, a partir do México e Mesoamérica, que já era ocupado por descendentes de grandes civilizações pré-colombianas como os Maias e os Astecas. Tratava-se de uma população pluriétnica,

<sup>11</sup> “El encomendero recibía en ‘donación’ de parte del Rey un pedazo de tierra y un número significativo de trabajadores indios como siervos y esclavos”.

densa, com economia diversificada e que ofereceu uma resistência muito superior à dos indígenas caribenhos (Viezzler; Grondin, 2021). Após as violentas conquistas territoriais, as encomiendas foram estabelecidas na porção continental, com objetivo principal da mineração de ouro e prata.

Ao seguir com a invasão territorial pela costa do pacífico, Cordilheira dos Andes adentro, a partir de 1532, os colonizadores espanhóis expropriaram os territórios do império Inca, com batalhas sangrentas que dizimaram toda uma civilização para poder controlar as principais cidades e seus recursos (Viezzler; Grondin, 2021). Além disso, as demais sociedades que se desenvolviam nesta região foram subjugadas e exterminadas, sujeitas à instituição de *reparticiones e encomiendas* e tiveram seus territórios “conquistados”.

Assim, para a conquista territorial e enriquecimento da Espanha, ocorreu o maior genocídio conhecido da história da humanidade. A tomada dos territórios da América continental ocasionou a morte de mais de 95% dos seus habitantes, seja pela violência imputada aos nativos pelos colonizadores, que utilizavam armas de fogo, espadas e armaduras de metal, seja pelas doenças introduzidas pelos europeus que se alastravam entre uma tribo e outra antes ainda do avanço dos próprios europeus (Diamond, 2013).

Aos nativos foram imputadas toda sorte de violência, como escravização, exploração sexual das mulheres, assassinato, tortura psicológica, aculturação, entre outras (Viezzler; Grondin, 2021).

A catequização dos povos originários promoveu o seu epistemicídio e contribuiu para a extinção de diversas sociedades indígenas. Os padres jesuítas, a partir de 1540, tiveram um papel

primordial neste processo, por promover a catequização, pacificação e aculturação de diversos povos em todo o continente americano.

Contrários a algumas práticas de colonização como a escravização dos indígenas, os missionários jesuítas espanhóis iniciaram a construção de uma sociedade paralela a dos colonos, e se organizaram em reduções constituídas com o intuito de evangelizar e civilizar os nativos para integrá-los à sociedade espanhola (Bethell, 1990b).

As reduções jesuíticas se espalharam pelo interior da América Latina, principalmente na região entre o Paraguai, Argentina e sul do Brasil, e formaram assentamentos nos quais os indígenas se agrupavam, aprendiam a se comunicar em espanhol, ler e escrever, e novos ofícios; construía suas casas conforme orientação dos religiosos; praticavam agricultura comunitária sob administração dos padres; e eram batizados e convertidos ao catolicismo (Melià, 1997).

Esse modelo de invasão e colonização aplicado ao continente americano apresentava algumas características distintas se comparado com o implementado em outros processos de colonização já ocorridos na história ocidental. Além disso, a distância entre os continentes, além de servir como barreira para as doenças que, ao chegarem, causaram danos severos à população originária, também fez com que a migração dos colonizadores se tornasse necessária para manutenção da sua posse sobre as terras invadidas.

Os povos originários que resistiram ao genocídio das doenças e das guerras passaram a ser submetidos ao que foi denominado de etnocídio, em um processo de apagamento das suas culturas e

substituição pelo ideário do colonizador europeu. O que acabou por manter em diversas regiões a presença indígena por meio de herança fenotípica e genética, mas com a completa perda de laços com a sua identidade ancestral.

## **2.2 COLONIZAÇÃO E ETNOCÍDIO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO ETNOCÍDIO**

Em Pindorama, a chegada de Cabral no ano de 1500 iniciou o período de exploração portuguesa. Os primeiros contatos foram majoritariamente pacíficos e duraram por volta de 30 anos (Prezia, 2017). Se estabeleceram feitorias na Bahia, Pernambuco e Cabo Frio, onde os navios portugueses atracavam e promoviam escambos com os tupinambás, etnia que predominava no litoral nordeste e sudeste (Jecupé, 2020).

Nesse modelo não havia, contudo, um controle territorial eficiente que impedisse invasões de outras nações europeias, nem como impedir que as negociações ocorressem com mercadores de outros países, como os franceses, que também atracavam no litoral brasileiro em busca do pau-brasil. Para sanar essa fragilidade, inicia-se a política de ocupação, colonização e povoamento, com a invasão forçada e violenta dos territórios indígenas.

O território, dividido em capitânias hereditárias, passa a “ser propriedade” de “fidalgos da pequena nobreza” (Silva, 2016, p. 83), responsáveis pela sua proteção e produção; nas quais se ergueram vilas, fazendas e engenhos para produção de açúcar, o que fez aumentar a necessidade de mão de obra.

Neste momento, o convívio pacífico entre os povos originários e os colonizadores europeus chega ao fim. Essa tomada dos territórios dá início a uma série de atrocidades para com os povos indígenas: guerras para conquista dos territórios, captura e estupro de mulheres indígenas, escravização, sequestro e assassinato de milhares de nativos (Viezzler; Grondin, 2021).

A necessidade crescente de força de trabalho e as diferenças culturais entre colonizadores e colonizados tornaram-se a base para a generalização dos conflitos, como relata o historiador Leslie Bethell:

Os homens Tupi estavam de acordo com a exploração madeireira e não tiveram dificuldades para suprir as necessidades portuguesas durante o período de extração do Pau-Brasil, mas a agricultura era uma tradição reservada às mulheres indígenas, os homens se negavam a realizar este trabalho. Eram profundamente antimaterialistas e pouco ambiciosos, e em qualquer caso, pouco podiam os colonos oferecer-lhes para que o trabalho nas plantações valesse à pena. Dada a obstinada resistência da força de trabalho, os colonos portugueses logo se viram determinados a escravizar os indígenas para que trabalhassem no crescente número de plantações e moinhos (engenhos) (Bethell, 1990a, p. 216-217, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Em 1549 se institui um novo modelo de governo, e com ele chegaram os padres Jesuítas, para converter, pacificar e aculturar os indígenas, dedicados a formar aldeias de “índios mansos” próximas

<sup>12</sup> “Los hombres tupí estaban de acuerdo sobre la tala de árboles y no tuvieron dificultad en satisfacer las necesidades portuguesas durante el ‘período de palobrasil’, pero trabajar los campos era una tradición reservada a las mujeres indias; los hombres se negaron a hacerlo. Eran profundamente antimaterialistas y poco ambiciosos, y en cualquier caso los colonos poco podían ofrecerles para que el trabajo en las plantaciones les valiera la pena. Dada la tenaz resistencia de la fuerza de trabajo, los colonos portugueses pronto se vieron empujados a esclavizar a los indios para que trabajaran en el creciente número de plantaciones y molinos (engenhos)”.

aos vilarejos com o intuito de transformar os povos originários de “selvagens da idade da pedra em camponeses quase europeus vivendo em aldeias colonizadas e praticando a religião de uma sociedade agrária” (Bethell, 1990a, p. 220, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Com a formação desses assentamentos de repartição, ondas epidêmicas expandiram-se, evento que causou muitas mortes; entretanto, se logrou constituir um sistema de campesinato sedentário, que contribuía com o abastecimento das vilas, por meio do trabalho que deveria ser voluntário ou remunerado, o que nem sempre ocorria (Cardoso, 2016).

Os Jesuítas mostravam-se contrários à escravização dos indígenas, o que influenciou na elaboração das primeiras “políticas indigenistas”, assim denominadas por serem elaboradas pelos não índios, e voltadas aos interesses coloniais assimilacionistas (Colaço, 2014).

As primeiras normativas foram as leis de proteção e regulamentação da liberdade indígena, em 1570, que não impediram a existência de indígenas escravizados durante todo o período colonial (Cardoso, 2016).

As políticas coloniais distinguiam os povos originários entre os aldeados e aliados dos portugueses, súditos da coroa; e os inimigos espalhados pelos “sertões”, “gentios bravos” (Perrone-Moisés, 1992, p. 117), como descreve Bethell

Por outro lado, os indígenas rebeldes que resistiam ao cristianismo eram comparados com os mulçumanos da África e, conseqüentemente, poderiam ser escravizados. De modo que, paulatinamente, se desenvolveu no Brasil,

<sup>13</sup> “Salvajes de la edad de piedra en campesinos casi europeos viviendo en aldeas colonizadas y practicando la religión de una sociedad agraria”.

como no império espanhol, a distinção definitiva entre indígenas pacíficos, menores de idade necessitados da proteção da coroa enquanto eram gradualmente aculturados até alcançar a cidadania completa como cristãos, e os indígenas violentos, aos quais somente restava a guerra, que podiam ser assentados à força quando necessário ou escravizados para serem utilizados pelos colonizadores (Bethell, 1990a, p. 220, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Aos “índios de pazes”, aldeados e aliados, a regulamentação colonial garantia liberdade e bom tratamento, além de remuneração pelos seus serviços, por exercer um importante papel junto aos colonos como “vassalos úteis” (Perrone-Moisés, 1992).

Em decorrência dessa política, entre os anos 1547 e 1757, foram promovidos os “descimentos”, com objetivo de alocação das aldeias nas cercanias dos vilarejos. Por outro lado, aos indígenas que não se submetiam a este sistema de aculturação e servidão, a legislação reservava, por “justas razões de direito”, a escravidão.

Pelas instituídas “guerras justas” se realizavam incursões autorizadas pelo governo contra grupos de “índios bravos” que se opunham à catequização, ou atacavam as vilas e aldeias “civilizadas”.

Em oposição à exploração e aos maus-tratos dos autóctones ocorridos nas aldeias de repartição, a partir do século XVII, alguns missionários jesuítas passaram a estabelecer seus assentamentos no interior do país, ao invés de promover o seu descimento,

<sup>14</sup> “Por otro lado, los indios rebeldes que se resistían ante la cristiandad eran comparados con musulmanes de África y, por consiguiente, podían hacerse esclavos. De modo que, gradualmente, se desarrolló en Brasil, como en el imperio español, la distinción definitiva entre indios pacíficos, menores de edad necesitados de la protección de la corona mientras iban siendo gradualmente culturizados hasta alcanzar la ciudadanía completa como cristianos, y los indios belicosos contra los cuales ‘sólo la guerra’ podía librarse, quienes podían ser asentados nuevamente por la fuerza si fuera necesario y por último esclavizados para ser usados por los colonizadores”.

principalmente em territórios de domínio espanhol (Oliveira; Freire, 2006).

Localizadas em uma porção mais ao sul do território que hoje se localiza o Brasil, durante os primeiros 30 anos de trabalho estes missionários chegaram a formar 40 reduções, dentre elas os famosos “Sete Povos das Missões” que reuniram um contingente de 40 mil indígenas catequizados e submetidos a um modo de vida em moldes “civilizados” (Viezzler; Grondin, 2021).

Outro inimigo dos povos indígenas se constituiu na figura dos “bandeirantes”, que ao desbravar territórios ainda não colonizados em busca de novas fontes de riqueza para expropriação, desempenharam um papel central para a captura e escravização indígena, além de disseminar doenças entre as etnias que até então lograram se manter distantes dos colonizadores.

Com a alta lucratividade decorrente desta prática, amparada pela regulamentação das “guerras justas”, a venda de escravos indígenas tornou-se um dos objetivos principais das bandeiras, que atacavam inclusive as missões em busca de cativos, o que causou conflito com os padres jesuítas, que reivindicavam a não captura dos indígenas aldeados sob sua jurisdição (Viezzler; Grondin, 2021).

A escravização dos indígenas só começa a diminuir a partir de 1600, ao se estabelecer uma preferência por escravos africanos devido à grande mortandade dos indígenas cativos (Gambini, 1988), uma vez que “a vida útil de um escravo indígena no engenho era de três a cinco anos” (Prezia, 2017, p. 33).

Estima-se que o tráfico negreiro desembarcou nas costas brasileiras cerca de dois milhões e meio de escravizados africanos (Cardoso, 2016), fato que não acabou com a escravidão indígena,

que mesmo “abolida” em 1757, perdurou para além do período colonial.

Em 1759, ocorre a expulsão dos jesuítas, acusados por “formar um Estado dentro do Estado” (Fausto, 2000, p. 111) com as suas Missões. Com isso, ficou sob responsabilidade dos próprios colonos o descimento das aldeias e a distribuição do trabalho indígena (Oliveira; Freire, 2006).

A política indigenista centrou-se na integração dos povos à civilização portuguesa. Além disso, transformou aldeias em vilas, assim como ensinou-lhes ofícios e incentivou o casamento entre brancos e indígenas (Fausto, 2000).

Durante todo período colonial no Brasil, os povos indígenas sofreram inúmeras violências e atentados aos seus direitos básicos. Além da invasão às suas terras, este período foi marcado pelo genocídio de comunidades inteiras, mulheres indígenas brutalmente violentadas, escravização em massa, disseminação de epidemias. Estima-se que nos primeiros 150 anos de colonização “aproximadamente 70% da população nativa tenha sido eliminada por fome, guerras, escravidão e doenças trazidas pelos europeus” (Viezza; Grondin, 2021, p. 130).

Ao fim do período colonial, a assimilação e aculturação dos indígenas se havia promovido um verdadeiro etnocídio, “nas cidades costeiras o pobre índio sumia-se ante o europeu e o negro com seus descendentes puros ou mesclados” (Abreu, 1998, p. 208).

Assim, instituiu-se a colonialidade do poder, ser e saber, externalizada na identidade nacional de invisibilidade e subordinação para com as subjetividades dos povos indígenas, substituída e reestruturada com base na cultura portuguesa, sob a

qual os nativos que não foram dizimados deveriam se integrar para sobreviver, e renunciar às suas línguas maternas, das suas terras de origem, dos seus modos e concepções de vida, ou seja, da sua dignidade.

### **2.2.1 Perseguição aos Povos Indígenas no pós-independência: manutenção das práticas coloniais no Brasil “descolonizado”**

A Independência do Brasil não trouxe novidades para as populações indígenas, que seguiram subjugadas às práticas coloniais. Os princípios assimilacionistas e integracionistas previam a utilização de “meios brandos e persuasivos” para compra das terras indígenas e incorporação das suas culturas junto à sociedade nacional (Cunha, 1992b).

As políticas indigenistas seguiam ausentes, ignoradas inclusive na Primeira Constituição do Império (1824), a qual sequer citou a sua existência, fato que demonstra que “os indígenas não eram reconhecidos como cidadãos e tampouco como brasileiros” (Sposito, 2012, p. 258).

No ano de 1845, é publicado o “Regulamento das Missões”, um documento essencialmente burocrático, que instituía as “Diretorias de Índios”. Seu conteúdo versava sobre a sua catequização e civilização, ao estabelecer diretrizes gerais para o governo dos índios aldeados (Cunha, 1992b).

Em linhas gerais, a situação indígena pouco havia mudado, como registrado em relatórios oficiais que descreviam como recorrente a presença de índios destinados à prestação de serviços,

“quase reduzidos à condição de escravos” (Sampaio, 2009, p. 200), ou conforme os registros levantados por Manuela Carneiro da Cunha

Declarada ou embuçada, porém, a escravidão indígena perdeu surpreendentemente até pelo menos os meados do século XIX. Vendiam-se crianças (Circular 9/8/1845) e adultos eram disfarçadamente escravizados também (Aviso 2/9/1845). No que é hoje o Amazonas, a escravização nas formas mais tradicionais – apresamento direto, estímulo à guerra indígena para compra de prisioneiros – continuava como se nada houvesse (Hemming, 1987:211-20). Mas até na corte se encontravam escravos índios até pelo menos 1850! (Cunha, 1992b, p. 146).

Com o objetivo de regulamentar as posses de terras por particulares e estabelecer uma política pública para as terras devolutas<sup>15</sup>, foi concebida em 1850 a “Lei de Terras”, na qual estava contido um avanço no reconhecimento à titularidade dos povos originários sobre o seu território ancestral (Cunha, 1992b).

Contudo, esta política e suas derivadas apressaram a expropriações e reduziram o reconhecimento de “propriedade” apenas para as aldeias formais, e mantiveram as disputas e conflitos no restante dos territórios (Oliveira; Freire, 2006).

Em consonância com a política indigenista adotada no período colonial, a perspectiva do império para os povos originários se manteve na construção da nacionalidade brasileira, a fim de integrar-lhes à população nacional, devidamente aculturados

<sup>15</sup> Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse (O que..., 2013).

e em condições de contribuir como força produtiva para o desenvolvimento da sociedade nacional (Guimarães, 1988).

Com a Proclamação da República, iniciou-se o debate a respeito da criação de uma agência indigenista do Estado, instituída na figura do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), “tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios, dos nômades aos aldeados” (Oliveira; Freire, 2006, p. 113).

Assim, a política indigenista volta-se para a formação do indígena como um trabalhador nacional. Além disso, ajuda a estabelecer mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas.

Em 1918, o SPILTN passa por uma transformação e deixa de ser responsável pela alocação de trabalhadores nacionais, renomeado para SPI. Deste modo, o trabalho em regiões como o Nordeste do Brasil, em que “não existiam mais indígenas, mas apenas caboclos que em breve se tornaram trabalhadores nacionais” (Lima, 2015, p. 433) dava lugar ao que se tornou sua principal tarefa: a “pacificação” de grupos indígenas nas áreas de colonização, para liberar os territórios de acordo com interesses econômicos, com a utilização das tradicionais práticas jesuíticas de aproximação e cooptação, e posterior assentamento das comunidades em “reservas (terras) para a sobrevivência física dos índios” (Oliveira; Freire, 2006, p. 115). Processo descrito por Lima

Era necessário atrair com presentes em abundância, gerando dívidas e uma suposta imagem de esplendor e riqueza; pacificar, demonstrando capacidade técnica de resistir aos embates guerreiros, mostrando-se tecnologicamente superior, dando tiros para o alto, como

a dizer ‘matá-lo-emos se o quisermos, mas desejamo-los vivos, porque somos benévolos, porque nos propomos irmãos’. Desde os primeiros contatos, pois, lançavam-se as bases de uma dependência, clientelística e inferiorizante, dos povos indígenas para com os agentes do Estado. [...]

Dito de outro modo, tratava-se de sedentarizar povos errantes, vencendo-lhes – a partir de ações sobre suas ações e não unicamente do uso contínuo da violência física – a resistência em se fixarem em lugares definidos pela administração, ou capturar para uma malha de agências de governo outros povos com longo tempo de interação com o conquistador, operando para tanto com a ideia de um mapa nacional (Lima, 2015, p. 430-431).

Outra característica deste período foi o estabelecimento de um regime de tutela para com os povos indígenas, expresso pelas ações do Estado e nas legislações que lhes eram atinentes: o Código Civil republicano, que classificou os indígenas como “silvícolas”, “relativamente incapazes” e “sujeitos ao regime tutelar”, até que estivessem adaptados à civilização do país; e a Lei nº 5.484, considerada o primeiro estatuto civil do índio republicano, que “reeditava” a “distinção colonial entre índios bravios versus mansos, inimigos versus aliados” e classificava os indígenas em “nômades”, “arranchados ou aldeados”, “pertencentes a povoações indígenas”, “pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados” (Lima, 2015, p. 433).

As políticas indigenistas, durante o primeiro período Republicano, culminaram no “paradoxo da tutela” e na “a combinação de dimensões protetivas e pedagógicas moralmente positivas e de seus aspectos repressores, que também permitem caracterizá-la como forma de dominação” (Lima, 2015, p. 433).

Ao pôr em prática a “nacionalização”, para integrar os povos à sociedade nacional, se promoveu a sedentarização de etnias nômades, e deu-se continuidade aos projetos de assimilação, agora prioritariamente por meio de ritos cívicos e formação profissional (Oliveira; Freire, 2006, p. 124), assim, se aumenta o território produtivo do país, formam-se trabalhadores de baixa remuneração e excedente agrícola para alimentar as cidades, bem como se consolida o projeto de “controle sobre o interior do país que continuou presente no que se pode chamar de pensamento social brasileiro” (Lima, 2015, p. 428).

A partir de 1930, o nacional-desenvolvimentismo toma conta do Brasil, o que leva a alteração das prioridades do SPI. Por um lado, se instituíram os “Postos de Atração, Vigilância e Pacificação”, com objetivo de atrair indígenas avizinados para o território brasileiro, para auxiliar na proteção das divisas nacionais, e atuar como “guardas de fronteira”, consoante ao plano de “Marcha para Oeste” (Lima, 1992).

Pelo outro lado, Postos de Assistência, Nacionalização e Educação, passam a contar com um caráter econômico mais consolidado, para, além de transformar indígenas em trabalhadores, tornar o “Posto Indígena” em uma “empresa capitalista moderna” (Bigio, 2007, p. 14), adaptada às formas do trabalho rural tradicional, por meio de lavouras e criação de animais.

Este período também inaugura a perspectiva protecionista, com a criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), cuja atribuição compreendia “o estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos silvícolas, seus costumes e línguas” (Brasil, 1939).

Iniciam-se também as discussões a respeito da criação da figura de um Parque Indígena, que possuiria um “fim duplo de preservar a flora e a fauna, e de criar uma espécie de estufa para que os grupos da região pudessem se aculturar paulatinamente” (Lima, 1992, p. 168), projeto que posteriormente deu origem ao Parque Indígena do Xingu, primeira terra indígena homologada pelo governo federal.

A concepção a respeito dos povos originários se reconstruía num contexto internacional, influenciada pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>16</sup> cujos princípios destacavam igualdade e liberdade, “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ONU, 1995).

Além disso, a Organização Internacional para o Trabalho (OIT)<sup>17</sup> na sua Convenção n.º 107 (OIT, 1957), dispôs sobre a proteção e integração das populações indígenas, ao prever programas ainda assimilacionistas, mas que representou uma vanguarda na promoção dos direitos dos povos originários.

A criação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 1959, pela Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>18</sup>, também contribuiu com o avanço das políticas internacionais, ao promover a observância e a defesa dos direitos

<sup>16</sup> Criada em 1945, na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, cuja carta de constituição foi promulgada no mesmo ano (Brasil, 1945).

<sup>17</sup> Cujo objetivo é promover a justiça social após a Primeira Guerra Mundial, com representação no Brasil desde a década de 1950 (OIT no Brasi).

<sup>18</sup> Fundada em 1948, sendo o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério (OEA, 2022).

humanos, entre os quais se incluem os direitos dos povos indígenas (DPLF, 2018).

Essa onda global de transição no pensamento acerca das minorias serviu de base para a construção de um novo paradigma para as populações indígenas, como trazido por Lima

Aos poucos, e coexistindo com o assimilacionismo tutelar, surgiu uma nova visão, uma utopia, em que os povos indígenas poderiam ser o signo de sua própria diferença, num país que historicamente primou por construir sua imagem de unidade homogênea (Lima, 2015, p. 437).

No entanto, o Brasil fora da “superestrutura” seguia com a sua dinâmica de violência para com os povos indígenas, conforme os dados do “Relatório Figueiredo”, coletados entre 1940 e 1968. Esse relatório, obtido a partir de relatos de funcionários da SPI, causou comoção internacional, ao detalhar “assassinatos em massa, tortura, escravidão, guerra bacteriológica, abuso sexual, roubo de terras e negligência contra as populações indígenas do Brasil, incluindo grupos completamente eliminados, muitos dizimados” (Viezza; Grondin, 2021, p. 140), entre outros vários delitos cometidos. Assim, as aldeias indígenas eram consideradas um obstáculo para a modernização do Brasil, na visão desenvolvimentista da época, pensamento que fundamentou a continuidade dessas atrocidades.

As dimensões da colonialidade se aprofundavam na sociedade e permaneciam na sociedade mesmo após a descolonização do Brasil. A separação da coroa portuguesa não contribuiu com a forma como os indígenas ou afrodescendentes eram vistos pela sociedade nacional ocidentalizada.

É possível também perceber já a colonialidade da natureza, e as contradições entre a cosmologia dos povos originários em relação à preservação do meio ambiente e a ambição da sociedade de consumo, que em nome do “progresso” enxergava os recursos naturais como nada mais que fonte de matéria-prima disponível para exploração.

## **2.2.2 Os indígenas no período da ditadura militar: um obstáculo a ser superado para o “desenvolvimento” da nação**

O período seguinte tampouco apresentou avanços na defesa dos direitos dos povos originários. Durante o regime militar, instituído pelo Golpe de 64, inúmeros foram os casos de violação aos direitos humanos, e em especial para com os povos indígenas, considerados “entraves” para a execução das políticas de desenvolvimento nacional, que prometia a realização de um “milagre econômico”.

Os indígenas, outrora considerados potenciais trabalhadores, a serem empregados no sistema de produção, bem como na proteção e expansão do território nacional, passam a ser entendidos como uma ameaça à segurança e à nacionalidade, inversamente à tradição histórica brasileira, como se constatou por meio da Comissão Nacional da Verdade, que fez contar, em seu relatório final, sobre abusos e violências praticados pelo Estado Brasileiro para com os povos indígenas durante o período em que vigeu o golpe militar no país (CNV, 2014).

Em decorrência da reformulação do Estado brasileiro por parte dos militares, somada a uma série de crises e sucateamento da SPI, foi criado um novo órgão indigenista: a Fundação Nacional do Índio (Funai), na qual se incorporaram o SPI, o CNPI e o Parque Nacional do Xingu.

A Funai, criada já a partir de diversas contradições, seguia com os princípios de aculturação e integração, com foco no patrimônio e renda indígena. Desde a sua instituição, a instituição foi marcada por uma política de defesa do plano de governo em detrimento dos direitos indígenas, como exposto por Bigio:

De sua criação em dezembro de 1967 até julho de 1983, a Funai será presidida unicamente por militares, exceção a um curto período, de 15/03/79 a 31/10/79, em que ocupou esse cargo o engenheiro Ademar Ribeiro Silva, ex-diretor geral do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem – DNER, muito ligado aos militares que estavam no poder. [...] (Bigio, 2007, p. 25).

Nesse contexto é que são construídas as bases ideológicas e legais da política indigenista que norteará a ação indigenista da Funai. Como dito antes, elas não são suficientes para dar um fim à violação dos direitos indígenas; pelo contrário, essas violências em alguns momentos são exacerbadas, especialmente nos estados amazônicos, em função dos programas de colonização criados pelo governo federal para aquela região. Nesses estados multiplicaram-se os problemas para as populações indígenas, especialmente com relação à garantia da posse de seus territórios, bem como do usufruto de seu patrimônio, conforme determinava a legislação (Bigio, 2007, p. 27).

O eixo do projeto desenvolvimentista foi expresso no Plano de Integração Nacional (PIN), que tinha como meta a abertura de

rodovias, em especial, na região da Amazônia. Ademais, tinha por objetivo, assentar famílias ao longo das estradas, ao criar condições para o povoamento da região (CNV, 2014). Considerada pelos militares um “deserto verde”, o projeto ignorava completamente a existência de povos indígenas na região amazônica, sem mencioná-los em nenhum documento, apesar dos projetos atravessarem reservas, ou sequer consultar a Funai (Valente, 2017).

O projeto de expansão rodoviária não parou na Transamazônica, e passou a prever construções de rodovias em outros estados, como a BR-174, que conectaria Manaus à fronteira da Venezuela, com passagem em Roraima; a BR-210 entre Macapá e o norte do Amazonas; e a BR-080 para ligar a cidade de Xavantina à base militar do Cachimbo, e atravessava a Reserva Nacional do Xingú; estas tornaram-se motivos de grandes conflitos entre os indígenas e militares. Havia, pois, um grande interesse nacional na apropriação das terras indígenas e seus recursos por empresas e investidores, que incluíram “declarações oficiais fraudulentas que atestavam a inexistência de índios nas áreas cobiçadas por particulares” (CNV, 2014, p. 207).

A instauração de uma política indigenista mais agressiva, que perdura durante todo o período ditatorial, foi desencadeada pela implementação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), que lhes afligiu por meio de prisões, torturas, maus-tratos e desaparecimentos forçados, com celas em condições desumanas e massacres por todo o território nacional. Essas situações foram ignoradas pela Funai, cujos números oficiais em relatórios da época são “simplesmente inexistentes” (Valente, 2017, p. 67).

A violência era praticada pelo Estado de forma sistemática, com a intenção de reprimir, subjugar e silenciar a lutas por seus

direitos, como apresentado no relatório da Comissão Nacional da Verdade, que desvela uma sucessão de excessos cometidos pelo Governo Militar, dentre eles, o seguinte relato:

A violência contra índios tutelados era praticada de forma brutal e pública nos postos e delegacias dos municípios, com o objetivo de humilhar o preso e também de atingir os demais indígenas da localidade, intimidando tanto os que presenciavam os fatos, como os que ouviam falar das agressões. Inúmeros relatos apontam que essa violência do Estado está longe de ser difusa e casual, pois, com sua aplicação sistemática, molda-se uma cultura de repressão para subjugar os índios atingidos e silenciar a luta por seus direitos frente à política desenvolvimentista do Estado brasileiro à época (CNV, 2014, p. 239).

Além da exacerbada violência, o descaso com a saúde dos povos indígenas foi outra característica deste regime. Tanto por omissões, com falta de políticas de atenção à saúde, vacinações preventivas e atendimento médico nas aldeias (CNV, 2014, p. 212); quanto por ações, pela disseminação de epidemias entre povos isolados.

As ações previstas no Plano de Integração Nacional previam uma série de incursões em território ocupado por autóctones até então isolados. Rubens Valente (2017) traz diversos relatos sobre contágios de gripe, sarampo, varíola entre outras doenças, que acabavam por dizimar comunidades inteiras, fato também ignorado pela Funai. Após muitas críticas internacionais à política indigenista brasileira, foi promulgado o “Estatuto do Índio” (Brasil, 1973), com direito a edições de luxo e traduções para o inglês e o francês (Bigio, 2007, p. 33).

No entanto, o Estatuto redigido sobre a égide do regime militar, seguiu com a ideologia civilizatória e integracionista já praticada, conservou suas políticas de aldeamento, manteve os indígenas tutelados; além de estabelecer a “renda indígena” (sob a qual seria pago imposto), para legalizar a exploração de áreas indígenas, e a possibilidade de remoção das populações indígenas por imposição da segurança nacional e realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional, nas quais se incluem a mineração (CNV, 2014).

Este período foi de imensos ataques não só à integridade física e territorial, mas também às diferentes subjetividades compreendidas nas culturas e etnias que caracterizavam o ser indígena. A política de extermínio intensificou-se com a instituição do reconhecimento étnico por meio dos “laudos de aculturação”, que visavam a “desindianização” (CNV, 2014, p. 213) das populações ao declarar os indígenas já integrados à sociedade como “brancos”, a fim de expropriar seus territórios e afastar os (poucos) direitos que lhes eram reservados.

Processo este que contribuiu com o apagamento da identidade indígena, e invisibilizou a suas existências, seus saberes e costumes, ao diluí-los na sociedade nacional, ou seja: “não há dúvida de que a política de assimilação cultural preconizada pelo desenvolvimentismo do Estado se caracteriza como um programa de etnocídio” (CNV, 2014, p. 213). Ideologia expressa na fala do Ministro Rangel Reis em janeiro de 1976: “Os índios não podem impedir a passagem do progresso [...] dentro de 10 a 20 anos não haverá mais índios no Brasil” (CNV, 2014, p. 251).

Mas, em meio a essas duras condições, florescem os movimentos de luta e resistência indígena<sup>19</sup>. A década de 70 é marcada pela ascensão das lideranças indígenas no contexto nacional e pelo princípio de um movimento Indigenismo não-governamental, com o surgimento de organizações civis como a Operação Amazônia Nativa (Opan – 1969), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY – 1978), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI – 1979), a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai – 1979), entre outros; a fim de romper com a hegemonia do Estado e das missões religiosas tradicionais, e suas doutrinas de civilização e apagamentos (Baniwa, 2006).

Outro partícipe ativo no apoio às causas indígenas foi o Conselho Indigenista Missionário (Cimi – 1972), uma pastoral da Igreja Católica específica para trabalhar com indígenas, que embatia explicitamente os desvios da Funai e colaborou com a articulação entre aldeias e povos, a contragosto do governo e de alguns setores da igreja, inclusive.

O Cimi defendia a autonomia dos povos indígenas na manutenção de sua cultura, ao compreender que “cada grupo indígena constitui um povo” possuidor dos seus próprios valores que devem ser “respeitados e promovidos”, como expresso no trecho a seguir

O trabalho a ser feito será decidido com os índios e nunca para os índios. Eles mesmos desenvolverão seus valores e suas técnicas e decidirão o que aceitam de nossa cultura e com isso realizarão seu caminho original, colaborando

<sup>19</sup> Esta ascensão não se trata de um fato isolado. Em todo continente americano, a partir de conjunturas, momentos e características distintas, lideranças indígenas se evidenciam na luta pelo reconhecimento à sua autodeterminação, territorialidade e existência (Bengoa, 2000).

com o verdadeiro desenvolvimento integral do Brasil e da Humanidade (CNBB, 1973, p. 23).

Inicia-se, a partir de 1970, uma onda de assembleias indígenas articuladas com auxílio do Cimi. Entre os anos de 1974 e 1983 ocorreram 16 assembleias, os temas discutidos inicialmente compreendiam questões cotidianas a respeito das suas aldeias, e passam a discutir assuntos mais estruturais de resistência e organização das suas lutas, que culmina na formação União das Nações dos Indígenas (UNI), no ano de 1980 (Oliveira; Freire, 2006). A partir destas discussões se destaca um contingente de lideranças indígenas com intenção de disputar as políticas nacionais, participar de foros internacionais e promover a sobrevivência cultural, inclusive no combate de projetos de mineração.

Assim, ao fim do período ditatorial, o surgimento do movimento indígena é polarizado, com o regime militar, já em desgaste. Apesar dos esforços sistemáticos empregados pelo Estado no etnocídio indígena, a organização, resistência e resiliência dos próprios povos assegurou a sua existência, e possibilita sua ascensão.

As cicatrizes deixadas por este nefasto período se farão presentes por muito tempo na sociedade, tanto por meio das ausências que se tornaram irreversíveis, quanto na reconstrução das culturas remanescentes.

As etnias extintas ao longo destes 500 serão um grande vazio sociocultural a rememorar, enquanto as que sobreviveram ao etnocídio passaram a se organizar em movimentos unificados nacionais e internacionais, uma resistência decolonial necessária

para a manutenção de suas subjetividades, seus costumes, crenças e saberes.

## **2.3 A CONSTITUINTE DE UM ‘NOVO BRASIL’: A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELO RECONHECIMENTO DA SUA EXISTÊNCIA**

Com a queda do regime militar, se inicia um importante momento na história indigenista brasileira, no qual os movimentos indígenas encontram-se em franca expansão, para reconquistar direitos que lhes foram negados desde a colonização e participar ativamente da elaboração das políticas públicas, apesar da tentativa de silenciamento sofrida com o assassinato de diversas lideranças (Oliveira; Heck, 2021).

A UNI foi a dispersora do protagonismo indígena pelo Brasil, por meio dela se fez possível uma grande articulação entre os povos indígenas brasileiros e latino-americanos. Além disso, foi importante para a criação do Conselho Mundial dos Povos Indígenas (Lopes, D., 2017).

Iniciados os debates a respeito da construção de uma nova Constituição popular, a UNI, em conjunto com os demais coletivos indigenistas, passa a realizar uma grande mobilização pela sua participação na constituinte, ao tentar, inclusive, a participação direta por uma cota para 10 representantes indígenas a serem escolhidos independente do pleito formar partidário, projeto que não se concretizou (Lacerda; Feitosa, 2021).

O que não impediu a elaboração de uma proposta ao texto constitucional, e a presença incansável de lideranças no Congresso

Nacional, a percorrer gabinetes, e buscar apoio parlamentar (Heck; Loebens, 2012); e também para combater o “lobby anti-indígena” (Lacerda; Feitosa, 2021, p. 259).

Durante a Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida no ano de 1987, foram apresentadas duas propostas: a emenda n.º 39, “Populações Indígenas” (defendida por Ailton Krenak<sup>20</sup>, representante da UNI); e a n.º 40, “Nações Indígenas” (propositada pelo Cimi) (Lopes, D., 2017).

Se formou um grande embate, acerca destas emendas, se por um lado os indígenas buscavam reconhecimento à sua existência e subjetividades no texto constitucional; por outro, setores que buscavam se beneficiar da exploração dos territórios indígenas, como mineradoras, madeireiros, latifundiários e militares, a combatiam de todas as formas possíveis (Heck; Loebens, 2012).

Ao fim e com alterações, a emenda proposta pela UNI foi aprovada, e incorporada ao texto constitucional no capítulo “Dos índios”, momento que causou uma grande comoção pelo seu ineditismo: a partir deste momento as previsões constitucionais poderiam ser denominadas direitos indígenas, pois sua elaboração partiu dos próprios coletivos indígenas (Colaço, 2006).

A Constituição Federal de 1988 “trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios” (Araújo *et al.*, 2006, p. 38).

<sup>20</sup> No discurso em defesa da emenda realizado no plenário o da Comissão de Sistematização, Ailton Krenak realiza um protesto histórico, ao pintar lentamente o seu rosto com uma tintura de jenipapo, no decorrer de sua fala que se inicia da seguinte forma: “Eu espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo dessa casa, mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena” (Krenak, 2019).

Dentre os direitos reconhecidos, encontram-se o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; seu direito à terra, que deveria ser demarcada; uma educação diferenciada, que reconheça os seus processos próprios de aprendizagem e língua materna; e, além disso, pôs-se um fim “jurídico” ao regime tutelar até então imputado aos indígenas (Lima, 2015).

No entanto, ficaram de fora do texto constitucional proposições importantes para assegurar a autodeterminação dos povos indígenas. No período que sucedeu a sua promulgação, a ótica assimilacionista e o etnocídio seguiram presentes nas práticas governamentais.

O próprio texto constitucional, ao proclamar uma igualdade de direitos a todos, desrespeita a diversidade cultural, social e jurídica dos povos originários, e acaba por criar um paradoxo: enquanto lhes reconhece o direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, limita a sua existência ao regramento jurídico existente.

Estas contradições seguem presentes na elaboração das políticas subsequentes, e embasam mudanças estruturais na administração brasileira, como a transferência de atribuições sobre a educação e saúde indígena da Funai para os respectivos ministérios, na década de 90.

Em âmbito internacional as discussões avançavam em direção à autonomia dos povos indígenas. A Convenção n.º 169 (OIT, 1989) apresentou avanços importantes em relação ao reconhecimento dos direitos dos povos originários. As discussões sobre as mudanças climáticas, ocorridas na convenção da ONU denominada “ECO 92”, voltaram os olhos do mundo para a preservação do meio ambiente

no Brasil e na caracterização dos povos indígenas como protetores da sua biodiversidade, o que ocasionou inclusive a constituição de fundos com aportes financeiros internacionais. A influência dessa agenda internacional estimulou a ação dos organismos protetivos não-governamentais e maior cautela do Estado na proteção desses povos.

Os movimentos indígenas também permaneceram assíduos. Com o enfraquecimento da UNI após a constituinte, se formou Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (Capoib) em 1992, que posteriormente deu lugar à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) no ano de 2005. Dedicados a somar forças e aglutinar as pautas de resistência para a preservação das culturas indígenas, demarcação dos territórios e cumprimento das premissas constitucionais.

Contudo, há de se observar que o interesse econômico continuou a embasar as políticas públicas brasileiras, que norteadas pelo liberalismo e pelo direito moderno contribuíram para a permanência de uma cultura racional, técnico-produtiva, comercial, capitalista e individualista (Pereira, 2016).

Ainda se perpetua, assim, a colonialidade do poder, por meio do empobrecimento e da invisibilização dos povos indígenas, que resistem arduamente, seja buscando saídas na institucionalidade, com candidaturas cada vez mais frequentes nos processos eleitorais, seja nas lutas e mobilizações desses povos, na busca de visibilidade para suas pautas ancestrais.

### **2.3.1 Direitos conquistados à distância: dificuldades de efetivação das políticas públicas e resistência no século XXI**

Nos últimos 20 anos do século XXI houve um importante avanço para o reconhecimento dos direitos e garantias constitucionais dos povos indígenas. Ainda assim, este cenário é muito carente de políticas, ações e responsabilização da administração pública, que seguem atravessadas pelas colonialidades estruturais enraizadas ao longo da história do Brasil.

A invisibilidade e o empobrecimento das comunidades próximas às cidades e a falta de estrutura no atendimento às comunidades mais distantes são problemas ainda latentes. No entanto, a população indígena apresenta crescimento, verificado nos últimos Censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Lacerda, 2023), e prospera em um movimento de afirmação da sua identidade étnica, cada vez mais presente na sociedade brasileira.

Não obstante, o processo de globalização hegemônica em curso se demonstra como outro fator importante de risco para as comunidades indígenas, suas culturas e identidades, ao causar “efeitos demolidores” sobre a capacidade decisória dos governos, e assim prejudicar a implementação das garantias constitucionais por elas conquistadas (Sparemberger, 2013).

Após a Constituição de 1988, uma série de atos legislativos indigenistas passaram a ser editados. Abrangeram-se temáticas como a promoção dos direitos humanos e cidadania; proteção territorial, demarcação, identificação e delimitação de terras

indígenas; conservação do meio ambiente e etnodesenvolvimento; educação indígena e escolarização; seguridade social; atenção à saúde e à alimentação saudável; cultura e proteção dos seus patrimônios históricos, artísticos, imateriais e de propriedade intelectual; bem como de organização da administração pública para execução destas políticas (Silva, 2008).

Essas iniciativas, dentre outras que tratam direta ou indiretamente da proteção dos direitos constitucionais indígenas, são fruto das pressões dos movimentos indígenas e indigenistas em âmbito nacional e internacional. Entretanto, diversas lacunas legislativas continuam presentes no ordenamento jurídico nacional, como o caso das minerações em terras indígenas e aproveitamento dos seus recursos hídricos (Araújo *et al.*, 2006).

Além disso, houve um crescimento significativo nos projetos de lei anti-indígenas (Oliveira, 2021). Ademais, a exploração econômica dos recursos naturais existentes nos territórios protegidos continua como uma fonte de disputas históricas no Brasil, por conta da colisão de interesses entre a elite capitalista e uma etnoperspectiva sustentável de preservação.

A perseguição aos povos originários é mantida nas zonas rurais e urbanas. No campo, o confinamento de povos e comunidades em terras insuficientes, a morosidade do governo na demarcação das terras de povos que vivem em acampamentos provisórios, as omissões do poder público e da sociedade diante das agressões cotidianas, da invasão de terras por madeireiros, grileiros, fazendeiros, entre outros, constituem uma série de agressões que demonstram a continuidade da política de extermínio (Heck; Silva; Feitosa, 2012).

Nas cidades, a desassistência aos povos indígenas propaga-se com a falta de previsão legal da sua existência. Além disso, essa prática forma um “limbo jurídico”, uma vez que a legislação está construída para proteger os indígenas que vivem em seus territórios tradicionais; mas desconsidera o processo histórico de opressão e discriminação, expulsão das suas terras, aculturação, catequização e negação identitária que estes povos sofreram ao longo de 500 anos de dominação (Araújo *et al.*, 2006).

Desde o ano de 2003, o Cimi constituiu um Observatório de Violência contra os povos indígenas no Brasil, com a produção de relatórios anuais para denunciar as muitas violências sofridas pelos povos indígenas. Este relatório é subdividido nos seguintes eixos: 1) Violência Contra o Patrimônio: Omissão e morosidade na regularização de terras; Conflitos relativos a direitos territoriais; Invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio; 2) Violência Contra a Pessoa: Abuso de poder; Ameaças; Assassinatos; Lesões corporais; Racismo e discriminação étnico-culturais; Violências sexuais; 3) Violência por Omissão do Poder Público: Desassistência na área de educação; Desassistência na área de saúde; Disseminação de bebida alcoólica e outras drogas; Mortalidade na infância; Morte por desassistência à saúde; Suicídio, e 4) Violência Contra os Povos Indígenas Livres e de Pouco Contato (Cimi, 2022).

Nesse contexto, constata-se que essas denúncias e violações demonstram haver uma opressão sistêmica contra os povos indígenas, que estão longe de alcançar um panorama satisfatório de emancipação, proteção, respeito, e reconhecimento perante a sociedade nacional.

No ano de 2020, chegou ao Brasil outra ameaça à existência indígena: a epidemia da Covid-19. Diversos estudos apontaram a maior vulnerabilidade dos povos originários diante de epidemias, que, no Brasil, acabaram duplamente atingidos pela pandemia, por se localizarem mais distantes das estruturas de atendimento especializado, bem como o contínuo estado de desigualdades sociais e econômicas que lhes assola (Wenczenovicz, 2020).

A ineficiência e ineficácia de ações do governo Bolsonaro na contenção geral da pandemia foi evidente. No entanto, para com as comunidades indígenas, políticas como a desobrigação no fornecimento de água potável, materiais de higiene e leitos hospitalares a indígenas combinados à distribuição de medicamentos sem comprovação de eficácia contra o novo coronavírus e as ineptas políticas de confinamento demonstraram total descaso, negligência e omissão para com as vidas indígenas (Lourdes, 2021).

Nesse meio, insurgem-se movimentos indígenas de resistência, que exigem o cumprimento dos preceitos Constitucionais e a adequada interpretação das leis protetivas, e culminam em uma série de lutas nacionais.

Além das lideranças atuarem no fortalecimento e articulação das suas pautas e construção das manifestações, também buscam espaço em meios institucionais: nas eleições municipais de 2020, foram escolhidos 234 representantes de povos originários para ocupar cargos eletivos, 28% a mais do que na eleição municipal anterior; destes, 10 são prefeitos, 11 vice-prefeitos e 213 vereadores (Liebgott; Santana, 2020).

O principal tema de embate no século XXI, levado como bandeira unitária entre os povos indígenas, é o reconhecimento

territorial, suas demarcações e proteção. Ao constituírem-se legislaturas cada vez mais conservadoras, que defendem a mineração, o agronegócio e as empreiteiras, há um fortalecimento de políticas anti-indígenas no Congresso Nacional (Cimi, 2018).

A bancada ruralista tem tentado aprovar diretrizes de ataque aos direitos dos povos originários, para inviabilizar as demarcações, permitir a anulação de Terras Indígenas e escancará-las a empreendimentos predatórios, como garimpos, estradas e grandes hidrelétricas (Cimi, 2021).

Neste contexto, formou-se um grande debate a respeito da tese do “Marco Temporal” no qual o governo tenta aprovar a perspectiva que apenas as terras materialmente ocupadas no ano de 1988 sejam passíveis de regulamentação como reservas indígenas, enquanto os povos originários defendem o seu direito ancestral aos territórios tradicionalmente ocupados, ainda que posteriormente retomados, por conta da política de expulsão amplamente praticada.

Esse entendimento está em tramitação junto ao Supremo Tribunal Federal, atualmente encontra-se suspenso. Processo que causou uma sequência de manifestações em Brasília, deslocando milhares de indígenas sob a bandeira de “Não ao Marco Temporal” (Oliveira, 2021).

Uma importante referência para a luta territorial é o Acampamento Terra Livre, que se iniciou no ano de 2003 por conta da luta pela homologação Terra de Raposa Serra do Sol, e ocupa periodicamente a Esplanada dos Ministérios, no Distrito Federal, ao reunir centenas de lideranças indígenas de todo o país (Heck; Silva; Feitosa, 2012).

No ano de 2022, ocorreu a sua 18ª edição, que reuniu mais de 8 mil lideranças de 200 povos indígenas, na maior movimentação desde a constituinte. Estabeleceram as reivindicações do movimento indígena brasileiro, por meio de algumas propostas consideradas ponto de partida para a reconstrução do Brasil, organizadas nos seguintes eixos: 1) Direitos territoriais indígenas – demarcação e proteção aos territórios indígenas já!, 2) Retomada dos espaços de participação e controle social indígenas; 3) Reconstrução de políticas e instituições indigenistas; 4) Interrupção da agenda anti-indígena no Congresso Federal; 5) Agenda Ambiental (DFATL, 2022).

Demonstra-se, assim, a brava resistência dos povos indígenas que sobreviveram aos genocídios e epistemicídios desde o período colonial. Eles convivem com a presença das colonialidades constantes na estrutura social brasileira, e seus mecanismos subalternizantes, invisibilizadores, que mantém as etnias indígenas em uma perspectiva de inferioridade ante a sociedade nacional ocidentalizada.

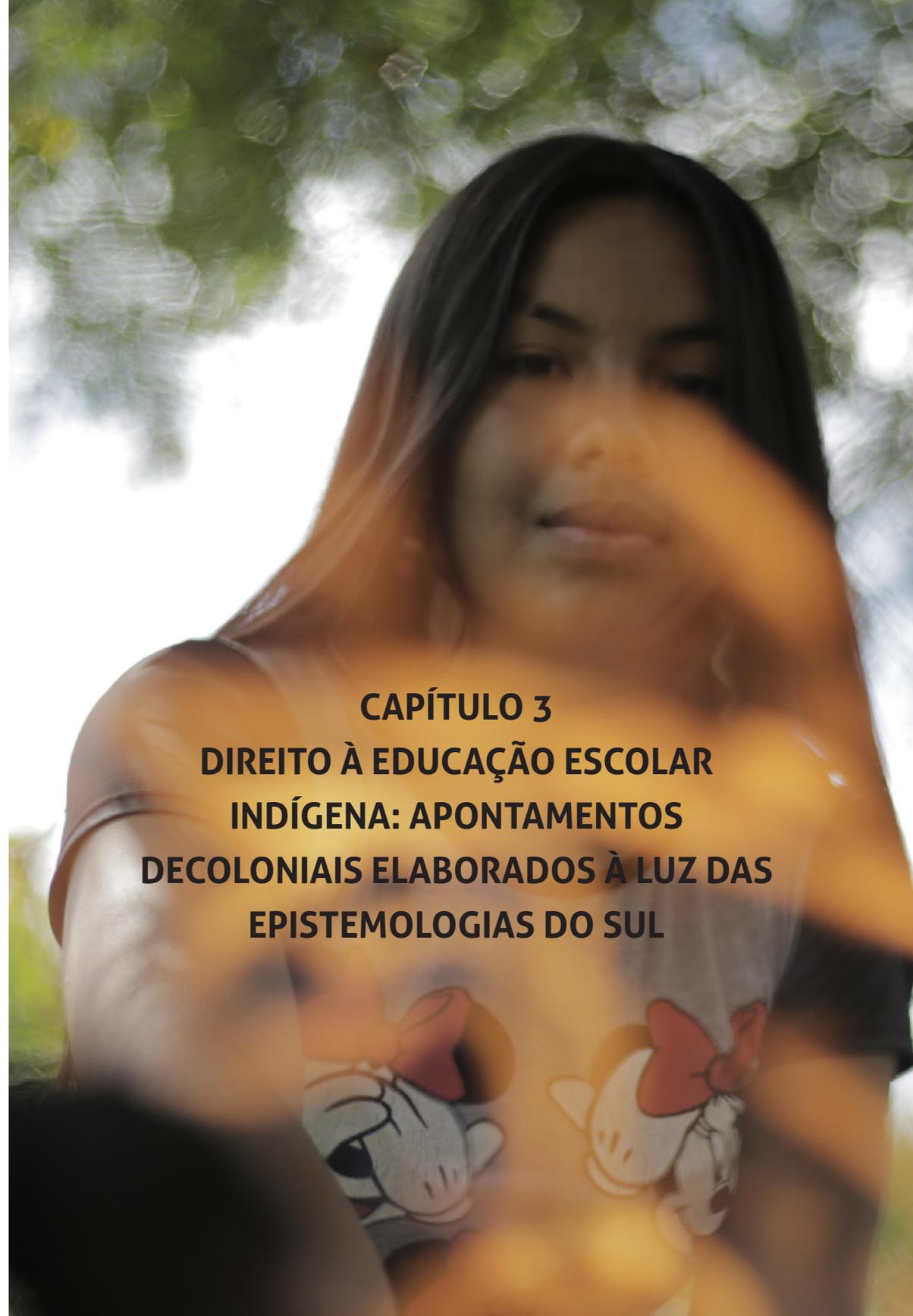
Esses povos se articulam e buscam a retomada e ascensão da sua cultura e o fortalecimento dos seus conhecimentos e tradições ancestrais. Dessa forma, pretende-se a construção de um novo espaço de convivência intercultural, decolonial e transmoderno, materializado pela busca do seu “Bem Viver” como uma nova forma de organização social em que se cultive permanentemente “relações respeitadas, recíprocas, solidárias e, sobretudo, orgânicas, complementares e dialéticas no plano cósmico” (Baniwa, 2019, p. 65).

Uma boa esperança surge nos processos democráticos latino-americanos, em especial nas experiências constitucionais

produzidas no Equador (2008) e na Bolívia (2009). Esses países reconheceram a existência de um Estado plurinacional, um aceno de reconhecimento à autodeterminação dos povos indígenas (Lacerda, 2012).

Logo, nestas constituições, a igualdade entre os povos se apresenta ligada ao conceito de interculturalidade e da legitimação de um ordenamento jurídico próprio baseado em cada umas das diferentes culturas que compõem a nação, como uma afirmação da sua livre determinação (Colaço, 2014). Exemplos que se espalham pela América latina como um horizonte a ser enaltecido e perseguido na busca de uma nova construção social.





**CAPÍTULO 3**  
**DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**  
**INDÍGENA: APONTAMENTOS**  
**DECOLONIAIS ELABORADOS À LUZ DAS**  
**EPISTEMOLOGIAS DO SUL**



A educação é um direito amplamente reconhecido em nível mundial, pelos organismos humanitários de proteção internacional. Cabe ressaltar que no âmbito dos Direitos Humanos, as produções de normas relativas ao “bem viver” coletivo são muito anteriores à criação das instituições modernas de proteção internacionais, surgidas a partir do século XX, e produzidas por todas as sociedades do mundo, inclusive pelas historicamente subalternizadas e invisibilizadas (Moreira; Wenczenovicz, 2020). Entretanto, os processos históricos de invisibilização e subalternização de algumas culturas e de alguns países em detrimento de outros, pautados por uma ótica desenvolvimentista, criada pelo bloco hegemônico, por óbvio, acabou por privilegiar a relevância de institutos humanitários internacionais fundados no seio da elite imperial ocidental, conforme evidencia Walsh, em sua crítica à falta de denúncias a respeito do capitalismo, globalização e sistema-mundo em seus documentos (Walsh, 2012).

Este caráter eurocêntrico das normas elaboradas pelos organismos internacionais é uma contradição à qual deve-se atentar, mas não um impeditivo para reivindicar o cumprimento das políticas por eles estabelecidas desde que beneficiem as populações subalternizadas.

Cabe ainda ressaltar que os direitos humanos, como caracterizados por Herrera Flores (2009), são processos dinâmicos resultantes das lutas sociais pela dignidade, que por sua vez se constituem da necessidade de acesso aos bens necessários à vida. Além disso, são conquistas provisórias, uma vez que a dinâmica social vigente propicia uma dificuldade na sua obtenção para uns, enquanto a facilita para outros.

Compreende-se que os problemas culturais são estreitamente interconectados com os problemas políticos e econômicos, e que vivemos na época da exclusão generalizada. Logo, se faz necessária uma visão complexa acerca dos direitos humanos, forjada a partir das perspectivas marginalizadas, da racionalidade de resistência e das práticas interculturais nômades e híbridas (Herrera Flores, 2009), abordagem utilizada nesta obra.

Portanto, apesar da reflexão apresentada, serão ressaltadas neste capítulo as produções de reconhecimento do direito à educação e à escolarização indígena, provenientes dos organismos fundados a partir da Organização das Nações Unidas. Tais produtos desempenham um relevante papel na construção de uma nova ordem internacional, pautada no respeito aos direitos humanos (Borges, 2015), pelo seu alcance global e pelo reconhecimento que as administrações dos países lhes conferem.

O direito à educação se destaca dentre a base das construções dos organismos internacionais de promoção dos direitos humanos. A ONU, já na Declaração Universal dos Direitos Humanos, considera que a educação deve ser garantida de forma gratuita e para todos, pelo menos no tocante a conhecimentos basilares, em nível fundamental (ONU, 1995).

A partir disso, a educação passa a ser considerada um direito humano e um bem público, sob a atenção internacional, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), como uma agência especializada da ONU para tratar desse assunto (Borges, 2015).

Doravante, outros instrumentos e tratados passaram a vigorar com este teor, como o Pacto Internacional dos Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais (1966), apresentado pela ONU. Tal tratado, além de reconhecer o direito universal à educação prevê a obrigatoriedade e gratuidade da instrução em nível fundamental, bem como a continuidade da educação básica, profissional e superior, e o desenvolvimento do sistema escolar que deve ser continuamente melhorado.

A OEA, na sua Carta de fundação, também incorporou o direito à educação como meta para o desenvolvimento integral dos seus membros. Além disso, enfatizou a erradicação do analfabetismo e a ampliação das oportunidades no campo da educação, além da obrigatoriedade da educação primária para a população em idade escolar, dentre outras previsões.

Compromisso ratificado em diversos documentos posteriores, como o Pacto de San José (1969) e o Protocolo de San Salvador (1988), que reiteraram os compromissos firmados com a educação. Orientações que embasam as jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos, como se observa no excerto retirado de uma de suas publicações: “Conforme os acordos internacionais, os Estados têm o dever de garantir o acesso à educação básica gratuita e a sustentabilidade dela, sobretudo quando se trata de fazer-se cumprir o direito à educação básica” (CIDH, 2021, p. 21, tradução nossa)<sup>21</sup>.

A legitimação do direito à educação pelos organismos internacionais não se limitou à obrigatoriedade de uma instrução básica coletiva, mas avançou, desde os seus primórdios, para a previsão de reconhecimento das características específicas dos

<sup>21</sup> “Conforme a los estándares internacionales, los Estados tienen el deber de garantizar la accesibilidad a educación básica gratuita y la sostenibilidad de la misma. En particular, cuando se trata de satisfacer el derecho a la educación básica”.

diferentes grupos étnicos, como se pode observar no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

A educação terá como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (ONU, 1995, p. 4-5, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Entre os diversos grupos étnicos existentes, os povos indígenas foram os que mais sofreram com epistemicídios, aculturação e invisibilização na história da América. Contudo, a perda de conhecimentos tradicionais não afeta apenas ao povo indígena, mas à humanidade como um todo, visto que “perde-se toda uma rica biodiversidade que poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente pelo seu vasto conhecimento sobre plantas altamente medicinais” (Sparemberger, 2013, p. 21).

O reconhecimento às suas especificidades é uma demanda fundamental para os movimentos indígenas (Bengoa, 2000), e constitui-se como uma condição para a continuidade da sua existência. Viés que compõe múltiplas normas, em especial no que tange às crianças, como o tratado internacional sobre os Direitos da Criança, que lhes garante o direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, “ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião, ou utilizar seu próprio idioma”

<sup>22</sup> “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.

(ONU, 1989); perspectiva esta adotada pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, como se pode observar no trecho:

O desenvolvimento infantil é um conceito holístico que abrange o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social, a Corte estima que para o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade, a criança indígena, de acordo com a sua cosmovisão, preferivelmente deve crescer e se formar dentro do seu território natural e cultural, já que possuem uma identidade distintiva que lhe vincula à terra, cultura, religião e ao idioma (CIDH, 2021, p. 162, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Assim, o direito a uma educação distinta dos parâmetros eurocêntricos, pensada a partir das perspectivas indígenas, se entende aludida perante os muitos documentos construídos pelos organismos internacionais. Já em 1953 a Unesco assentia sobre a importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para a alfabetização (Monte, 2000).

Entretanto, a OIT, ao revisar a sua Convenção n.º 107 (OIT, 1957) sobre populações tribais e semitribais de países independentes, movida pelos debates e pressões advindas dos movimentos indígenas, se destaca, com a elaboração da Convenção n.º 169 (OIT, 1989), estabeleceu um marco para o reconhecimento à diversidade cultural dos povos originários, seus saberes e modos

<sup>23</sup> “El desarrollo del niño es un concepto holístico que abarca el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social, la Corte estima que para el desarrollo pleno y armonioso de su personalidad, los niños indígenas, de acuerdo con su cosmovisión, preferiblemente requieren formarse y crecer dentro de su entorno natural y cultural, ya que poseen una identidad distintiva que los vincula con su tierra, cultura, religión, e idioma”.

de vida, do direito a uma plena participação e em condições de igualdade. No tocante à educação, a referida convenção prevê:

Artigo 26: Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 28:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade

de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Artigo 29: Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional (OIT, 1989).

A ONU também se manifestou sobre o tema, após 20 anos de discussão, com a aprovação da sua Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, documento que estabelece princípios e diretrizes a serem adotados pelos Estados-membros para a elaboração de políticas indígenas e os limites da atuação dos governos em ações que atinjam essas populações (Colaço, 2006).

Esta declaração reconheceu uma série de premissas relativas à educação, como o direito das famílias e comunidades indígenas em compartilhar a responsabilidade pela formação, a educação e o bem-estar dos seus filhos, respeitadas as suas línguas, cosmovisões e seu modo de construção e transmissão dos saberes, como se pode observar nos seguintes artigos:

Artigo 14:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.

3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Artigo 15:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos (ONU, 2006).

Assim, no século XXI, a Educação Intercultural e Bilíngue se consolida lentamente por toda a América Latina, com auxílio dessas políticas de organismos internacionais (Monte, 2000).

Melhorias conquistadas com esforços dos movimentos indígenas, que construíram redes de mobilização por todo o continente, para formar um discurso “panindigenista” que objetiva, com a proteção da “etnodiversidade”, traçar caminhos que construam sociedades multiétnicas, com autonomia para os povos indígena e o pleno exercício de suas identidades culturais por meio do respeito ao seu patrimônio imaterial, como as práticas educacionais, dentre outras pautas (Bengoa, 2000).

Entretanto, existem ainda muitas divergências entre as diretrizes instituídas por meio dos Direitos Humanos e as práticas sociais, principalmente ao se observar os grupos historicamente subalternizados em diversos países.

A sociedade brasileira, por exemplo, é marcada pela ineficiência de ações no campo dos direitos humanos, que se manifesta tanto no plano econômico-político quanto no plano sociocultural, com frágeis políticas públicas que dificultam o

enfrentamento racial, da pobreza e da violência de gênero, além de possibilitar a perpetuação de uma série de violações aos Direitos Humanos da sua população (Pereira, 2016).

A colonialidade, presente nas relações internacionais em um âmbito global, atravessa também as concepções de direitos humanos, e, ainda que haja um esforço na tentativa de, no que tange a educação, assegurar algum tipo de equidade, tanto a sua elaboração quanto a implementação colidem com as barreiras decorrentes das relações de subalternização do outro.

### **3.1 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS: EM BUSCA DA DECOLONIALIDADE DOS SABERES**

A negação da existência de certos indivíduos e grupos considerados inferiores, em um processo de dominação, subalternização e exploração econômica e epistêmica, mantém em funcionamento um sistema globalizado de subordinação, sustentado pela colonialidade, pela modernidade e pela imperialidade. Modelo no qual os países dominantes necessitam da submissão dos dominados para manter suas posições de prevalência em caráter mundial.

Em nível local, as sociedades também reproduzem esses mecanismos de dominação e subjetivação nas suas estruturas, apesar dos esforços de alguns coletivos para mudar esta realidade e fazer valer os preceitos idealizados pelos direitos humanos.

Os efeitos da colonialidade, são reforçados pelo capitalismo globalizado, no qual se perpetuam os mecanismos de dominação e subjugação dos povos considerados inferiores, não só em uma

dimensão econômica, mas também na perspectiva epistêmica e cultural, a partir de um sistema que valora de forma assimétrica os saberes, e dita regras para a geopolítica do conhecimento, das línguas e culturas (Garcés, 2007).

Por esta razão, se evidencia a necessidade da abordagem dos temas relacionados à manutenção dos saberes, das culturas, dos processos de construção do conhecimento e do respeito à alteridade, nos mais diversos espaços de discussão sobre Direitos Humanos, para serem observadas as distinções e incentivadas as ações sistêmicas que atenuem a presença dessa hegemonia colonial.

A colaborar com a manutenção das escalas hierárquicas de dominação do conhecimento, a colonialidade dos saberes se destaca na manutenção desse sistema hegemônico, quando nega os saberes locais e os posiciona em uma esfera de não-conhecimento em relação a um conjunto de teorias monolíticas e “universais”, nas quais o conhecimento científico ocidental ocupa a posição central (Walsh, 2007). Ideário que carrega a concepção, desde esse ponto de vista etnocêntrico, em que “apenas o ocidente sabe pensar” (Césaire, 2006, p. 37 *apud* Blanco; Aguiar, 2020, p. 17).

O modelo colonial, no qual a alteridade e seus “saberes inferiores” são mantidos no espaço primitivo, produz sociedades “assumidas como mais desenvolvidas” na hierarquia de saberes, e reproduz, assim, uma lógica de segregação em diversos campos (instituições, vocabulário, saberes, imagens, doutrinas etc.), um posicionamento teórico e metodológico ancorado na afirmação de uma única ontologia, a monocultura dos saberes (Meneses, 2014).

Processo que exerce uma pressão para se apropriar dos conhecimentos que lhes conferem alguma vantagem e suprimir as

línguas e os demais saberes das comunidades tradicionais, estratégia adotada desde o período colonial (Garcés, 2007).

Ademais, é necessário reconhecer o estado de esgotamento que se encontra o projeto intelectual atual, exaustão que se manifesta na incapacidade de apresentar soluções para os desafios contemporâneos (Meneses, 2014).

Ao se tratar a “ciência-como-mercadoria”, se manifestam uma série de contradições, cujos efeitos mantêm a subordinação do Sul global ao Norte global; um modelo dicotômico de transferência de tecnologia, “no qual a invenção e inovação se traduzem nos impulsionadores do progresso”, e produzem discursos de desenvolvimento cuja agenda incorpora “a violência colonial, a destruição ambiental, o genocídio de populações inteiras, o epistemicídio, os reassentamentos e a exploração desenfreada da natureza” (Meneses, 2014, p. 97).

Por isso, se faz necessária uma resistência mundial, para a reconstituição de um imaginário crítico, outro horizonte de futuro, que legitime a diversidade sociocultural e a sua heterogeneidade, por meio da descolonização e libertação do conhecimento e do imaginário coletivo, construída a partir de uma racionalidade não eurocêntrica, baseada na copresença da igualdade, da solidariedade e da liberdade de todas as pessoas e sociedades (Quijano, 2020).

Após séculos de apagamentos e aculturação, se ouvem os “gritos” por “justiça social, autonomia política, soberania territorial, inclusão econômica, cuidado ambiental, relações éticas, diálogo intercultural e respeito às histórias e saberes locais”; e a reivindicação para todos os povos do mundo do direito a “ser felizes na diferença” (Silva, 2013, p. 502).

Para ocorrer essa descolonização, e assim uma transformação da “rigidez das fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder” (Mignolo, 2003, p. 35), a sociedade ocidental deve compreender de uma vez por todas que não é a única detentora de conhecimento, e que os seus valores universais não passam de uma falácia. A admissão da incompletude dos conhecimentos repercute no diálogo entre os diferentes saberes e os seus processos para superação da ignorância (Santos, 2006b).

As alternativas epistêmicas emergentes, que carregam um caráter decolonial, passam por uma “revisão crítica de conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna”, na qual se faz necessário repensar os passados e o futuro à luz de outras perspectivas, “desafiando o privilégio epistêmico do Norte global” (Meneses, 2014, p. 106).

O reconhecimento da diversidade epistemológica se traduz nas “múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (Santos, 2006a, p. 142), que nos permite a compreensão de que o conhecimento não se trata de uma entidade ou um sistema abstrato, mas de uma forma de existência, que liga saberes, experiências e formas de vida (Meneses, 2014). O giro decolonial epistêmico representa uma abertura e liberdade do pensamento rumo a uma prática pluriversal, que articule múltiplas genealogias e ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais, subjetivas “outras” (Mignolo, 2006).

Esse “outro pensamento” implica em uma redistribuição geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2006), uma vez que diversidade e a pluralidade não possuem ainda uma expressão epistemológica adequada, e, por consequência, para que as alcancemos, se faz necessário renunciar a epistemologia geral e assumir as muitas diversas concepções sobre o que conta como

conhecimento e os critérios da sua validade (Santos, 2006b). Dessa forma, um novo pensamento plural é imprescindível para a expansão da imaginação política e social para além da exaustão intelectual do Norte global, uma vez que não pode haver justiça global sem justiça cognitiva global (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016).

Na manutenção da colonialidade do saber, ou nas construções rumo à decolonialidade, as escolas cumprem uma função essencial, como conceituado por Gadotti (1995, p. 163): “O trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador”. Nesse sentido, é emergente a busca de novas práticas, que valorizem os diversos modos de saber, para superação da escola colonizadora (Ferreira, 2018), em busca de um espaço educador decolonial.

### **3.2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DIÁLOGOS PONTUAIS À GUISA DE APROXIMAÇÃO EM *LOCUS* EDUCACIONAL**

A concepção do paradigma Norte-Sul transpassa a sua caracterização geográfica para representar o componente da colonialidade que reproduz e perpetua a dominação epistemológica, por meio de uma relação “extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou das nações colonizados” (Santos; Meneses, 2009, p. 5).

A ideia de que existem centros e periferias se expandiu para todos os espaços e estabeleceu as dinâmicas em torno dos conhecimentos, das filosofias, das culturas (Dussel, 1977), processo que rege as relações globais, e só serão desafiadas quando

conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser discutidos a partir de relações horizontais (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016). Ademais, a caracterização instituída pelo Norte global de superioridade dos seus saberes, que levou à hegemonia eurocêntrica ocidental, promoveu um verdadeiro epistemicídio no Sul, cujos “saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados” (Grosfoguel, 2009, p. 405).

Assim, se produzem as sociedades silenciadas, cujas produções intelectuais, faladas ou escritas, são desconsideradas na produção planetária de conhecimento, omitidas pelas histórias e línguas universais das “sociedades silenciadoras” (isto é, desenvolvidas) (Khatibi, 1983 *apud* Mignolo, 2006, p. 104). Dinâmica que leva aos abismos e fronteiras epistêmicas, barreiras que devem ser superadas pelas concepções do Sul.

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 76) descreveu a existência dessa barreira epistêmica a partir do “pensamento Abissal”, e refletiu que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, enquanto constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Logo, a existência dessas distinções visíveis e invisíveis levam à divisão da “realidade social em dois universos distintos”: o universo ‘deste lado da linha’, onde encontra-se o Norte, o mundo moderno ocidental; e o universo ‘do outro lado da linha’, o Sul, os “outros” espaços, coloniais, da tradição, dos primitivos (Santos, 2007). Barreira abissal que se ergue a partir da “invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 72) divide o mundo humano do sub-humano e origina práticas excludentes.

Para o pensador latino-americano Mignolo (2003) o que caracteriza essa barreira é o pensamento crítico de fronteira ou pensamento limiar, “uma consequência lógica da diferença colonial” vista da “perspectiva subalterna”, cujas fronteiras exteriores e interiores representam a subalternização do saber no sistema mundial moderno instituída pela lógica da colonialidade epistêmica do poder, sem permitir que determinados conhecimentos rompam essa “bolha” de invisibilização. Logo, a razão subalterna e o pensamento limiar vão além do ocidental/colonial para servir como uma resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade, a partir das suas cosmologias e epistemologias “localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (Grosfoguel, 2009, p. 407).

Tanto o pensamento abissal quanto o limiar convergem na existência dessa barreira epistêmica quase intransponível entre a produção intelectual do Sul e o Norte, materializada na dicotomia dos conhecimentos universais x conhecimentos locais subalternizados.

Concordam, também, com a necessidade de transformação dessa realidade, por meio da “redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (Santos, 2007, p. 84), baseados no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença, rumo à luta de libertação descolonial redefinidora “da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia” (Grosfoguel, 2009, p. 407). Assim, surgem então as Epistemologias do Sul “como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a

ser hoje um paradigma hegemônico” (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 17-18).

Com o intuito de contribuir com a descolonização do saber, ao articular diferentes perspectivas críticas à epistemologia moderna, colonial e imperial, as Epistemologias do Sul se propõem a construir pontes de diálogo horizontal entre os múltiplos pensamentos e experiências, “na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais seja a mais ampla e democrática” (Santos; Meneses, 2009, p. 18).

Nesse sentido, os saberes dos povos indígenas, subalternizados e invisibilizados pela sociedade ocidental, sofrem com os efeitos do limiar e do abissal, e compõem, assim, as Epistemologias do Sul, enquanto cosmologias resistentes e necessárias para a composição de uma nova razão não-hegemônica.

### **3.2.1 Uma perspectiva epistêmica a partir da ecologia dos saberes: para superar a imposição monocultural**

Proposta criada a partir dos estudos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, a ecologia dos saberes tem como ponto de partida as linhas abissais que dividem o mundo e sustentam uma série de relações de poder desiguais que acentuam a exclusão social como seu produto (Santos, 2007).

A principal característica do pensamento abissal é a “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”, a partir de uma divisão, que mantém de um lado as práticas e culturas ocidentais e do outro as demais, subalternizadas, e materializa

a invisibilização desse “outro”, ao relegá-lo à inexistência, que lhe impede de “existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (Santos, 2007, p. 71). Ao representar o lado inferior das linhas abissais, as Epistemologias do Sul desenvolvem as ideias da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências” (Santos, 2007).

Enquanto a sociologia das ausências se baseia no reconhecimento e na valorização das diferentes racionalidades, conhecimentos e práticas desde as experiências sociais, a sociologia das emergências pretende identificar e ampliar as possíveis experiências futuras como tendências e latências ignoradas pela racionalidade e pelo pensamento hegemônico, para assim apresentar possibilidades radicais e concretas (Walsh, 2007) na direção de um pensamento pós-abissal.

A afirmação de uma única ontologia se reflete nesse posicionamento teórico e metodológico através da “monocultura dos saberes”, uma prática recorrente que limita o Sul em nível epistêmico (os “outros” não sabem pensar) e ontológico (os “outros” não contam), e resulta na perda da sua autorreferência, a partir da rejeição hierárquica e sistêmica da diversidade (Meneses, 2014). As consequências da monocultura dos saberes se manifestam no apagamento e invisibilização das alteridades, e assim, contribuem com o epistemicídio.

Em oposição à lógica monocultural, apresenta-se a “ecologia dos saberes”, que propõe a reconfiguração da ciência moderna em uma “constelação mais ampla de saberes, onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade” (Santos, 2006a, p. 156).

Esta perspectiva integra o pensamento pós-abissal, e se constrói a partir das seguintes premissas: o conhecimento como interconhecimento (Santos, 2007); a independência complexa entre os diferentes saberes, (Santos, 2006a); a copresença radical (as práticas e os agentes de ambos os lados da linha abissal são contemporâneos sempre e quando houver mais de um tipo de contemporaneidade) (Santos, 2018); dentre outras.

A ecologia de saberes atua para o “reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (Santos, 2006a, p. 157), a fim de explorar concepções de modernidade alternativas (Santos, 2018) e nega as hierarquias abstratas, para “descolonizar a ciência moderna” e originar um “novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes” (Meneses, 2014, p. 93).

Portanto, a ecologia dos saberes se relaciona diretamente com a necessidade de reconhecimento dos saberes e cosmovisões acumulados pelos povos indígenas no ambiente educacional, tanto nas ausências como nas emergências, em oposição à monocultura imposta pela sociedade ocidental.

### **3.2.2 Olhares Latino-americanos para a decolonialidade do pensamento subalterno: um giro epistêmico rumo à transmodernidade**

As Epistemologias do Sul compreendem um amplo “reconhecimento das experiências de conhecimentos do mundo” (Santos; Meneses, 2009, p. 18), dentre os quais se incluem os

estudos subalternos latino-americanos, cujas elaborações discutem as relações hierárquicas entre os saberes a partir da colonialidade, compostas por elaborações complexas de diversos autores que se filiaram a essa perspectiva.

Essa rede de pensadores tece teorias que se relacionam e complementam, na criação de uma perspectiva epistemológica que busca denunciar a diferença colonial e a valorização dos saberes e culturas locais, tradicionais, ancestrais e decoloniais, com um olhar a partir da alteridade latino-americana.

Pensamentos construídos desde a compreensão do atual sistema mundial de dominação, que institui uma hierarquia a partir da modernidade e da colonialidade, mecanismos que se retroalimentam e sustentam na base de uma hegemonia epistêmica, que consolida a colonialidade do poder, e origina a colonialidade do saber (Quijano, 2000).

A “pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida” (Grosfoguel, 2009, p. 405) serve como um importante instrumentos de naturalização e legitimação para a colonialidade do poder nesse sistema-mundo colonial/moderno, cujos princípios adotados na interpretação das relações sociais e econômicas em nível global avançam para as discussões epistemológicas, e passam a evidenciar as contradições presentes no caráter “civilizatório” adotado pela modernidade para modernizar os povos “atrasados” (Dussel, 1993).

Além de promover o “Silenciamento das Américas” (Coronil, 2000), a naturalização da hegemonia intelectual ocidental manifesta a eficácia do pensamento científico moderno, que se autocaracteriza como a tendência espontânea do desenvolvimento

histórico da sociedade, e conseqüentemente, mantém esse modelo de sociedade não só como parâmetro desejável, mas também como o único possível, na produção de uma “sociedade sem ideologias”, em um “modelo civilizatório único”, “globalizado”, “universal”, que torna mudanças desnecessárias uma vez que já não existem alternativas possíveis a este modo de vida (Lander, 2000).

A colonialidade do saber, se forja a partir da diferença colonial, quando o colonizador, para dominar os povos colonizados, se apropria dos seus conhecimentos úteis ao sistema colonial/capitalista, e omite a sua origem intelectual, ao mesmo tempo em que nega, exclui, subalterniza, silencia, violenta e ignora os saberes, costumes, línguas e formas próprias de produção de conhecimento das sociedades colonizadas.

Nesse processo procede à substituição das subjetividades dos povos colonizados pela sua, a fim de homogeneizar esta população e fazer com que ela acredite fazer parte dessa concepção universal e moderna de existência e intelectualidade.

O eurocentrismo, que para Coronil pode-se caracterizar como “globocentrismo”, por meio dos seus discursos dominantes da globalização neoliberal “esconde a presença do ocidente e oculta a forma em que este segue dependendo da submissão tanto dos seus outros como da natureza” (Coronil, 2000, p. 54).

Assim, os saberes subalternos, que “se encontram na intersecção do tradicional e do moderno” (Grosfoguel, 2009, p. 405) e buscam promover resistências e transformações nas formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, ocuparão sempre um mesmo e determinado local situado nas estruturas de poder,

que determina as “hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (Grosfoguel, 2009, p. 386) e estabelece o lugar de cada sujeito e cada pensamento.

Essa perspectiva, que coloca a diferença colonial no centro do processo de produção de conhecimento, embasa a produção de Walter D Mignolo sobre o “pensamento limiar”, também conhecido como pensamento crítico de fronteira, que visa superar a “limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade)”, e evidencia a existência de uma linha invisível que separa intelectualmente o pensamento moderno euro centrado e o pensamento subalterno, e suas “fronteiras externas e internas”, que ao serem dissipadas possibilitariam o desenvolvimento de “um outro pensamento” (Mignolo, 2003). Perspectiva que depende da descolonização das relações de poder no mundo moderno, para estabelecer um diálogo de tipo horizontal, ao invés do diálogo vertical imposto pelo ocidente (Grosfoguel, 2009). Desse modo, a contraposição à hegemonia moderna do pensamento requer o questionamento dos seus principais elementos constituintes: o caráter universal e natural da sociedade capitalista/colonial (Lander, 2000).

Para superar a modernidade se faz necessário afirmar a alteridade do “outro”, e o seu lado oculto: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, as crianças e a cultura popular alienadas, entre outras “vítimas da modernidade; como vítimas de um ato irracional” (Dussel, 1993, p. 49). Assim, se pode teorizar e refletir sobre a “construção de caminhos” que evoquem e rememorem práticas e

teorias de ação para “estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver rumo ao horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2014, p. 7).

Então, o “giro descolonial” se apresenta como um projeto de desprendimento epistêmico desde a descolonização do conhecimento, que estabelece a crítica da perspectiva eurocêntrica de racionalidade/modernidade como urgente, uma vez que esta produziu uma série de paradigmas distorcidos, de conhecimentos ignorados e as promessas de “evolução” da modernidade (Mignolo, 2010). Logo, somente por meio da negação da modernidade é possível a construção de uma “razão libertadora”, não com as limitações da “razão emancipadora” baseada na “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico eurocêntrico, mas a partir do reconhecimento da “dignidade do outro, cujas identidades e alteridade foram negadas pela modernidade” (Dussel, 1993, p. 50).

Assim, a superação desse pensamento hegemônico moderno pode transcender para um “projeto mundial de libertação como uma transmodernidade” (Dussel, 1993, p. 50-51). Assim, substituindo a modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, por uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo, projeto que se conecta ao pensamento limiar como seu resultado (Grosfoguel, 2009).

Para uma real decolonialidade do saber rumo à transmodernidade, se faz necessária o exercício da interculturalidade crítica, como uma lógica construída desde a alteridade, que por reconhecer a diferença colonial e seus processos hegemônicos, transgride as suas fronteiras e assume um “outro” pensamento (Walsh, 2007).

Ainda nas palavras de Walsh, a interculturalidade pode ser entendida como

um processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Ao ser um princípio ideológico e político, inicialmente proposto pelo movimento indígena equatoriano – e não um conceito concebido a partir da academia –, a interculturalidade ilumina horizontes e abre caminhos que enfrentam ao colonialismo ainda presente, e convida a criar posturas e condições, relações e estruturas novas e diferentes. Me refiro a este processo de luta quando uso o termo ‘decolonial’ (Walsh, 2009, p. 14, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Esse pensamento se embasa e fortalece por meio das “pedagogias decoloniais”, como “estratégias, práticas e metodologias – as pedagogias – de luta, rebeldia, insurgência, organização e ação” que os subalternizados, no caso das Américas os indígenas e negros, se utilizaram “para resistir, transgredir, e subverter a dominação” colonial, como “apostas de ação fortemente enraizadas à vida, por onde as memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vieram mantendo como parte da sua existência” (Walsh, 2014, p. 8).

Portanto, ao se incorporar no arcabouço das Epistemologias do Sul, o pensamento latino-americano propõe que para decolonialidade do poder se estabelecer é necessário um projeto epistêmico outro, a partir da diferença, no qual o pensamento limiar, a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais atuarão

<sup>24</sup> “Proceso y proyecto social, político, ético y epistémico. Al ser un principio ideológico y político, inicialmente propuesto por el movimiento indígena ecuatoriano –y no un concepto concebido desde la academia–, la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Me refiero a este proceso de lucha cuando uso el término ‘decolonial’”.

para a construção de uma razão libertadora, para que se supere a hegemonia eurocêntrica rumo a uma sociedade transmoderna.

### **3.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: O NOVO LUGAR PARA A DIVERSIDADE**

O conceito de interculturalidade que se originou com as experiências sociais latino-americanas consiste na formação de um novo projeto ideológico para uma nova sociedade, que seja crítica à modernidade/colonialidade e seus padrões hegemônicos; a criação de um novo modelo que pressuponha o reconhecimento de outras formas de conhecimento, outras práticas políticas, outras formas de poder social e estatal (Walsh, 2007). Por essa razão, não deve ter seu significado reduzido a “uma simples combinação/convivência de distintos povos” ou “como a junção do melhor de duas ou mais culturas” (Colaço; Damázio, 2012, p. 154), mas deve ser compreendida como um processo dinâmico, com seus avanços e contradições, que caminha para esse novo lugar de diversidade.

Para Walsh (2012, p. 63) “a interculturalidade sempre existiu neste continente, uma vez que sempre existiu o contato e a relação entre indígenas e afrodescendentes e a sociedade branco-mestiça”, apesar dos esforços das sociedades nacionais latino-americanas para ocultar o processo de dominação inter-racial ainda presente e na negação do seu racismo, das suas práticas de racialização e da diferenciação imputada aos povos indígenas e descendentes da diáspora africana.

Isto posto, a interculturalidade só atinge o seu verdadeiro valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e

processo que intervém na refundação das estruturas e hierarquias da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam a partir da matriz ainda presente da colonialidade do poder (Walsh, 2012).

Assim, a interculturalidade pode ser traduzida como uma crítica sistemática dos usos monocêntricos da cultura, embasada em questionamentos que visam romper com a noção predominante da racionalidade hegemônica ocidental, e conceber uma conceituação menos etnocêntrica das diferentes constelações culturais, que nos permita visualizar uma nova forma de compreender a particularidade de nosso olhar e de escutar aos outros, na busca da valorização das próprias formas de vida, dos diversos registros simbólicos, narrativos e discursivos, que evidenciam a articulação dos sentidos e valores atinentes às múltiplas compreensões (Astrain, 2021).

Ou, como apresentado por Gersen Baniwa (2019), a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta para

[...] abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (Baniwa, 2019, p. 60).

Outro conceito presente na literatura, que horas se confunde, horas contrasta com a interculturalidade é o multiculturalismo. Um derivante de concepções globais ocidentais ao invés dos movimentos sócio-históricos e das demandas e propostas subalternas, busca o apagamento e o silenciamento das histórias locais na construção de um sentido universal, para assim criar sociedades multiculturais

e um mundo multicultural (Walsh, 2007). No entanto, a multiculturalidade pode receber interpretações distintas a depender da perspectiva de desenvolvimento econômico e social a que esteja atrelada (Monte, 2000); assim como a interculturalidade.

Se estabelece, então, uma questão conceitual semântica que necessita de uma contextualização para que se compreenda o projeto relacionado ao termo. Por exemplo, quando o Estado se apropria da interculturalidade como uma forma de integrar supostamente determinados grupos, com um viés assimilacionista e integracionista, não se trata do projeto de interculturalidade crítica, bem como quando o multiculturalismo assume um caráter emancipatório, ele se aproxima da interculturalidade crítica, ao se basear no “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (Santos; Nunes, 2003, p. 33).

Portanto, reconhecida a divergência teórica e estabelecida a compreensão acerca do real significado da interculturalidade crítica e do multiculturalismo emancipatório, se adotará neste texto a interculturalidade crítica como conceito principal, ainda que sejam referenciados também pensadores e suas reflexões sobre o multiculturalismo emancipatório.

### **3.3.1 Educação intercultural**

A ciência atua como agente de permanência do estatuto hegemônico ocidental, logo, se faz necessário lutar por uma “maior abertura epistêmica, no sentido de tornar visíveis campos de saber

que o privilégio epistemológico da ciência tendeu a neutralizar e até mesmo ocultar, ao longo de séculos” (Santos, 2006a, p. 152).

As perspectivas interculturais têm contribuído no processo de reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos (Santos, 2006a). Assim, surge a Interculturalidade Epistêmica como uma contrarresposta à hegemonia geopolítica do conhecimento, a partir de uma reconfiguração conceitual para a ruptura com o sistema atual baseado no passado e presente vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização social e étnica; conforme colocado por Walsh

[...] uma configuração conceitual que ao mesmo tempo que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem [...] trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, intrínseco e subalternizado [...] forma parte desse pensamento ‘outro’ que é construído particularmente a partir do lugar político de expressão do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos (Walsh, 2007, p. 50-53, tradução nossa)<sup>25</sup>.

A educação pode desempenhar um papel fundamental para a construção das mudanças culturais necessárias rumo à interculturalidade e à decolonialidade do saber. Para isso, deve substituir o seu caráter de instrumento de colonização por um panorama intercultural e bilingue que permita não só o

<sup>25</sup> “[...] una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren [...] trabaja para transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado [...] forma parte de ese pensamiento ‘otro’ que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos”.

conhecimento da cultura ocidental como também a reprodução das suas próprias culturas locais (Bengoa, 2000).

A educação intercultural deve servir de espaço para reflexão sobre o novo perfil de civilização e humanidade composta pelas diversas ciências e culturas, como um “espaço oportuno em que pode acontecer a superação das muitas formas e tendências etnocêntricas e monoculturais e a renúncia ao método e à postura hermenêutica reducionista” (Markus, 2017, p. 323), de uma forma que possibilite o reconhecimento de outros mundos, outros conhecimentos, outras ciências e outros aportes teóricos. Como evidenciado por Candau

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve abranger a todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (Candau, 2013, p. 159, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Para a promoção de uma educação intercultural é necessário questionar o atual sistema educacional brasileiro que se encontra imerso em um “daltonismo cultural” ao não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais, perspectiva que favorece o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2008). Para que assim, esse sistema possa assumir novos referenciais e pressupostos teóricos e epistemológicos que permitam compreender

<sup>26</sup> “La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla”.

as diversidades e complexidades existentes, “para que não se pense ou fale sobre as diferenças, mas que se fale com elas e a partir delas” (Markus, 2017, p. 324).

Há que se atentar também às políticas educacionais e às práticas pedagógicas, que devem partir do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e da promoção de experiências de interação sistêmica com os “outros”, possibilitar o reconhecimento e a interação com as diversas formas de viver e se expressar (Candau, 2013).

A natureza complexa da educação intercultural pede essas outras referências, “pede o conhecimento construído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos” (Silva; Herbetta, 2017, p. 141), inclusive aqueles que não podem ser disciplinados.

No que diz respeito à escola, a interculturalidade deve atravessar todos os seus elementos constitutivos, como a seleção curricular, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o corpo docente, a relação com a comunidade, entre outros (Candau, 2013).

Para Nietta Monte, no caso das Escolas Indígenas

[...] não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas e com aspectos anedóticos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitadas à alfabetização bilíngue; trata-se da promoção de programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior (Monte, 2000, p. 120).

Só será possível um avanço rumo à decolonialidade do pensamento contemporâneo, quando a interculturalidade crítica passar a integrar os currículos educacionais na prática, e não só como um fator obrigatório para modalidades de educação diferenciada, como a indígena, mas de forma transversal e integral em todo o sistema educativo.

### **3.3.2 Educação escolar bilíngue no Brasil: a relevância das línguas maternas para a transmissão da cultura**

Quando se discute decolonialidade e interculturalidade, é necessário compreender a importância das linguagens como constituintes e mantenedoras das culturas. A linguagem representa muito mais do que apenas um sistema de comunicação, é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade, responsável pela identificação e distinção da nossa espécie (Baniwa, 2017).

As línguas já foram somente ligadas à identificação dos territórios e nações, mas, assumiram um papel de hierarquização e inferiorização ao longo da história, quando passaram a ser associadas às diferenças culturais, ao passo que contribuíram, a partir da colonialidade, como um elemento de distinção sociocultural; por meio da adoção de “línguas nacionais” x línguas nativas marginalizadas, ou do debate globalizado entre as línguas centrais e periféricas, que determina, por sua vez, os limites e relevância dos discursos (Mignolo, 2003).

Como colocado por Garcés: “estamos, pois, em frente a uma colonialidade linguística que mostra uma dupla expressão: por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, mas, por outro lado, sobretudo, colonizou a palavra dos falantes de determinadas línguas” (Garcés, 2007, p. 227, tradução nossa)<sup>27</sup>.

A colonialidade se manifestou sobre as línguas originárias da América Latina de diversas formas, desde a negação aos seus métodos de registro e escrita não alfabética (ocidental), como critérios de classificação social “os indígenas são os analfabetos, carentes de letras e palavras, e os civilizados são os que podem fazer uso da escrita como expressão da razão e como âmbito gerador de expressão discursiva” (Garcés, 2007, p. 228, tradução nossa)<sup>28</sup> até o etnocídio praticado ao proibir a utilização das línguas nativas, e na sua substituição pela língua do colonizador, como parte do processo de aculturação dos povos originários.

Para diversas culturas, a comunicação, a linguagem e o diálogo fazem parte da ordem espiritual e transcendental. É por meio da linguagem que o homem se situa e é situado na sociedade, na natureza e no mundo, portanto, quando uma língua se perde, afeta “a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo” (Baniwa, 2017, p. 299), assim, todo o seu sistema cultural fica abalado, e são causados prejuízos irreversíveis.

<sup>27</sup> “Estamos, pues, frente a una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas”.

<sup>28</sup> “Los indios son los analfabetos, carentes de letra y de palabra, y los civilizados son los que pueden hacer uso de la escritura como expresión de razón y como ámbito generador de expresión discursiva”.

Para populações ameríndias “as línguas foram um elemento crítico para a manutenção de um sentido de continuidade, desde os tempos coloniais até o período de construção da nação” (Mignolo, 2003, p. 401), fato que contribuiu para os processos de resistência empreendidos na manutenção das suas culturas. Diante disso, uma sociedade intercultural passa pelo reconhecimento e valorização das línguas originárias que sobreviveram ao apagamento colonial, como se observa por meio das palavras de Bengoa:

Que a diversidade linguística não seja compreendida como uma barreira à comunicação, mas como uma expressão da multiplicidade de pontos de vista, de expressões com que o ser humano denominou a natureza, se autodesenvolveu e se comunicou com os demais. Estamos em desacordo com qualquer tentativa ou pretensão de homogeneização linguística, espiritual e cultural que veja a diversidade como fruto de um erro (Bengoa, 2000, p. 302, tradução nossa)<sup>29</sup>.

No Brasil o português é tido como a única língua oficial, apesar das 274 línguas indígenas aqui faladas, número que representa menos de um terço de idiomas existentes no Brasil à época da conquista portuguesa (Baniwa, 2019).

As línguas indígenas são um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação, “o mundo está sempre em construção, e junto, as línguas” (Baniwa, 2017, p. 298).

<sup>29</sup> “Que la diversidad lingüística no se comprenda como una barrera a la comunicación sino, más bien, como una expresión de la multiplicidad de puntos de vista, de expresiones con que el ser humano ha denominado a la naturaleza, se ha desarrollado a sí mismo y se ha comunicado con los demás. Estamos en desacuerdo con cualquier intento o pretensión de homogeneización lingüística, espiritual y cultural que ve la diversidad como fruto de un error”.

Mesmo após o reconhecimento do direito dos povos indígenas às suas línguas por parte da Constituição Federal de 1988 e previsão de utilização das línguas maternas nas escolas, “não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios” (Baniwa, 2017, p. 303).

A educação intercultural bilíngue/multilíngue deveria ter como pilares fundamentais de sua organização as línguas indígenas, uma vez que estas ainda não estão satisfatoriamente incorporadas, valorizadas e praticadas pelas escolas nas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas, ao contrário do que defendem os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente corretos da educação escolar indígena (Baniwa, 2017). Portanto, o bilinguajamento e os projetos educacionais tornam-se temas obrigatórios para a discussão de políticas públicas e para a conscientização em educação bilíngue (Mignolo, 2003), pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida, “muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais” (Baniwa, 2019, p. 84).

Sem as suas línguas, não é possível que os povos indígenas garantam a continuidade dos processos educativos originários, nem a sua sobrevivência cultural sem prejuízos, ainda que algumas comunidades tenham logrado sustentar-se enquanto cultura ancestral, apesar da perda da linguagem decorrente das violências coloniais.

### 3.4 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: UM CAMINHO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E LIBERTADOR

Para dar seguimento ao projeto decolonial, na construção de outra sociedade, serão necessárias novas pedagogias, aqui entendidas segundo Walsh (2017, p. 36, tradução nossa)<sup>30</sup> como “uma prática e um processo sociopolítico produtivo, como uma metodologia essencial e indispensável, fundamentada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas” com “ênfase na construção do conhecimento coletivo” (Markus, 2017, p. 335). Dessa forma, Walsh aponta:

Colocar espelhos para desenhar estratégias, práticas, metodologias coletivas, pedagogias da resistência contra a guerra, cuja particularidade é a de emergir, a partir da própria resistência, encarnada, quer dizer, nesses momentos fugazes ou de maior alento, onde nos confrontamos com as relações de produção, de classificação hierarquizada dos seres e da autoridade, hegemônicas, em cujo processo construímos relações outras, bem distintas, que não correspondem ao ‘outro que constrói o sistema’, senão a um outro que o nega, que o subverte, que pode reproduzir a vida dos nossos povos (Walsh, 2017, p. 36, tradução nossa)<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> “Una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas”.

<sup>31</sup> “Colocar espejos para diseñar estrategias, prácticas, metodologías colectivas, pedagogías de la resistencia contra la guerra, cuya particularidad es la de emergir desde la resistencia misma, encarnada, es decir, en esos momentos fugaces o de más largo aliento donde nos confrontamos con las relaciones de producción, de clasificación jerarquizada de los seres y de mando, hegemónicas, y en cuyo proceso construimos relaciones otras, bien distintas, que no corresponden al ‘otro que construye el sistema’, sino a un otro que lo niega, que lo subvierte, que puede reproducir la vida de nuestros pueblos”.

As pedagogias decoloniais, de resistência, estão empenhadas em forçar os deslocamentos necessários para combater o sistema hegemônico moderno, como um dispositivo de luta “contra a máquina que difunde a separação entre consumir e sobreviver, que converte em mercadoria o que consideramos lutar e sobretudo o que somos” (Walsh, 2017, p. 206, tradução nossa)<sup>32</sup>.

E assim, desafiam a epistemologia moderna, nos provocam a ver o mundo a partir do conhecimento, e incitam outra lógica epistemológica, que considera chegar ao conhecimento a partir do mundo, na direção de uma razão decolonial, que nos mostra o “bem viver” não somente como uma construção social e econômica, mas também epistêmica (Walsh, 2012).

Ao substituir o consumo pelo bem viver (Baniwa, 2019), a vida passa a representar a fonte e o objetivo da educação, da comunicação, da cooperação e inovação, e a meta converte-se do “ser desenvolvido” para o “ser feliz”, que resulta na “Pedagogia da Felicidade”; logo, “a pedagogia da dominação na educação para o desenvolvimento” transforma-se na “pedagogia da libertação na educação para a vida” (Silva, 2013).

Esse giro epistêmico compreende uma série de mudanças nos paradigmas socioculturais, como sugere Silva

A pedagogia da felicidade só é possível para os que decidem construir uma ‘educação para a vida’. Esta educação inclui várias mudanças paradigmáticas, que correspondem ao exercício da inovação da inovação, ou seja, realizar mudanças qualitativas na forma de inovar, iniciando uma jornada epistemológica com consequências ontológicas, metodológicas e axiológicas:

<sup>32</sup> “Contra la máquina que difumina la separación entre consumir y sobrevivir, que convierte en mercancía lo que consideramos luchar e incluso y sobre todo lo que uno es”.

(a) da civilização do ter à civilização do ser, (b) dos projetos de desenvolvimento de comunidades aos projetos de vida comunitários, (c) do compromisso exclusivo com a eficiência à prevalência da suficiência, (d) do trabalho competitivo ao trabalho cooperativo, (e) do individualismo antropocêntrico à solidariedade biocêntrica e espiritual, (f) da ditadura da razão à prevalência da emoção e do amor, (g) da prevalência da competência à busca da convivência, (h) da larga noite do ‘desenvolvimento’ ao ‘dia depois do desenvolvimento’. Realizar estas mudanças paradigmáticas requer muita emoção coletiva, porque sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso (Silva, 2013, p. 506, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Em outra perspectiva, ao abordar as Pedagogias Decoloniais, deve-se reconhecer as práticas educativas cunhadas na Educação Popular, a partir das concepções freirianas para uma educação libertadora, nas quais o pensar crítico propicia, por meio do diálogo, conexões entre os processos educativos e os contextos socioculturais e políticos.

Freire acreditava que o conhecimento se transmitia por meio da permuta entre o educador e o educando, com base no diálogo como uma relação horizontal, construída por meio do amor, da humildade, da esperança, da fé, e da confiança, como se demonstra no seguinte trecho: “só o diálogo comunica. E quando os dois polos

<sup>33</sup> “La pedagogía de la felicidad sólo es posible para los que deciden construir una ‘educación para la vida’. Esta educación incluye varios giros paradigmáticos, que corresponden al ejercicio de la innovación de la innovación, o sea, realizar giros cualitativos en la forma de innovar, iniciando una jornada epistemológica con implicaciones ontológicas, metodológicas y axiológicas: (a) de la civilización del tener a la civilización del ser, (b) de los proyectos de desarrollo de comunidades a los proyectos de vida comunitarios, (c) del compromiso exclusivo con la eficiencia a la prevalencia de la suficiencia, (d) del trabajo competitivo al trabajo cooperativo, (e) del individualismo antropocéntrico a la solidaridad biocéntrica y espiritual, (f) de la dictadura de la razón a la prevalencia de la emoción y del amor, (g) de la prevalencia de la competencia a la búsqueda de la con-vivencia, (h) de la larga noche del ‘desarrollo’ al ‘día después del desarrollo’. Realizar estos giros paradigmáticos requiere mucha emoción colectiva, porque sin emoción no hay pasión, y sin pasión no hay compromiso”.

do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 1967, p. 107).

Com a “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire destacou a importância da educação como uma prática de liberdade, ao contrário das práticas ancoradas no modelo ocidental que se utilizam da dominação e subjugação (Freire, 1987). O pensador abordou também a responsabilidade do pensar criticamente, em uma luta para confrontar as condições opressivas e suas manifestações no ambiente escolar, para abranger não só distinções educacionais, mas também de gênero e raça.

Além disso, com a “Pedagogia da Autonomia”, Freire estabelece que o ensinar não se resume ao transferir conhecimento, mas sim em criar as possibilidades para a sua própria produção, num processo que exige o “reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, bem como o “respeito aos saberes dos educandos”, esses saberes socialmente construídos na prática comunitária, e suas experiências de vida como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem; entre outros princípios que tornam o educador e o educando parceiros em círculos de cultura, que aprendem no trabalho comum a refletir e tomar consciência da situação em que vivem (Freire, 1996).

Assim, tanto as pedagogias decoloniais como a educação Popular Libertadora defendem uma educação para a transformação social, cuja matriz se estabelece nos conhecimentos sociais, ancestrais e culturais, como resistência a esse sistema opressor e homogeneizante proveniente da modernidade/colonialidade.

### **3.4.1 Educação indígena e as suas pedagogias ancestrais: reflexões sobre os processos próprios de aprendizagem**

As diversas culturas e etnias se utilizam de suas pedagogias ancestrais, que, pela sua natureza, não deixam de ser decoloniais, na reprodução, perpetuação e/ou mudança dos seus costumes, religiosidades, tradições e saberes acumulados ao longo de toda a sua existência cultural, e ao conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos para este fim denomina-se educação.

Reconhecida a existência de olhares e metodologias distintas entre as muitas sociedades originárias, se apresentarão aqui aspectos comuns observados entre os Povos Indígenas brasileiros, que não devem ser interpretados de forma restrita ou limitante, mas como uma convergência de pensamento. Como nos relata Gersem Baniwa

Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, [...] a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é a vida pedagógica (Baniwa, 2006, p. 131).

No processo educacional indígena o aprendizado não se separa das experiências cotidianas: “a educação na cultura é integral” (Bergamaschi, 2005, p. 170). Não há uma instituição dedicada à aquisição de conhecimento, a aldeia é a escola, toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos, fundamentadas nas suas tradições e na memória coletiva, por meio das palavras dos mais velhos, e pela participação: “para aprender, as novas gerações são estimuladas a participar, inseridas em grupos, assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, compartilhando vários processos de atividades” (Bonin, 2015b, p. 1).

A organização dos saberes se dá a partir da sua cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida, como descreve Baniwa: “É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa” (Baniwa, 2006, p. 171). Esses conhecimentos são essencialmente subjetivos e empíricos, livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se perpetuam na efetividade prática e nos resultados cotidianos, sem perder, por isso, sua função social (Baniwa, 2006).

A ciência indígena considera seus conhecimentos como públicos e ao alcance de todos, embora respeite certas competências e aptidões individuais e grupais; a natureza é a fonte de todo o conhecimento, e ao homem, cabe desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la, para poder compreender a partir dela a totalidade do mundo; não para dominá-la ou controlá-la, mas para aprender a seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida (Baniwa, 2006).

A formação e transmissão dos seus saberes ocorre de forma intuitiva, criativa, livre: “E dentro da tribo coexiste o criar, que é a consequência do aprender, que por sua vez é o motivo pelo qual sua alma-luz corporificou-se, para apre(e)nder-se e criar” (Jecupé, 2020, p. 96). O processo de ensino-aprendizagem trata das experiências cotidianas, cada experiência vivida faz parte da obtenção de conhecimento.

Entretanto, a espontaneidade do aprendizado não significa não haver orientação, como levanta Bruno Ferreira: “as crianças e os jovens são orientados, no decorrer de seu desenvolvimento, em tudo aquilo de que vão precisar saber quando forem adultos para ocuparem seus lugares na organização social” (Ferreira, 2010, p. 205), conduzidos, sempre que necessário, por seus pais, parentes e demais membros de sua comunidade.

Os familiares são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais, como ilustra Gersem Baniwa: “os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar”; e assim, as crianças aprendem a assumir desafios e responsabilidades e a se inserir na vida social da sua comunidade, através de observação, experiências empíricas e da autorreflexão proporcionadas por “mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (Baniwa, 2006, p. 130).

Este etnoconhecimento se transmite de geração para geração por meio da oralidade, que ecoa os saberes acumulados ao longo do tempo, e carrega consigo muito mais que ensinamentos: “A palavra tem a alma de quem fala” (Pachamama, 2020, p. 89).

Ao constituir-se como importante elemento de caracterização cultural, a tradição oral faz parte da construção da identidade indígena. Além disso, é convertida na principal forma de manutenção da sua memória, dos seus costumes, do seu imaginário e da sua conexão com o sagrado, nas palavras de Kopenawa

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos xapiri, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75).

Assim, por meio dessa tradição oral que vincula o presente e o passado (Cruikshank, 2006) na perpetuação dos seus sistemas culturais, cujas crenças, valores e tecnologias são provenientes de um conhecimento comunitário prático e profundo, construído em milhares de anos de observações e experiências empíricas compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção do seu modo de vida específico (Baniwa, 2006), as pedagogias ancestrais resistem, em busca da valorização dos seus processos próprios de transmissão do conhecimento e construção dos saberes.

As Epistemologias do Sul necessitam das pedagogias decoloniais na sua concepção de educação intercultural como ferramenta de implementação da ecologia dos saberes, para cruzar

a limiaridade do pensamento hegemônico e se aproximar da transmodernidade decolonial.



**CAPÍTULO 4**  
**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO**  
**BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE**  
**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS**  
**CAMINHOS DA ESCOLA INDIGENISTA<sup>34</sup>**

<sup>34</sup> Parte do conteúdo abordado entre o Capítulo 4 e o subtítulo 4.2 compõem o artigo: MONTEIRO, Jade de O.; WENCZENOVICZ, Thais J. Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil. No prelo..



No Brasil, a instituição escolar como o espaço – único – para aprender teve origem a partir da invasão da América, instituída primeiramente pelos padres jesuítas que se dedicaram a catequizar os ameríndios em suas missões, a fim de substituir suas religiões, línguas e costumes originários por aqueles praticados pelos colonizadores, como forma de civilizar e docilizar os nativos para que se transformassem em mão de obra a ser explorada pela coroa.

Para D’Angelis (2012), é possível identificar no processo de escolarização indígena no Brasil três períodos históricos subdivididos em cinco fases: 1) a “Escola de Catequese”, que abrangeu os dois primeiros séculos de colonização, cujo objetivo principal era a cristianização dos indígenas, executado principalmente pelos missionários jesuítas; 2) as “Escolas de Primeiras Letras e Projeto Civilizador”, que se subdividiu entre o Legado de Pombal, entre os séculos XVII e XIX, ao instituir escolas públicas nos aldeamentos, que proibiam a utilização das línguas maternas, para promover a integração dos indígenas; e o período do Império, Primeira República e Ditadura Vargas, entre os séculos XIX e XX, que iniciou com a criação de escolas de primeiras letras que atendiam tanto indígenas como não indígenas, processo que se acelerou com a criação do SPI e a ampliação das missões religiosas, que mantinham o caráter do ensino integracionista; 3) e o “Ensino Bilíngue”, bipartido entre o período da Ditadura Militar, com a criação da Funai e a adoção do “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, que contribuía com a desvalorização das línguas indígenas e sua substituição pela língua nacional; até a fase do indigenismo alternativo, movimento indígena e escola, que a partir dos anos 1980 proporcionou uma transformação do olhar sobre a escolarização indígena.

Foram mais de 500 anos de políticas educacionais para integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional,

que contribuíram com o etnocídio de diversas etnias, bem como assimilação cultural de outras tantas, por meio da proibição de utilização dos seus idiomas maternos e da integração forçada desses povos à sociedade nacional.

No século XX, já estavam implantadas nas aldeias indígenas certas escolas com o objetivo de promover a integração social, cultural, étnica e identitária, que atuavam aparentemente para a valorização das línguas e culturas indígenas; entretanto, o projeto por elas executado tratava da negação e destruição das culturas indígenas e extinção de povos inteiros (Baniwa, 2019).

Até 1988 a legislação era marcada por esse viés integracionista, ainda que apresentassem uma roupagem menos agressiva, como se pode observar através da Lei n.º 6.001/73 (Estatuto do Índio), instrumento que garantiu a alfabetização dos nativos “na língua do grupo a que pertença” (Brasil, 1973). Contudo, até essa concepção bilíngue se estabelecia como um programa transicional, de “ponte”, uma vez que a utilização das línguas maternas era tolerada no limite dos usos e estudos na fase da alfabetização, até que os estudantes se adequassem à educação em língua nacional (Monte, 2000).

Com a ascensão dos movimentos étnicos e sociais na América, e pelo fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil a partir de 1980, iniciou-se um amplo debate sobre proposições e demandas dessas comunidades, que forçou novas pautas políticas, marcos legais e práticas sociais (Monte, 2000). Uma das reivindicações destes movimentos permeava a construção de novos programas de educação escolar “geridos pelas comunidades indígenas, e não para elas ou com elas” (D’Angelis, 2012, p. 19-25), em substituição à perspectiva assimilacionista até então praticada

pelo reconhecimento de sua identidade, por meio de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Cabe ressaltar que não é todo o conhecimento e cultura indígena que pode ser escolarizado. Entretanto, há a demanda de que a instituição escola aprenda a valorizar e reconhecer nos rezadores/caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, e garantir a participação das pessoas reconhecidas na comunidade, que detêm um conhecimento maior, assim como atentar-se em não transformar o saber indígena em um conhecimento do passado, como uma oposição ao novo e ao moderno (Knapp; Martins, 2017).

Por isso, não se trata aqui da educação indígena, que possui suas características e paradigmas próprios, e sim da educação escolar indígena. A transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, instituição própria dos povos colonizadores, precisa ser “apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis” (Baniwa, 2006, p. 129) para que essa população responda com autonomia suas necessidades perante um mundo cada vez mais globalizado, sem lançar mão das suas subjetividades para o alcance da cidadania.

#### **4.1 O NASCIMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL: MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, se incorporou na legislação brasileira uma nova perspectiva no reconhecimento dos direitos sociais para os povos indígenas, que lhes

assegurou o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e o reconhecimento da educação bilíngue, pela utilização das suas línguas maternas nas escolas, além da língua portuguesa (Brasil, 1988). Assim, a educação escolar intercultural e bilíngue assume no Brasil uma condição de direito fundamental social, como um direito humano positivado na ordem constitucional, que se fez refletir nos diversos atos normativos, leis e regulamentos que lhe sucederam (Wenczenovicz; Baez, 2016).

Com a previsão constitucional, construíram-se outros documentos jurídicos para regulamentar o direito à educação escolar dos povos indígenas, dispositivos que tratam de diversos temas como estrutura curricular, formação de professores, financiamento, infraestrutura, entre outros assuntos relevantes para a devida incorporação desta demanda no sistema educacional nacional.

Esses documentos emitidos pelos órgãos oficiais, alguns elaborados com participação dos povos interessados, outros pelas instituições isoladamente, demonstram as mudanças de concepções das políticas públicas sobre escolarização indígena ao passar do tempo, sempre induzidas pelas demandas militantes. Além disso, algumas particularidades da escolarização indígena passaram a integrar grande parte das normas, senão todas, estabelecidas para o sistema educacional nacional desde então.

Para iniciar o processo de reestruturação da política escolar indígena brasileira, no ano de 1991, a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino foi transferida da Funai para o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 1991). No mesmo ato, foi criada a Coordenação Nacional de Educação Indígena, e estabeleceu-se um conjunto de orientações para as Escolas Indígenas deixarem de ser “instrumento de imposição de

valores e normas culturais da sociedade envolvente” e se tornassem “um novo espaço de ensino-aprendizagem”, fundado na construção coletiva de conhecimentos, e que refletisse as expectativas e interesses de cada grupo étnico (Brasil, 1991).

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principal legislação educacional brasileira, também seguiu o cenário de reconhecimento da alteridade para escolarização indígena, ao prever, em seu artigo 78, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes indígenas, com o propósito de lhes proporcionar recuperação de memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências; bem como o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade como um todo (Brasil, 1996).

Em 1988 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), considerado um marco para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, por relatar experiências nesse modelo de educação e indicar opções para os encaminhamentos pedagógicos dessas escolas, ao abordar conteúdos escolares, objetivos, construção curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos. No entanto, ao que se refere às áreas do conhecimento mais tradicionais, limitou-se a sugerir que esses componentes fossem correlacionados com as comunidades locais (Knapp; Martins, 2017).

Dessa forma, as contradições entre as escolas, formadas a partir do modelo ocidental, e os caminhos da educação indígena entraram em evidência, situação que se explicitou no Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apontou a partir de experiências de atuação conjunta entre grupos indígenas e

assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e universidades, a necessidade de criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País, para que se pudesse oferecer de fato uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas (Brasil, 1999).

No Plano Nacional de Educação (PNE), documento que traça planos e estratégias educacionais para a estruturação escolar no Brasil, as necessidades educacionais específicas das comunidades indígenas também foram observadas desde a sua primeira versão em 2001. O documento considerava assegurar a autonomia das Escolas Indígenas em seu projeto pedagógico e no uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, bem como uma plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da sua escola (Brasil, 2001a).

Houve, em 2009, um intento não exitoso (Cimi, 2017) de aproximar a prática escolar à realidade cultural indígena por meio da criação dos territórios etnoeducacionais, determinação que previa uma nova forma de organização escolar a partir da participação das populações e sua territorialidade, conforme as etnias e áreas geográficas ocupadas, não mais por município; com objetivo de promover uma educação realmente específica e diferenciada para cada etnia (Brasil, 2009). Entretanto, tal projeto não logrou ser implementado.

Em 2012 foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em um parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que incorporou a perspectiva geográfico-cultural abordada pelos Territórios Etnoeducacionais, bem como na relevância de uma política linguística que assegure o princípio do bilinguismo e multilinguismo. Em resposta às

demandas levantadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, esse documento tece recomendações para os projetos educativos reconhecerem a autonomia pedagógica das escolas e dos povos, e da necessidade de incorporar os próprios indígenas, pertencentes às respectivas comunidades, como docentes e como gestores das escolas, o que reforça a demanda de formação de professores indígenas como um compromisso público do Estado brasileiro (Brasil, 2012).

O PNE também foi atualizado, e, na sua versão mais recente, (2014-2024) atenta-se a temas como: produção de materiais didáticos específicos e instrumentos de acompanhamento que considerem o uso das línguas maternas e a preservação das identidades culturais; articulação entre os ambientes escolares e comunitários; desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas, inclusão dos conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A partir destas, dentre outras iniciativas, o PNE propõe-se a consolidar a educação escolar formal nas comunidades indígenas, e visa assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural no Brasil (Brasil, 2014).

Por fim, o documento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado em 2017, apresenta conquistas importantes, por ser o primeiro documento oficial normativo que reconhece de forma explícita e categórica a existência de várias epistemologias que convivem dentro da escola e da sociedade brasileira (Baniwa, 2019). Além disso, a BNCC prevê a abordagem transversal e integradora de temas exigidos por legislação e normas específicas, como a educação escolar indígena, bem como a presença das suas línguas, saberes e pedagogias no núcleo comum curricular das Escolas Indígenas (Brasil, 2017).

É visível um intento da Administração Pública de cumprir a determinação constitucional em relação à escolarização indígena, ao absorver nas suas políticas alguns elementos de interculturalidade, que paulatinamente acumulam reivindicações dos movimentos indígenas, mesmo que conservada a colonialidade estrutural que impede transformações mais robustas e efetivas.

## **4.2 CARTOGRAFIA DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL: OLHARES PONTUAIS ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2020<sup>35</sup>**

A realização do Censo Escolar para diagnóstico da educação brasileira remonta à primeira metade do Século XX (IBGE, 2022). Entretanto, apenas em 1999, ano de criação da categoria Escola Indígena pelo CNE (Brasil, 1999), é que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizou o primeiro Censo Escolar Indígena, cujo questionário foi elaborado especificamente para obter dados a respeito das escolas, professores e alunos indígenas de todo o País, e assim diagnosticar a aplicação dos preceitos legislativos nessas escolas (Brasil, 2001b).

O Censo Escolar Indígena foi o primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as Escolas Indígenas, e permitiu pela primeira vez conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas (Grupioni, 2018).

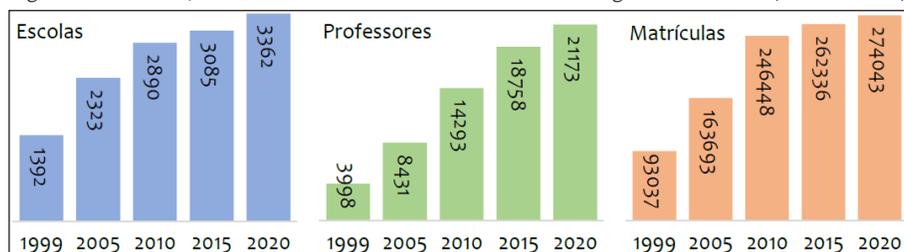
Desde então, o Inep/MEC passou a incluir no Censo Escolar da Educação Básica, questionário destinado a todas as instituições

<sup>35</sup> Ver Parte II: 6.1 As Escolas Indígenas no Brasil entre os anos de 1999 e 2020.

educacionais do Brasil, a modalidade “Escola Indígena”, e passou a perguntar, no caso dessas escolas, em que língua o ensino era ministrado, se utilizava materiais didáticos específicos ao grupo étnico e se a sua localização era em terra indígena. Essa medida deveria facilitar o acesso às informações a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, fato que não se confirmou, uma vez que só houve sistematização desses dados para publicação em dois momentos: em 2001, quando se divulgaram os resultados do censo escolar indígena de 1999 (Brasil, 2001a), e em 2007, com a publicação das estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil, que continha dados coletados no ano de 2005 (Inep, 2007).

Portanto, para o desenvolvimento de um diagnóstico que abrangesse desde 1999 até 2020, além das duas publicações supracitadas, foram utilizadas as informações em forma de Microdados disponibilizados para acesso público pelo Inep (Inep, 2022b), a partir da opção por um intervalo de cinco anos, para manter uma aproximação com intervalo de tempo proposto pelas primeiras publicações oficiais. Dessa forma, observa-se nos indicadores coletados o nítido aumento na quantidade das Escolas Indígenas, seus docentes e estudantes entre os anos de 1999 e 2020, como é possível visualizar na Figura 1.

Figura 1 – Escolas, Professores e Matrículas em Escolas Indígenas do Brasil (1999 – 2020)



Fonte: MONTEIRO, Jade de O.; WENCZENOVICZ, Thaís J. Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil. No prelo.

Nesse período de mais de 20 anos, pode-se identificar um crescimento na quantidade das escolas de aproximadamente 140%, a oferta de professores foi ampliada em cerca de 430% e os estudantes atendidos aumentaram em torno de 195%.

Esse crescimento pode ser explicado, para além da criação de novas escolas, pela regularização de inúmeras escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas, bem como pela aplicação das políticas públicas específicas. Como apresentado por Gersem Baniwa

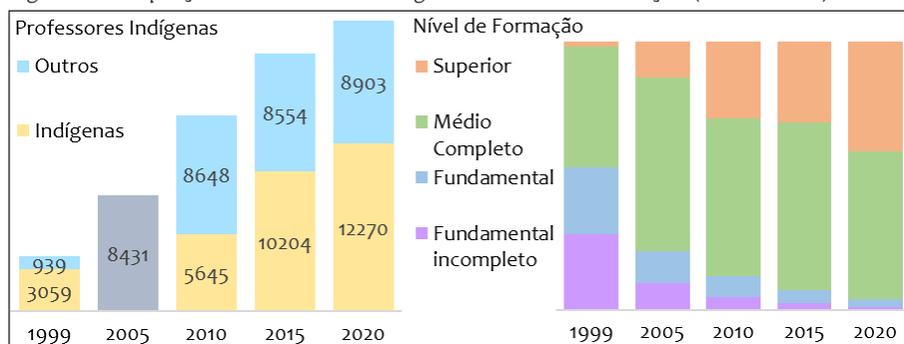
O Ministério da Educação reconhece que a ampliação da oferta se deve em grande parte à demanda e à pressão dos índios; a outra parte, à força da lei que obrigou os estados e os municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). É verdade que houve uma melhora no investimento público, o que ampliou substantivamente a oferta. O problema é que os investimentos não atenderam satisfatoriamente os reclamos dos custos financeiros necessários aos propósitos didáticos e pedagógicos de uma educação específica e diferenciada (Baniwa, 2006, p. 159-160).

Ao analisar o aumento percentual ano a ano, percebe-se que, em relação ao quantitativo total de escolas e estudantes matriculados, o crescimento foi mais intenso nos primeiros 10 anos, quando esse número mais que dobrou; já o aumento dos docentes foi mais proporcional, mas com um crescimento menor nos últimos 5 anos.

Em relação ao recorte étnico dos docentes, no ano de 1999, dos 3.998 professores, 3.059 eram indígenas, o que representa cerca de 23% de docentes não indígenas a lecionar nas escolas. No Censo

de 2005 essa informação não foi coletada, mas a partir de 2010 esse quantitativo diminuiu dos 76% de docentes indígenas para apenas 39% em 2010, essa queda pode ser explicada pelo grande aumento na quantidade de Escolas Indígenas nesse período, combinado com a falta de profissionais indígenas para suprir essa demanda, bem como com o engessamento estrutural para contratação dos professores indígenas. Contudo, na última década, pode-se observar que, devido às políticas de formação de professores indígenas e da luta pelo reconhecimento da necessidade de contratação de profissionais indígenas, esses passaram a representar mais de 50% dos docentes em atividade, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Proporção de Professores Indígenas e Nível de Formação (1999 – 2020)



Fonte: MONTEIRO, Jade de O.; WENCZENOVICZ, Thaís J. Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil. No prelo.

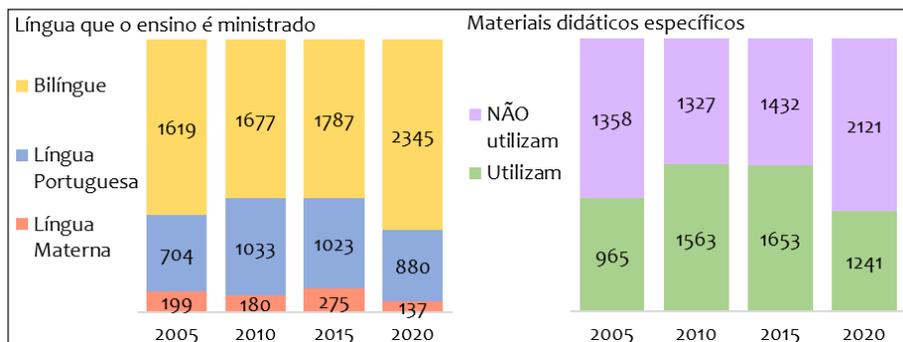
No que consiste a formação docente, houve uma inversão significativa nas taxas de escolaridade. O percentual de profissionais com ensino fundamental incompleto que representava quase 30% em 1999 caiu para 1% em 2020, enquanto o quantitativo de professores com formação superior que em 1999 era de 1,6% passou para mais de 40% em 2020.

Este aumento visível na qualificação dos professores demonstra que houve êxito na implementação das políticas de formação de professores indígenas entre o período analisado, mas que, todavia, há necessidade de formação, visto que a maioria dos professores ainda não possui ensino superior completo.

Informações sobre a estrutura pedagógica e física das Escolas Indígenas que não foram coletados no Censo de 1999 passaram a compor o quadro de indicadores a partir de 2005. Foram incluídos neste ano questionamentos a respeito da língua de ensino, adoção de prática bilíngue e existência de materiais didáticos específicos ao grupo étnico atendido, que demonstram o interesse do questionário em obter dados sobre a implementação das garantias previstas por lei em relação à escolarização indígena, presentes na Figura 3.

O Censo aponta que apesar do aumento no número de escolas, houve pouca variação nos percentuais de língua de ensino, os quais, nos 21 anos analisados, se mantiveram em menos de 10% de utilização apenas da língua materna, em torno de 30% para a adoção apenas da língua portuguesa e que em torno de 60% adotam o ensino bilíngue; e no ano de 2020, a adesão ao bilinguismo atingiu o seu máximo, quase 70%. Ademais, em relação à utilização de material didático específico ao grupo étnico, os indicadores não apresentaram uma grande variação percentual, embora o ano de 2020 seja o que apresenta a menor utilização, apenas 37% das escolas apontaram o uso desses materiais.

Figura 3 – Língua e utilização de material didático específico nas Escolas Indígenas brasileiras (2005 – 2020)<sup>36</sup>



Fonte: MONTEIRO, Jade de O.; WENCZENOVICZ, Thaís J. Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil. No prelo.

Passaram a ser mensurados também dados sobre a localização das escolas em terras indígenas, além de informações sobre a infraestrutura escolar como saneamento básico, presença de água encanada, eletricidade, fornecimento de alimentação escolar, acesso à internet, entre outros elementos estruturais determinantes para um atendimento educacional adequado, ilustrados na Figura 4.

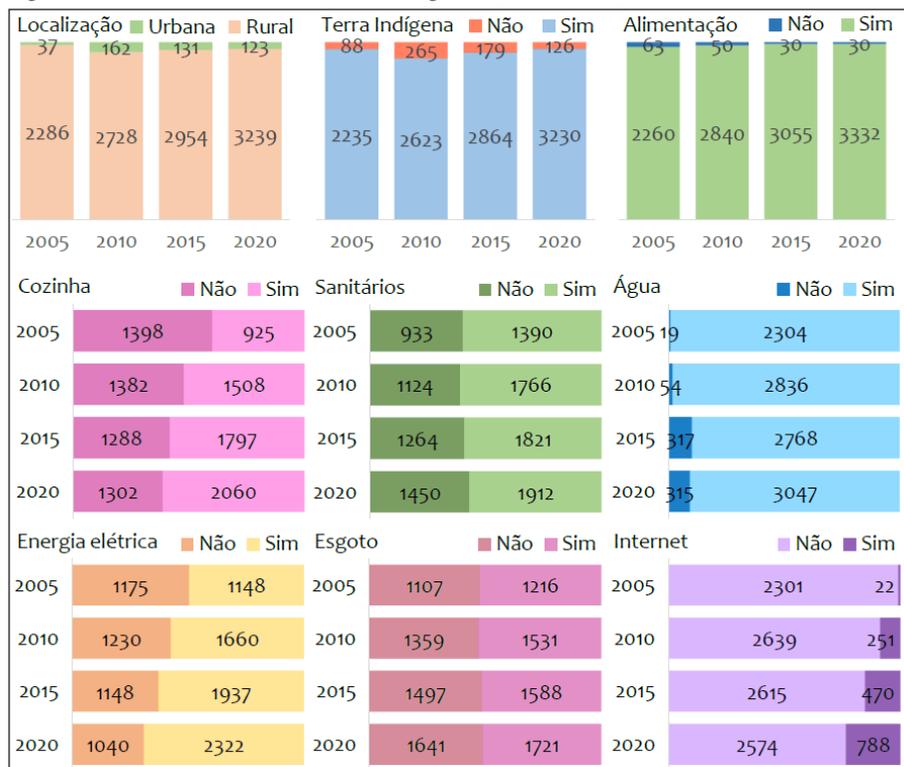
Quanto à localização, mais de 90% das escolas estão localizadas na zona rural e em territórios indígenas, mas a estrutura sanitária é deficitária e foi pouco modificada nos 20 anos analisados, essencialmente por falta de investimentos. Logo, é importante que se registre aqui a desassistência do Estado com a pauta indígena.

Apesar quase todas as escolas oferecerem alimentação escolar, aproximadamente a metade não possui cozinha; existe algum tipo de acesso à água (rede pública, fonte, poço artesiano, cacimba ou caminhão) em cerca de 90% das escolas, porém em

<sup>36</sup> Ver Tabela 5 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020 e Tabela 6 – Utilização de materiais pedagógicos diferenciados nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020 em Parte II: 6.1 As Escolas Indígenas no Brasil entre os anos de 1999 e 2020.

torno de 40% não possuem sanitários, e a metade não tem nenhum tipo de tratamento de esgoto (seja da rede pública ou fossa).

Figura 4 – Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 – 2020)<sup>37</sup>



Fonte: MONTEIRO, Jade de O.; WENCZENOVICZ, Thaís J. Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil. No prelo.

Os indicadores que mais apresentaram melhoria foram o acesso à eletricidade (rede pública, gerador, energia solar ou eólica)

<sup>37</sup> Ver Tabela 3 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 por zonas e território, Tabela 7 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020, Tabela 8 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020, Tabela 9 – Acesso à eletricidade nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 e Tabela 10 – Tratamento do esgoto nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 em Parte II: 6.1 As Escolas Indígenas no Brasil entre os anos de 1999 e 2020.

e à internet, que cresceram em aproximadamente 20% no período observado.

Assim, se faz possível observar que em 21 anos constantes na análise de dados, apesar das demandas apresentadas pelos povos indígenas e das legislações e atos normativos que reconhecem a relevância deste tema, as Escolas Indígenas seguem com seus padrões de infraestrutura pouco alterados, como denuncia Gersem Baniwa:

[...] a política indigenista, mesmo reconhecendo avanços e conquistas históricas, continua frágil e fortemente marginal nas políticas do Estado e dos governos. Essa fragilidade, inércia e marginalidade política são resultados de uma visão e opção dos governos por privilegiar os interesses das elites econômicas que financiam suas campanhas e garantem sustentação política de governabilidade, e que, interessadas nas terras indígenas e nos recursos naturais nelas existentes, tornam os governos reféns para não atenderem aos direitos indígenas, ignorando e descumprindo a Constituição Federal (Baniwa, 2019, p. 56).

Apesar da escolarização indígena avançar em quantidade de Escolas Indígenas abertas, bem como na formação de docentes indígenas e estudantes atendidos, ainda se faz necessário um olhar sério e atento para as questões tanto curriculares quanto de infraestrutura. Ademais a estrutura do Estado brasileiro permeada pelas colonialidades faz com que os investimentos para melhoria de projetos sociais como as Escolas Indígenas não sejam considerados relevantes, o que dificulta a execução das políticas promulgadas.

A colonialidade do saber segue presente e a produzir efeitos com seu plano epistemicida de substituição cultural, e, ainda que de uma forma menos intensa, mantém o currículo e a organização

escolar atrelados aos parâmetros eurocentrados hegemônicos, enquanto relativiza e invisibiliza as subjetividades e línguas maternas dos povos indígenas.

### **4.3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E SUAS CONTRADIÇÕES: OS INDICADORES DE 2021<sup>38</sup>**

A escolarização indígena no Brasil, mesmo com os esforços empreendidos nas últimas décadas, ainda se encontra longe de ser de fato uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, que atenda minimamente às demandas dos movimentos sociais indígenas e aos preceitos constitucionais que lhes competem. Além disso, evidentes diferenças entre concepções de mundo e de vida que orientam os povos indígenas e aquelas praticadas pelos brancos ocidentais produzem pressupostos de racionalidades e lógicas distintos que impactam nas suas formas de organização, produção, transmissão e aplicação dos conhecimentos (Baniwa, 2006).

A distância entre as regulamentações legais expedidas pelo Estado brasileiro e a realidade da escolarização indígena demonstra o atravessamento das colonialidades, que engessam as estruturas e impedem a execução das políticas construídas com um olhar mais plural, seja pelo racismo epistêmico, seja pela falta de financiamento adequado. Políticas essas que acabam por apenas adaptar o modelo escolar formal ocidental para atender de forma menos agressiva às comunidades indígenas (Kahn, 1994), uma vez que seguem pensadas, estruturadas e executadas por maioria não-indígena.

<sup>38</sup> Ver na Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

Dado o histórico negativo como espaço de aculturação que a escola para os indígenas carrega, se fez presente durante muito tempo certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização (Baniwa, 2006), perspectiva que se modifica gradativamente conforme ocorre a articulação entre a educação escolar e a vida da comunidade: o reconhecimento destes como sujeitos ativos do processo; a integração das suas subjetividades às práticas educacionais, a construção de um calendário escolar próprio, que respeite as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas; e a adoção de metodologias que considerem suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2018).

No entanto, as contradições a respeito da educação escolar seguem na pauta dos movimentos indígenas, que cobram o atendimento das diretrizes e condições estabelecidas pela legislação específica, e denunciam que estas estão condicionadas “à vontade de estados e municípios, que mostram pouco ou nenhum interesse em que esta demanda dos nossos povos seja devidamente atendida” (DFATL, 2012). Demanda presente ainda no ano de 2022, conforme o documento final do Acampamento Terra Livre, que reivindica a garantia “à educação escolar intercultural e bilíngue respeitando as especificidades culturais e sociais de cada povo indígena” (DFATL, 2022).

Já o documento nominado ‘Relatório de violência contra os Povos Indígenas no Brasil’, que realiza também a sistematização de denúncias dos povos indígenas a respeito de desassistência do Estado na área de educação, registrou, no ano de 2021, 28 ocorrências em 14 estados do Brasil. Entretanto, sabe-se que esses números não representam a totalidade de omissões e violações existentes, uma

vez que são publicados apenas os dados que chegam ao observatório do Conselho.

Ademais, este ano foram levantadas denúncias a respeito da precariedade na estrutura física das escolas e suas infraestruturas. Há grande falta de professores e de formação específica; falta de merenda; falta de materiais pedagógicos e ausência de planos educacionais; além da falta de diálogo e o desrespeito às culturas e às formas próprias de educar, ensinar e aprender das comunidades (Cimi, 2022).

A construção de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue segue permeada por muitos desafios. A transformação da “antiga escola colonizadora e branqueadora” para uma escola “promotora dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e dos direitos originários dos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores” (Ferreira, 2018, p. 167) necessita de um novo olhar do Estado Brasileiro, tanto no tocante às questões epistêmicas quanto na questão de investimentos financeiros para sua estruturação.

### **4.3.1 Dados gerais sobre as Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: um panorama nacional e regional<sup>39</sup>**

Conforme os dados obtidos por meio do último Censo Escolar disponibilizado pelo Inep/MEC, no ano de 2021 aproximadamente 1,57% das escolas brasileiras se declararam como indígenas, percentual que se refere a um total de 3.466 escolas

<sup>39</sup> Ver Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

nessa categoria<sup>40</sup>. Contudo, há que se considerar a existência de Escolas Indígenas que ainda não foram regularizadas (Cimi, 2017), bem como a possibilidade de escolas sem acesso ao questionário por questões estruturais.

As Escolas Indígenas que responderam ao Censo se encontram localizadas majoritariamente em zonas rurais (97%), e dentro das terras indígenas (96%)<sup>41</sup>. Esse indicador leva à reflexão da forma de atendimento escolar oferecido às comunidades indígenas que se encontram em locais urbanos, em virtude da crescente presença indígena nos centros urbanos (Bonin, 2015a). Segundo o último Censo do IBGE, mais de 60% da população indígena reside fora das terras indígenas (IBGE, 2022), e, segundo o Censo de 2012<sup>42</sup>, 38% em zona urbana (IBGE, 2012), ainda que esses lugares abriguem apenas 4% e 3% das escolas, respectivamente.

Quanto à dependência administrativa, a maioria das escolas são mantidas pela rede pública municipal (55%) e estadual (44%), ainda que algumas sejam mantidas por instituições privadas (0,6%) ou federais (0,1%)<sup>43</sup>. Com a descentralização das atividades educativas da Funai para o MEC, ocorrida em 1991 (Brasil, 1991), os estados e os municípios ficaram incumbidos de desenvolver essas ações, mudança implementada sem a devida criação de mecanismos que assegurassem uma uniformidade de atuação, ou que garantissem a especificidade destas escolas (Grupioni, 2001). Essa realidade, facilmente observada nos dados, ainda causa

<sup>40</sup> Ver Tabela 12 – Número de Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>41</sup> Ver Tabela 14 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021 por zonas e território em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>42</sup> Até a presente data (outubro/2023) não está disponível a divisão dos domicílios indígenas por zona de residência.

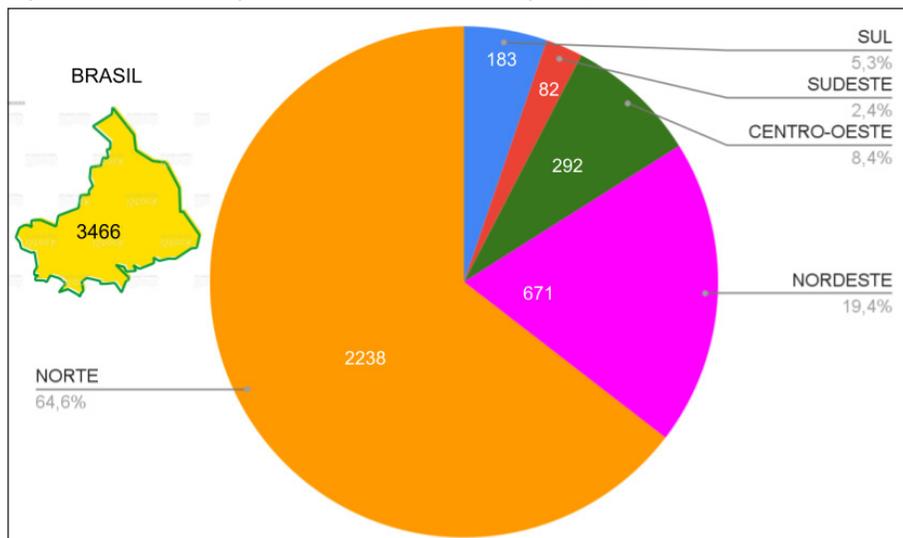
<sup>43</sup> Ver Tabela 15 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

consequências na estruturação das Escolas Indígenas, mesmo passados cerca de 30 anos da sua implementação.

A distribuição das Escolas Indígenas, como pode-se observar na Figura 5, é bastante díspar entre as regiões do país: o Norte concentra cerca de 65% das escolas, com um total de 2.238; seguido da região Nordeste, com 19% e total de 671; região Centro-Oeste, com 8% e total de 292; região Sul, com 5% e total de 183; e por fim região Sudeste, com 2% e um total de 82 escolas.

Em comparação aos dados percentuais de domicílio de 2010, a disparidade se torna ainda mais evidente: a região Norte, com 65% das escolas, concentra 38,2% da população; enquanto o Nordeste com 19% das escolas abriga 25,9% da população, o Centro-Oeste, com 8% das escolas possui 16% dos habitantes, o Sul com 5% das escolas e 8,8% da população e, a região Sudeste, com 2% das escolas e 11,1% da população, região que apresenta a maior distorção negativa de escolas x população.

Entre os Estados essa diferença é ainda mais acentuada. O Amazonas se destaca por possuir mais de 30% das Escolas Indígenas brasileiras (1.097); em segundo lugar encontra-se o Estado de Roraima que conta com aproximadamente 10% (380) das escolas; enquanto outros quatro Estados possuem entre 5% e 10% escolas cada: o Maranhão (344), o Pará (273), o Acre (229) e o Mato Grosso (215).

Figura 5 – Escolas Indígenas no Brasil e em suas Regiões (2021)<sup>44 45</sup>

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Essa concentração faz com que alguns Estados apresentem uma quantidade muito pequena de Escolas Indígenas, são quatorze Estados com menos 50 escolas; alguns destes com uma quantidade tão baixa que possivelmente se trata de Estados onde as escolas não se encontram regularizadas, como o Piauí, que não possui nenhum registro, Sergipe, com uma única escola, o Rio de Janeiro com 4, ou Goiás com 5.

Outro marcador relevante para a caracterização das Escolas Indígenas diz respeito à integração escola-comunidade, menos da metade das escolas (45,18%) declarou utilizar espaços e materiais do entorno escolar para atividades regulares com os alunos, enquanto cerca de 40% informaram compartilhar espaços para atividades

<sup>44</sup> Os mapas desta obra são apresentados invertidos, em alusão ao movimento “nosso norte é o Sul” (Torres García, 1944).

<sup>45</sup> Ver Tabela 13 – Distribuição das Escolas Indígenas brasileiras por região e unidade da federação em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

de integração comunitária<sup>46</sup>. Este dado demonstra que um dos principais elementos de diferenciação da educação indígena: a participação de toda a comunidade não é executada ainda no ano de 2021, como salienta Gersem Baniwa (2017, p. 306): “a escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno”.

### **4.3.2 Utilização das línguas maternas nas Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021**

A escola indígena assume um papel essencial e focal para a valorização das línguas e culturas indígenas, por isso, a prática de uma educação bilíngue intercultural, que enfatiza o pertencimento étnico e cultural é condição para a promoção de uma educação capaz de superar as limitações ainda presentes (Baniwa, 2017). Para o autor,

[...] é necessário que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livro didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses, tudo e todos em línguas indígenas (Baniwa, 2017, p. 308).

O ensino bilíngue já é praticado em quase 70% (2.394) das Escolas Indígenas, no entanto, mais de 25% (928) das escolas

<sup>46</sup> Ver Tabela 37 – Integração comunitária nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

adotam unicamente a Língua Portuguesa<sup>47</sup>, em desacordo com a previsão de “ensino da língua indígena como primeira língua” da BNCC (Brasil, 2017, p. 18), além de outras legislações e princípios da educação escolar indígena.

No Brasil sobreviveram 305 diferentes etnias indígenas, que falam 274 línguas. Na base utilizada pelo Censo Escolar, constam cadastradas 321 línguas indígenas, das quais 188 se utilizam em pelo menos uma das escolas que declararam a utilização de línguas maternas<sup>48</sup>, tanto as que adotam exclusivamente quanto as bilíngues.

A diversidade linguística entre as sociedades indígenas é tamanha que 44 das línguas são utilizadas por somente uma escola, e outras 42 das línguas são usadas em 2 ou 3 escolas; ou seja: cerca de metade das línguas indígenas utilizadas nas escolas são ministradas por menos de 3 escolas no Brasil; esse indicador reforça a relevância da sua utilização para preservação étnico-cultural e linguística das suas comunidades, bem como a fragilidade de algumas línguas que tendem ao desaparecimento.

Ainda assim, são 41 as línguas utilizadas por 4 a 10 escolas; 44 utilizadas por no mínimo 11 e no máximo 50 escolas; e apenas 17 línguas se empregam em mais de 50 escolas diferentes. Além disso, 149 escolas declararam utilizar outra língua indígena não cadastrada.

Entre as 10 línguas mais presentes, 5 são pertencentes ao tronco Tupi: Guajajára (207), Língua Geral Amazônica – Nheengatu (116), Tupí-Guarani (80), Mawé (79) e Mundurukú (71); 2

<sup>47</sup> Ver Tabela 16 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>48</sup> Ver Tabela 17 – Lista completa das Línguas Maternas utilizadas pelas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

pertencem ao tronco Macro-Jê: Kaingáng (96) e Xavante (92); e as demais não classificadas em tronco: Makuxí (206); Tikúna (143) e Kaxinawá (101).

Mesmo que o diagnóstico demonstre uma certa diversificação na utilização das línguas indígenas, uma contradição que se apresenta é em relação ao número extremamente reduzido de linguistas indígenas no Brasil, fato que impacta profundamente desde a formação de professores até a adoção das línguas nas escolas e a produção de materiais específicos, como coloca o professor Gersem Baniwa (2017, p. 306), “No estado do Amazonas essa situação chega a ser dramática para os cursos de formação, pois, diante da existência de 39 línguas indígenas faladas, não há sequer um linguista especialista em uma dessas línguas no Estado”.

A realização de estudos e pesquisas sociolinguísticos da situação das línguas indígenas no Brasil e dos seus falantes, a formação de novos linguistas, preferencialmente, indígenas e a adoção de ensino bilíngue na totalidade das Escolas Indígenas é essencial para a manutenção, não só linguística, mas também cultural da diversidade étnica do país (Baniwa, 2017, p. 300).

A intencionalidade do Estado brasileiro em invisibilizar as línguas, bem como a omissão pela não preservação das línguas maternas originárias está compreendida na colonialidade linguística, haja visto a valoração assimétrica dos idiomas dificulta a implementação de políticas sérias de estudo e produção de conhecimento para além do vernáculo.

### **4.3.3 Currículo e práticas pedagógicas nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: sobre a educação diferenciada na prática**

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito de utilização dos processos próprios de aprendizagem aos povos indígenas, prerrogativa esta que deveria estar presente desde então nas práticas pedagógicas, curriculares e organizativas das Escolas Indígenas, por meio dos seus Projetos Político Pedagógicos.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que instrumentaliza a autonomia da escola e a construção de um currículo diferenciado, ao estabelecer suas ações pedagógicas e estruturá-las. Por isso, esse documento adquire especial importância para a instrumentalização das subjetividades presentes nas Escolas Indígenas. Todavia, entre as escolas que preencheram o Censo escolar, aproximadamente um terço (1104) declarou não possuir o Projeto Político Pedagógico, um terço (1157) declarou possuí-lo, mas estar desatualizado, e apenas um terço (1164) possuí-lo atualizado<sup>49</sup>.

Além disso, apesar das comunidades possuírem relativa autonomia na elaboração dos seus projetos pedagógicos, estes, para serem aprovados, deverão ser submetidos a instâncias não indígenas, que reproduzem as perspectivas coloniais, frequentemente contrárias aos interesses dos povos indígenas (Cimi, 2017). Ademais, as bases fundadoras da instituição escolar brasileira se demonstram eivadas de uma forte ideologia racial, que

<sup>49</sup> Ver Tabela 18 – Projeto político pedagógico nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

conserva elementos de racismo, discriminação racial e de gênero, presentes não só na estrutura burocrática institucional, mas também na relação entre educadores e educandos (Gomes, 2010).

Conforme a BNCC, as Escolas Indígenas devem possuir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues (Brasil, 2017), assim como para o professor indígena Bruno Ferreira (2018, p. 206) “o currículo deve ser elaborado segundo os conhecimentos tradicionais da comunidade”, mas também associado aos conhecimentos de outras culturas, para assim auxiliar nas frequentes lutas pela sobrevivência, pela terra, por garantia de direitos, pela manutenção de sua identidade étnica, e no enfrentamento a outros tantos projetos que lhes são impostos cotidianamente.

Quanto às formas de organização do ensino, cerca de 90% (3164) das escolas declararam adotar o sistema de séries anuais, enquanto apenas aproximadamente 20% (720) adotam os ciclos do ensino fundamental, e 20% (712) afirmaram utilizar grupos não-seriados com base na idade ou competência<sup>50</sup>. Esses indicadores demonstram desrespeito com método tradicional de educação indígena, que não diferencia os educandos por idade ou série.

Por fim, a escola no molde ocidental/eurocêntrico possui um viés individualista e capitalista, cujos valores e ideais estão associados essencialmente à produção, característica incompatível com os objetivos das culturas e educação indígena (Cimi, 2017), que preconizam a felicidade e o bem viver; a colaboração coletiva; e a construção de relações respeitadas, recíprocas e solidárias (Baniwa, 2019).

<sup>50</sup> Ver Tabela 19 – Forma de organização do ensino nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

A colonialidade do saber atravessa as formas de produção do conhecimento, enquanto a colonialidade do ser diminui a relevância das cosmovisões indígenas, base do seu sistema educacional e, para o enfrentamento desse sistema monocultural, são necessárias as pedagogias decoloniais, ainda ausentes na maioria das Escolas Indígenas brasileiras como bastião da ecologia dos saberes.

#### **4.3.3.1 Utilização de materiais didáticos específicos na escolarização indígena brasileira no ano de 2021**

Como instrumentos de execução das práticas pedagógicas específicas, os materiais pedagógicos interculturais desempenham um papel fundamental para o processo de ensino-aprendizado. Desde a colaboração para a alfabetização com cartilhas específicas até a sua manutenção por meio de literatura com materiais produzidos nas línguas maternas até a confecção de livros didáticos próprios e adequados à cultura, tradição e interesses das etnias.

Das escolas analisadas pelo censo escolar, cerca de 60% (2189) declarou recorrer a algum tipo de instrumento, material sociocultural e/ou pedagógico em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem, porém menos de 40% (1340) utiliza materiais específicos para a educação escolar indígena<sup>51</sup>.

Além disso, o uso de outros materiais pedagógicos não indígenas também é deficitário: 33% (1152) das escolas fazem uso de jogos educativos; cerca de 23% (795) possuem materiais para

<sup>51</sup> Ver Tabela 20 – Utilização de materiais pedagógicos nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

prática desportiva e recreação; quase 18% (613) usam materiais para atividades culturais e artísticas; e aproximadamente 15% (518) dispõem de brinquedos para educação infantil; enquanto somente entre 5% e 6% das escolas dispõem de equipamento para amplificação e difusão de som/áudio (231), materiais para a educação do campo (221), acervo multimídia (189) ou materiais destinados à educação das Relações Étnicas Raciais (179); bem como 3% (106) possuem instrumentos musicais; e 1,6% (57) têm conjunto de materiais científicos.

Apesar de assegurado o direito da aquisição de materiais específicos e produzidos em língua materna, é evidente a dificuldade de acesso até mesmo aos materiais didáticos comuns nas Escolas Indígenas. O pouco investimento realizado para este fim foi destinado principalmente à aquisição e à distribuição de livros didáticos convencionais (Baniwa, 2006), que são “escritos em língua portuguesa, não apresentam nenhuma relação com a realidade dos povos indígenas e desrespeitam o direito de acesso a material próprio e específico para o apoio pedagógico nas Escolas Indígenas” (Cimi, 2017, p. 105). Com exceção de algumas poucas produções de materiais diferenciados em algumas escolas-piloto, a produção de livros didáticos específicos foi pouco explorada, bem como os recursos financeiros destinados para a execução deste projeto foram insuficientes (Baniwa, 2006).

Além disso, há que se considerar a falta de formação de profissionais indígenas para a elaboração desses materiais, que aliada à pouca experiência dos professores indígenas na produção de materiais considerados didáticos nos moldes ocidentais, torna mais difícil a sua disponibilização nas escolas (Knapp; Martins, 2017).

A utilização de materiais didáticos voltados para o desenvolvimento dos conhecimentos e valores ocidentais, muitas vezes utilizados pelos professores como um manual de ensino, acaba, ao negar o uso das línguas indígenas e dos conhecimentos tradicionais desses povos, por contribuir com a desvalorização das suas culturas e da sua ancestralidade (Ferreira, 2018); processo que auxilia no projeto colonial e epistemicida de apagamento das alteridades.

#### **4.3.3.2 Do acesso às tecnologias nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021**

A inclusão digital dos estudantes indígenas e o ensino para utilização das tecnologias da informação contribuem com a obtenção de conhecimentos e habilidades necessários para uma participação adequada e em condições de igualdade com as sociedades não indígenas, preceito indicado pela Convenção n.º 169 da OIT como um dos objetivos da educação oferecida a esses povos.

Todas as sociedades deveriam usufruir dos benefícios tecnológicos contemporâneos, logo, a inclusão digital/tecnológica precisa estar disponível também às comunidades indígenas, para poderem optar pela sua utilização ou não conforme os seus próprios interesses, como levantado por Thais Luzia Colaço e Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

A tecnologia disponível hoje à nossa sociedade é o resultado de um longo processo de acumulação de experiências e conhecimentos adquiridos por numerosas

gerações que nos antecederam. Consequentemente, a tecnologia da informação é um legado que deve estar acessível a todos, por tratar-se de um patrimônio cultural da humanidade. As novas tecnologias vieram para ficar e certamente alteram o comportamento social. A sociedade atual é da informação, as soluções digitais são infinitas, surpreendentes e poderosas (Colaço; Sparenberger, 2010, p. 209).

No entanto, menos de 30% (957) das Escolas Indígenas declararam possuir algum tipo de acesso à internet. Das 957 Escolas Indígenas que possuem acesso à internet, a finalidade principal se dá para uso administrativo, indicador presente em mais de 80% (791) das respostas, seguido do uso nos processos de ensino e aprendizagem, em mais de 50% (503); já a utilização pelos alunos foi relatada em menos de 40% (377), e pela comunidade escolar em cerca de 20% (191) das escolas<sup>52</sup>.

Observa-se, portanto, que apenas 15% do total das Escolas Indígenas usa internet para auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, indicadores que contrastam com os 52% das escolas não indígenas que o fazem. Logo, existe uma distinção muito grande entre a utilização de recursos digitais entre os estudantes indígenas e os demais estudantes brasileiros, fato que prejudica o acesso dessas comunidades às tecnologias da informação, e promove a sua exclusão digital, além de, em alguns casos, dificultar o trabalho docente.

Ainda, com relação à disponibilidade de recursos e equipamentos eletrônicos para utilização no processo de ensino-aprendizagem, quase 70% (2332) das Escolas Indígenas não

<sup>52</sup> Ver Tabela 21 – Acesso à internet nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

possuem nenhum dos dispositivos listados pelo censo escolar. A televisão é o aparelho mais mencionado, presente em 23% (803) das escolas; seguida do projetor multimídia, que aparece em 17% (595); aparelho de som, em 16% (566); e computador de mesa, em quase 16% (551)<sup>53</sup>.

A ausência de equipamentos tecnológicos e de uma inclusão digital adequada aos interesses de valorização das culturas indígenas nas escolas, tanto para utilização pedagógica quanto para uso da comunidade, podem fazer com que, no momento do contato, ocorra um choque cultural que lhes ocasione malefícios e prejuízos que poderiam ser facilmente evitados com o ensino para o uso consciente das ferramentas digitais, e instruções de segurança nos ambientes virtuais.

Por fim, a inclusão tecnológica poderia trazer diversos benefícios às comunidades indígenas, sobretudo às comunidades geograficamente isoladas nas florestas e em lugares de difícil acesso, no tocante à segurança, uma vez que facilita pedidos de socorro e denúncias de perigo; em relação à divulgação das suas culturas para serem conhecidas e respeitadas, por favorecer a comunicação entre “parentes” localizados em regiões mais distantes, além da possibilidade de ampliar a comercialização das suas produções; entre outras possibilidades de animação e fortalecimento da sua identidade cultural (Colaço; Sparemberger, 2010).

Como o projeto hegemônico da sociedade ocidental consiste na invisibilização e no apagamento das alteridades, não causa estranheza a falta de preocupação com a inclusão tecnológica

<sup>53</sup> Ver Tabela 23 – Equipamentos tecnológicos para uso no processo de ensino aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

adequada das comunidades indígenas. Esse isolamento não só dificulta a veiculação independente dos inúmeros ataques que esses povos sofrem cotidianamente como também a sua integração intercultural na sociedade nacional.

#### **4.3.4 A estrutura física das Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: do prédio escolar**

Desde a criação das Escolas Indígenas, no início do século XXI, foi observada a necessidade de apoio e financiamento para a construção das escolas, e da devida adequação das suas estruturas às concepções de espaço próprias de cada comunidade indígena.

Contudo, se constatou, ao longo da implementação das escolas, “quase total desrespeito dos estados e municípios no cumprimento destas determinações” (Cimi, 2017, p. 58), bem como um financiamento insuficiente em relação à construção de escolas se comparada à expansão do número de matrículas. Assim, em muitas comunidades, as escolas passaram a funcionar em casas comunitárias, de professores ou de lideranças, sem mobiliário e equipamentos adequados.

O Censo escolar apontou que a maioria das Escolas Indígenas estão instaladas em prédios próprios da comunidade. Entretanto, aproximadamente 25% (879) não se encontram em prédio escolar<sup>54</sup>, e que cerca de 30% (977) dos estabelecimentos funcionam em galpão, rancho, paiol ou barracão. Identificou-se também que 60% (2134) das escolas não possuem nenhuma

<sup>54</sup> Ver Tabela 24 – Local de funcionamento das Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

sala para uso administrativo<sup>55</sup> e 97% (3366) não possuem sala de atendimento educacional especializado<sup>56</sup>, além de 85% (2955) não possuir nenhum recurso de acessibilidade<sup>57</sup>.

Apesar de quase todas as escolas ofertarem alimentação escolar, quase 40% (1304) não possuem cozinha<sup>58</sup>, mais de 85% (2956) não possuem refeitório e quase 70% não faz uso de despensa para armazenar os alimentos. Os dados coletados apontam que 1222 (35%) das escolas não possui nenhuma das instalações mencionadas para manipulação de alimentos, e apenas 352 (10%) dispõem de todas elas. A falta de local adequado para manipulação de alimentos deixa em situação de insegurança alimentar os profissionais e estudantes dessas comunidades.

A disponibilização de sanitários também é um tema sensível, uma vez que não há banheiro em cerca de 40% (1448) das Escolas Indígenas<sup>59</sup>. Sanitários de uso específico são ainda mais raros: apenas 297 (8,6%) escolas dispõem de banheiro para funcionários; 293 (8,4%) possuem banheiro acessível e 144 (4,1%) têm banheiro adequado à educação infantil.

A estrutura física para utilização no processo de ensino-aprendizagem também se demonstra deficitária: mais de 80% (3015) das escolas não possuem biblioteca (3104/90%) e sala de

<sup>55</sup> Ver Tabela 25 – Salas para uso administrativo nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>56</sup> Ver Tabela 30 – Salas para atividades complementares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>57</sup> Ver Tabela 26 – Recursos de acessibilidade nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>58</sup> Ver Tabela 28 – Estrutura física referente à manipulação, consumo e armazenamento de alimentos nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>59</sup> Ver Tabela 29 – Estruturas de sanitários nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

leitura (3331 – 96%). Além disso, aproximadamente 99% não possui nenhuma sala multiuso ou para ações artísticas, nem auditório e 93% (3210) não conta com nenhum laboratório.

Em relação às salas de aula<sup>60</sup>, mais de 35% (1230) das escolas declararam possuir uma única sala; 20% (713) utilizam 2 salas; 25% têm entre 3 e 5 salas de aula; e 18% (647) indicaram possuir mais de 6 salas para aula. Quase 25% (879) das escolas informaram não possuir sala dentro do prédio escolar. Mais de 90% das salas não são acessíveis (3312) ou climatizadas (3208).

Essa realidade vem ao encontro do relato de Bruno Ferreira (2018, p. 208): “As maiorias das escolas Kaingang de Guarita funcionam de forma improvisada, com sala de aulas pequenas e com grande número alunos prensados como sardinhas em lata”. Bruno deixa explícito em seu texto o desconforto causado pela precariedade da estrutura escolar aos profissionais e estudantes da sua comunidade.

A estrutura física de uma instituição escolar deveria propiciar um ambiente acolhedor, confortável e convidativo, que pudesse, assim, contribuir qualitativamente com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, onde ‘o local ideal’ deve primar pelo desenvolvimento de cada habilidade em vistas a garantia do direito à interculturalidade. Isto posto, há de se considerar a concepção de produção do conhecimento de cada coletivo e, sobretudo, fornecer os instrumentos necessários para que o ambiente escolar seja uma construção integrada à comunidade, que lhe sirva como espaço que garanta a ancestralidade, cosmovisões e *práxis* intercultural.

<sup>60</sup> Ver Tabela 31 – Caracterização das salas de aula nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

#### **4.3.4.1 Do acesso aos serviços essenciais nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: indicadores sobre a alimentação escolar, água, eletricidade e saneamento básico**

A garantia de alimentação escolar é um direito constitucionalmente estabelecido como dever do Estado com a educação (Brasil, 1988), destinada aos alunos e alunas indígenas por quase todas as escolas (3455)<sup>61</sup>, mesmo que 35% delas não possuam estrutura física adequada para manipulação de alimentos.

Às populações indígenas, foi assegurada, também, a adequação ao regime alimentar próprio da comunidade, para que “respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis” (Brasil, 2013), contudo a burocratização do processo de aquisição desses alimentos quase que inviabiliza a sua obtenção junto aos agricultores familiares locais (Cimi, 2017).

Assim, a maior parte da alimentação escolar é adquirida por entes externos, como os municípios e estados, prática que contribui com a introdução de alimentos industrializados no cotidiano dessas comunidades além de não ser referenciada nos hábitos alimentares das crianças indígenas (Baniwa, 2006).

A situação do acesso a diversos serviços essenciais nas Escolas Indígenas brasileiras é preocupante. No que tange o abastecimento de água<sup>62</sup>, 90% (3131) das escolas informaram possuir alguma

<sup>61</sup> Ver Tabela 27 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>62</sup> Ver Tabela 33 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

fonte de água, no entanto, apenas cerca de 60% declararam dispor de água potável.

A rede pública de abastecimento se faz presente em aproximadamente 10% (422) das escolas, que na ausência desta usam principalmente recursos hídricos naturais como fonte, rio, igarapé, riacho ou córrego (40%); ou então poço artesiano (33%), cacimba, cisterna ou poço (13%).

A rede elétrica<sup>63</sup> também não chega à totalidade das escolas. Cerca de 30% (1047) das Escolas Indígenas apontaram não possuir eletricidade. Entretanto, das escolas que podem utilizar eletricidade quase 80% (1912) são atendidas pela rede pública; e as demais utilizam geradores (12%) ou fontes renováveis e alternativas (3,17%).

A rede de esgoto<sup>64</sup> é outro marcador de infraestrutura sanitária importante: quase 50% (1617) das escolas não realizam tratamento de esgoto. Das escolas que possuem tratamento, apenas 3,5% (122) são atendidas pela rede pública, as demais indicaram a utilização de fossa.

Já em relação ao tratamento e destinação do lixo<sup>65</sup>, mais de 85% (2999) das Escolas Indígenas não são atendidas por serviço de coleta, destas, 90% (2713) declara não fazer nenhum tipo de tratamento como separação, reutilização ou reciclagem. A destinação dos resíduos sólidos, então, é majoritariamente a

<sup>63</sup> Ver Tabela 34 – Acesso à energia elétrica nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>64</sup> Ver Tabela 35 – Tratamento de esgoto nas Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

<sup>65</sup> Ver Tabela 36 – Destinação do lixo das Escolas Indígenas em 2021 em Parte II: 6.2 Caracterização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021.

queima, indicada em 2580 (86%) respostas; mas também se realiza a enterra (22%) e o descarte em outras áreas (17%).

O descaso do Estado brasileiro em cumprir os preceitos legais e bem atender às Escolas Indígenas, seja diretamente, pela burocratização de processos que inviabilizam a execução de prerrogativas conquistadas, seja indiretamente, por meio da omissão no fornecimento de infraestrutura e acesso aos serviços essenciais, demonstra a forte presença das colonialidades estruturais que permeiam a construção deste país e assim perpetuam as dinâmicas de exclusão e vulnerabilidade imputadas aos povos indígenas.



A close-up photograph of two indigenous women. The woman on the right is wearing a tall, conical headdress made of green and red feathers. She has a red horizontal line painted across her forehead and several red dots on her cheeks. The woman on the left is wearing a headdress made of brown and yellow feathers. She also has a red horizontal line on her forehead and a red vertical line on her chin. Both women are looking towards the camera with slight smiles. The background is a blurred green forest.

**CAPÍTULO 5**  
**O CONTEXTO DO RIO GRANDE DO**  
**SUL: UM ESTADO ASSENTADO NA**  
**INVISIBILIZAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS**



O território do Rio Grande do Sul (RS) está localizado na parte mais ao sul do Brasil, e faz divisa com o Estado de Santa Catarina ao norte, Argentina ao noroeste e Uruguai ao sudoeste, banhado em sua face leste pelo oceano Atlântico. Sua geografia é diversificada, com região montanhosa que corta o Estado de leste a oeste, cuja altitude que varia até 1.398 m, constitui-se em regiões de serras e encostas; planalto composto pelos campos de altitude; pampa, formado por planícies, terrenos acidentados, cerros e banhados; e planície litorânea com um extenso cordão de lagos (Atlas, 2021).

O clima do Rio Grande do Sul é subtropical e apresenta grandes diferenças em comparação com o clima brasileiro. As estações do ano possuem características bastante marcadas, com verões quentes e invernos muito frios, com uma amplitude térmica que varia de -10 °C a 40 °C. As chuvas se distribuem durante todo o ano, com maior intensidade na região nordeste. A vegetação é composta predominantemente por porções de Mata Atlântica na metade norte do Estado e pelo Pampa, que ocupa a metade sul, e se estende pelo Uruguai e Argentina (Atlas, 2021).

Esse território geograficamente diversificado foi amplamente ocupado por grupos autóctones antes da sua invasão pelos colonizadores. Ocupação com início indicado há cerca de 12 mil anos e composta por três diferentes ondas migratórias: os primeiros povoadores humanos, em grupos caçadores-coletores nômades; povos de matriz linguística Jê; e povos de matriz linguística Tupi-guarani (Lino, 2015).

Há poucas informações sobre os primeiros habitantes do Rio Grande do Sul, no entanto, vestígios de sua presença contam um pouco da sua história, são restos de alimentações, fogueiras,

outras marcas deixadas em pedras, ossos, cerâmicas e artesanatos encontrados em formações denominadas “cerritos” (Souza, 2016). Comumente eram caçadores-coletores-pescadores, conforme registros encontrados em sítios arqueológicos, distribuídos pelo território sul rio-grandense, que guardaram um pouco dos hábitos socioculturais das denominadas Tradição Umbu, no planalto meridional; Tradição Humaitá, nas encostas e vales; Tradição Vieira, ao sul; e os povos dos sambaquis, que ocupavam o litoral (Lino, 2015). Destes povos originários derivaram diversas etnias nômades que viviam nos pampas, como os Charruas e os Minuanos.

Há 2,5 mil anos os povos de matriz linguística Jê, provenientes da região central do Brasil, começaram a adentrar esse território, e a modificar a estrutura cultural existente. Estes povos eram produtores de artefatos cerâmicos e praticantes da agricultura, e iniciaram a sua ocupação pela região do planalto, se espalharam, posteriormente, nos demais ambientes, deram origem aos povos Kaingang<sup>66</sup> e Xokleng<sup>67</sup> (Lino, 2015).

O último processo migratório ocorreu há mais de 2 mil anos, com a chegada dos Guaranis, povos do tronco linguístico Tupi-Guarani, provenientes da bacia amazônica. Sua ocupação se iniciou a partir dos grandes vales dos rios Paraguai, Uruguai, Jacuí, dentre outros; até a região litorânea de planície costeira do sul do Rio Grande do Sul (Lino, 2015). Se espalharam por extensos territórios através de guerras e assimilação cultural, e transformaram a estrutura cultural por meio da sua organização social mais complexa e conhecimentos tecnológicos superiores, como a prática da agricultura (Golin, 2001). Descendentes dos

<sup>66</sup> Jaisson Lino utiliza a grafia Caingangues.

<sup>67</sup> Jaisson Lino utiliza a grafia Xoclengues.

primeiros ameríndios a ocupar o território do Rio Grande do Sul, os povos semissedentários<sup>68</sup> dos pampas foram amplamente chamados de Charruas, denominação que passou a designar também os povos Minuanos, Bohanes, Guenoas, Iarós, entre outros que compartilhavam uma estrutura social parecida, mas também algumas distinções (Golin, 2001).

Distribuíam-se pelos territórios mais ao sul, no pampa do Rio Grande do Sul, Argentina e Uruguai, compondo parte da diversidade de sociedades que povoavam a região do “Chaco” (Bethell, 1990a). Constituíam culturas semissedentárias que viviam em acampamentos formados por “toldos”, sustentados por meio de caça, coleta e pesca, e posteriormente, sob influência de outros povos, desenvolveram a agricultura e o trabalho em cerâmica. Nas caçadas, esses povos utilizavam de arco e flechas, boleadeiras e redes, posteriormente se especializaram na domesticação de equinos e utilização de lanças, além da confecção de canoas para pesca (Bethell, 1990a).

Os Kaingangs<sup>69</sup> eram caçadores-coletores-horticultores, semissedentários e se organizavam em pequenas aldeias, costumavam construir suas casas subterrâneas (Golin, 2001), e se encontravam principalmente na região do planalto gaúcho, onde estavam as áreas mais frias do Estado (Lino, 2015).

Estabeleciam-se geralmente próximo a pinheirais, uma vez que o pinhão constituía uma importante fonte alimentar para esses povos, que plantavam também milho, aipim, abóbora, porongo, tabaco, entre outros. Sua estrutura social se baseava no trabalho comunitário, demonstravam uma coesão social sedimentada

<sup>68</sup> Tau Golin utiliza o conceito nômades.

<sup>69</sup> Tau Golin utiliza a grafia Caingangues.

em uma cultura de convicções, visões de mundo e crenças, cuja religiosidade incluía rituais funerários e danças (Golin, 2001).

Os Xoklengs ocupavam o território de mata atlântica, comprimida entre a faixa litorânea e as escarpas das serras do planalto meridional, levados ao quase extermínio quando a colonização alemã e italiana avançou sobre suas terras tradicionais (Lino, 2015). Praticavam caça, pesca, coleta e agricultura, e ocupavam uma vasta região territorial como “povos migrantes” que se estabeleciam no planalto durante o inverno, e nos vales durante o verão. Variavam seus hábitos alimentares de acordo com o ambiente, suas aldeias eram construídas em semicírculo, voltados para uma praça onde se realizavam rituais, preparação de iniciação, casamentos, ritos funerários e confraternizações (Gakran, 2015).

Os Guaranis do Rio Grande do Sul são pertencentes à etnia Mbyá, e se distribuía entre os vales dos grandes rios, planalto e litoral, em constante disputa territorial com os Kaingang e Xoklengs. Suas aldeias se constituía de casas comunais, compartilhadas por uma mesma unidade familiar, cuja estrutura social se organiza com a constituição de um líder responsável por cada núcleo familiar, subordinados a um chefe maior, considerado mais valente e poderoso. Possuíam também um líder espiritual, que guiava a aldeia no contato com os deuses, praticavam rituais de antropofagia sobre guerreiros inimigos valentes e realizavam integração social entre as aldeias, ao locomover-se em canoas pelos rios. Praticavam caça, coleta e agricultura, e eram exímios ceramistas, a produzir peças variadas e decoradas com padrões e cores (Souza, 2016).

A população indígena no Rio Grande do Sul antes da chegada dos colonizadores pode ser considerada de baixa concentração, uma

vez que compreendia por volta de 95 mil indivíduos (Golin, 2001). No entanto, o processo de colonização e o ideário do colonialismo e da colonialidade promoveu o etnocídio e genocídio de diversos grupos indígenas, além da invisibilização e aculturação das etnias sobreviventes. Doenças, extermínios, fome, sequestro, escravização e a proibição de manifestar suas culturas foram algumas das formas utilizadas para este fim.

Os povos pampeanos foram os mais impactados, sofreram com o etnocídio, e deixaram de existir como grupo social (Golin, 2001), na sua região ancestral restaram traços fenotípicos e alguns costumes que remontam a sua presença, por muito tempo desconectada epistemologicamente desta origem, e perpetuada como características “gauchescas”. Este extermínio se manifesta na ausência de reservas indígenas na região dos pampas gaúchos, como pode-se observar na Figura 6.

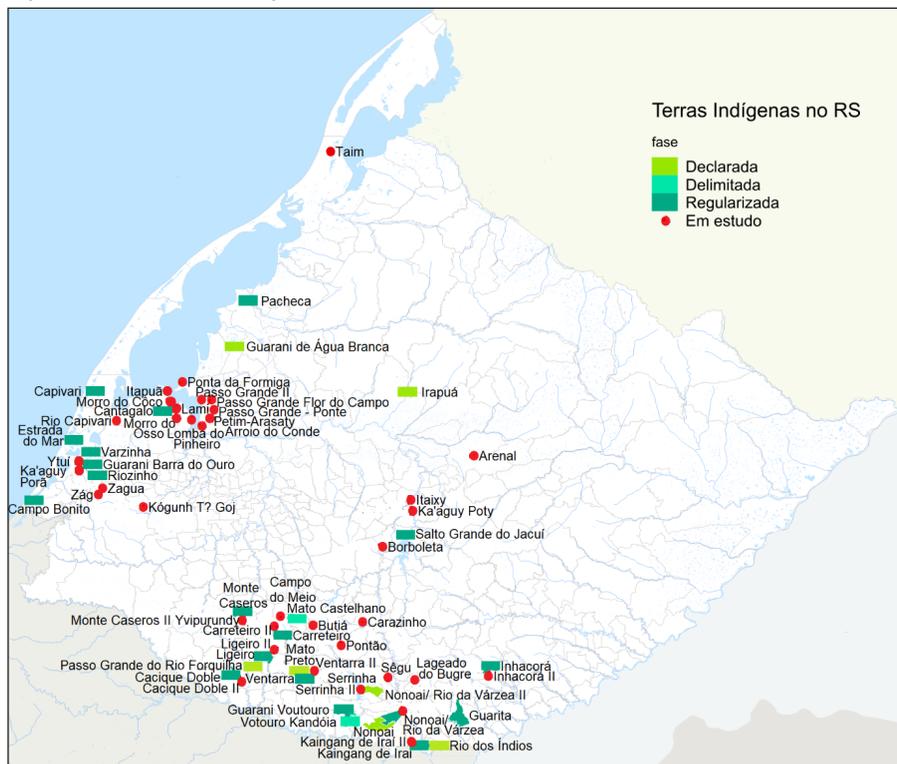
As demais etnias também foram vítimas dos processos de aculturação, etnocídio, genocídio e invisibilização durante o período colonial. Findado esse período as ações se concentraram em perseguições, coletivos espoliados, confinados, escravizados, impedidos de ocupar seus territórios tradicionais e de transmitir suas culturas e saberes por meio da oralidade.

No entanto, conseguiram resistir em níveis de aculturação e quantitativos variados, algumas lograram manter fluentes suas línguas maternas, religião e seus costumes, outras perderam traços identitários importantes, mas seguiram em vigília pelo reconhecimento da sua existência e autodeterminação.

## 5.1 ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA COLONIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: O INDÍGENA E O “GAÚCHO”

Os territórios da região sul, destinados à Coroa Espanhola pelo Tratado de Tordesilhas, não atraíram a atenção dos colonizadores num primeiro momento, devido à ausência de metais preciosos e do clima que dificultava a agricultura baseada principalmente em cana-de-açúcar.

Figura 6 – Territórios Indígenas no Rio Grande do Sul (2020)



Fonte: Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul (Atlas, 2021, p. 50)<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Inversão do mapa realizado pela autora, em alusão ao movimento “nosso Norte é o Sul” (Torres García, 1944).

A colonização neste território iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas e a instituição de suas Missões ou Reduções. As primeiras incursões jesuíticas foram realizadas pelos jesuítas portugueses, que se estabeleceram desde o Mampituba até a zona do Gravataí, a partir de 1605, no entanto, por falta de apoio das autoridades jesuíticas da Província do Brasil e diante dos ataques de bandeirantes, estas reduções se dissolveram rapidamente, sem produzir marcas duradouras (Pesavento, 2014).

Em 1626, as missões jesuíticas espanholas, já estruturadas no Paraguai, avançaram sobre o território gaúcho e formaram a “Província do Tape”. As reduções ocuparam a área que se estendeu pela zona de Ijuí, Piratini, Jacuí, Taquari, Ibicuí, Guaíba, Rio Pardo; e dedicaram-se à agricultura e às estâncias de criação de gado (Pesavento, 2014).

A instituição dessas missões se deu prioritariamente entre os povos Guaranis, que apesar de apresentar resistência, acabaram dominados e assentados nas reduções (Golin, 2001). No entanto, os violentos ataques bandeirantes, em busca de indígenas para escravizar, ocasionaram o abandono desta área pelos jesuítas, que migraram para a outra margem do Uruguai, junto com os indígenas por eles catequizados, mas deixaram o gado criado nas reduções, que se procriaram e formaram rebanhos selvagens chamados de “vacarias del mar” (Pesavento, 2014).

A predação desses rebanhos abandonados para exportação de couro, que passou a ser realizada por europeus e indígenas, contribuiu para que essa região desempenhasse um papel na estrutura econômica colonial, fato que gerou disputas entre

Portugal e Espanha pela sua posse. Portugal se assentou na Colônia do Sacramento, fundada em 1680, enquanto os espanhóis garantiram sua presença na região por meio dos Sete Povos das Missões (Pesavento, 2014).

Entre 1682 e 1707, os jesuítas espanhóis retornaram ao Rio Grande do Sul, para fundar os Sete Povos (São Borja, São Nicolau, São Miguel, São Luiz Gonzaga, São Lourenço, São João Batista e Santo Ângelo) (Golin, 2001). As cidades missioneiras foram edificadas e protegidas. Os indígenas passavam por um processo de catequese e civilização, além do aprendizado de ofícios, e trabalhavam sob a orientação e fiscalização dos padres em um regime comunitário, e passavam a ser chamados de “missioneiros” (Golin, 2015).

Os Setes Povos tornaram-se importantes centros econômicos, havia lavouras para as famílias e outras para a comunidade, estas últimas mantidas por um sistema de revezamento; as principais produções comerciais eram a erva-mate e o couro, produzido nas estâncias de criação de gado; realizavam-se ainda “trabalhos de fiação, tecelagem, metalurgia, ofícios vários e trabalhos artísticos, com destaque na arquitetura e escultura” (Pesavento, 2014, p. 13).

A atividade pecuária que se desenvolveu foi denominada tropeirismo, inaugurada pelos indígenas, dentre os quais se destacaram os povos Charruas e Minuanos, que rapidamente se tornaram cavaleiros e caçadores do gado selvagem, incorporada depois por tropeiros advindos de outras regiões do Brasil (Souza, 2016).

Para ligar as pastagens de gado do Rio Grande do Sul ao restante do país foram abertas estradas (litoral – 1703; serra – 1727), fato que possibilitou a colonização dos campos de Vacaria

e Tramandaí por grupos de tropeiros, além de Viamão e nos vales dos rios Taquari e Jacuí; a distribuição de sesmarias, para definir a posse da terra e do gado; e a imigração de casais de açorianos, para garantir a posse sob alguns territórios (Pesavento, 2014).

No ano de 1750, uma negociação entre as coroas portuguesa e espanhola estabeleceu o Tratado de Madrid, que promovia a troca entre a Colônia do Santíssimo Sacramento (domínio português) e os Sete Povos (domínio espanhol). Esta troca não agradou aos jesuítas e missioneiros, que negavam a condição de súditos, bem como a entrega das terras à coroa portuguesa. Isso originou as Guerras Guaraníticas, entre os anos de 1754 e 1756, que constituiu um dos mais sangrentos episódios da história do Rio Grande do Sul, causou a morte de milhares de indígenas e a destruição do projeto missioneiro, acabou com as suas propriedades e lançou os sobreviventes à condição de “subalternos na sociedade colonial” (Golin, 2015, p. 75).

Os missioneiros, indígenas cristianizados e “civilizados” nas Missões jesuíticas, se dispersaram no território gaúcho após a queda dos Sete Povos, utilizaram-se desta identidade para se diferenciar dos demais indígenas em conflito com os colonizadores. Muitos Guaranis missioneiros se transformaram em soldados, ou se tornaram peões e estancieiros; outros mantinham as famílias extensas, destinados a viver em grupos e criar gado.

O apagamento identitário se deu por meio da miscigenação e integração à sociedade colonial. Isso se deu por meio da mistura de famílias nucleares ou de indivíduos; casamentos entre brancos e mulheres guaranis, gravidez de índias “solteiras”, roubo e “adoção” de crianças, entre outras formas de aculturação que invisibilizavam

o traço social indígena, para assim constituir este como um ideário “apenas” gaúcho (Golin, 2012).

A origem da colonialidade já se encontrava impregnada nas estruturas sociais, a ditar as relações de poder e de subalternização. O indígena, assim como o negro, era a figura indesejável, designado à margem da sociedade para, se útil, ter o privilégio do convívio, desde que desprovido das alteridades que constituíam o seu ser.

### **5.1.1 O apagamento da identidade dos povos indígenas no Rio Grande do Sul: desapropriações territoriais e culturais nos séculos XIX e XX**

Durante o período imperial, a política nacional estava centrada na produção da identidade nacional brasileira, por meio de distribuição das terras para imigrantes europeus, aculturação dos povos originários e construção de uma sociedade pautadas pelos padrões eurocêntricos de organização/branqueamento. Dessa forma, para isso, promoveu-se o apagamento dos traços culturais das sociedades indígenas, consideradas epistemologicamente inferiores e um entrave para a produção dessa identidade nacional idealizada.

No século XIX, a questão indígena deixou de ser pautada pela necessidade de mão de obra e passou a considerar-se uma “questão de terras”, uma vez que a política de imigração distribuía as terras “desocupadas” para os colonos, que passariam a desempenhar as atividades laborais e administrar a produção agrícolas; já os indígenas seriam considerados um “estorvo” ao empreendimento

colonial europeu, e, conseqüentemente à prosperidade dessa sociedade nacional (Rodrigues, 2020).

A fim de minimizar os conflitos entre colonos e indígenas, se instituiu uma política imperial de confinamento dirigida aos povos indígenas sobreviventes, para a liberação de terras destinadas a imigrantes alemães e italianos, considerados mais capazes de promover o progresso e desenvolvimento no país. Além disso, os indígenas foram encaminhados para a região norte do Rio Grande do Sul<sup>71</sup>, assentados em aldeamentos nos quais deveriam receber catequese e educação para se tornarem camponeses civilizados, cujas línguas maternas e costumes tradicionais, considerados prejudiciais à sociedade, eram proibidos (Souza, 2016).

A relação entre colonos e indígenas marcou profundamente a construção social sul-rio-grandense (Rodrigues, 2020), que promoveu a expulsão de nativos do seu habitat ancestral, o impedimento da livre mobilidade indígena, e a promoção do apagamento de sua existência. Os ameríndios que conseguiram ocultar a sua vinculação cultural, se mantiveram nas proximidades da cidade ou de propriedades rurais, impedidos de manifestar qualquer traço cultural, sob pena de serem também “removidos” para as “reservas” de forma arbitrária (Souza, 2016).

Além da política de confinamento dos povos indígenas na região norte do Estado, o Rio Grande do Sul também instituiu assentamentos não oficiais, chamados “toldos”. Ao fim do século XIX, com o fim do império, a política de aldeamentos indígenas foi extinta, e a parca estrutura em torno das aldeias e toldos, dissolvida,

<sup>71</sup> É possível observar as conseqüências dessa segregação na Figura 6 – Territórios Indígenas no Rio Grande do Sul (2020) em 5.1 Aspectos histórico-culturais da colonização no Rio Grande do Sul: o indígena e o “gaúcho”.

e os assentamentos, abandonadas ao acaso pelo poder público, e os indígenas, abandonados à sua própria sorte (Rodrigues, 2020).

No início do século XX, o Rio Grande do Sul, independentemente da política indigenista nacional, vai de encontro a ela e cria a Diretoria de Terras e Colonização – DTC (1908), que ficou responsabilizada pela “proteção” dos povos indígenas, pela assistência às aldeias de confinamento e por demarcar os territórios ocupados pelos toldos, como forma de antecipar-se à iminente instalação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (1910). A DTC se destinava à prática da proteção fraterna, cuja função principal era dar condições para que as populações indígenas atingissem um estágio positivo de civilização (Rodrigues, 2020).

Entretanto, a atuação da DTC estava subordinada à visão desenvolvimentista da época, e, na metade do século XX, a entidade promoveu uma série de apropriações entre os territórios indígenas do norte do Estado, a fim de distribuí-los aos colonos. Além disso, alterou as divisas das áreas e transferiu diversas comunidades indígenas para outros assentamentos, a fim de permitir a exploração dos territórios restantes por parte da iniciativa privada, em acordo, inclusive, com a Funai. O convívio entre indígenas e os invasores era eivado de violências, e causou a morte, desaparecimento e mutilação de muitos nativos (Valente, 2017).

Durante o período da Ditadura Militar, a política nacional pregava o fim dos povos indígenas, e, no Rio Grande do Sul, considerado a “Europa brasileira”, as estratégias de apagamento e invisibilização da existência destes povos seguiam em curso. O Relatório Figueiredo evidenciou muitos abusos sofridos pelos nativos que compreendiam desde o emprego de violências físicas

até a dilapidação do patrimônio indígena, além de pontuar a desassistência por parte do poder público (Flores, 2020).

A expansão desenvolvimentista da época favoreceu uma maior invasão das terras reservadas para os indígenas. Arrendatários em busca de novas terras para a agricultura e de riquezas derivadas da exploração dos grandes pinheirais e madeira de lei se apossavam dos territórios de forma ilegal, situação ignorada pelos órgãos de fiscalização, uma vez que os nativos “não produziam”, aos olhos do capital, e necessitavam aprender a trabalhar, para o SPI. Os valores devidos por conta dos arrendamentos, bem como rendas próprias obtidas da exploração de suas terras, não eram repassados aos indígenas, que viviam em condições miseráveis (Brighenti, 2021).

No último quarto do século XX as condições precárias de sobrevivência nas aldeias e a ascensão do movimento indígena fez com que se iniciasse um processo de enfrentamento aos arrendamentos ilegais. Os arrendatários se negavam a deixar as reservas, o que gerou conflitos violentos em torno da desocupação, “os Guarani declararam guerra, pintaram-se e armaram-se com arcos, flechas, facões e armas de fogo. Os Kaingang seguiram e uniram-se a eles” (Brighenti, 2021, p. 165). Em razão destas disputas, lideranças acabaram ameaçadas de morte, e outras assassinadas, o arrendamento deixou de ser praticado daquela forma, no entanto, a exploração não se extinguiu.

Com a redemocratização, a circulação de famílias indígenas voltou a se fazer presente no Rio Grande do Sul. A promulgação da Constituição Federal de 1988 reconheceu às populações indígenas uma série de direitos, dentre eles o de “ir e vir”, e assim houve um grande ressurgimento da mobilidade indígena em busca da aproximação de seus territórios ancestrais, bem como a realização

de acampamentos na beira de estradas; a presença indígena volta a fazer parte da sociedade sul-rio-grandense, e a ser visibilizada como uma parte do patrimônio cultural do Estado (Souza, 2016).

No entanto, essa presença carrega as marcas da nefasta herança colonial da subalternização. Sem poder voltar aos seus territórios originários, os indígenas acabaram por ocupar locais inapropriados e sem os recursos suficientes para sua sobrevivência, muitas vezes em situação de grave vulnerabilidade, que, somado ao ideário da colonialidade presente na sociedade ocidental, reforçou estereótipos negativos e degradantes.

### **5.1.2 Retomada cultural dos indígenas Sul-rio-grandenses: a luta pela visibilidade e resgate da territorialidade**

No Estado do Rio Grande do Sul, conforme apurado pelo último Censo do IBGE realizado em 2022, vivem aproximadamente 36 mil indígenas, dos quais apenas 16 mil (cerca de 40%) residem em terras indígenas (IBGE, 2022).

No Estado existem cerca de 140 terras indígenas, mas apenas a metade se encontra-se em algum estágio do processo de demarcação<sup>72</sup>, são 36 em estudo, 7 declaradas, 2 delimitadas e 20 regularizadas; as restantes encontram-se em condição irregular (Atlas, 2021). A diversidade étnico-cultural encontrada no Estado é composta pelos povos Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng, os dois primeiros significativamente mais numerosos.

<sup>72</sup> Figura 6 – Territórios Indígenas no Rio Grande do Sul (2020) em 5.1 Aspectos histórico-culturais da colonização no Rio Grande do Sul: o indígena e o “gaúcho”.

Os Charruas, etnia pampeana considerada extinta durante a invasão e colonização do seu território natal, graças ao movimento de reconhecimento às culturas indígenas, teve o seu reaparecimento reconhecido pela Funai em 2007. Apesar das diversas violências epistêmicas sofridas, sua cultura resistiu e se manteve invisível ao longo de séculos, no entanto, a partir da transmissão de grafismos próprios, manutenção da sua língua materna denominada “*ipi*”, e de seu sistema xamânico-cosmológico conseguiram sobreviver ao epistemicídio (Silva, 2008). Não há um levantamento preciso de quantos indivíduos compõem esse grupo, no entanto, os documentos apontam entre 30 e 50 pessoas, algumas residentes na Aldeia Polidoro, localizada em Porto Alegre, que indicam a existência de parentes espalhados pelo Estado, principalmente na região das Missões.

Os Xoklengs se fazem presentes majoritariamente no Estado de Santa Catarina, após serem expulsos do Rio Grande do Sul e quase levados à extinção pelos colonos. No entanto, algumas famílias retornaram às terras sul-rio-grandenses, assentados junto às aldeias de outras etnias, a fim de reconstruir sua vinculação ancestral com este território (Silva, 2008).

Devido à sua pulverização e o desinteresse dos órgãos governamentais, não é possível precisar a quantidade de Xoklengs que vivem no Rio Grande do Sul, no entanto, sua presença se faz cada vez mais assídua.

A etnia Kaingang é a mais abundante nas terras gaúchas, estima-se que a sua população seja superior a 17 mil indivíduos<sup>73</sup>, localizados majoritariamente na região do planalto noroeste,

<sup>73</sup> [http://www.portalkaingang.org/populacao\\_por\\_estado.htm](http://www.portalkaingang.org/populacao_por_estado.htm). Acesso em: 26 maio 2022.

porém presentes nas diversas áreas de ocupação indígena. A política de arrendamentos reduziu ocupação territorial dos Kaingang e forçou que buscassem atividades laborais em áreas urbanas, como profissionais nas áreas de saúde e educação, administradores, servidores públicos, metalúrgicos, operadores de máquinas, entre outras profissões; bem como a sua inserção no meio político (Wenczenovicz, 2018). Além disso, sofreram muito com o processo de apagamento cultural, que ocasionou, inclusive, o alijamento de alguns agrupamentos das suas crenças religiosas e língua materna (Mota, 2018), entretanto, diversas comunidades conseguiram preservar a sua identidade cultural.

Os Mbyá Guarani estão dispersos por diversas regiões sul-rio-grandenses, presentes nas Missões, no Pampa, no Planalto e no Litoral, em localidades rurais e urbanas, num contingente calculado em aproximadamente 2 mil pessoas. As principais dificuldades enfrentadas por estes povos estão relacionadas às questões territoriais e falta de infraestrutura básica para sobrevivência material e cultural. Reivindicam a demarcação das terras de ocupação tradicional, muitas vezes assentados de forma precária à beira de estradas, em convivência com todo tipo de hostilidade das sociedades regionais. Sua cosmologia está intimamente relacionada à preservação da natureza, atrelada principalmente à Mata Atlântica, que guarda elementos necessários para a perpetuação dos seus costumes e saberes (Liebgott, 2010).

A longa espera pela demarcação das terras tradicionalmente ocupadas e o apagamento sofrido ao longo de cinco séculos não deixou marcas apenas na identidade dos povos indígenas, mas também nas suas condições materiais de subsistência, muitas

destas comunidades vivem de forma miserável e a presença da Administração Pública se demonstra insuficiente.

Grande parte das áreas que lhes são destinadas encontram-se degradadas e quase sem mata nativa, o que dificulta muito a sobrevivência dessa população dentro delas, portanto além dos programas assistenciais do governo, os indígenas passam a depender de subempregos e trabalhos temporários, além da venda de artesanato, para garantir condições básicas de subsistência (Londero, 2015). Diante de tudo, sabe-se que diversas vulnerabilidades e problemas socioeconômicos assolam as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul, permeadas pelas disputas territoriais e, ainda, para além delas. Algumas dessas mazelas são a exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração da mão de obra, inclusive a infantil, mendicância, entre outros (Wenczenovicz, 2018).

Por outro lado, o Rio Grande do Sul, assume diversos compromissos para com os Povos Indígenas na legislação estadual, como o artigo 264 da Constituição do RS de 1989, que define que o Estado promoverá e incentivará a autopreservação das comunidades indígenas, e lhes assegurará o direito à cultura e organização social, além de, em seu inciso 4º, assegurar às comunidades indígenas proteção e assistência social e de saúde prestadas pelo Poder Público estadual e municipal.

Destaca-se também a Lei n.º 12.004, de 2003, que dispõe sobre a criação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepi), órgão público deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador das políticas e ações executadas pelo Governo do Estado relacionados aos povos indígenas. Dentre as competências do Cepi, consta a implementação de ações nas áreas da saúde, educação, cultura,

habitação e agricultura, de acordo com as especificidades de cada comunidade indígena.

Em 2004 houve ainda a publicação do Decreto Estadual n.º 42.808, que instituiu o programa estadual de habitação indígena, destinado a apoiar, assessorar e promover a produção de unidades habitacionais destinadas às comunidades indígenas. O programa prevê a participação da então Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano e do Conselho Estadual dos Povos Indígenas.

Entretanto, há uma dilatação entre a implementação das políticas públicas e as necessidades tangíveis das comunidades indígenas. Na tentativa de obter melhores condições de vida, e para fugir da violência dos centros urbanos, bem como readquirir territórios ancestrais que possibilitem um bom desenvolvimento das suas culturas, surgem as “retomadas”, que já acumulam experiências positivas e negativas para as etnias Xokleng, Kaingang e Guarani.

Os Xoklengs foram protagonistas da Retomada Konglui, no município de São Francisco de Paula, no intento de conquistar um território para a sua etnia, e retornar ao Rio Grande do Sul. A área ocupada é pertencente à Floresta Nacional (Flona), e possui um vasto trecho de mata preservada, suficiente para o sustento de diversas famílias cujas características remontam o seu habitat anterior à colonização. No entanto, esta área já foi destinada à privatização (Tinkamó, 2021). Ainda em 2022, após ser decretada a reintegração de posse, o processo tramita em instância recursal, e os Xoklengs seguem acampados de forma precária na cercania da Flona.

Os Kaingangs são protagonistas em duas retomadas: a primeira no município de Carazinho, e a segunda na Floresta Nacional (Flona) de Canela, ambas em processo de julgamento e com pedido de reintegração de posse. A retomada de Carazinho reivindica parte das áreas reservadas para assentamento indígena desapropriadas no final do século XX, necessárias para a manutenção da sua cultura, das danças, comidas típicas; e a motivação apontada por eles é a garantia de um território digno para os seus filhos e netos (Canofre, 2018). Mais recente, a retomada da Flona de Canela, que também se via em processo de privatização, conta com uma extensa mata nativa, o coletivo Kaingang conta com a ajuda de apoiadores na construção de espaços coletivos e resistência, apesar das frequentes tentativas de intimidação e perseguição (Retomada Kaingang, 2022).

Os Mbyá Guarani possuem a maior quantidade de áreas retomadas em disputa: Ponta do Arado (Belém Novo, Porto Alegre); Aquífero Guarani (RS 040, Viamão); Yvyrupa (Maquiné); Pará Roke (Rio Grande); Terra de Areia (Terra de Areia); todas no aguardo de posicionamento judicial. As retomadas constituem um importante processo de ascensão cultural dos povos Mbyá, e os espaços ocupados possuem uma série de características naturais que se conectam com a sua subjetividade e propiciam o exercício da sua cosmovisão, se fazem intimamente ligadas à sua espiritualidade, “Foi num sonho que a terra chamou, e isso o homem branco jamais entenderá” (Timóteo, 2018).

Os esforços na transmissão das suas cosmologias, culturas, costumes, religiosidades, línguas maternas e demais subjetividades que constituem a identidade indígena são atravessadas pela educação e escolarização. A Constituição Federal lhes assegura

o reconhecimento aos seus processos próprios de aprendizagem, bem como a utilização de suas línguas maternas (Brasil, 1988), entretanto, há uma grande resistência nas instituições educacionais formais em cumprir estes preceitos.

As retomadas indígenas também cumprem um papel muito importante neste campo, como indica a fala do Cacique André Benites na festividade de abertura da Escola Autônoma Tekó Jeapó, na aldeia Tekoa Ka'aguy Porã (Retomada Yvyrupa), que representa

[...] uma retomada da cultura, dos saberes e tradições ancestrais que vem se perdendo ao longo do tempo. A escola busca proporcionar à nação Mbya Guarani uma conexão com sua cultura, relacionando-a com o mundo contemporâneo, para que dessa forma possam ter autonomia para escolher seu caminho independente das regras preestabelecidas pelo homem branco (Fraga, 2018).

Assim, no enfrentamento de duros desafios e na contramão dos anos de invisibilização e apagamento, as sociedades indígenas do Rio Grande do Sul lutam pelo seu espaço territorial e cultural. A presença de hábitos indígenas assimilados pelos gaúchos se evidencia e, lentamente, conquista o seu lugar na narrativa histórica.

Os movimentos de retomada e a ocupação dos espaços públicos, bem como a luta pelo reconhecimento da sua cultura e modos de produção do conhecimento, visibilizam a existência dos povos indígenas e a sua persistência pelo cumprimento dos preceitos constitucionais atesta que a busca por avanços continuará, e que os retrocessos não serão docilmente aceitos.

## 5.2 A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO RIO GRANDE DO SUL<sup>74</sup>

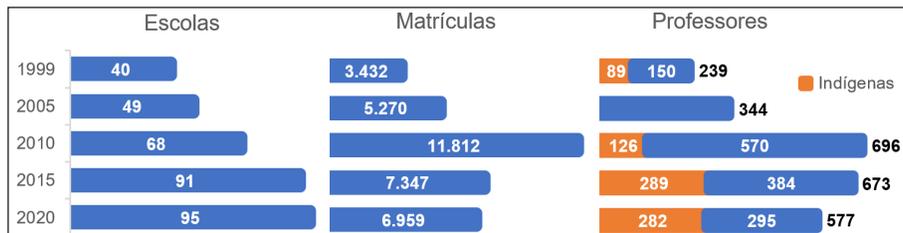
No Rio Grande do Sul, assim como observado nacionalmente, há uma defasagem na veiculação oficial de dados a respeito das Escolas Indígenas, ou ainda de implementação de políticas educacionais regionais destinadas a essa população, o que acentua os efeitos da colonialidade ao silenciar as demandas presentes e não permitir um diálogo amplo sobre o tema.

Desde a criação da categoria “Escola Indígena” no sistema educacional brasileiro, ocorrida no ano de 1999, o Estado do Rio Grande do Sul teve um aumento significativo na execução das políticas educacionais indígenas, como é possível observar a partir da Figura 7.

Ao longo do período analisado, o quantitativo de Escolas indígenas mais que dobrou, e se manteve de acordo com a média nacional<sup>75</sup>. Tendência manifesta também nos quantitativos de matrículas, que quase duplicaram entre os anos destacados, com uma pequena diminuição nos últimos 5 anos. Ressalvam-se os indicadores do ano de 2010, que, por apresentar um número muito destoante, pode representar inclusive um erro no preenchimento do formulário.

<sup>74</sup> Ver na Parte II: 7.1 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2020.

<sup>75</sup> Ver Figura 1 – Escolas, Professores e Matrículas em Escolas Indígenas do Brasil (1999 – 2020) em 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.

Figura 7 – Escolas, Matrículas e Professores das Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (1999-2020)<sup>76</sup>

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

No tocante aos professores, é possível notar que entre os anos de 1999 e 2020 o quantitativo de profissionais indígenas e não indígenas cresceu consideravelmente. Contudo, há de se notar que essa categoria atingiu seu ápice no ano de 2010, e sofreu uma diminuição a partir de 2015. Ainda assim, se manteve com aproximadamente o dobro de profissionais.

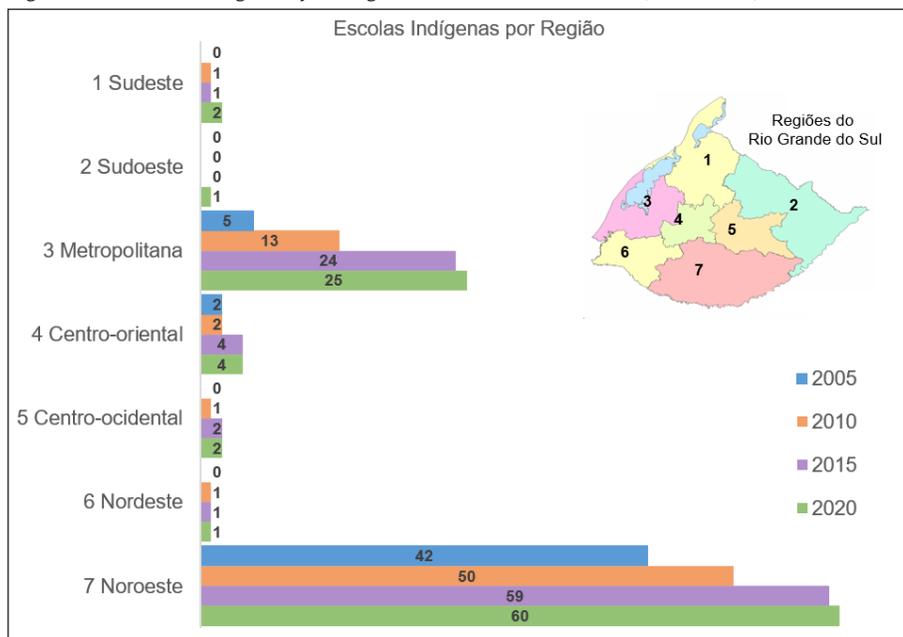
Outro elemento relevante em relação aos professores é o percentual de profissionais indígenas, que aumentou consideravelmente desde 2015, e correspondem, no ano de 2020, a quase 50% dos professores. Contudo, a distribuição dessas escolas não é proporcional no Estado do Rio Grande do Sul. Há uma acentuada disparidade entre as regiões do Estado, fruto de políticas indigenistas aplicadas durante os diversos períodos de colonização, que se mostram presentes desde a implementação das Escolas Indígenas.

Essa contradição se torna visível na Figura 8, por meio da ausência e/ou baixa quantidade documentada de escolas em algumas regiões em contraste a uma alta concentração apenas na região Noroeste.

<sup>76</sup> Ver Tabela 39 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 1999 e 2020 em Parte II: 7.1 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2020.

No levantamento realizado em 1999 não foi possível identificar a região em que se localizavam as escolas em decorrência da ausência de dados ou da forma como estes foram disponibilizados, inconveniente que prejudicou também outras informações que serão apresentadas na sequência.

Figura 8 – Escolas Indígenas por Região do Rio Grande do Sul (2005-2020)<sup>77</sup>



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Todavia, entre 2005 e 2020, é evidente o atraso na implementação das Escolas Indígenas na maior parte do Estado. Como se pode observar a partir da total ausência de escolas em 4 das 7 regiões até o ano de 2005, que persistiu, no caso da região sudoeste até o ano de 2015, quando ali se instalou uma única escola.

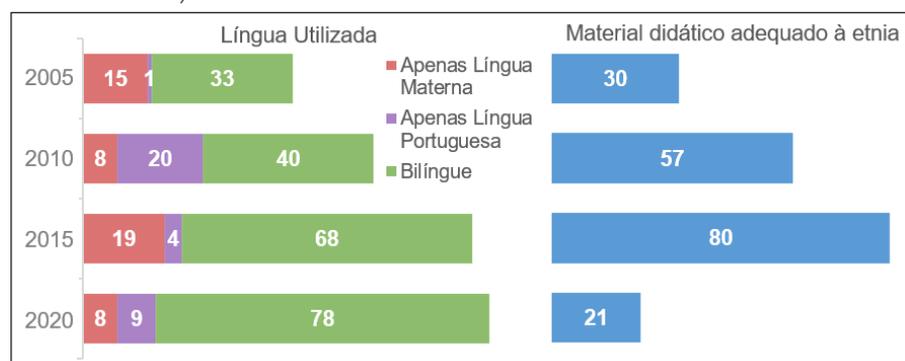
<sup>77</sup> Ver Tabela – 40 Detalhamento das Escolas Indígenas por regiões do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2020 em Parte II: 7.1 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2020.

Ainda que se possa considerar alguma melhoria na distribuição ao longo do período apresentado, o interior gaúcho, com exceção do noroeste, segue com uma defasagem muito grande no quantitativo de Escolas Indígenas.

Mesmo que se considere uma maior concentração de Terras Indígenas na região Noroeste, em decorrência do histórico de aldeamento, é questionável que apenas 1 ou 2 Escolas Indígenas consigam atender de forma suficiente e adequada a toda uma região, como ocorre nas regiões Sudeste, Sudoeste, Centro-ocidental e Nordeste, ou mesmo as 4 escolas da região Centro-oriental.

Quanto ao atendimento do direito constitucional fundamental de interculturalidade na educação escolar indígena, são destacados os indicadores de Língua utilizada na escola e de existência de material didático específico, constantes na Figura 9.

Figura 9 – Língua e material específico nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020)



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Observa-se que as escolas bilíngues sempre predominaram e mantiveram-se em tendência ascendente. No que tange a utilização exclusiva da Língua Materna, tanto o número de escolas quanto

a sua relação percentual, diminuiu consideravelmente no período observado.

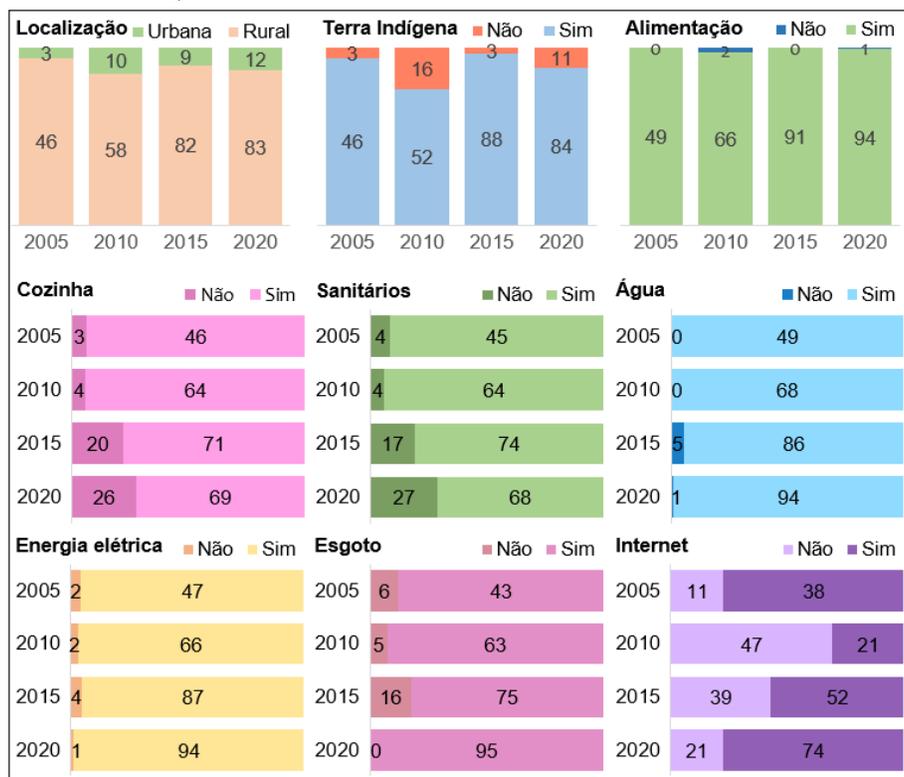
Entretanto, as escolas que utilizam apenas Língua Portuguesa aumentaram significativamente tanto em número quanto em percentual. O que manifesta alguma dificuldade de atendimento ao princípio da interculturalidade na abertura de algumas Escolas Indígenas, em especial entre os anos de 2015 e 2020.

Sobre a utilização de material didático específico, há uma distorção considerável entre o ano de 2005, quando se fazia presente em aproximadamente 60% das escolas, chegando, nos anos de 2010 e 2015 a mais de 80%, para o ano de 2020, quando apenas cerca de 20% das escolas declararam dispor desses materiais.

A razão dessa queda tão considerável na disponibilização de material didático específico, em conjunto com o número de escolas que utilizam apenas a Língua Portuguesa mais de dobrar, de 4 para 9 no Estado entre os anos de 2015 e 2020 não está clara. Contudo, há de se considerar que nesse período uma série de direitos sociais foram elementos de ataques por parte do Governo Federal (2019-2022), tanto nas questões ideológicas quanto de financiamento.

Os elementos de infraestrutura das Escolas Indígenas, que podem ser observados na Figura 10, também sofreram alterações entre os anos de 2005 e 2020.

Figura 10 – Elementos infraestruturais nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020)<sup>78</sup>



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

A ampla maioria das Escolas indígenas historicamente se localizam nas zonas rurais (acima de 85%) e dentro de Terras Indígenas, ainda que desde 2005 o número de escolas em Zona urbana quadruplicou.

No período observado, a alimentação sempre foi oferecida em quase todas as escolas (acima de 97%). No entanto, o percentual de instituições que declarou possuir cozinha foi diminuindo conforme

<sup>78</sup> Ver Tabela 41 Localização das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020 por zonas e território e Tabela 42 Infraestrutura das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020 em Parte II: 7.1 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2020.

aumentava o número de escolas, o que nos permite inferir que novos estabelecimentos foram criados sem contar com essa estrutura. Em 2005 mais de 90% das escolas declararam possuir estrutura de cozinha, já no ano de 2020, apenas cerca de 70%.

Outro indicador que apresentou decréscimo percentual no período analisado foi a disponibilidade de banheiros. Os dados apontam uma diminuição de cerca de 90% para aproximadamente 70% das escolas no período analisado. A diminuição percentual da presença de estruturas básicas como cozinha e sanitários nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul não acompanhou os indicadores nacionais<sup>79</sup>, nos quais, de modo geral, se identificou um aumento nos percentuais desses componentes.

Esses elementos podem demonstrar um aminguamento na implementação das políticas educacionais para os indígenas, em consonância com outros indicadores já observados como o bilinguismo e a utilização de materiais didáticos específicos. Contudo, alguns indicadores presentes nas Escolas Indígenas do RS apresentam-se acima da média nacional, como o abastecimento de água, energia elétrica, internet e saneamento básico. Indicadores que se mantiveram estáveis ao longo do período, e com percentuais superiores aos observados de forma geral no Brasil.

<sup>79</sup> Ver Figura 4 – Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 – 2020) em 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.

### **5.2.1 Distribuição das Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul no ano de 2021<sup>80</sup>: um recorte étnico e regional**

No ano de 2021, o Estado do Rio Grande do Sul contava com 9.824 escolas de educação básica, como está demonstrado no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2022c), documento que, apesar de retratar os resultados do questionário realizado a todas as escolas do Brasil, não apresenta nenhum dado específico sobre as Escolas Indígenas do Estado.

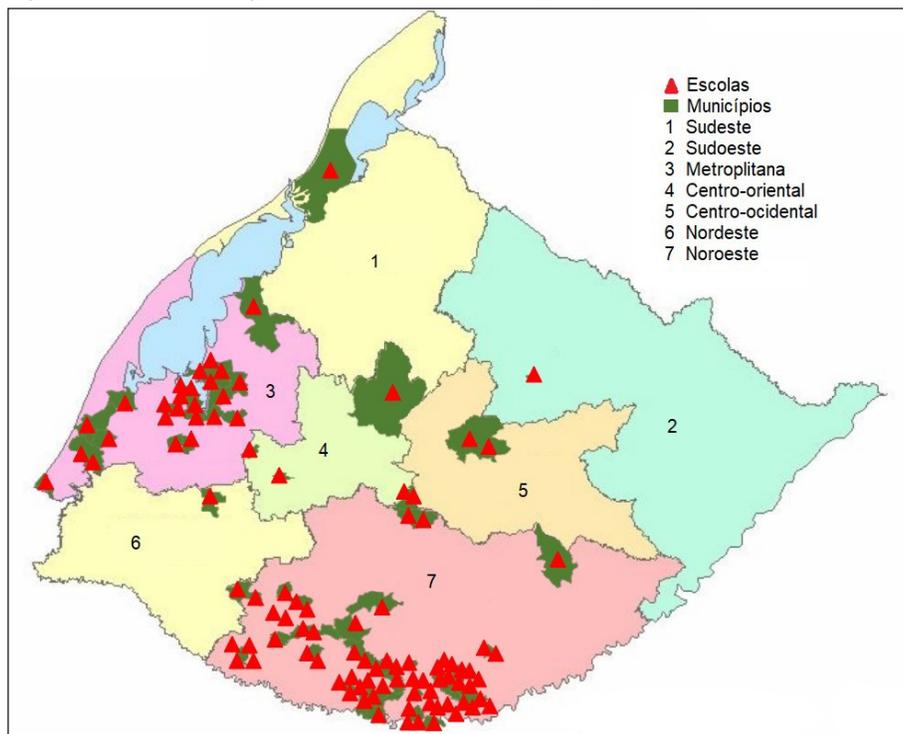
A partir de pesquisa direta nos bancos de Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, foi possível constatar que, no ano de 2021, o Rio Grande do Sul contava com 100 Escolas Indígenas, contingente que representa cerca de 1% das escolas do Estado.

A desproporção na distribuição geográfica das Escolas Indígenas entre as regiões do Rio Grande do Sul<sup>81</sup>, se mantém no ano de 2021, como pode-se visualizar na Figura 11.

<sup>80</sup> Ver na Parte II: 7.2 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul em 2021.

<sup>81</sup> Ver Figura 8 – Escolas Indígenas por Região do Rio Grande do Sul (2005-2020) em 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

Figura 11 – Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (2021)<sup>82</sup>



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

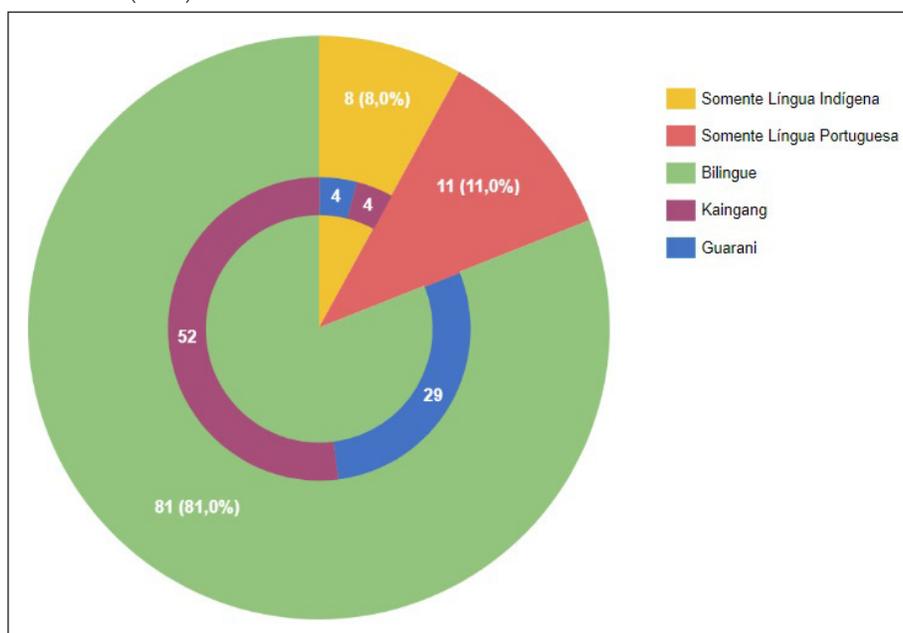
A maior concentração de Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul encontra-se no Noroeste do Estado. Na região, localizam-se aproximadamente 65% (64) das Escolas Indígenas, ao passo que ela abriga apenas cerca de 23% (2.259) das Escolas de Educação Básica.

Essa alta concentração, destoante da realidade do restante do Estado, pode ser entendida como resultado das políticas coloniais indigenistas, tanto por abranger a região onde foram instituídos os Sete Povos das Missões, como por ser a região escolhida para sedentarizar comunidades entre os séculos XIX e XX.

<sup>82</sup> Ver Tabela 43 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses por região em 2021 em Parte II: 7.2 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul em 2021.

As marcas do epistemicídio também se desvelam por meio do quantitativo das línguas maternas utilizadas nas Escolas Indígenas, ilustradas na Figura 12, bem como da sua distribuição. O povo Kaingang, mais numeroso no Estado do Rio Grande do Sul, tem a sua língua materna ministrada em 56 escolas, enquanto o idioma Guarani está presente em 33 escolas, e as etnias Xokleng e Charrua não são citadas.

Figura 12 – Línguas Maternas utilizadas nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2021)<sup>83</sup>



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Quanto à distribuição regional das escolas por etnia, identificada por meio da língua materna indicada no questionário,

<sup>83</sup> Ver Tabela 46 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021 e Tabela 47 – Utilização das Línguas Maternas pelas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021 em Parte II: 7.2 As Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul em 2021.

a predominância na região Noroeste é Kaingang, com 49 escolas que utilizam o idioma, ao passo que 8 escolas declararam utilizar-se do Guarani como língua materna, enquanto 7 só realizavam o ensino na Língua Portuguesa.

A região Metropolitana abriga 25 Escolas Indígenas, o que a torna a segunda mais numerosa do RS. A língua materna predominante nesta região é o Guarani, presente em 21 escolas, ao passo que somente 3 utilizam o idioma Kaingang, e 1 somente Língua Portuguesa. Esta é a região que abrange o Litoral Norte do Estado, com 6 escolas, todas fazem uso da Língua Guarani.

As políticas de extermínio e apagamento, amplamente utilizada quando da invasão do Estado pelo assentamento de colonizadores, principalmente italianos e alemães, demonstra seus impactos por meio do diminuto número de Escolas Indígenas presentes nas demais regiões do Rio Grande do Sul.

O Nordeste conta com apenas 1 Escola Indígena, na cidade de Caxias do Sul, que declarou fazer uso do idioma Kaingang. A cidade de Santa Maria possui as 2 únicas Escolas Indígenas da região Centro Ocidental do Estado, uma que utiliza a Língua Guarani e outra Kaingang. Já no Centro Oriental Rio-grandense existem 5 Escolas Indígenas, 2 que utilizam o Guarani como Língua Materna, 2 que utilizam o Kaingang, e 1 que utiliza apenas a Língua Portuguesa.

Nos Pampas, a parte sul do Estado, onde ocorreu o total etnocídio das suas culturas originárias, já não há vestígio desses idiomas nas comunidades, e até as Escolas Indígenas são escassas. A região Sudoeste possui 1 Escola Indígena, que utiliza apenas Língua Portuguesa. No Sudeste Rio-grandense, existem 2 escolas

Indígenas, uma que utiliza apenas a Língua Portuguesa, e outra que usa o idioma Guarani.

### **5.2.2 Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020<sup>84</sup>**

Haja vista não haver, de forma global, o atendimento do Direito à educação escolar intercultural e bilíngue para os Povos Indígenas no Rio Grande do Sul, demonstrou-se essencial, para produção de uma visão mais fidedigna sobre a escolarização indígena no Estado, a necessidade de caracterização da totalidade dos estudantes indígenas, por meio dos indicadores de matrículas, e não apenas dos atendidos pelas Escolas Indígenas.

Por meio do Censo da Educação Básica realizado pelo Inep, os dados mais recentes sobre matrículas foram disponibilizados no ano de 2020, e posteriormente retirados das plataformas. No entanto, como já integravam o acervo coletado para esta pesquisa, mesmo com a interrupção na divulgação desses indicadores e retirada do acesso aos bancos de dados, foi possível realizar, por meio de filtros aplicados aos microdados, uma caracterização geral do perfil dos estudantes indígenas no Estado do Rio Grande do Sul.

Quando se observam os quantitativos absolutos de estudantes indígenas do RS, é possível identificar que cerca de 60% dos estudantes indígenas encontram-se matriculados em Escolas Indígenas. No entanto, essa proporção não define adequadamente a realidade na totalidade do Estado, dadas as grandes distorções

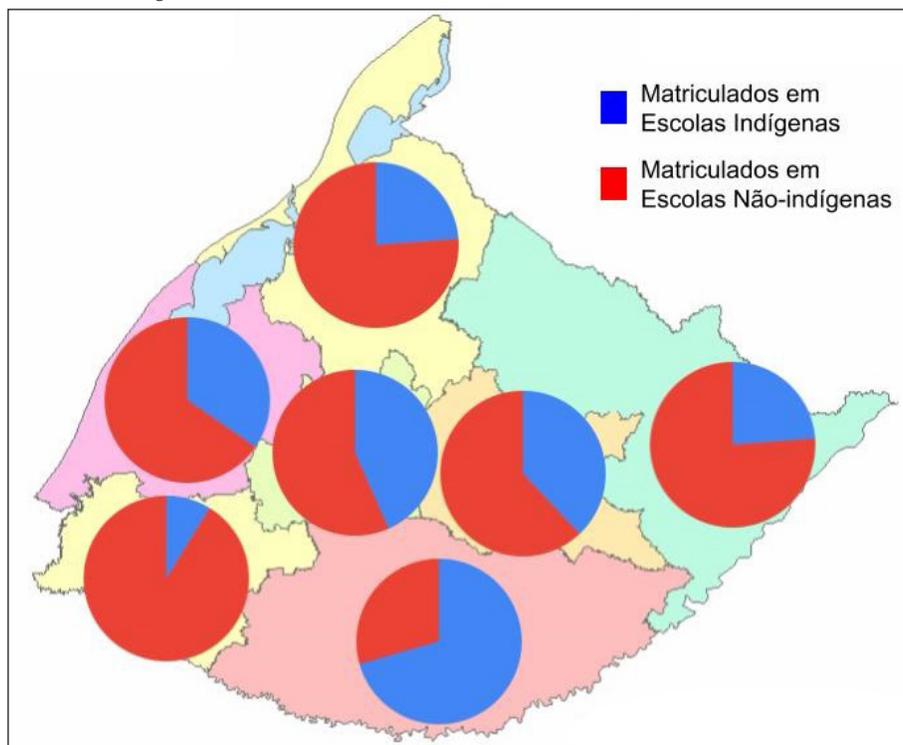
<sup>84</sup> Ver na Parte II: Capítulo 8 – Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2020.

entre a quantidade de Escolas Indígenas na região noroeste e as demais, como se pode perceber no recorte regionalizado realizado na Figura 13.

A Região Noroeste do Estado detém sozinha 60% das matrículas de estudantes indígenas do Rio Grande do Sul e das escolas do Estado. Nessa região, a ampla maioria (mais de 70%) das matrículas de estudantes indígenas são em Escolas Indígenas, uma tendência que nem de longe reflete o restante das regiões sul-riograndenses.

A parca distribuição de Escolas Indígenas nas demais regiões do Estado faz com que a maioria dos estudantes indígenas tenham que procurar outras escolas da rede pública, que provavelmente não se encontram adaptadas a um currículo intercultural e bilíngue. Essa realidade deixa mais da metade dos estudantes indígenas do Rio Grande do Sul (salvo os da região Noroeste) em uma situação de negação dos seus direitos fundamentais sociais e de fragilidade no que tange a premissa constitucional de alfabetização bilíngue e respeito aos processos próprios de aprendizagem. Contudo, a caracterização das matrículas de estudantes indígenas no Estado do Rio Grande do Sul avança também para outros elementos importantes de análise, para além da desassistência evidente pelas divergências regionais.

Figura 13 – Estudantes Indígenas Matriculados em Escolas Indígenas e Não-indígenas nas Regiões do Rio Grande do Sul (2020)



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

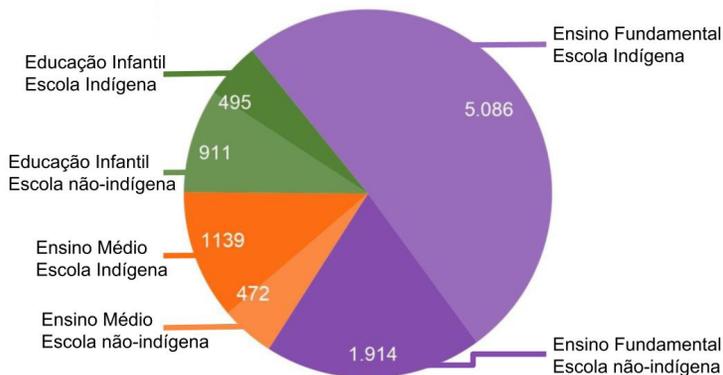
Ademais, no ano de 2020, o Censo Escolar registrou um total de 10.017 matrículas de Estudantes Indígenas na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul. Esses números o resultado da soma dos quantitativos de matriculados tanto nas Escolas Indígenas quanto nas demais escolas aqui denominadas ocidentais, formais ou não-indígenas.

A Educação Básica é composta pelos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos quais foram identificados 3.548 estudantes indígenas matriculados em Escolas comuns e 6.469 estudantes matriculados nas Escolas Indígenas.

Faz-se válido apontar que nas Escolas Indígenas se encontraram registros de estudantes cujo campo de Cor/Raça fora preenchido como “Não declarada” (345); “Branca” (328); “Preta” (30); “Parda” (48) e “Amarela” (1). Esses quantitativos representam cerca de 7,5% das matrículas nas Escolas Indígenas e nesse momento restaram incorporadas à análise, e devem ser consideradas dentro de uma margem de erro, ainda que decorram de possível equívoco no preenchimento do censo ou que se trate de fato da realidade dessas Escolas Indígenas.

Assim, considerar-se-á que, no Estado do Rio Grande do Sul, a Educação Básica atende a 10.017 Estudantes Indígenas ou Matriculados em Escolas Indígenas. Destes, 1.406 são atendidos pela Educação Infantil; 7.000 pelo Ensino Fundamental; e 1.611 pelo Ensino Médio, desses últimos, 231 matriculados em cursos profissionalizantes (Integrado ou Magistério), ilustrados na Figura 14.

Figura 14 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul (2020)<sup>85</sup>

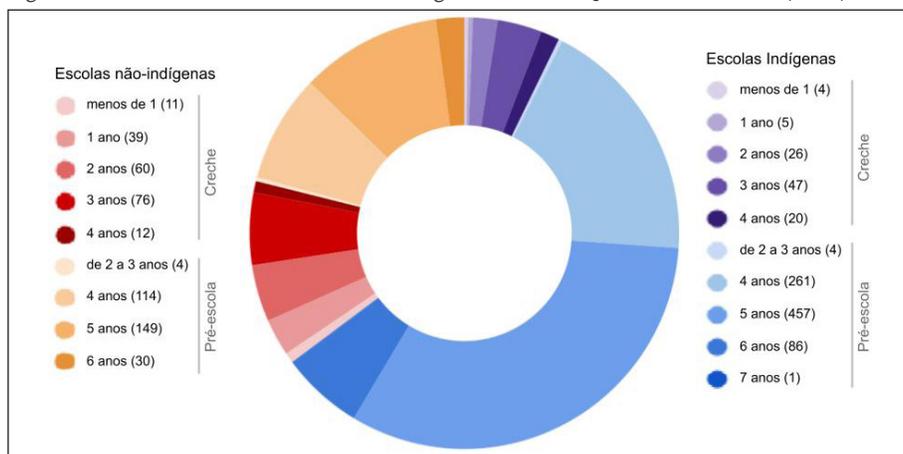


Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>85</sup> Ver Tabela 68 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020 em Parte II: Capítulo 8 – Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2020.

Os indicadores relativos à Educação Infantil revelam que essa etapa atende a 14% das matrículas, subdivididas entre 911 crianças de 0 a 7 anos Matriculadas em Escolas Indígenas, e 495 crianças de 0 a 6 anos matriculadas em escolas não-indígenas. O detalhamento da distribuição dos estudantes na Educação Infantil pode ser analisado na Figura 15. Observa-se que as crianças que frequentam à creche são majoritariamente atendidas em escolas não-indígenas (66%), enquanto as que vão para Pré-Escola, por Escolas Indígenas (75%).

Figura 15 – Matrículas de Estudantes Indígenas na Educação Infantil no RS (2020)<sup>86</sup>



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

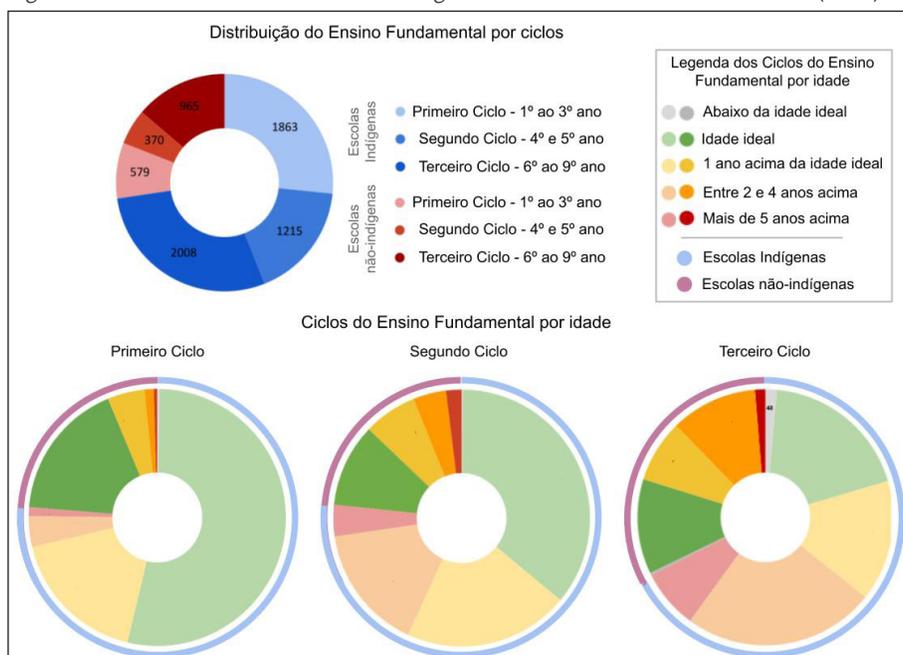
Em relação à faixa etária presente na Educação Infantil, observa-se que a maioria (70%) das crianças atendidas pelas creches tem de 2 a 3 anos, enquanto na Pré-escola, a faixa de idade predominante (89%) é de 4 a 5 anos, o que demonstra o correto emprego da idade referência presente na LDB.

<sup>86</sup> Ver Tabela 73 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados na Educação Infantil no ano de 2020 por referencial de idade em Parte II: Capítulo 8 – Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2020.

No Ensino Fundamental, ilustrado pela Figura 16, estão compreendidas cerca de 70% das matrículas no Estado, com 5.086 estudantes matriculados em Escolas Indígenas, e 1.914 em escolas não-indígenas.

Logo, a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental (72%) encontram-se na idade adequada de seriação conforme as diretrizes da LDB, ainda assim, menos de 1% possui idade inferior à indicada, enquanto cerca de 21% possuem até 4 anos acima do recomendável, e 6% se encontram com uma diferença ainda superior, sem uma distorção significativa entre os estudantes de Escolas Indígenas ou ocidentais.

Figura 16 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Fundamental no RS (2020)<sup>87</sup>



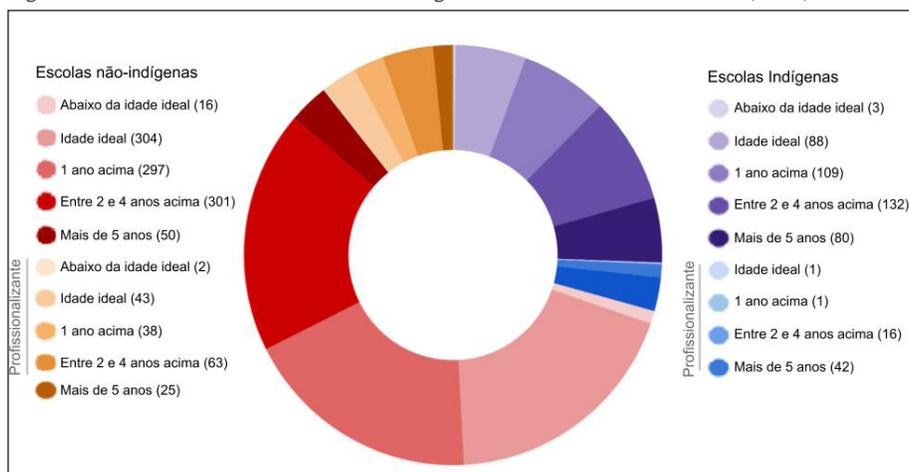
Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>87</sup> Ver Tabela 76 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020 por referencial de idade em Parte II: Capítulo 8 – Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2020.

Ao se observar a divisão do Ensino fundamental por ciclos, observa-se que os estudantes iniciam a fase de alfabetização na idade correta, uma vez que no Primeiro Ciclo (do 1º ao 3º ano) cerca de 94% dos estudantes se encontram na faixa de idade correta (idade indicada na LDB ou 1 ano acima).

Com decorrer dos ciclos, a retenção aumenta gradativamente a distorção idade/série: no Ciclo Complementar (4º e 5º ano) o percentual de estudantes na idade correta cai para 74%, enquanto 20% possuem até 4 anos acima do recomendável e 6% possuem uma diferença superior; e nos Ciclos Intermediário e de Consolidação (do 6º ao 9º ano) o percentual de estudantes na idade correta cai para 54%, enquanto quase 35% possuem até 4 anos acima do recomendável e quase 9% possuem uma diferença superior.

O Ensino Médio, Figura 17, concentra 16% das matrículas, 472 em Escolas Indígenas e 1.139 em escolas não-indígenas. A insuficiência de Escolas Indígenas de nível médio, denunciada em diversos documentos, comprova-se na proporção das matrículas em escolas não-indígenas que representam quase o triplo, ao ser a única modalidade cuja prevalência de atendimento dos estudantes indígenas não se dá nas instituições indígenas. No tocante à faixa etária, 55% dos matriculados estão na idade correta em relação à série que frequentam, enquanto cerca de 30% possuem até 4 anos acima do recomendável e 6% possuem uma diferença superior.

Figura 17 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Médio no RS (2020)<sup>88</sup>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Dos estudantes presentes no Ensino Médio, apenas uma minoria (231) frequentam cursos profissionalizantes (Integrado ou Magistério), matriculados em Escolas Indígenas (60) ou não indígenas (171). Nessa modalidade de ensino é que se encontram as maiores distorções de idade/série: apenas 35% dos matriculados estão na idade correta, enquanto cerca de 34% possuem até 4 anos acima do recomendável e quase 30% possuem uma diferença ainda superior.

Conforme o panorama apresentado, é possível constatar que, em geral, os estudantes indígenas iniciam o seu itinerário formativo na idade referência estabelecida nos indicadores nacionais, mas que, ao longo da sua trajetória educacional, a retenção sistemática

<sup>88</sup> Ver Tabela 80 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio tradicional no ano de 2020 por referencial de idade e Tabela 81 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio profissionalizante no ano de 2020 por referencial de idade em Parte II: Capítulo 8 – Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul no ano de 2020.

causa um atraso considerável na idade dos estudantes em relação ao estabelecido pela LDB.

Ademais, outra distorção aparente é observada entre os níveis de formação. Quanto mais se avança no nível de formação maior o percentual de matrículas fora das Escolas Indígenas. Essa diferença já começa a ser observada no terceiro ciclo do ensino fundamental, no qual o percentual de matrículas em Escolas Indígenas diminui em relação aos demais ciclos. Contudo, é no Ensino Médio essa variante sofre uma inversão significativa. Se até o Ensino Fundamental cerca de 70% dos estudantes se encontravam matriculados em Escolas Indígenas, no ensino médio esse percentual diminui para menos de 30%.

Diante dos dados, constata-se a falta de Escolas Indígenas de Ensino Médio. Tal realidade já é denunciada por educadores indígenas e indigenistas há tempos. Suas consequências na descontinuidade do itinerário formativo, na evasão escolar e na aculturação dos jovens deverão ser discutidos em outro estudo, mas os dados aqui apresentados demonstram essa desassistência. Assim, aponta-se mais esse questionamento.

**PARTE II**  
**BANCO DE DADOS DAS ESCOLAS**  
**INDÍGENAS NO BRASIL**





**LISTA DE TABELAS<sup>89</sup>**

Tabela 1 – Número de Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020.....	221
Tabela 2 – Detalhamento das Escolas Indígenas por regiões e Estados do Brasil entre 1999 e 2020 .....	221
Tabela 3 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 por zonas e território.....	223
Tabela 4 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020 .....	223
Tabela 5 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020 .....	223
Tabela 6 – Utilização de materiais pedagógicos diferenciados nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020.....	224
Tabela 7 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020 .....	224
Tabela 8 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020.....	224
Tabela 9 – Acesso à eletricidade nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 .....	225
Tabela 10 – Tratamento do esgoto nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020.....	225
Tabela 11 – Coleta e destinação de lixo nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020.....	225
Tabela 12 – Número de Escolas Indígenas brasileiras em 2021.....	226
Tabela 13 – Distribuição das Escolas Indígenas brasileiras por região e unidade da federação em 2021 .....	226
Tabela 14 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021 por zonas e território .....	227
Tabela 15 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas brasileiras em 2021 .....	228

<sup>89</sup> As figuras e tabelas utilizadas nesta obra encontram-se disponíveis para download no site <https://escolarizacaoindigena.blogspot.com>. Or Code disponível após as referências.

Tabela 16 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 .....	228
Tabela 17 – Lista completa das Línguas Maternas utilizadas pelas Escolas Indígenas brasileiras em 2021.....	228
Tabela 18 – Projeto político pedagógico nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 .....	238
Tabela 19 – Forma de organização do ensino nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 .....	238
Tabela 20 – Utilização de materiais pedagógicos nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021 .....	239
Tabela 22 – Equipamentos tecnológicos para uso técnico e/ou administrativo nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021.....	241
Tabela 23 – Equipamentos tecnológicos para uso no processo de ensino aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021 .....	241
Tabela 24 – Local de funcionamento das Escolas Indígenas em 2021.....	242
Tabela 25 – Salas para uso administrativo nas Escolas Indígenas em 2021.....	242
Tabela 26 – Recursos de acessibilidade nas Escolas Indígenas em 2021 .....	242
Tabela 27 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas em 2021 .....	243
Tabela 28 – Estrutura física referente à manipulação, consumo e armazenamento de alimentos nas Escolas Indígenas em 2021....	243
Tabela 29 – Estruturas de sanitários nas Escolas Indígenas em 2021 .....	243
Tabela 30 – Salas para atividades complementares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021.....	244
Tabela 31 – Caracterização das salas de aula nas Escolas Indígenas em 2021.....	245
Tabela 32 – Caracterização das áreas externas nas Escolas Indígenas em 2021.....	245
Tabela 33 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas em 2021.....	246
Tabela 34 – Acesso à energia elétrica nas Escolas Indígenas em 2021 .....	246
Tabela 35 – Tratamento de esgoto nas Escolas Indígenas em 2021 .....	246

Tabela 36 – Destinação do lixo das Escolas Indígenas em 2021.....	247
Tabela 38 – Colegiados e associações nas Escolas Indígenas em 2021 .....	247
Tabela 39 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 1999 e 2020.....	248
Tabela 40 – Detalhamento das Escolas Indígenas por regiões do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2020 .....	248
Tabela 41 – Localização das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020 por zonas e território .....	249
Tabela 42 – Infraestrutura das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020.....	249
Tabela 43 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses por região em 2021 .....	250
Tabela 44 – Localização das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021 por zonas e território.....	251
Tabela 45 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	251
Tabela 46 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	251
Tabela 47 – Utilização das Línguas Maternas pelas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	251
Tabela 48 – Projeto político pedagógico nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	251
Tabela 49 – Utilização de materiais pedagógicos nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	252
Tabela 50 – Acesso à internet nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	252
Tabela 51 – Equipamentos tecnológicos para uso técnico e/ou administrativo nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	253
Tabela 52 – Equipamentos tecnológicos para uso no processo de ensino aprendizagem nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	253
Tabela 53 – Local de funcionamento das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	254

Tabela 54 – Salas para uso administrativo nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	254
Tabela 55 – Recursos de acessibilidade nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	254
Tabela 56 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	254
Tabela 57 – Estrutura física referente à manipulação, consumo e armazenamento de alimentos nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	255
Tabela 58 – Estruturas de sanitários nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	255
Tabela 59 – Salas para atividades complementares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	255
Tabela 60 – Caracterização das salas de aula nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	256
Tabela 61 – Caracterização das áreas externas nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	256
Tabela 62 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	256
Tabela 63 – Acesso à energia elétrica nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	257
Tabela 64 – Tratamento de esgoto nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	257
Tabela 65 – Destinação do lixo das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	257
Tabela 66 – Integração comunitária nas Escolas Indígenas em sul-rio-grandenses 2021.....	257
Tabela 67 – Colegiados e associações nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021.....	258
Tabela 68 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020.....	259

Tabela 69 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020.....	259
Tabela 70 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020 por referencial de idade .....	261
Tabela 71 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses na Educação Infantil no ano de 2020.....	262
Tabela 72 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados na Educação Infantil no ano de 2020 .....	262
Tabela 73 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados na Educação Infantil no ano de 2020 por referencial de idade .....	263
Tabela 74 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020 .....	263
Tabela 75 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020 .....	264
Tabela 76 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020 por referencial de idade ....	266
Tabela 77 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses no Ensino Médio no ano de 2020.....	268
Tabela 78 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio tradicional no ano de 2020.....	269
Tabela 79 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio profissionalizante no ano de 2020.....	270
Tabela 80 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio tradicional no ano de 2020 por referencial de idade .....	272
Tabela 81 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio profissionalizante no ano de 2020 por referencial de idade .....	273



## 6 ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

### 6.1 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2020<sup>90</sup><sup>91</sup>

Tabela 1 – Número de Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020

Ano	Número de Escolas Indígenas
1999	1392
2005	2323
2010	2890
2015	3085
2020	3362

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 2 – Detalhamento das Escolas Indígenas por regiões e Estados do Brasil entre 1999 e 2020

	1999		2005		2010		2015		2020	
Sul	<b>89</b>	6,4%*	<b>108</b>	4,6%*	<b>146</b>	5,1%*	<b>181</b>	5,9%*	<b>174</b>	5,2%*
Paraná	<b>24</b>	27,0%	<b>28</b>	25,9%	<b>34</b>	23,3%	<b>50</b>	27,6%	<b>39</b>	22,4%
Rio Grande do Sul	<b>40</b>	44,9%	<b>49</b>	45,4%	<b>68</b>	46,6%	<b>91</b>	50,3%	<b>95</b>	54,6%
Santa Catarina	25	28,1%	<b>31</b>	28,7%	<b>44</b>	30,1%	<b>40</b>	22,1%	<b>40</b>	23,0%

<sup>90</sup> As tabelas apresentadas neste título foram elaboradas a partir de dados de diversas fontes: as informações do ano de 1999 foram extraídas do Censo escolar indígena: 1999 (Brasil, 2001b); os dados de 2005 foram retirados da publicação “Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil” que também retoma indicadores de 1999 (Inep, 2007); já nos anos de 2010 à 2020, os quantitativos apresentados foram obtidos por meio de microdados dos respectivos anos oriundos do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados de forma digital pelo Ministério da Educação (Inep, 2022b). Os microdados são organizados em planilhas no formato “.csv” que foram baixadas e tratadas por meio do programa Excel para elaboração dos respectivos filtros de informações dentre os números apresentados por todas as escolas de Educação Básica do Brasil, e posterior contagem dos valores apresentados nas tabelas construídas para esta obra, em cada categoria, apenas entre as Escolas Indígenas. Caso a informação não esteja presente em alguma das fontes ela será suprimida das tabelas.

<sup>91</sup> Ver Parte I: 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.

	1999		2005		2010		2015		2020	
Sudeste	<b>24</b>	1,7%*	<b>49</b>	2,1%*	<b>83</b>	2,9%*	<b>82</b>	2,7%*	<b>98</b>	2,9%*
Espírito Santo	<b>10</b>	41,7%	<b>7</b>	14,3%	<b>8</b>	9,6%	<b>7</b>	8,5%	<b>6</b>	6,1%
Minas Gerais	<b>5</b>	20,8%	<b>10</b>	20,4%	<b>30</b>	36,1%	<b>20</b>	24,4%	<b>29</b>	29,6%
Rio de Janeiro	<b>2</b>	8,3%	<b>3</b>	6,1%	<b>7</b>	8,4%	<b>9</b>	11,0%	<b>13</b>	13,3%
São Paulo	<b>7</b>	29,2%	<b>29</b>	59,2%	<b>38</b>	45,8%	<b>46</b>	56,1%	<b>50</b>	51,0%
Centro-Oeste	<b>210</b>	15,1%*	<b>224</b>	9,6%*	<b>315</b>	10,9%*	<b>273</b>	8,8%*	<b>284</b>	8,4%*
Distrito Federal	0		0		0		0		0	
Goiás	<b>2</b>	1,0%	<b>2</b>	0,9%	<b>4</b>	1,3%	<b>4</b>	1,5%	<b>4</b>	1,4%
Mato Grosso	<b>145</b>	69,0%	<b>176</b>	78,6%	<b>216</b>	68,6%	<b>210</b>	76,9%	<b>212</b>	74,6%
Mato Grosso do Sul	<b>63</b>	30,0%	<b>46</b>	20,5%	<b>55</b>	17,5%	<b>59</b>	21,6%	<b>68</b>	23,9%
Nordeste	<b>283</b>	20,3%*	<b>503</b>	21,7%*	<b>585</b>	20,2%*	<b>601</b>	19,5%*	<b>667</b>	19,8%*
Alagoas	<b>10</b>	3,5%	<b>13</b>	2,6%	<b>18</b>	3,1%	<b>16</b>	2,7%	<b>16</b>	2,4%
Bahia	<b>35</b>	12,4%	<b>51</b>	10,1%	<b>59</b>	10,1%	<b>62</b>	10,3%	<b>69</b>	10,3%
Ceará	<b>24</b>	8,5%	<b>36</b>	7,2%	<b>39</b>	6,7%	<b>44</b>	7,3%	<b>47</b>	7,0%
Maranhão	<b>138</b>	48,8%	<b>255</b>	50,7%	<b>293</b>	50,1%	<b>307</b>	51,1%	<b>338</b>	50,7%
Paraíba	<b>29</b>	10,2%	<b>28</b>	5,6%	<b>35</b>	6,0%	<b>30</b>	5,0%	<b>34</b>	5,1%
Pernambuco	<b>46</b>	16,3%	<b>119</b>	23,7%	<b>128</b>	21,9%	<b>134</b>	22,3%	<b>149</b>	22,3%
Piauí	0		0		<b>3</b>	0,5%	<b>2</b>	0,3%	<b>0</b>	
Rio Grande do Norte	0		0		<b>5</b>	0,9%	<b>2</b>	0,3%	<b>13</b>	1,9%
Sergipe	1	0,4%	<b>1</b>	0,2%	<b>5</b>	0,9%	<b>4</b>	0,7%	<b>1</b>	0,1%
Norte	<b>786</b>	56,5%*	<b>1469</b>	63,2%*	<b>1761</b>	60,9%*	<b>1948</b>	63,1%*	<b>2139</b>	63,6%*
Acre	<b>75</b>	9,5%	<b>136</b>	9,3%	<b>177</b>	10,1%	<b>209</b>	10,7%	<b>226</b>	10,6%
Amapá	<b>38</b>	4,8%	<b>57</b>	3,9%	<b>59</b>	3,4%	<b>58</b>	3,0%	<b>63</b>	2,9%
Amazonas	<b>370</b>	47,1%	<b>783</b>	53,3%	<b>939</b>	53,3%	<b>970</b>	49,8%	<b>1064</b>	49,7%
Pará	<b>62</b>	7,9%	<b>91</b>	6,2%	<b>146</b>	8,3%	<b>193</b>	9,9%	<b>246</b>	11,5%
Rondônia	<b>48</b>	6,1%	<b>69</b>	4,7%	<b>83</b>	4,7%	<b>105</b>	5,4%	<b>101</b>	4,7%
Roraima	<b>135</b>	17,2%	<b>257</b>	17,5%	<b>259</b>	14,7%	<b>328</b>	16,8%	<b>340</b>	15,9%
Tocantins	<b>58</b>	7,4%	<b>76</b>	5,2%	<b>98</b>	5,6%	<b>85</b>	4,4%	<b>99</b>	4,6%

O percentual de cada região foi calculado em relação ao total de Escolas Indígenas do Brasil em cada ano (%\*), já o percentual apresentado nos estados é em relação ao total da sua região (%).

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 3 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020 por zonas e território<sup>92</sup>

	Em qual zona a escola se encontra localizada?				A escola está dentro de Terra Indígena?			
	Rural	%	Urbana	%	Sim	%	Não	%
2005	<b>2286</b>	98,4%	<b>37</b>	1,6%	<b>2235</b>	96,2%	<b>88</b>	3,8%
2010	<b>2728</b>	94,4%	<b>162</b>	5,6%	<b>2623</b>	90,8%	<b>265</b>	9,2%
2015	<b>2954</b>	95,8%	<b>131</b>	4,2%	<b>2864</b>	92,8%	<b>179</b>	5,8%
2020	<b>3239</b>	96,3%	<b>123</b>	3,7%	<b>3230</b>	96,1%	<b>126</b>	3,7%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 4 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020

	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
1999	11	0,8%	594	42,7%	763	54,8%	24	1,7%
2005	<b>0</b>	0,0%	1084	46,7%	1217	52,4%	22	0,9%
2010	<b>1</b>	0,0%	1369	47,4%	1445	50,0%	75	2,6%
2015	<b>5</b>	0,2%	1455	47,2%	1580	51,2%	45	1,5%
2020	<b>2</b>	0,1%	1527	45,4%	1793	53,3%	40	1,2%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 5 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020<sup>93</sup>

	Escolas que utilizam apenas Línguas Indígenas		Escolas que utilizam apenas a Língua Portuguesa		Escolas que promovem o ensino bilíngue	
1999	<b>35</b>	2,5%	580	41,7%	777	55,8%
2005	199	8,6%	704	30,3%	1619	69,7%
2010	<b>180</b>	6,2%	1033	35,7%	1677	58,0%
2015	<b>275</b>	8,9%	1023	33,2%	1787	57,9%
2020	<b>137</b>	4,1%	880	26,2%	2345	69,8%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>92</sup> Ver Figura 4 – Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 – 2020) em Parte I: 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.

<sup>93</sup> Ver Figura 3 – Língua e utilização de material didático específico nas Escolas Indígenas brasileiras (2005 – 2020) em Parte I: 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.

Tabela 6 – Utilização de materiais pedagógicos diferenciados nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020<sup>94</sup>

	Fazem uso de materiais pedagógicos diferenciados		Não possuem materiais pedagógicos diferenciados	
1999	<b>424</b>	30,5%	968	69,5%
2005	<b>965</b>	41,5%	1358	58,5%
2010	<b>1563</b>	54,1%	1327	45,9%
2015	<b>1653</b>	53,6%	1432	46,4%
2020	<b>1241</b>	36,9%	2121	63,1%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 7 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas brasileiras entre 1999 e 2020<sup>95</sup>

	Fornece alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)		Não fornece alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)	
1999	<b>2260</b>	97,3%	63	2,7%
2005	<b>2840</b>	98,3%	50	1,7%
2010	<b>3055</b>	99,0%	30	1,0%
2015	<b>3332</b>	99,1%	30	0,9%
2020	<b>2260</b>	97,3%	63	2,7%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 8 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020<sup>96</sup>

	NÃO possuem abastecimento de água		Possuem abastecimento de água		Formas de abastecimento							
					Rede pública		Poço artesiano		Cacimba, cisterna ou poço		Fonte, rio, riacho, ou córrego	
2005	19	0,8%	2304	99,2%	140	6,0%	493	21,2%	429	18,5%	1281	55,1%
2010	54	1,9%	2836	98,1%	328	11,3%	756	26,2%	465	16,1%	1449	50,1%
2015	317	10,3%	2768	89,7%	320	10,4%	918	29,8%	382	12,4%	1294	41,9%
2020	315	9,4%	3047	90,6%	437	13,0%	1086	32,3%	406	12,1%	1364	40,6%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>94</sup> *Idem.*<sup>95</sup> Ver Figura 4 – Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 – 2020) em Parte I: 4.2 Cartografia das Escolas Indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020.<sup>96</sup> *Idem.*

Tabela 9 – Acesso à eletricidade nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020<sup>97</sup>

	NÃO possuem energia elétrica		Possuem energia elétrica		Forma de fornecimento					
					Rede pública		Gerador		Outras fontes	
2005	1148	49,4%	745	32,1%	313	13,5%	0	0,0%	1148	49,4%
2010	1660	57,4%	1161	40,2%	422	14,6%	96	3,3%	1660	57,4%
2015	1937	62,8%	1439	46,6%	446	14,5%	74	2,4%	1937	62,8%
2020	2322	69,1%	1816	54,0%	424	12,6%	109	3,2%	2322	69,1%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 10 – Tratamento do esgoto nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020<sup>98</sup>

	NÃO possuem nenhum tipo de tratamento de esgoto		Possuem tratamento de esgoto		Forma de tratamento			
					Rede pública		Fossa	
2005	1107	47,7%	1216	52,3%	17	0,7%	1204	51,8%
2010	1359	47,0%	1531	53,0%	96	3,3%	1443	49,9%
2015	1497	48,5%	1588	51,5%	100	3,2%	1499	48,6%
2020	1641	48,8%	1721	51,2%	146	4,3%	1589	47,3%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 11 – Coleta e destinação de lixo nas Escolas Indígenas brasileiras entre 2005 e 2020

	Atendidas pelo serviço de coleta de lixo		NÃO atendidas pelo serviço de coleta de lixo		Destinação do lixo nas escolas NÃO atendidas pelo serviço de coleta de lixo							
					Queima		Enterra		Descarta em outra área		Recicla	
2005	2240	96,4%	83	3,6%	914	40,8%	108	4,8%	189	8,4%	5	0,2%
2010	2562	88,7%	328	11,3%	2063	80,5%	271	10,6%	762	29,7%	34	1,3%
2015	2701	87,6%	384	12,4%	2216	82,0%	2216	82,0%	651	24,1%	21	0,8%
2020	2895	86,1%	467	13,9%	2523	87,2%	561	19,4%	441	15,2%	53	1,8%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>97</sup> *Idem.*<sup>98</sup> *Idem.*

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS EM 2021<sup>99100</sup>

Tabela 12 – Número de Escolas Indígenas brasileiras em 2021

Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
<b>3466</b>	1,6%	<b>217674</b>	98,4%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 13 – Distribuição das Escolas Indígenas brasileiras por região e unidade da federação em 2021<sup>101</sup>

	Número de Escolas Indígenas	% em relação ao total de Escolas Indígenas no Brasil	% de escolas do Estado dentro da região
Sul	<b>183</b>	5,3%	
Paraná	<b>40</b>	1,2%	21,9%
Rio Grande do Sul	<b>100</b>	2,9%	54,6%
Santa Catarina	<b>43</b>	1,2%	23,5%
Sudeste	<b>82</b>	2,4%	
Espírito Santo	<b>7</b>	0,2%	8,5%
Minas Gerais	<b>24</b>	0,7%	29,3%
Rio de Janeiro	<b>4</b>	0,1%	4,9%
São Paulo	<b>47</b>	1,4%	57,3%

<sup>99</sup> As tabelas apresentadas neste título foram elaboradas a partir dos microdados oriundos do Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2021, disponibilizados de forma digital pelo Ministério da Educação (Inep, 2022b). Os microdados são organizados em planilhas no formato “.csv” que foram baixadas e tratadas por meio do programa Excel para elaboração dos respectivos filtros de informações dentre os números apresentados por todas as escolas de Educação Básica do Brasil, e posterior contagem dos valores apresentados nas tabelas construídas para esta obra, em cada categoria, apenas entre as Escolas Indígenas.

<sup>100</sup> Ver Parte I: 4.3.1 Dados gerais sobre as Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: um panorama nacional e regional.

<sup>101</sup> Ver Figura 5 – Escolas Indígenas no Brasil e em suas Regiões (2021) em Parte I: 4.3.1 Dados gerais sobre as Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: um panorama nacional e regional.

Centro-Oeste	<b>292</b>	8,4%	
Distrito Federal	<b>2</b>	0,1%	0,7%
Goiás	<b>5</b>	0,1%	1,7%
Mato Grosso	<b>215</b>	6,2%	73,6%
Mato Grosso do Sul	<b>70</b>	2,0%	24,0%
Nordeste	<b>671</b>	19,4%	
Alagoas	<b>19</b>	0,5%	2,8%
Bahia	<b>65</b>	1,9%	9,7%
Ceará	<b>47</b>	1,4%	7,0%
Maranhão	<b>344</b>	9,9%	51,3%
Paraíba	<b>35</b>	1,0%	5,2%
Pernambuco	<b>149</b>	4,3%	22,2%
Piauí	<b>0</b>	0,0%	0,0%
Rio Grande do Norte	<b>11</b>	0,3%	1,6%
Sergipe	<b>1</b>	0,0%	0,1%
Norte	<b>2238</b>	64,6%	
Acre	<b>229</b>	6,6%	10,2%
Amapá	<b>62</b>	1,8%	2,8%
Amazonas	<b>1097</b>	31,7%	49,0%
Pará	<b>273</b>	7,9%	12,2%
Rondônia	<b>100</b>	2,9%	4,5%
Roraima	<b>380</b>	11,0%	17,0%
Tocantins	<b>97</b>	4,3%	2,8%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 14 – Localização das Escolas Indígenas brasileiras em 2021 por zonas e território

Em qual zona a escola se encontra localizada?				A escola está dentro de Terra Indígena?			
Rural	%	Urbana	%	Sim	%	Não	%
<b>3357</b>	96,86%	<b>109</b>	3,14%	<b>3336</b>	96,25%	<b>130</b>	3,75%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 15 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas brasileiras em 2021

Federal		Estadual		Municipal		Privada	
4	0,12%	1526	44,03%	1915	55,25%	21	0,61%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 16 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>102</sup>

Escolas que utilizam apenas Línguas Indígenas		Escolas que utilizam apenas a Língua Portuguesa		Escolas que promovem o ensino bilíngue	
144	4,15%	928	26,77%	2394	69,07%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 17 – Lista completa das Línguas Maternas utilizadas pelas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>103</sup>

Nº de escolas que utilizam	Cód. Atual	Tronco linguístico	Família linguística	Língua de classificação	Língua de identificação
207	211	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Tenetehára	<b>Guajajára</b>
206	100	NCT*	<b>Karib</b>	Makuxí	<b>Makuxí</b>
149	999	Outras Línguas Indígenas	-	Outras Línguas Indígenas	<b>Outras Línguas Indígenas</b>
143	157	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	Tikúna	<b>Tikúna</b>
116	126	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Língua Geral Amazônica	<b>Língua Geral Amazônica, Nheengatu</b>
101	78	NCT*	<b>Pano</b>	Kaxinawá	<b>Kaxinawá</b>
96	235	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Kaingáng	<b>Kaingáng</b>
92	5	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Xavánte	<b>Xavánte/ Xavante</b>

<sup>102</sup> Ver Parte I: 4.3.2 Utilização das línguas maternas nas escolas indígenas brasileiras no ano de 2021.

<sup>103</sup> Ver Parte I: 4.3.2 Utilização das línguas maternas nas escolas indígenas brasileiras no ano de 2021.

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
80	270	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	-	<b>Tupí-Guaraní</b>
79	106	Tupi	<b>Mawé</b>	Mawé	<b>Mawé</b>
71	112	Tupi	<b>Mundurukú</b>	Mundurukú	<b>Mundurukú</b>
70	250	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	(vazio)	<b>Tupí, Tupi Antigo</b>
65	179	NCT*	<b>Aruák</b>	Wapixána	<b>Wapixána</b>
57	13	NCT*	<b>Aruák</b>	Apurinã	<b>Apurinã</b>
54	95	NCT	<b>Arawá</b>	Kulína Madijá	<b>Kulína Madijá/ Kulina, Kulína Madihá (Madija)</b>
54	234	NCT*	<b>Tukano</b>	Tukáno	<b>Tukáno / Miriti-Tapuia</b>
47	266	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Guarani	<b>Guarani</b>
44	26	NCT*	<b>Aruák</b>	Baniwa – Kuripáko	<b>Baniwa/ Tapiira Tapuya, Kawa Tapuya</b>
41	39	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Guarani	<b>Guarani Mbyá</b>
40	6	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Xerénte	<b>Xerénte</b>
36	38	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Guarani	<b>Guarani Kaiowá/ Guarani Kayová</b>
30	156	NCT*	<b>Aruák</b>	Teréna	<b>Teréna</b>
29	220	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngokre	<b>Kayapó</b>
27	61	NCT*	<b>Katukina</b>	Katukína – Kanamarí	<b>Kanamarí</b>
27	274	NCT*	<b>Aruák</b>	-	<b>Aruák</b>
26	1	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	Aikaná	<b>Aikaná/ Aikanã</b>
24	69	NCT*	<b>Katukina</b>	-	<b>Katukína</b>
23	155	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Tenetehára	<b>Tembé</b>

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
23	191	NCT*	<b>Yanomamí</b>	Yanomámi	<b>Yanomámi</b>
23	280	NCT*	<b>Pano</b>	-	<b>Pano</b>
23	306	NCT*	<b>Txapakúra</b>	-	<b>Txapakúra</b>
22	63	Macro-Jê	<b>Karajá</b>	Karajá – Javaé – Xambioá	<b>Karajá</b>
22	255	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Krahô/ Crao, Kraô</b>
22	37	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Guajá	<b>Guajá</b>
22	90	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kokáma – Kambéba	<b>Kokáma</b>
22	286	NCT*	<b>Makú (Nadahup)</b>	Hup	<b>Hup, Húpda, Maku, Yuhupde, Yuhúp</b>
22	362	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Patxôhá/ Patxoha</b>
21	237	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Asuriní do Tocantins – Parakanã – Suruí	<b>Parakanã</b>
20	19	Tupi	<b>Mondé</b>	-	<b>Aruá</b>
20	102	NCT*	<b>Pano</b>	Marúbo	<b>Marúbo</b>
19	258	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Timbira</b>
19	40	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Guaraní	<b>Guaraní Nhandéva</b>
18	261	Macro-Jê	<b>Maxakali</b>	Pataxó	<b>Pataxó</b>
17	204	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kokáma – Kambéba	<b>Kambéba</b>
16	45	NCT*	<b>Karib</b>	Ingarikó	<b>Ingarikó</b>
15	226	NCT*	<b>Aruák</b>	Baníwa – Kuripáko	<b>Kuripáko</b>
14	87	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Xikrin (Kayapó)</b>
14	52	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Ka'apor	<b>Ka'apor/ Urubu, Ka'apor</b>

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
14	60	NCT*	<b>Aruák</b>	Ashanínka	<b>Ashanínka/ Axanínka</b>
14	105	NCT*	<b>Pano</b>	Matsés	<b>Matsés</b>
13	50	Macro-Jê	<b>Karajá</b>	Karajá – Javaé – Xambioá	<b>Javaé</b>
13	32	NCT*	<b>Arawá</b>	Dení	<b>Dení</b>
13	167	NCT*	<b>Karib</b>	Tiriyó	<b>Tiriyó/ Taroná</b>
12	17	Tupi	<b>Tupi- Guarani</b>	Araweté	<b>Araweté</b>
11	12	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Apinayé	<b>Apinayé</b>
11	236	Tupi	<b>Mondé</b>	Paiter	<b>Suruí de Rondônia</b>
11	10	NCT*	<b>Karib</b>	Apalaí	<b>Apalaí</b>
11	133	NCT*	<b>Aruák</b>	Paresí	<b>Paresí</b>
11	246	NCT*	<b>Pano</b>	Shanenáwa	<b>Shanenáwa/ Xanenáwa, Xawanawa</b>
11	134	Línguas Criolas (com base francesa)	<b>X</b>	Karipúna do Amapá	<b>Karipúna do Amapá</b>
10	43	NCT*	<b>Karib</b>	Hixkaryána	<b>Hixkaryána</b>
10	136	NCT*	<b>Arawá</b>	Paumarí	<b>Paumarí</b>
10	153	NCT*	<b>Karib</b>	Taulipáng	<b>Taulipáng</b>
10	177	NCT*	<b>Karib</b>	Wái Wái	<b>Wái Wái/ Waiwái</b>
9	30	Macro-Jê	<b>Boróro</b>	Boróro	<b>Boróro</b>
9	85	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Menkrangnoti (Kayapó)</b>
9	260	Macro-Jê	<b>Jê</b>	-	<b>Jê (não específico)</b>
9	80	Tupi	<b>Tupi- Guarani</b>	Kayabí	<b>Kayabí</b>

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
9	171	Tupi	<b>Tuparí</b>	Tuparí	<b>Tuparí</b>
9	77	NCT*	<b>Pano</b>	Kaxararí	<b>Kaxararí</b>
9	152	NCT*	<b>Aruák</b>	Tariána	<b>Tariána</b>
8	31	Tupi	<b>Mondé</b>	-	<b>Cinta Larga/ Cinta-Larga</b>
8	183	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Wayampí	<b>Wayampí/ Oyampi</b>
8	68	NCT*	<b>Pano</b>	Katukína do Acre	<b>Katukína do Acre</b>
8	131	NCT*	<b>Aruák</b>	Palikúr	<b>Palikúr</b>
8	172	NCT*	<b>Tukano</b>	Tuyúka	<b>Tuyúca / Tuyuca</b>
8	194	NCT*	<b>Pano</b>	Yawanawá	<b>Yawanawá</b>
7	254	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Gavião Parkatêjê/ Guató Parakatejê/ Gavião do Pará</b>
7	259	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Xakriabá	<b>Xacriabá/ Xakriabá</b>
7	15	NCT*	<b>Pano</b>	Arara do Acre	<b>Arara do Acre, Shawáwawa</b>
7	326	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Guara</b>
6	84	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Kubenkrngkegn (Kayapó)</b>
6	111	Tupi	<b>Mondé</b>	-	<b>Mondé, Tupi- Mondé</b>
6	33	NCT*	<b>Tukano</b>	Desána	<b>Desána</b>
6	115	NCT*	<b>Makú (Nadahup)</b>	Nadëb	<b>Nadëb</b>
6	304	NCT*	<b>Nambikwára</b>	Nambikwára, não especificado	<b>Nambikwára</b>
5	151	Tupi	<b>Tupi- Guarani</b>	Tapirapé	<b>Tapirapé</b>
5	24	NCT*	<b>Karib</b>	Bakairí	<b>Bakairí</b>

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
5	128	NCT*	<b>Pano</b>	Nukiní	<b>Nukiní</b>
5	316	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Arikén</b>
4	107	Macro-Jê	<b>Maxakali</b>	Maxakalí	<b>Maxakalí</b>
4	132	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Panará	<b>Panará, Krenakarôre/ Kren-akarôre</b>
4	188	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Xoklêng	<b>Xoklêng</b>
4	256	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Krao Kanela</b>
4	7	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Amanayé	<b>Amanayé</b>
4	11	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Apiaká	<b>Apiaká</b>
4	36	Tupi	<b>Mondé</b>	-	<b>Gavião (Ikôro, Digüt), Gavião de Rondônia/ Ikolen</b>
4	65	Tupi	<b>Arikém</b>	Karitiána	<b>Karitiána</b>
4	76	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kawahíb	<b>Uru-Eu- Wau-Wau/ Uruewawau</b>
4	104	NCT*	<b>Pano</b>	Matís	<b>Matís</b>
4	201	NCT*	<b>Karib</b>	Arara do Pará	<b>Arara do Pará, Arara do Xingu</b>
3	185	Macro-Jê	<b>Karajá</b>	Karajá – Javaé – Xambioá	<b>Xambioá</b>
3	221	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Mebengokré (Kayapó)</b>
3	224	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Krikatí/ Krinkatí</b>
3	240	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Gavião Pukobiyé/ Gavião Pukobié</b>
3	244	Macro-Jê	<b>Boróro</b>	Umutína	<b>Umutína</b>
3	251	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Timbira	<b>Canela</b>

Nº de escolas que utilizam	Cód. Atual	Tronco linguístico	Família linguística	Língua de classificação	Língua de identificação
3	253	Macro-Jê	Jê	Timbira	Gavião Krikatêjê/ Gavião Krinkatejê
3	25	NCT*	Arawá	Banawá – Yafí	Banawá
3	29	NCT*	Aruák	Baré	Baré
3	35	NCT*	Karib	Galibí do Oiapoque	Galibí do Oiapoque, Galibí (Ka'riña)
3	49	NCT*	Pano	Yamináwa	Yamináwa
3	53	NCT*	Guaikurú	Kadiwéu	Kadiwéu
3	108	NCT*	Karib	Yekuána	Yekuána, Mayongong, Makiritáre,
3	113	NCT*	Múra	Múra	Múra
3	143	NCT*	Nambikwára	Sabanê	Sabanê
3	173	NCT*	Karib	Ikpeng	Ikpeng/ Ikpéng
3	178	NCT*	Tukano	Kotiria	Wanána/ Guanána
3	245	NCT*	Txapakúra	Wari'	Pakaá Nóva/ Migueleno, Miguelenho
3	380	SCAD*	X	-	Tupiniquim
2	42	Macro-Jê	Guató	Guató	Guató
2	82	Macro-Jê	Jê	Mebêngôkre	Kararaô (Kayapó)
2	92	Macro-Jê	Krenák	Krenák	Krenák
2	192	Macro-Jê	Yatê	Yatê	Fulni-ô/ Yathê
2	4	Tupi	Tupi-Guarani	Asuriní do Tocantins – Parakanã – Suruí	Suruí do Pará/ Suruí do Tocantins/ Aikewara
2	23	Tupi	Awetí	Awetí	Awetí

Nº de escolas que utilizam	Cód. Atual	Tronco linguístico	Família linguística	Língua de classificação	Língua de identificação
2	51	Tupi	<b>Jurúna</b>	Yudjá	<b>Jurúna/ Yudjá</b>
2	96	Tupi	<b>Mundurukú</b>	Kuruáya	<b>Kuruáya</b>
2	99	Tupi	<b>Tuparí</b>	Makuráp	<b>Makuráp</b>
2	197	Tupi	<b>Mondé</b>	-	<b>Zoró</b>
2	18	NCT*	<b>Jabotí</b>	Arikapú	<b>Arikapú/ Jabutí</b>
2	47	NCT*	<b>Jabotí</b>	Djeoromitxi	<b>Djeoromitxi/ Jabotí/ Jabutí</b>
2	93	NCT*	<b>Tukano</b>	Kubéo	<b>Kubéo, Kubewa</b>
2	184	NCT*	<b>Karib</b>	Wayána	<b>Wayána</b>
2	190	NCT*	<b>Yanomamí</b>	Yanomám	<b>Yanomám/ Yanonmán</b>
2	207	NCT*	<b>Chiquito</b>	Chiquitáno	<b>Chiquitáno/ Chiquito</b>
2	272	NCT*	<b>Aruák</b>	Machineri	<b>Machineri</b>
2	278	NCT*	<b>Karib</b>	-	<b>Karib</b>
2	46	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	Irántxe – Mynky	<b>Irántxe</b>
2	227	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	Kwazá	<b>Kwazá</b>
2	135	Línguas Criolas (com base francesa)	<b>X</b>	Galibí Marwórno	<b>Galibí Marwórno/ Galibi Marworno</b>
2	354	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Nawa/ Náwa</b>
2	378	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Tupinambá</b>
1	81	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Gorotire (Kayapó)</b>
1	83	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Mebêngôkre	<b>Kokraimoro (Kayapó)</b>
1	142	Macro-Jê	<b>Rikbaksá</b>	Rikbaksá	<b>Canoeiros/ Rikbaksá</b>

<b>Nº de escolas que utilizam</b>	<b>Cód. Atual</b>	<b>Tronco linguístico</b>	<b>Família linguística</b>	<b>Língua de classificação</b>	<b>Língua de identificação</b>
1	150	Macro-Jê	<b>Jê</b>	Kisêdjê-Tapayúna	<b>Suyá, Kisêdjê/Kisedjê</b>
1	241	Macro-Jê	<b>Jê</b>	-	<b>Tapayúna</b>
1	20	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Asuriní do Tocantins – Parakanã – Suruí	<b>Asuriní do Tocantins</b>
1	21	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Asurini do Xingu	<b>Asuriní do Xingu</b>
1	22	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Ava-Canoeiro	<b>Ava-Canoeiro/Avá-Canoeiro, Avá, Canoeiro</b>
1	59	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kamayurá	<b>Kamayurá</b>
1	141	Tupi	<b>Puruborá</b>	Puruborá	<b>Puruborá</b>
1	187	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Xipáya	<b>Xipáya</b>
1	196	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Zo'é	<b>Zo'é</b>
1	200	Tupi	<b>Mondé</b>	Cinta Larga-Zoró-Gavião-Aruá-Arara do Aripuanã	<b>Arara do Aripuana/ Arara do Aripuanã</b>
1	215	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kawahíb	<b>Júma/ Juma</b>
1	238	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kawahíb	<b>Parintintín</b>
1	243	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kawahíb	<b>Tenharím/Tenharim</b>
1	268	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Kawahíb	<b>Kawahíb</b>
1	269	Tupi	<b>Tupi-Guarani</b>	Turiwára	<b>Turiwára</b>
1	34	NCT*	<b>Makú (Nadahup)</b>	Dâw	<b>Dâw</b>
1	109	NCT*	<b>Aruák</b>	Mehináku	<b>Mehináku</b>
1	120	NCT*	<b>Nambikwára</b>	Nambikwára do Norte	<b>Negarotê/Negarote</b>

Nº de escolas que utilizam	Cód. Atual	Tronco linguístico	Família linguística	Língua de classificação	Língua de identificação
1	140	NCT*	<b>Pano</b>	Poyanáwa	<b>Poyanáwa</b>
1	148	NCT*	<b>Arawá</b>	Zuruwahá	<b>Zuruwahá, Suruahá (Zuruahá)</b>
1	182	NCT*	<b>Aruák</b>	Wauja	<b>Wauja/ Waurá</b>
1	193	NCT*	<b>Aruák</b>	Yawalapití	<b>Yawalapití</b>
1	222	NCT*	<b>Aruák</b>	Kinikináu	<b>Kinikináu, Kinikinawa</b>
1	230	NCT*	<b>Nambikwára</b>	Nambikwára do Norte	<b>Mamaindê</b>
1	271	NCT*	<b>Aruák</b>	Kaixána	<b>Kaixána/ Kayuisiana</b>
1	276	NCT*	<b>Karib</b>	Kaxuyána – Xikuyána	<b>Kaxuyána/ Kahyána, Warikyána</b>
1	279	NCT*	<b>Pano</b>	Kulína Páno	<b>Kulína Páno</b>
1	283	NCT*	<b>Arawá</b>	Arawá	<b>Arawá</b>
1	305	NCT*	<b>Txapakúra</b>	Miguelénho	<b>Miguelénho/ Migueleno, Miguelenho</b>
1	114	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	-	<b>Mynky/ Mynký, Meky, Menky, Menki</b>
1	169	Línguas Isoladas (não têm família)	<b>X</b>	Trumái	<b>Trumái</b>
1	323	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Catokin (Katukína)</b>
1	325	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Coiupanka</b>
1	347	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Kayuisiana -(Kaixána)</b>
1	348	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Kiriri</b>
1	358	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Pankararú/ Pankarú</b>
1	361	SCAD*	<b>X</b>	-	<b>Pankaru</b>

Nº de escolas que utilizam	Cód. Atual	Tronco linguístico	Família linguística	Língua de classificação	Língua de identificação
1	366	SCAD*	X	-	Potiguara/ Potiguára
1	376	SCAD*	X	-	Truká
1	382	SCAD*	X	-	Waira
1	383	SCAD*	X	-	Waiána-Apaláí
1	388	SCAD*	X	-	Xucuru – Kariri/ Xukurú-Kariri

\*NCT: Outras famílias não classificadas em troncos;

\*SCAD: Línguas sem Classificação Atual Determinada.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 18 – Projeto político pedagógico nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>104</sup>

Projeto político pedagógico <sup>105</sup> atualizado nos últimos 12 meses		Projeto político pedagógico NÃO atualizado nos últimos 12 meses		A escola não possui projeto político pedagógico		Não informado	
1164	33,58%	1157	33,38%	1104	31,85%	41	1,18%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 19 – Forma de organização do ensino nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>106</sup>

	Não		Sim		Não informado	
Série/Ano (séries anuais)	290	8,37%	3164	91,29%	12	0,35%
Grupos não-seriados com base na idade ou competência (art. 23 LDB)	2742	79,11%	712	20,54%	12	0,35%
Ciclo(s) do Ensino Fundamental	2734	78,88%	720	20,77%	12	0,35%
Módulos	3346	96,54%	108	3,12%	12	0,35%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>104</sup> Ver Parte I: 4.3.3 Currículo e práticas pedagógicas nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: sobre a educação diferenciada na prática.

<sup>105</sup> Projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB).

<sup>106</sup> *Idem 110.*

Tabela 20 – Utilização de materiais pedagógicos nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>107</sup>

Existem instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem?			
Sim		Não	
2189	63,16%	1277	36,84%
Tipos de materiais presentes nas escolas:		Nº de escolas	%
Materiais específicos para Educação Indígena		1340	38,66%
Jogos educativos		1152	33,24%
Para prática desportiva e recreação		795	22,94%
Para atividades culturais e artísticas		613	17,69%
Brinquedos para Educação Infantil		518	14,95%
Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio		231	6,66%
Para a educação do campo		221	6,38%
Acervo multimídia		189	5,45%
Para a educação das Relações Étnicas Raciais		179	5,16%
Instrumentos musicais		106	3,06%
Conjunto de materiais científicos		57	1,64%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>107</sup> Ver Parte I: 4.3.3.1 Utilização de materiais didáticos específicos na escolarização indígena brasileira no ano de 2021.

Tabela 21 – Acesso à internet nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021<sup>108</sup>

	Sim %		Não %	
Sobre o acesso:				
A escola possui acesso à internet?	<b>947</b>	27,32%	<b>2519</b>	72,68%
A internet é banda larga?	<b>593</b>	17,11%	<b>354</b>	10,21%
Tipos de rede local:				
Não há rede local	<b>312</b>	9,00%		
Wireless	<b>197</b>	5,68%		
Cabo e wireless	<b>204</b>	5,89%		
Não informado	<b>2512</b>	72,48%		
Destinação da internet:				
Alunos	<b>377</b>	10,88%	<b>3089</b>	89,12%
Uso administrativo	<b>791</b>	22,82%	<b>2675</b>	77,18%
Processos de ensino e aprendizagem	<b>503</b>	14,51%	<b>2963</b>	85,49%
Uso da comunidade	<b>191</b>	5,51%	<b>3275</b>	94,49%
Formas de acesso:				
Computadores de mesa, portáteis e tablets da escola	<b>223</b>	6,43%	<b>3223</b>	92,99%
Dispositivos pessoais	<b>202</b>	5,83%	<b>3244</b>	93,59%
A escola possui site ou blog ou página em redes sociais para comunicação institucional?	254	7,33%	<b>3198</b>	92,27%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>108</sup> Ver Parte I: 4.3.3.2 Do acesso às tecnologias nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021.

Tabela 22 – Equipamentos tecnológicos para uso técnico e/ou administrativo nas Escolas Indígenas brasileiras em 2021

	Nº de escolas	%
Antena parabólica	275	7,93%
Computador	1011	29,17%
Impressora multifuncional	607	17,51%
Copiadora	228	6,58%
Impressora	701	20,23%
Scanner	136	3,92%
Nenhum equipamento de cópia ou impressão	2384	68,78%
Escolas que NÃO possuem nenhum dos equipamentos listados	1275	36,79%
Escolas que possuem TODOS os equipamentos	39	1,13%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 23 – Equipamentos tecnológicos para uso no processo de ensino aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021<sup>109</sup>

	Presente em quantas escolas?		Quantidade								
			1 (%*)	2 ou 3 (%*)	Mais de 3 (%*)	1 (%*)	2 ou 3 (%*)	Mais de 3 (%*)			
DVD/Blu-ray	468	13,50%	396	84,62%	59	12,61%	13	2,78%			
Aparelho de som	566	16,33%	411	72,61%	128	22,61%	27	4,77%			
Aparelho de televisão	803	23,17%	614	76,46%	145	18,06%	44	5,48%			
Lousa digital	52	1,50%	39	75,00%	6	11,54%	7	13,46%			
Projektor multimídia (datashow)	595	17,17%	470	78,99%	96	16,13%	29	4,87%			
Computador de mesa (desktop)	551	15,90%	178	32,30%	137	24,86%	236	42,83%			
Computador portátil	225	6,49%	127	56,44%	58	25,78%	40	17,78%			
Tablet	66	1,90%	19	28,79%	9	13,64%	38	57,58%			
<b>Escolas que NÃO possuem nenhum dos equipamentos listados</b>			<b>Escolas que possuem TODOS os equipamentos listados</b>								
2332			67,28%			4			0,12%		

\* Percentual relativo ao número de escolas que declarou possuir o equipamento.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>109</sup> Ver Parte I: 4.3.3.2 Do acesso às tecnologias nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021.

Tabela 24 – Local de funcionamento das Escolas Indígenas em 2021<sup>110</sup>

	Nº de escolas		Forma de ocupação					
			Próprio		Alugado		Cedido	
Prédio escolar	<b>2587</b>	74,64%	<b>2338</b>	90,37%	<b>57</b>	2,20%	<b>192</b>	7,42%
Galpão / rancho / paiol / barracão	<b>977</b>	28,19%	<b>353</b>	36,13%	<b>9</b>	0,92%	<b>344</b>	35,21%
Junto a outras escolas	<b>204</b>	5,89%						
Outros locais	532	15,35%						

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 25 – Salas para uso administrativo nas Escolas Indígenas em 2021<sup>111</sup>

Escolas que NÃO possuem nenhuma das salas listadas				Escolas que possuem TODAS as salas listadas			
2134				136			
Descrição das salas							
Diretoria		Sala de professores		Secretaria		Almoxarifado	
<b>671</b>	19,36%	<b>576</b>	16,62%	<b>939</b>	27,09%	<b>248</b>	7,16%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 26 – Recursos de acessibilidade nas Escolas Indígenas em 2021<sup>112</sup>

Recurso:	Nº de escolas:	
Corrimão/guarda corpos	<b>102</b>	2,94%
Elevador	<b>1</b>	0,03%
Pisos táteis	<b>42</b>	1,21%
Portas com tamanho adequado	<b>219</b>	6,32%
Rampas	<b>382</b>	11,02%
Sinalização sonora	<b>10</b>	0,29%
Sinalização tátil (piso/paredes)	<b>15</b>	0,43%
Sinalização visual (piso/paredes)	<b>34</b>	0,98%
<b>Escolas que NÃO possuem nenhum dos recursos listados</b>	<b>Escolas que possuem TODOS os recursos listados</b>	
<b>2134</b>	61,57%	<b>136</b>
		3,92%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>110</sup> Ver Parte I: 4.3.4 A estrutura física das Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: do prédio escolar

<sup>111</sup> *Idem.*

<sup>112</sup> *Idem.*

Tabela 27 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas em 2021<sup>113</sup>

Fornecer alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)		Não fornecer alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)	
<b>3455</b>	99,68%	<b>11</b>	0,32%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 28 – Estrutura física referente à manipulação, consumo e armazenamento de alimentos nas Escolas Indígenas em 2021<sup>114</sup>

	Não		Sim	
Cozinha	<b>1304</b>	37,62%	<b>2162</b>	62,38%
Refeitório	<b>2956</b>	85,29%	<b>510</b>	14,71%
Despensa	<b>2425</b>	69,97%	<b>1041</b>	30,03%

Escolas que NÃO possuem nenhuma das instalações para manipulação, consumo e armazenamento de alimentos		Escolas que possuem TODAS as instalações para manipulação, consumo e armazenamento de alimentos	
<b>1222</b>	35,26%	<b>352</b>	10,16%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 29 – Estruturas de sanitários nas Escolas Indígenas em 2021<sup>115</sup>

Número de escolas que possuem banheiros		Número de escolas que NÃO possuem banheiros	
<b>2018</b>	58,22%	<b>1448</b>	41,78%

Tipo de sanitários	Nº de escolas que possuem	
Banheiro adequado à educação infantil	<b>144</b>	4,15%
Banheiro acessível	<b>293</b>	8,45%
Banheiro para funcionários	<b>297</b>	8,57%
Banheiro ou vestiário com chuveiro	<b>273</b>	7,88%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>113</sup> Ver Parte I: 4.3.4.1 Do acesso aos serviços essenciais nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: indicadores sobre a alimentação escolar, água, eletricidade e saneamento básico.

<sup>114</sup> Ver Parte I: 4.3.4 A estrutura física das Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: do prédio escolar.

<sup>115</sup> *Idem.*

Tabela 30 – Salas para atividades complementares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas em 2021<sup>116</sup>

Descrição das salas	Nº de escolas que possuem	
Biblioteca e/ou sala de leitura	451	13,01%
Biblioteca	362	10,44%
Sala de leitura	135	3,89%
Laboratório de ciências	32	0,92%
Laboratório de informática	250	7,21%
Ambos os laboratórios	26	0,75%
Sala/ateliê de artes	7	0,20%
Sala de música/coral	3	0,09%
Sala/estúdio de dança	1	0,03%
Multiuso	27	0,78%
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	100	2,89%
Auditório	33	0,95%
<b>Escolas que NÃO possuem nenhuma das instalações</b>	<b>Escolas que possuem ALGUMA das Instalações</b>	
<b>2889</b>	<b>577</b>	<b>16,65%</b>
83,35%		

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>116</sup> Ver Parte I: 4.3.4 A estrutura física das Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: do prédio escolar.

Tabela 31 – Caracterização das salas de aula nas Escolas Indígenas em 2021<sup>117</sup>

	Nenhuma		1		2		De 3 a 5		Mais de 6	
Salas de aula utilizadas na escola	<b>0</b>	0,0%	<b>1230</b>	35,5%	<b>713</b>	20,6%	<b>876</b>	25,3%	<b>647</b>	18,7%
Caracterização das salas										
DENTRO do prédio escolar	<b>879</b>	25,7%	<b>830</b>	23,9%	<b>669</b>	19,3%	<b>647</b>	18,7%	<b>441</b>	12,7%
FORA do prédio escolar	<b>1948</b>	56,2%	<b>796</b>	23,0%	<b>311</b>	9,0%	<b>295</b>	8,5%	<b>116</b>	3,3%
Climatizadas	<b>3208</b>	92,5%	<b>49</b>	1,4%	<b>41</b>	1,2%	<b>86</b>	2,5%	<b>82</b>	2,4%
Acessíveis	<b>3312</b>	95,6%	<b>41</b>	1,2%	<b>34</b>	1,0%	<b>33</b>	1,0%	<b>46</b>	1,3%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 32 – Caracterização das áreas externas nas Escolas Indígenas em 2021

Descrição das salas	Nº de escolas que possuem	
Pátio Coberto	<b>433</b>	12,49%
Pátio Descoberto	<b>333</b>	9,61%
Parque infantil	<b>96</b>	2,77%
Quadra Coberta	<b>106</b>	3,06%
Quadra Descoberta	<b>63</b>	1,82%
Piscina	<b>4</b>	0,12%
Área Verde	<b>980</b>	28,27%
Terreiro	<b>757</b>	21,84%
Viveiro/criação de animais	<b>7</b>	0,20%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>117</sup> *Idem.*

Tabela 33 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas em 2021<sup>118</sup>

	Sim %		Não %	
Sobre o acesso:				
A escola possui acesso à água?	<b>3131</b>	90,33%	<b>335</b>	9,67%
A escola possui acesso à água POTÁVEL?	<b>2211</b>	63,79%	<b>1255</b>	36,21%
Forma de abastecimento:				
Rede pública	<b>442</b>	12,75%		
Poço artesiano	<b>1140</b>	32,89%		
Cacimba, cisterna ou poço	<b>444</b>	12,81%		
Fonte, rio, igarapé, riacho, ou córrego	<b>1393</b>	40,19%		

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 34 – Acesso à energia elétrica nas Escolas Indígenas em 2021<sup>119</sup>

	Sim %		Não %	
A escola possui eletricidade?	<b>2211</b>	63,79%	<b>1255</b>	36,21
Forma de abastecimento:				
Rede pública	<b>1912</b>	55,16%		
Gerador movido a combustível fóssil	<b>428</b>	12,35%		
Renováveis ou alternativas	<b>110</b>	3,17%		

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 35 – Tratamento de esgoto nas Escolas Indígenas em 2021<sup>120</sup>

	Sim %		Não %	
A escola possui tratamento de esgoto?	<b>1849</b>	53,35%	<b>1617</b>	46,65
Destinação do esgoto:				
Rede pública	<b>122</b>	3,52%		
Fossa Séptica	<b>723</b>	20,86%		
Fossa rudimentar ou comum	<b>1021</b>	29,46%		

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>118</sup> Ver Parte I: 4.3.4.1 Do acesso aos serviços essenciais nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: indicadores sobre a alimentação escolar, água, eletricidade e saneamento básico.

<sup>119</sup> *Idem.*

<sup>120</sup> Ver Parte I: 4.3.4.1 Do acesso aos serviços essenciais nas Escolas Indígenas do Brasil no ano de 2021: indicadores sobre a alimentação escolar, água, eletricidade e saneamento básico.

Tabela 36 – Destinação do lixo das Escolas Indígenas em 2021<sup>121</sup>

	Sim %		Não %	
A escola é atendida por serviço de coleta de lixo?	<b>467</b>	13,47%	<b>2999</b>	86,53
Destinação do lixo das escolas que NÃO possuem acesso ao serviço de coleta:				
Queima	<b>2588</b>	72,36%		
Enterra	<b>655</b>	18,90%		
Descarta em outra área	<b>522</b>	15,06%		
Recicla ou reaproveita	<b>54</b>	1,56%		

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 37 – Integração comunitária nas Escolas Indígenas em 2021<sup>122</sup>

A escola compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade?					
Não		Sim		Não informado	
<b>2000</b>	57,70%	<b>1401</b>	40,42%	<b>65</b>	1,88%
A escola usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos?					
Não		Sim		Não informado	
<b>1819</b>	52,48%	<b>1566</b>	45,18%	<b>81</b>	2,34%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 38 – Colegiados e associações nas Escolas Indígenas em 2021

	Sim %		Não %	
A escola possui Associação de Pais?	<b>51</b>	1,47%	<b>3415</b>	98,53%
A escola possui Associação de Pais e Mestres?	<b>458</b>	13,21%	<b>3008</b>	86,79%
A escola possui Conselho Escolar?	<b>784</b>	22,62%	<b>2682</b>	77,38%
A escola possui Grêmios Estudantil?	<b>58</b>	1,67%	<b>3408</b>	98,33%
A escola possui outros colegiados ou associações	<b>296</b>	8,54%	<b>3157</b>	91,08%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>121</sup> *Idem.*

<sup>122</sup> Ver Parte I: 4.3.1 Dados gerais sobre as Escolas Indígenas brasileiras no ano de 2021: um panorama nacional e regional.

## 7 ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL

### 7.1 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2020<sup>123124</sup>

Tabela 39 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 1999 e 2020<sup>125</sup>

	1999	2005	2010	2015	2020
Número de Escolas Indígenas	40	49	68	91	95
Matrículas nas Escolas Indígenas	3432	5270	11812	7347	6959
Professores que trabalham nas Escolas Indígenas	239	344	696	673	577
Professores Indígenas que trabalham nas Escolas Indígenas	89		126	289	282
% de Professores indígenas	37,24%		18,10%	42,94%	48,87%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 40 – Detalhamento das Escolas Indígenas por regiões do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2020<sup>126</sup>

	2005		2010		2015		2020	
Noroeste	<b>42</b>	85,71%	<b>50</b>	73,53%	<b>59</b>	64,84%	<b>60</b>	63,16%
Nordeste	<b>0</b>	0,00%	<b>1</b>	1,47%	<b>1</b>	1,10%	<b>1</b>	1,05%

<sup>123</sup> As tabelas apresentadas neste título foram elaboradas a partir de dados de diversas fontes: as informações do ano de 1999 foram extraídas do Censo escolar indígena: 1999 (Brasil, 2001b); os dados de 2005 foram retirados da publicação “Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil” que também retoma indicadores de 1999 (Inep, 2007); já nos anos de 2010 à 2020, os quantitativos apresentados foram obtidos por meio de microdados dos respectivos anos oriundos do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados de forma digital pelo Ministério da Educação (Inep, 2022b). Os microdados são organizados em planilhas no formato “.csv” que foram baixadas e tratadas por meio do programa Excel para elaboração dos respectivos filtros de informações dentre os números apresentados por todas as escolas de Educação Básica do Brasil, e posterior contagem dos valores apresentados nas tabelas construídas para esta obra, em cada categoria, apenas entre as Escolas Indígenas. Caso a informação não esteja presente em alguma das fontes ela será suprimida das tabelas.

<sup>124</sup> Ver Parte I: 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

<sup>125</sup> Ver Figura 7 – Escolas, Matrículas e Professores das Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (1999-2020) em Parte I: 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

<sup>126</sup> Ver Figura 8 – Escolas Indígenas por Região do Rio Grande do Sul (2005-2020) em Parte I: 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

	2005		2010		2015		2020	
Centro-ocidental	<b>0</b>	0,00%	<b>1</b>	1,47%	<b>2</b>	2,20%	<b>2</b>	2,11%
Centro-oriental	<b>2</b>	4,08%	<b>2</b>	2,94%	<b>4</b>	4,40%	<b>4</b>	4,21%
Metropolitana	<b>5</b>	10,20%	<b>13</b>	19,12%	<b>24</b>	26,37%	<b>25</b>	26,32%
Sudoeste	<b>0</b>	0,00%	<b>0</b>	0,00%	<b>0</b>	0,00%	<b>1</b>	1,05%
Sudeste	<b>0</b>	0,00%	<b>1</b>	1,47%	<b>1</b>	1,10%	<b>2</b>	2,11%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 41 – Localização das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020 por zonas e território<sup>127</sup>

	Em qual zona a escola se encontra localizada?				A escola está dentro de Terra Indígena?			
	Rural	%	Urbana	%	Sim	%	Não	%
2005	<b>46</b>	93,88%	<b>3</b>	6,12%	<b>46</b>	93,88%	<b>3</b>	6,12%
2010	<b>58</b>	85,29%	<b>10</b>	14,71%	<b>52</b>	76,47%	<b>16</b>	23,53%
2015	<b>82</b>	90,11%	<b>9</b>	9,89%	<b>88</b>	96,70%	<b>3</b>	3,30%
2020	<b>83</b>	87,37%	<b>12</b>	12,63%	<b>84</b>	88,42%	<b>11</b>	11,58%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 42 – Infraestrutura das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses entre 2005 e 2020<sup>128</sup>

	2005		2010		2015		2020	
Fornece alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)?								
Sim	<b>49</b>	100,00%	<b>66</b>	97,06%	<b>91</b>	100,00%	<b>94</b>	98,95%
Não	<b>0</b>	0,00%	<b>2</b>	2,94%	<b>0</b>	0,00%	<b>1</b>	1,05%
A escola possui cozinha?								
Sim	<b>46</b>	93,88%	<b>64</b>	94,12%	<b>71</b>	78,02%	<b>69</b>	72,63%
Não	<b>3</b>	6,12%	<b>4</b>	5,88%	<b>20</b>	21,98%	<b>26</b>	27,37%
A escola possui banheiros?								
Sim	<b>45</b>	91,84%	<b>64</b>	94,12%	<b>74</b>	81,32%	<b>68</b>	71,58%
Não	<b>4</b>	8,16%	<b>4</b>	5,88%	<b>17</b>	18,68%	<b>27</b>	28,42%

<sup>127</sup> Ver Figura 10 – Elementos infraestruturais nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020) em Parte I: 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

<sup>128</sup> Ver Figura 10 – Elementos infraestruturais nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2005-2020) em Parte I: 5.2 A escolarização indígena no Rio Grande do Sul.

	2005	2010	2015	2020
A escola possui abastecimento de água?				
Sim	<b>49</b> 100,00%	<b>68</b> 100,00%	<b>86</b> 94,51%	<b>94</b> 98,95%
Não	<b>0</b> 0,00%	<b>0</b> 0,00%	<b>5</b> 5,49%	<b>1</b> 1,05%
A escola possui acesso à eletricidade?				
Sim	<b>47</b> 95,92%	<b>66</b> 97,06%	<b>87</b> 95,60%	<b>94</b> 98,95%
Não	<b>2</b> 4,08%	<b>2</b> 2,94%	<b>4</b> 4,40%	<b>1</b> 1,05%
A escola possui tratamento de esgoto?				
Sim	<b>43</b> 87,76%	<b>63</b> 92,65%	<b>75</b> 82,42%	<b>95</b> 100,00%
Não	<b>6</b> 12,24%	<b>5</b> 7,35%	<b>16</b> 17,58%	<b>0</b> 0,00%
A escola possui acesso à internet?				
Sim	<b>38</b> 77,55%	<b>21</b> 30,88%	<b>52</b> 57,14%	<b>74</b> 77,89%
Não	<b>11</b> 22,45%	<b>47</b> 69,12%	<b>39</b> 42,86%	<b>21</b> 22,11%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

## 7.2 AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL EM 2021<sup>129</sup>

Tabela 43 – Escolas Indígenas sul-rio-grandenses por região em 2021<sup>130131</sup>

<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>100</b>
Noroeste	64
Nordeste	1
Centro-ocidental	2
Centro-oriental	5
Metropolitana	25
Sudoeste	1
Sudeste	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>129</sup> As tabelas apresentadas neste título foram elaboradas a partir dos microdados oriundos do Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2021, disponibilizados de forma digital pelo Ministério da Educação (Inep, 2022b). Os microdados são organizados em planilhas no formato “.csv” que foram baixadas e tratadas por meio do programa Excel para elaboração dos respectivos filtros de informações dentre os números apresentados por todas as escolas de Educação Básica do Brasil, e posterior contagem dos valores apresentados nas tabelas construídas para esta obra, em cada categoria, apenas entre as Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul.

<sup>130</sup> Não serão apresentados quantitativos percentuais em razão de o total ser 100 escolas, o que acaba transformando todos os valores percentuais iguais ao número de referência.

<sup>131</sup> Ver Figura 11 – Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul (2021) em Parte I: 5.2.1 Distribuição das Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul no ano de 2021: um recorte étnico e regional.

Tabela 44 – Localização das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021 por zonas e território

Em qual zona a escola se encontra localizada		A escola está dentro de Terra Indígena?	
Urbana	Rural	Sim	Não
88	12	87	13

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 45 – Dependência Administrativa das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

Federal	Estadual	Municipal	Privada
1	87	11	1

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 46 – Língua em que o ensino é ministrado nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021<sup>132</sup>

Escolas que utilizam apenas Línguas Indígenas	Escolas que utilizam apenas a Língua Portuguesa	Escolas que promovem o ensino bilíngue
8	11	81

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 47 – Utilização das Línguas Maternas pelas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021<sup>133</sup>

Kaingang	Guarani
56	33

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 48 – Projeto político pedagógico nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

Projeto político pedagógico <sup>134</sup> atualizado nos últimos 12 meses	Projeto político pedagógico NÃO atualizado nos últimos 12 meses	A escola não possui projeto político pedagógico	Não informado
27	72	1	0

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>132</sup> Ver Figura 12 – Línguas Maternas utilizadas nas Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul (2021) em Parte I: 5.2.1 Distribuição das Escolas Indígenas do Rio Grande do Sul no ano de 2021: um recorte étnico e regional

<sup>133</sup> *Idem.*

<sup>134</sup> Projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB).

Tabela 49 – Utilização de materiais pedagógicos nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

A escola possui materiais pedagógicos disponíveis?	
Não	Sim
42	58
Tipo de material:	Nº de escolas que utilizam:
Materiais específicos para Educação Indígena	33
Jogos Educativos	50
Para prática desportiva e recreação	31
Para atividades culturais e artísticas	16
Brinquedos para Educação Infantil	30
Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio	14
Acervo multimídia	4
Para a educação das Relações Étnicas Raciais	13
Instrumentos musicais	8
Conjunto de materiais científicos	3

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 50 – Acesso à internet nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Sim	Não
Sobre o acesso:		
A escola possui acesso à internet?	78	22
A internet é banda larga?	32	68
Tipos de rede local:		
Não há rede local	42	
Cabo	10	
Wireless	12	
Cabo e wireless	16	
Não informado	20	
Destinação da internet:		
Alunos	40	60
Uso administrativo	78	22
Processos de ensino e aprendizagem	48	52
Uso da comunidade	15	85

	Sim	Não
Formas de acesso:		
Computadores de mesa, portáteis e tablets da escola	28	72
Dispositivos pessoais	9	91
A escola possui site ou blog ou página em redes sociais para comunicação institucional?	6	94

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 51 – Equipamentos tecnológicos para uso técnico e/ou administrativo nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Nº de escolas
Antena parabólica	10
Computador	80
Impressora multifuncional	56
Copiadora	17
Impressora	37
Scanner	7
Nenhum equipamento de cópia ou impressão	24
Escolas que NÃO possuem nenhum dos equipamentos listados	16

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 52 – Equipamentos tecnológicos para uso no processo de ensino aprendizagem nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Nº de escolas
DVD/Blu-ray	45
Aparelho de som	44
Aparelho de televisão	66
Lousa digital	5
Projeter multimídia (datashow)	46
Computador de mesa (desktop)	46
Computador portátil	12
Tablet	2
Nenhum dos equipamentos listados	23

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 53 – Local de funcionamento das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Nº de escolas</b>
Prédio escolar	<b>80</b>
Galpão	<b>17</b>
Junto a outras escolas	<b>1</b>
Outros locais	<b>15</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 54 – Salas para uso administrativo nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

Escolas que NÃO possuem nenhuma das salas listadas		Escolas que possuem TODAS as salas listadas	
31		8	
Descrição das salas			
<b>Diretoria</b>	<b>Sala de professores</b>	<b>Secretaria</b>	<b>Almoxarifado</b>
<b>34</b>	<b>31</b>	<b>55</b>	<b>20</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 55 – Recursos de acessibilidade nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Nº de escolas</b>
Corrimão/guarda corpos	<b>13</b>
Elevador	<b>1</b>
Pisos táteis	<b>1</b>
Portas com tamanho adequado	<b>23</b>
Rampas	<b>20</b>
Sinalização sonora	<b>1</b>
Sinalização tátil (piso/paredes)	<b>1</b>
Sinalização visual (piso/paredes)	<b>4</b>
Escolas que NÃO possuem nenhum dos recursos listados	<b>65</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 56 – Alimentação escolar nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

Fornece alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)	Não fornece alimentação escolar para os alunos (PNAE/FNDE)
100	0

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 57 – Estrutura física referente à manipulação, consumo e armazenamento de alimentos nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Cozinha	<b>83</b>	<b>17</b>
Refeitório	<b>37</b>	<b>63</b>
Dispensa	<b>21</b>	<b>79</b>
Escolas que NÃO possuem nenhuma das instalações para manipulação, consumo e armazenamento de alimentos	<b>2</b>	<b>98</b>
Escolas que possuem TODAS as instalações para manipulação, consumo e armazenamento de alimentos	<b>15</b>	<b>85</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 58 – Estruturas de sanitários nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Nº de escolas</b>
A escola possui banheiro?	
Sim	<b>88</b>
Não	<b>12</b>
Tipos de banheiros	
Banheiro adequado à educação infantil	<b>14</b>
Banheiro acessível	<b>16</b>
Banheiro para funcionários	<b>12</b>
Banheiro ou vestiário com chuveiro	<b>7</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 59 – Salas para atividades complementares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Nº de escolas</b>
Biblioteca e/ou sala de leitura	<b>35</b>
Biblioteca	<b>34</b>
Sala de leitura	<b>6</b>
Laboratório de ciências	<b>10</b>
Laboratório de informática	<b>22</b>
Sala/ateliê de artes	<b>3</b>
Sala de música/coral	<b>0</b>
Sala/estúdio de dança	<b>0</b>
Multiuso	<b>1</b>
Auditório	<b>3</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 60 – Caracterização das salas de aula nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Quantidade				
	Nenhuma	1	2	De 3 a 5	Mais de 6
Salas de aula utilizadas na escola	0	17	21	39	23
Caracterização das salas					
DENTRO do prédio escolar	20	14	17	30	19
FORA do prédio escolar	59	16	13	8	4
Climatizadas	82	1	5	11	1
Acessíveis	91	2	1	4	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 61 – Caracterização das áreas externas nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Nº de escolas
Pátio Coberto	2
Pátio Descoberto	18
Parque infantil	15
Quadra Coberta	5
Quadra Descoberta	5
Piscina	0
Área Verde	60
Terreirão	2
Viveiro/criação de animais	0

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 62 – Abastecimento de água nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Sim	Não
Sobre o acesso:		
A escola possui acesso à água?	100	0
A escola possui acesso à água POTÁVEL?	89	11
Forma de abastecimento:		
Rede pública	45	
Poço artesiano	50	
Cacimba, cisterna ou poço	10	
Fonte, rio, igarapé, riacho, ou córrego	8	

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 63 – Acesso à energia elétrica nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Sim	Não
A escola possui eletricidade?	98	2
Forma de abastecimento:		
Rede pública	97	
Gerador movido a combustível fóssil	0	
Renováveis ou alternativas	1	

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 64 – Tratamento de esgoto nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	Sim	Não
A escola possui tratamento de esgoto?	99	1
Destinação do esgoto:		
Rede pública	10	
Fossa Séptica	17	
Fossa rudimentar ou comum	73	

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 65 – Destinação do lixo das Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

A escola é atendida por serviço de coleta de lixo	A escola NÃO é atendida por serviço de coleta de lixo?
<b>84</b>	<b>16</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 66 – Integração comunitária nas Escolas Indígenas em sul-rio-grandenses 2021

A escola compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade?		
Não	Sim	Não informado
<b>79</b>	<b>21</b>	<b>0</b>
A escola usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos?		
Não	Sim	Não informado
<b>80</b>	<b>20</b>	<b>0</b>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 67 – Colegiados e associações nas Escolas Indígenas sul-rio-grandenses em 2021

	<b>Sim %</b>	<b>Não %</b>
A escola possui Associação de Pais?	3	97
A escola possui Associação de Pais e Mestres?	34	66
A escola possui Conselho Escolar?	42	58
A escola possui Grêmio Estudantil?	2	98
A escola possui outros colegiados ou associações	2	98

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

## 8 ESTUDANTES INDÍGENAS<sup>135</sup> NO RIO GRANDE DO SUL NO ANO DE 2020<sup>136137</sup>

Tabela 68 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020<sup>138</sup>

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Educação Básica	10017	100%	<b>6469</b>	<b>64,58%</b>	3548	35,42%
Educação Infantil	1406	14%	<b>911</b>		495	
Ensino Fundamental	7000	70%	<b>5086</b>		1914	
Ensino Médio	1611	16%	<b>472</b>		1139	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 69 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes de sexo feminino	4963	50%	<b>3105</b>	<b>31%</b>	1858	19%
Educação Infantil	684		443		241	
Ensino Fundamental	3400		2434		966	
Ensino Médio	879		228		651	

<sup>135</sup> Estudantes matriculados nas Escolas Indígenas e estudantes indígenas matriculados em outras escolas. Nas Escolas Indígenas encontraram-se registros de estudantes cujo campo de Cor/Raça fora preenchido como “Não declarada” (345); “Branca” (328); “Preta” (30); “Parda” (48) e “Amarela” (1). Esses estudantes representam cerca de 7,5% das matrículas nas escolas indígenas e foram incorporados aos quantitativos apresentados.

<sup>136</sup> Os dados mais recentes do Censo Escolar (Inep, 2022b) sobre matrículas foram disponibilizados no ano de 2020, e posteriormente retirados das plataformas. Como estes já integravam o acervo coletado para a pesquisa, mesmo com a interrupção na divulgação dos indicadores e retirada do acesso aos bancos de dados por parte do MEC, foi possível obter, através de filtros aplicados aos microdados, as informações presentes neste capítulo.

<sup>137</sup> Ver Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

<sup>138</sup> Ver Figura 14 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Rio Grande do Sul (2020) em Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes de sexo masculino	5054	50%	<b>3364</b>	<b>34%</b>	1690	17%
Educação Infantil	722		468		254	
Ensino Fundamental	3600		2652		948	
Ensino Médio	732		244		488	
Estudantes residentes em zona urbana	3152	31%	<b>1420</b>	<b>14%</b>	1732	17%
Educação Infantil	452		181		271	
Ensino Fundamental	2217		1175		1042	
Ensino Médio	483		64		419	
Estudantes residentes em zona rural	6865	69%	<b>5049</b>	<b>50%</b>	1816	18%
Educação Infantil	954		730		224	
Ensino Fundamental	4783		3911		872	
Ensino Médio	1128		408		720	
Estudantes portadores de necessidades especiais <sup>159</sup>	338	3,4%	<b>173</b>	<b>1,7%</b>	165	1,6%
Educação Infantil	12		8		4	
Ensino Fundamental	295		159		136	
Ensino Médio	31		6		25	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>159</sup> Termo utilizado pela base de dados do Censo Escolar (Inep, 2022b). Ainda que a terminologia se encontre desatualizada, optou-se pela manutenção original.

Tabela 70 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses no ano de 2020 por referencial de idade<sup>140</sup>

	Total		<b>Escolas Indígenas</b>		Escolas não-indígenas	
<b>Abaixo da idade ideal – Educação Básica</b>	92	0,9%	61	0,6%	31	0,3%
Educação Infantil	8		4		4	
Ensino Fundamental	63		54		9	
Ensino Médio	21		3		18	
<b>Dentro da idade ideal – Educação Básica</b>	5069	50,6%	3325	33,2%	1744	17,4%
Educação Infantil	1249		800		449	
Ensino Fundamental	3384		2436		948	
Ensino Médio	436		89		347	
<b>1 ano acima da idade ideal – Educação Básica</b>	2261	22,6%	1429	14,3%	832	8,3%
Educação Infantil	148		106		42	
Ensino Fundamental	1668		1213		455	
Ensino Médio	445		110		335	
<b>Entre 2 e 4 anos acima da idade ideal – Educação Básica</b>	2002	20,0%	1217	12,1%	764	7,6%
Educação Infantil	1		1		0	
Ensino Fundamental	1489		1068		421	
Ensino Médio	512		148		343	
<b>Entre 5 e 8 anos acima da idade ideal – Educação Básica</b>	422	4,2%	313	3,1%	109	1,1%
Ensino Fundamental	309		238		71	
Ensino Médio	113		75		38	
<b>Mais de 8 anos acima da idade ideal – Educação Básica</b>	171	1,7%	124	1,2%	47	0,5%
Ensino Fundamental	87		77		10	
Ensino Médio	84		47		37	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>140</sup> Referencial de idade estabelecido de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996)

Tabela 71 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses na Educação Infantil no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Educação Infantil	1406		<b>911</b>	<b>64,79%</b>	495	35,21%
Creche	300	21,34%	<b>102</b>		198	
Pré-escola	1106	78,66%	<b>809</b>		297	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas na Educação Infantil.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 72 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados na Educação Infantil no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes de sexo feminino	684	48,65%	<b>443</b>	<b>31,51%</b>	241	17,14%
Creche	142		43		99	
Pré-escola	542		400		142	
Estudantes de sexo masculino	722	51,35%	<b>468</b>	<b>33,29%</b>	254	18,07%
Creche	158		59		99	
Pré-escola	564		409		155	
Estudantes residentes em zona urbana	452	32,15%	<b>181</b>	<b>12,87%</b>	271	19,27%
Creche	179		39		140	
Pré-escola	273		142		131	
Estudantes residentes em zona rural	954	67,85%	<b>730</b>	<b>51,92%</b>	224	9,54%
Creche	121		63		58	12,1%
Pré-escola	833		667		166	17,8%
Estudantes portadores de necessidades especiais <sup>141</sup>	12	0,85%	<b>8</b>	<b>0,57%</b>	4	0,28%
Creche	1		0		1	
Pré-escola	11		8		3	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas na Educação Infantil.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>141</sup> Termo utilizado pela base de dados do Censo Escolar (Inep, 2022b). Ainda que a terminologia se encontre desatualizada, optou-se pela manutenção original.

Tabela 73 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados na Educação Infantil no ano de 2020 por referencial de idade<sup>142 143</sup>

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Abaixo da idade ideal – Educação Infantil	8	0,57%	4	0,28%	4	0,28%
Pré-escola – 2 ou 3 anos	8	0,57%	4		4	
Dentro da idade ideal <sup>144</sup> – Educação Infantil	1249	88,83%	800	56,90%	449	31,93%
Creche – de 0 a 3 anos <sup>145</sup>	268	19,06%	82		186	
Pré-escola – de 4 a 5 anos <sup>146</sup>	981	69,77%	718		263	
Entre 1 e 2 anos acima da idade ideal – Educação Infantil	149	10,60%	107	7,61%	42	2,99%
Creche – 4 anos	32	2,28%	20		12	
Pré-escola – de 6 a 7 anos	117	8,32%	87		30	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas na Educação Infantil.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 74 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Ensino Fundamental	7000		5086	72,66%	1914	27,34%
Primeiro Ano	775	11,07%	600		175	
Segundo Ano	838	11,97%	634		204	
Terceiro Ano	829	11,84%	629		200	
Quarto Ano	811	11,59%	643		168	
Quinto Ano	774	11,06%	572		202	
Sexto Ano	773	11,04%	512		361	
Sétimo Ano	745	10,64%	498		247	
Oitavo Ano	733	10,47%	503		230	
Nono Ano	722	10,31%	495		227	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Fundamental.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>142</sup> Referencial de idade estabelecido de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996)

<sup>143</sup> Ver Figura 15 – Matrículas de Estudantes Indígenas na Educação Infantil no RS (2020) em Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

<sup>144</sup> Lei n° 9.394/1996, Art. 29 (Brasil, 1996).

<sup>145</sup> Lei n° 9.394/1996, Art. 30, I (Brasil, 1996).

<sup>146</sup> Lei n° 9.394/1996, Art. 30, II (Brasil, 1996).

Tabela 75 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes de sexo feminino	3400	48,57%	<b>2434</b>	<b>34,77%</b>	966	13,80%
Primeiro Ano	355	5,07%	<b>281</b>		74	
Segundo Ano	412	5,89%	<b>313</b>		99	
Terceiro Ano	418	5,97%	<b>297</b>		121	
Quarto Ano	385	5,50%	<b>289</b>		96	
Quinto Ano	389	5,56%	<b>291</b>		98	
Sexto Ano	349	4,99%	<b>239</b>		110	
Sétimo Ano	330	4,71%	213		117	
Oitavo Ano	376	5,37%	<b>245</b>		131	
Nono Ano	386	5,51%	<b>266</b>		120	
Estudantes de sexo masculino	3600	51,43%	<b>2652</b>	<b>4,56%</b>	948	13,54%
Primeiro Ano	420	6,00%	<b>319</b>		101	
Segundo Ano	426	6,09%	<b>321</b>		105	
Terceiro Ano	411	5,87%	<b>332</b>		79	
Quarto Ano	426	6,09%	<b>354</b>		72	
Quinto Ano	385	5,50%	<b>281</b>		104	
Sexto Ano	424	6,06%	<b>273</b>		151	
Sétimo Ano	415	5,93%	<b>285</b>		130	
Oitavo Ano	357	5,10%	<b>258</b>		99	
Nono Ano	336	4,80%	<b>229</b>		107	
Estudantes residentes em zona urbana	2217	31,67%	<b>1175</b>	<b>16,79%</b>	1042	14,89%
Primeiro Ano	265	3,79%	<b>153</b>		112	
Segundo Ano	245	3,50%	<b>133</b>		112	
Terceiro Ano	284	4,06%	<b>163</b>		121	
Quarto Ano	249	3,56%	<b>150</b>		99	
Quinto Ano	243	3,47%	<b>128</b>		115	
Sexto Ano	270	3,86%	<b>133</b>		137	
Sétimo Ano	243	3,47%	<b>114</b>		129	
Oitavo Ano	228	3,26%	<b>113</b>		115	
Nono Ano	190	2,71%	<b>88</b>		102	

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes residentes em zona rural	4783	68,33%	<b>3911</b>	<b>55,87%</b>	872	12,46%
Primeiro Ano	510	7,29%	<b>447</b>		63	
Segundo Ano	593	8,47%	<b>501</b>		92	
Terceiro Ano	545	7,79%	<b>466</b>		79	
Quarto Ano	562	8,03%	<b>493</b>		69	
Quinto Ano	531	7,59%	<b>444</b>		87	
Sexto Ano	503	7,19%	<b>379</b>		124	
Sétimo Ano	502	7,17%	<b>384</b>		118	
Oitavo Ano	505	7,21%	<b>390</b>		115	
Nono Ano	532	7,60%	<b>407</b>		125	
Estudantes portadores de necessidades especiais <sup>147</sup>	295	4,21%	<b>159</b>	<b>2,27%</b>	136	1,94%
Primeiro Ano	13	0,19%	<b>6</b>		7	
Segundo Ano	18	0,26%	<b>8</b>		10	
Terceiro Ano	39	0,56%	<b>21</b>		18	
Quarto Ano	32	0,46%	<b>20</b>		12	
Quinto Ano	39	0,56%	<b>19</b>		20	
Sexto Ano	54	0,77%	<b>32</b>		22	
Sétimo Ano	33	0,47%	<b>17</b>		16	
Oitavo Ano	40	0,57%	<b>25</b>		15	
Nono Ano	27	0,39%	<b>11</b>		16	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Fundamental.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>147</sup> Termo utilizado pela base de dados do Censo Escolar (Inep, 2022b). Ainda que a terminologia se encontre desatualizada, optou-se pela manutenção original.

Tabela 76 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2020 por referencial de idade<sup>148 149</sup>

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
<b>Abaixo da idade ideal – Ensino Fundamental</b>	<b>63</b>	<b>0,90%</b>	<b>54</b>	<b>0,77%</b>	<b>9</b>	<b>0,13%</b>
Primeiro Ano – Menos de 6 anos	4		4		0	
Segundo Ano – Menos de 7 anos	2		2		0	
Terceiro Ano – Menos de 8 anos	2		2		0	
Quarto Ano – Menos de 9 anos	1		1		0	
Quinto Ano – Menos de 10 anos	2		2		0	
Sexto Ano – Menos de 11 anos	6		5		1	
Sétimo Ano – Menos de 12 anos	6		5		1	
Oitavo Ano – Menos de 13 anos	18		15		3	
Nono Ano – Menos de 14 anos	22		18		4	
<b>Dentro da idade ideal – Ensino Fundamental<sup>150</sup></b>	<b>3.384</b>	<b>48,34%</b>	<b>2.436</b>	<b>34,80%</b>	<b>948</b>	<b>13,54%</b>
Primeiro Ano – 6 anos	583		450		133	
Segundo Ano – 7 anos	633		466		167	
Terceiro Ano – 8 anos	514		388		126	
Quarto Ano – 9 anos	404		328		76	
Quinto Ano – 10 anos	330		240		90	
Sexto Ano – 11 anos	277		172		105	
Sétimo Ano – 12 anos	202		118		84	
Oitavo Ano – 13 anos	208		128		80	
Nono Ano – 14 anos	233		146		87	

<sup>148</sup> Referencial de idade estabelecido de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996)

<sup>149</sup> Ver Figura 16 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Fundamental no RS (2020) em Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

<sup>150</sup> Lei nº 9.394/1996, Art. 32 (Brasil, 1996).

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
<b>1 ano acima da idade ideal – Ensino Fundamental</b>	<b>1.668</b>	<b>23,83%</b>	<b>1.213</b>	<b>17,33%</b>	455	6,50%
Primeiro Ano – 7 anos	167		133		34	
Segundo Ano – 8 anos	159		130		29	
Terceiro Ano – 9 anos	217		166		51	
Quarto Ano – 10 anos	235		177		58	
Quinto Ano – 11 anos	202		153		49	
Sexto Ano – 12 anos	159		102		57	
Sétimo Ano – 13 anos	161		102		59	
Oitavo Ano – 14 anos	174		112		62	
Nono Ano – 15 anos	194		138		56	
<b>Entre 2 e 4 anos acima da idade ideal – Ensino Fundamental</b>	<b>1.489</b>	<b>21,27%</b>	<b>1.068</b>	<b>15,26%</b>	421	6,01%
Primeiro Ano – de 8 a 10 anos	14		10		4	
Segundo Ano – de 9 a 11 anos	31		25		6	
Terceiro Ano – de 10 a 12 anos	77		59		18	
Quarto Ano – de 11 a 13 anos	144		118		26	
Quinto Ano – de 12 a 14 anos	173		133		40	
Sexto Ano – de 13 a 15 anos	242		161		81	
Sétimo Ano – de 14 a 16 anos	310		213		97	
Oitavo Ano – de 15 a 17 anos	275		199		76	
Nono Ano – de 16 a 18 anos	223		150		73	
Primeiro Ano – de 8 a 10 anos	1.489	21,27%	1.068	15,26%	421	6,01%
<b>Entre 5 e 8 anos acima da idade ideal – Ensino Fundamental</b>	<b>309</b>	<b>4,41%</b>	<b>238</b>	<b>3,40%</b>	71	1,01%
Primeiro Ano – de 11 a 14 anos	4		1		3	
Segundo Ano – de 12 a 15 anos	7		6		1	
Terceiro Ano – de 13 a 16 anos	12		8		4	
Quarto Ano – de 14 a 17 anos	20		15		5	
Quinto Ano – de 15 a 18 anos	57		37		20	
Sexto Ano – de 16 a 19 anos	77		60		17	
Sétimo Ano – de 17 a 20 anos	50		44		6	
Oitavo Ano – de 18 a 21 anos	48		39		9	

	Total		<b>Escolas Indígenas</b>		Escolas não-indígenas	
Nono Ano – de 19 a 22 anos	34		28		6	
Mais de 8 anos acima da idade ideal – Ensino Fundamental	87	1,24%	<b>77</b>	<b>1,10%</b>	10	0,14%
Primeiro Ano – mais de 15 anos	3		2		1	
Segundo Ano – mais de 16 anos	6		5		1	
Terceiro Ano – mais de 17 anos	7		6		1	
Quarto Ano – mais de 18 anos	7		4		3	
Quinto Ano – mais de 19 anos	10		7		3	
Sexto Ano – mais de 20 anos	12		12		0	
Sétimo Ano – mais de 21 anos	16		16		0	
Oitavo Ano – mais de 22 anos	10		10		0	
Nono Ano – mais de 23 anos	16		15		1	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Fundamental.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 77 – Matrículas de estudantes indígenas sul-rio-grandenses no Ensino Médio no ano de 2020

	Total		<b>Escolas Indígenas</b>		Escolas não-indígenas	
Ensino Médio	1.611		<b>472</b>	<b>29,30%</b>	1.139	70,70%
Tradicional	1.380	85,66%	<b>412</b>		968	
Profissionalizante	231	14,34%	<b>60</b>		171	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Médio.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 78 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio tradicional no ano de 2020

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
Estudantes de sexo feminino	733	45,50%	<b>198</b>	<b>12,29%</b>	535	33,21%
Primeiro Ano	378		90		288	
Segundo Ano	218		68		150	
Terceiro Ano	137		40		97	
Estudantes de sexo masculino	647	40,16%	<b>214</b>	<b>13,28%</b>	433	26,88%
Primeiro Ano	308		96		212	
Segundo Ano	203		62		141	
Terceiro Ano	136		56		80	
Estudantes residentes em zona urbana	422	26,19%	<b>53</b>	<b>3,29%</b>	369	22,91%
Primeiro Ano	219		37		182	
Segundo Ano	121		9		112	
Terceiro Ano	82		7		75	
Estudantes residentes em zona rural	958	59,47%	<b>359</b>	<b>22,28%</b>	599	37,18%
Primeiro Ano	467		149		318	
Segundo Ano	300		121		179	
Terceiro Ano	191		89		102	
Estudantes portadores de necessidades especiais <sup>151</sup>	29	1,80%	<b>6</b>	<b>0,37%</b>	23	1,43%
Primeiro Ano	14		3		11	
Segundo Ano	10		2		8	
Terceiro Ano	5		1		4	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Médio.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>151</sup> Termo utilizado pela base de dados do Censo Escolar (Inep, 2022b). Ainda que a terminologia se encontre desatualizada, optou-se pela manutenção original.

Tabela 79 – Caracterização dos estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio profissionalizante no ano de 2020

		Total		<b>Escolas Indígenas*</b>		Escolas não-indígenas	
Magistério	Estudantes de sexo feminino	146	9,06%	<b>30</b>	<b>1,86%</b>	116	7,20%
	Primeiro Ano	49		11		38	
	Segundo Ano	28		10		18	
	Terceiro Ano	19		3		16	
	Quarto Ano	10		6		4	
Integrado	Primeiro Ano	21				21	
	Segundo Ano	10				10	
	Terceiro Ano	5				5	
	Quarto Ano	3				3	
	Não seriado	1				1	
Magistério	Estudantes de sexo masculino	85	5,28%	<b>30</b>	<b>1,86%</b>	55	3,41%
	Primeiro Ano	21		6		15	
	Segundo Ano	28		15		13	
	Terceiro Ano	9		6		3	
	Quarto Ano	3		3		0	
Integrado	Primeiro Ano	14				14	
	Segundo Ano	3				3	
	Quarto Ano	4				4	
	Não seriado	3				3	
Magistério	Estudantes residentes em zona urbana	61	3,79%	<b>11</b>	<b>0,68%</b>	50	3,10%
	Primeiro Ano	13		3		10	
	Segundo Ano	8		4		4	
	Terceiro Ano	6		2		4	
	Quarto Ano	2		2		0	
Integrado	Primeiro Ano	12				12	
	Segundo Ano	7				7	
	Terceiro Ano	3				3	
	Quarto Ano	6				6	
	Não seriado	4				4	

		Total		Escolas Indígenas*		Escolas não-indígenas	
	Estudantes residentes em zona rural	170	10,55%	49	3,04%	121	7,51%
Magistério	Primeiro Ano	57		14		43	
	Segundo Ano	48		21		27	
	Terceiro Ano	22		7		15	
	Quarto Ano	11		7		4	
Integrado	Primeiro Ano	23				23	
	Segundo Ano	6				6	
	Terceiro Ano	2				2	
	Quarto Ano	1				1	
	Estudantes portadores de necessidades especiais <sup>152</sup>	2	0,12%			2	0,12%
Magistério	Segundo Ano	1				1	
Integrado	Primeiro Ano	1				1	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Médio.

\* Não existe Ensino Médio Integrado nas Escolas Indígenas.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

<sup>152</sup> Termo utilizado pela base de dados do Censo Escolar (Inep, 2022b). Ainda que a terminologia se encontre desatualizada, optou-se pela manutenção original.

Tabela 80 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio tradicional no ano de 2020 por referencial de idade<sup>153 154</sup>

	Total		Escolas Indígenas		Escolas não-indígenas	
<b>Abaixo da idade ideal – Ensino Médio</b>	19	1,18%	<b>3</b>	<b>0,19%</b>	16	0,99%
Primeiro Ano	5		0		5	
Segundo Ano	9		1		8	
Terceiro Ano	5		2		3	
<b>Dentro da idade ideal – Ensino Médio</b>	392	24,33%	<b>88</b>	<b>5,46%</b>	304	18,87%
Primeiro Ano	183		33		150	
Segundo Ano	124		37		87	
Terceiro Ano	85		18		67	
<b>1 ano acima da idade ideal – Ensino Médio</b>	406	25,20%	<b>109</b>	<b>6,77%</b>	297	18,44%
Primeiro Ano	184		46		138	
Segundo Ano	134		27		107	
Terceiro Ano	88		36		52	
<b>Entre 2 e 4 anos acima da idade ideal – Ensino Médio</b>	433	26,88%	<b>132</b>	<b>8,19%</b>	301	18,68%
Primeiro Ano	240		59		181	
Segundo Ano	122		47		75	
Terceiro Ano	71		26		45	
<b>Entre 5 e 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio</b>	79	4,90%	<b>53</b>	<b>3,29%</b>	26	1,61%
Primeiro Ano	46		32		14	
Segundo Ano	21		12		9	
Terceiro Ano	12		9		3	
<b>Mais de 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio</b>	51	3,17%	<b>27</b>	<b>1,68%</b>	24	1,49%
Primeiro Ano	28		16		12	

<sup>153</sup> Referencial de idade estabelecido de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996)

<sup>154</sup> Ver Figura 17 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Médio no RS (2020) em Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

	Total		<b>Escolas Indígenas</b>		Escolas não-indígenas	
Segundo Ano	11		6		5	
Terceiro Ano	12		5		7	
Entre 5 e 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio	79	4,90%	<b>53</b>	<b>3,29%</b>	26	1,61%
Primeiro Ano	46		32		14	
Segundo Ano	21		12		9	
Terceiro Ano	12		9		3	
Mais de 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio	51	3,17%	<b>27</b>	<b>1,68%</b>	24	1,49%
Primeiro Ano	28		16		12	
Segundo Ano	11		6		5	
Terceiro Ano	12		5		7	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Médio.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 81 – Estudantes indígenas sul-rio-grandenses matriculados no Ensino Médio profissionalizante no ano de 2020 por referencial de idade<sup>155 156</sup>

	Total		<b>Escolas Indígenas*</b>		Escolas não-indígenas	
Abaixo da idade ideal – Ensino Médio	2	0,12%			2	0,12%
Integrado	Segundo Ano – Menos de 15 anos	1			1	
	Terceiro Ano – Menos de 16 anos	1			1	
Dentro da idade ideal – Ensino Médio	44	2,73%	<b>1</b>	<b>0,06%</b>	43	2,67%

<sup>155</sup> Referencial de idade estabelecido de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996)

<sup>156</sup> Ver Figura 17 – Matrículas de Estudantes Indígenas no Ensino Médio no RS (2020) em Parte I: 5.2.2. Um olhar direcionado para as matrículas: onde se encontram os estudantes indígenas no ano de 2020.

		Total	<b>Escolas Indígenas*</b>		Escolas não-indígenas		
Magistério	Primeiro Ano – 14 anos	16	0		16		
	Segundo Ano – 15 anos	6	1		5		
	Terceiro Ano – 16 anos	3	0		3		
Integrado	Primeiro Ano – 14 anos	11			11		
	Segundo Ano – 15 anos	5			5		
	Terceiro Ano – 16 anos	1			1		
	Não seriado	2			2		
1 ano acima da idade ideal – Ensino Médio		39	2,42%	<b>1</b>	<b>0,06%</b>	38	2,36%
Magistério	Primeiro Ano – 15 anos	8	0		8		
	Segundo Ano – 16 anos	6	1		5		
	Terceiro Ano – 17 anos	6	0		6		
Integrado	Primeiro Ano – 15 anos	12			12		
	Segundo Ano – 16 anos	2			2		
	Terceiro Ano – 17 anos	2			2		
	Quarto Ano – 18 anos	1			1		
	Não seriado	2			2		
Entre 2 e 4 anos acima da idade ideal – Ensino Médio		79	4,90%	<b>16</b>	<b>0,99%</b>	63	3,91%
Magistério	Primeiro Ano – de 16 a 18 anos	31	5		26		
	Segundo Ano – de 17 a 19 anos	17	6		11		
	Terceiro Ano – de 18 a 20 anos	7	2		5		
	Quarto Ano – de 19 a 21 anos	3	3		0		

		Total	<b>Escolas Indígenas*</b>		Escolas não-indígenas		
Integrado	Primeiro Ano – de 16 a 18 anos	9			9		
	Segundo Ano – de 17 a 19 anos	5			5		
	Terceiro Ano – de 18 a 20 anos	1			1		
	Quarto Ano – de 19 a 21 anos	6			6		
Entre 5 e 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio		34	2,11%	<b>22</b>	<b>1,37%</b>	12	0,74%
Magistério	Primeiro Ano – de 17 a 20 anos	8		7		1	
	Segundo Ano – de 18 a 21 anos	16		9		7	
	Terceiro Ano – de 19 a 22 anos	6		4		2	
	Quarto Ano – de 20 a 23 anos	3		2		1	
Integrado	Primeiro Ano – de 17 a 20 anos	1				1	
Mais de 8 anos acima da idade ideal – Ensino Médio		33	2,05%	<b>20</b>	<b>1,24%</b>	13	0,81%
Magistério	Primeiro Ano – mais de 20 anos	7		5		2	
	Segundo Ano – mais de 21 anos	11		8		3	
	Terceiro Ano – mais de 22 anos	6		3		3	
	Quarto Ano – mais de 23 anos	7		4		3	
Integrado	Primeiro Ano	2				2	

(%) Percentuais calculados sobre a quantidade total de matrículas no Ensino Médio.

\* Não existe Ensino Médio Integrado nas Escolas Indígenas.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).





**CONCLUSÃO**



A formação histórico-social da sociedade brasileira, como se deu em todo o território latino-americano, tem o seu início pautado pelas violências produzidas pelos conquistadores europeus para com as populações nativas, no processo de invasão e exploração do continente americano, embasado pelo ocidentalismo na dominação e subalternização do “outro” e das suas alteridades. Logo, esse processo originou um novo sistema de inter-relação mundial, cujo ordenamento hegemônico está ancorado na relação modernidade/colonialidade como padrão da distribuição global de poder.

Além disso, no âmago da modernidade, encontra-se o eurocentrismo, que universaliza e hierarquiza suas relações na supremacia do ideário ocidental – europeu, masculino, branco. Enquanto a colonialidade descreve a remodelação dos marcadores sociais de superioridade/inferioridade com base na divisão do trabalho/capital/salário, na idealização de raça como identidade social, e nas distinções de gênero.

Esse novo sujeito social, atravessado pela modernidade e pelos marcadores de raça/classe/gênero interseccionados, passa a ter uma identidade atrelada às múltiplas escalas de poder/dominação/subalternidade. Além disso, alteram-se também aspectos da identidade geopolítica mundial, em uma nova cartografia político-social que associa o Sul com as periferias, os colonizados, subalternos, subdesenvolvidos, enquanto o Norte representa o ocidente, o eurocentrismo, os modernos e desenvolvidos.

A colonialidade como a perpetuação desse novo sistema social originado na relação colonial, desenvolvida no continente americano transpõe as relações de poder e se estende por múltiplas subjetividades (poder, saber, ser, ter etc.). Tal sistema serve como instrumento de manutenção dos mecanismos coloniais

de diferenciação, dominação e sua consolidação, a impactar em todas as experiências e concepções de vida, como na imposição da hegemonia eurocêntrica sobre o conhecimento, que relativiza os saberes e estabelece as fronteiras epistêmicas, bem como sobre o silenciamento e deslegitimação das diferentes formas de existência e relacionamento com o mundo, com a natureza, com o consumo, entre outras subjetividades.

A fim de resistir às violências presentes nesse padrão hegemônico mundial de poder, propõe-se um giro decolonial, com a discussão de caminhos para a superação da colonialidade, com uma lógica pautada na diversidade para a construção de uma transmodernidade. Para, dessa forma, conectar as perspectivas subalternizadas em uma rede de solidariedade entre os oprimidos, movimento proposto pelas Epistemologias do Sul, e formar uma nova concepção para a decolonialidade, baseada em diálogos horizontais, na valorização das alteridades e na multiplicidade cultural como substituição do sistema hegemônico, excludente, e universalizante vigente.

**Ademais,** o processo histórico de colonização do Brasil foi pautado por uma política de expropriação total dos recursos pertencentes às populações nativas, desde os providos de valor econômico, como os recursos naturais e a força de trabalho (por meio da escravização); de valor científico-cultural, como os conhecimentos geográficos, de fauna, flora, clima, etc. (por meio de apagamento da origem dos saberes e de determinados hábitos culturais); e inclusive de valor humano, desde os genocídios, sequestro e estupro de mulheres para reprodução, até a aculturação de comunidades para a formação da sociedade nacional (ao considerar transitória a existência dos povos indígenas e suas

culturas). A dimensão do etnocídio brasileiro pode ser presumida em estudos históricos e antropológicos, mas a sua real proporção jamais será revelada, dado que muitas culturas, idiomas e etnias foram completamente dizimadas.

Como consequência desta necropolítica de colonização e do ideário do colonialismo e colonialidade, se constituiu o pensamento social brasileiro como um sujeito de raízes ocidentais, e promoveu-se o apagamento das subjetividades indígenas na identidade da sociedade nacional brasileira. O ser indígena foi relegado à marginalidade, sua cultura considerada folclore, seus costumes estigmatizados e a sua existência atrelada a um passado distante, incompatível com o progresso e desenvolvimento do país. Assim, a colonialidade e o racismo estrutural que se fazem presentes desde a formação do Brasil pautaram as parcas políticas públicas direcionadas aos povos indígenas e a ineficiência na sua execução.

No entanto, a resistência e organização dos povos indígenas (inclusive em âmbito internacional) a partir do fim do século XX iniciou um movimento visibilização dessa herança colonial, evidenciou as diversas violências enfrentadas, exigiu a demarcação dos seus territórios, e travou uma grande luta pelo reconhecimento da sua existência na sociedade brasileira como povos legítimos e dignos de autodeterminação, com seus diversos regimes culturais e idiomas próprios.

Alguns avanços são o resultado das demandas coletivas e lutas desde o período ditatorial, que prosseguiram ao decorrer da movimentação para a Constituinte até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tais conquista são o respeito à sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, seu direito à terra, e a uma educação diferenciada, dentre outros.

Entretanto, a colonialidade ainda entranhada na sociedade brasileira mantém muitos desses direitos longe de serem implementados na prática, e continua a submeter os povos indígenas a um lugar de inferiorização e subalternidade sociocultural, epistêmica e inclusive de vulnerabilidade econômica e insegurança alimentar, como frequentemente denunciam os movimentos indígenas e as entidades indigenistas.

Por outro lado, no que diz respeito à educação, reconhecida internacionalmente como um direito humano, a Constituição Federal assegurou aos povos indígenas respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e o reconhecimento das suas línguas maternas por meio da educação bilíngue. Assim, a educação escolar intercultural e bilíngue assume no Brasil a condição de direito fundamental social, para então refletir na regulamentação das políticas educacionais brasileiras. Já a implementação desses preceitos vanguardistas se depara com uma estrutura submersa na colonialidade dos saberes que embasa as relações de produção do conhecimento ainda no século XXI.

Ademais, uma educação intercultural deve estar embasada no reconhecimento da diversidade epistêmica e na valorização da pluralidade dos saberes, sem relativizar ou subjetivizar as distintas formas de produção do conhecimento, ou hierarquizar diferentes pontos de vista. A interculturalidade compreende um projeto ideológico dinâmico que atua para o respeito e valorização da diversidade cultural em oposição à hegemonia universalizante ocidental. Perspectiva que integra o movimento pela decolonialidade dos saberes e se conecta às Epistemologias do Sul que propõem uma revisão das práticas epistêmicas monoculturais hegemônicas na direção de uma ecologia dos saberes, embasada na horizontalidade e

heterogeneidade do conhecimento; e as reflexões latino-americanas a respeito do pensamento limiar e da implementação de um projeto epistêmico outro, que se utilize das pedagogias decoloniais para a construção de uma razão libertadora. Além disso, a garantia de utilização das línguas maternas na educação intercultural bilíngue é outro elemento de extrema importância para a manutenção das diferentes culturas, que por meio dos seus idiomas estabelecem sua relação própria com as cosmovisões, costumes, religiosidades, entre outros elementos determinantes para cada uma das suas subjetividades socioculturais.

Quanto aos processos próprios de aprendizagem, as diversas culturas e etnias indígenas se utilizam de suas pedagogias ancestrais, também caracterizadas como pedagogias decoloniais, em sistemas educacionais próprios e particulares de cada povo, com características gerais muito distintas das executadas pelo modelo ocidental de escola. A educação indígena se utiliza das experiências cotidianas e da tradição oral; e se desenvolve de forma integral, intuitiva, criativa e livre, para por meio do convívio formar indivíduos plenamente capazes de participar socialmente na comunidade e perpetuar sua cultura; além de ser responsabilidade de todos, sem um espaço específico delimitado para o aprendizado ou um responsável único para a sua execução.

A instituição escolar formal é uma imposição ocidental, cuja existência por si só já representa uma contradição em relação à tradição indígena. Porém, a coexistência de distintos ideários em um mesmo território nacional em sociedade faz com que alguns elementos de colaboração entre as culturas sejam benéficos e/ou necessários para que os povos indígenas possam ter os recursos adequados para proteger os seus interesses e participar plenamente

e em condições de igualdade na sociedade nacional, como prevê a Convenção n.º 169 da OIT. Um exemplo disso é a alfabetização em língua materna que permite a transcrição das subjetividades culturais tanto para compartilhar com outros povos como para preservação própria.

Portanto, a existência das Escolas Indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, além de configurar um direito constitucional, se faz necessária para que essa população responda com autonomia suas necessidades perante um mundo cada vez mais globalizado, sem lançar mão das suas subjetividades para o alcance da cidadania. Projeto que, apesar de reconhecido desde 1999, quando criada a categoria “Escola Indígena” no Brasil, ainda não está contemplado na maioria das Escolas Indígenas brasileiras, muito em decorrência da colonialidade epistêmica presente na estrutura escolar nacional, quanto no desinteresse público para uma adequada destinação de recursos financeiros para este fim.

Um exemplo disso se evidencia na ausência de publicações de dados oficiais a respeito da situação das Escolas Indígenas brasileiras desde 2005, apesar de estas informações se encontrarem já coletadas por meio do Censo Escolar realizado anualmente pelo Inep. Outro ato que demonstra o descaso e a negligência com a publicização desses dados foi a retirada, ocorrida neste ano de 2022, das informações (microdados) a respeito das matrículas e dos profissionais dos sítios oficiais, que travestidas de um projeto de proteção de dados acabou por dificultar/impedir o acesso de pesquisadores aos bancos de dados coletados no censo.

Ainda assim, com os dados obtidos nesta pesquisa até o ano de 2021 (coletadas pelo Inep no ano de 2020) foi possível observar

as transformações ocorridas nas Escolas Indígenas brasileiras entre os anos de 1999 e 2020. Com um recorte que estabeleceu o intervalo de cinco anos entre os dados para análise, foi demonstrado um aumento no número de Escolas Indígenas, de professores contratados para estas escolas e de matrículas, principalmente nos anos em que o Brasil era governado por um governo popular.

A contratação de professores indígenas, bem como o aumento nos níveis de formação também se fazem presentes, de forma que demonstram a implementação de políticas presentes nos instrumentos normativos. Já no tocante à educação intercultural e bilíngue os percentuais apresentaram pouca variação, apesar do aumento no número de escolas; contudo, demonstra-se um resultado mais adequado às previsões legais nos últimos cinco anos.

No tocante à infraestrutura, alguns marcadores como a ausência de instalações físicas como cozinha e sanitários, bem como na falta de acesso a serviços essenciais, como saneamento básico e eletricidade registrados em um número considerável de escolas e que apresentam uma variação percentual tímida ao longo dos 20 anos destacados demonstram a omissão do poder público em fornecer uma estrutura adequada, bem como a insuficiência na alocação de recursos para este fim.

Além desses aspectos, um levantamento mais detalhado a respeito da situação da escolarização indígena no Brasil, por meio da sistematização dos dados coletados no ano de 2021, demonstrou dados ainda mais preocupantes a respeito da ausência de Escolas Indígenas em zonas urbanas; o desequilíbrio na distribuição regional das escolas; a ausência de elementos interculturais no currículo; a falta de materiais pedagógicos específicos e bilíngues, bem como a carência de materiais pedagógicos e equipamentos para inclusão

digital. Marcadores que demonstram a contradição entre a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue prevista nos atos normativos e a real situação da escolarização indígena no Brasil.

Sobre a infraestrutura, observa-se a ausência de investimentos adequados para a estruturação das Escolas Indígenas no Brasil, tanto no que tange os prédios escolares, como a sua estruturação de salas para uso administrativos, ou com recursos de acessibilidade; na baixa disponibilidade de salas de aula, instalações para manipulações de alimentos, banheiros, salas de leitura e/ou bibliotecas, entre outras. A situação do acesso a diversos serviços essenciais nas Escolas Indígenas brasileiras é alarmante, como a indicação de apenas pouco mais da metade possuir água potável, além da carência de saneamento básico e eletricidade em um grande número de escolas.

Desse modo, é possível concluir que, mesmo com os avanços conceituais e legais conquistados pelos povos indígenas em relação à escolarização, a colonialidade ainda se faz muito presente no cotidiano escolar; seja pela omissão e negligência do poder público na estruturação adequada das escolas para bem atender as comunidades indígenas, ao destinar recursos insuficientes para as construções ou não prover o acesso aos serviços essenciais e de comunicação; seja pela inferiorização epistêmica, ao não adotar os idiomas maternos, não fornecer os recursos pedagógicos adequados, não fomentar a adoção de currículos verdadeiramente interculturais, não promover a elaboração de materiais didáticos específicos, entre outros.

A morosidade na implementação das políticas públicas elaboradas, muitas vezes em consequência da pressão exercida

pelos movimentos indígenas e indigenistas que se arrasta por mais de 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, contribui para a continuidade da invisibilização e vulnerabilização das populações indígenas, e demonstra que o necroprojeto de epistemicídio ainda segue seu curso nas superestruturas do Estado brasileiro.

Em *lôcus* regional, o Estado do Rio Grande do Sul se constituiu também sobre uma política de exploração, expropriação e extermínio dos seus povos originários, mas com um viés de assentamento de comunidades estrangeiras, majoritariamente italiana e alemã, que contribuíram com a colonização do Estado e promoveram um “embranquecimento” da sociedade, inclusive por meio da apropriação cultural de costumes e hábitos indígenas, cujas origens acabaram apagadas deste ideário “gaúcho”.

Assim, com o apagamento das heranças culturais indígenas, a apropriação cultural e o enaltecimento das origens europeias, a sociedade gaúcha se torna extremamente preconceituosa e excludente. Os povos indígenas sobreviventes ao genocídio e epistemicídiocolonial são subalternizados e marginalizados material e socialmente, em situação de grande vulnerabilidade, relegados à ocupação “irregular” de locais muitas vezes inapropriados e sem os recursos suficientes para sua sobrevivência, ou alocados em territórios inadequados e que não propiciam os elementos necessários para suas cosmologias, ou para a transmissão de sua cultura em forma integral.

Ainda assim, os indígenas do Rio Grande do Sul resistem, no enfrentamento dos desafios impostos e na contramão da sua invisibilização e apagamento, e persistem na luta pelo direito de existir, pelo seu espaço territorial e cultural. Logo, seja por meio de

movimentos de ocupação de áreas públicas de florestas, seja pela união de lideranças que se organizam, marcam presença e disputam espaços de visibilidade, os indígenas sul-rio-grandenses se mantêm aguerridos e exigem o cumprimento dos preceitos constitucionais conquistados.

O reconhecimento da educação intercultural como um direito fundamental tem um papel essencial na transmissão das culturas indígenas, bem como na formação de pesquisadores indígenas capazes de romper as barreiras epistêmicas monoculturais. Entretanto, há uma convergência sobre a defasagem no cumprimento desses preceitos fundamentais constitucionais no que tange a implementação das políticas públicas tanto em questões estruturais quanto interculturais.

A análise das informações coletadas pelo Censo Escolar (Inep/MEC) aponta um aumento tanto no quantitativo de Escolas Indígenas quanto de professores e matrículas nos últimos 20 anos. Contudo, pode-se inferir que houve um aminguamento na implementação das políticas educacionais para os indígenas pela ausência de estruturas constatada por meio da variação dos valores percentuais observados desde 1999.

Em relação à interculturalidade das escolas, o bilinguismo se mostrou predominante, ainda que algumas escolas se utilizem apenas das línguas maternas ou do português; já a utilização de material didático específico ficou muito aquém do esperado quando comparado com a quantidade de escolas bilíngues. Isto posto, é possível perceber a existência de dificuldades para o letramento nas línguas maternas sem o apoio de materiais pedagógicos adequados, bem como a desatenção com os valores e cosmovisões próprios da

etnia por meio da oferta de materiais didáticos produzidos a partir das concepções da sociedade ocidental eurocentrada.

Além disso, é necessário atentar também para a desigualdade que se observa entre as regiões do Rio Grande do Sul. A distribuição das Escolas Indígenas que não ocorre proporcionalmente no Estado revela os vestígios das políticas coloniais de sedentarização e isolamentos dos povos indígenas na região noroeste do Estado, que sozinha abriga mais da metade das Escolas Indígenas desde a sua implementação.

Na região Noroeste do RS as Escolas Indígenas atendem a 70% das matrículas de estudantes indígenas, mas essa tendência nem longe reflete o restante das regiões Sul-rio-grandenses. A falta de Escolas Indígenas nas demais regiões faz com que os indígenas tenham que estudar em outras escolas da rede pública, que não se encontram adaptadas a um currículo intercultural ou bilíngue.

Essa realidade reforça a invisibilidade das comunidades indígenas no Rio Grande do Sul e demonstra a vulnerabilidade em que se encontram. Ademais, representa uma ameaça à preservação das culturas, ao forçar as crianças que se adaptem aos valores ocidentais praticados na escola, bem como promove um distanciamento da língua materna.

Além disso, as escolas ocidentais se encontram atravessadas pelas colonialidades que expõem as crianças e jovens indígenas à subalternização das suas culturas. Sem contar com os matizes racistas e depreciativos presentes nas relações interpessoais e de não-pertencimento, reproduzidos no ambiente escolar, e as suas consequências na formação dessas crianças.

Logo, percebe-se que as omissões do Estado frente ao direito da educação intercultural conquistado pelos povos indígenas acentuam as colonialidades no ideário social e causam grandes prejuízos a essas comunidades, bem como demonstram haver uma continuidade nas políticas e extermínio e aculturação. Assolação que só poderá ser superada por meio da decolonialidade, da ecologia dos saberes e da admissão das alteridades como pertencentes e integrantes da composição identitária da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.

ACOSTA, Alberto *et al.* **El país que queríamos**. Quito: Montecristi Vive, 2013.

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural e pensamento latino-americano**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ATLAS Socioeconômico do Rio Grande do Sul. 6. ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, 2021. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 25 maio 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013a.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/001152582017127>. Acesso em: 1 maio 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Para transcender a colonialidade. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas e Ricardo Machado. **IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-line**, São Leopoldo, edição 431, nov. 2013b. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-lucianaballestrin>. Acesso em: 1 maio 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. The Global South as a Political Project. **E-International Relations**, jul. 2020. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2020/07/03/the-global-south-as-a-political-project/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/1.4996>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENGOA, José. **La emergencia indígena en América Latina**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BERGAMASCHI, Maria A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BETHELL, Leslie. **Historia de América Latina – Tomo I**: América Latina Colonial: La América Precolombiana y la conquista. Barcelona: Editorial Crítica, 1990a.

BETHELL, Leslie. **Historia de América Latina – Tomo II**: América Latina Colonial: Europa y América en los siglos XVI, XVII, XVIII. Barcelona: Editorial Crítica, 1990b.

BIGIO, Elias. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, Funai, v. 4, n. 2, p. 13-93, dez. 2007.

BLANCO, Jorge Polo; AGUIAR, Eleder Piñeiro. El buen vivir como discurso contrahegemónico. Postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina. **Mana** [online], v. 26, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a205>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BONIN, Iara. Culturas indígenas na sala de aula. **Porantim**, Brasília: Encarte Pedagógico I, jan. 2015a.

BONIN, Iara. Educação Escolar Indígena. **Porantim**, Brasília: Encarte Pedagógico VI, ago. 2015b.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto

Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Conpedi Law Review**, Madrid, v. 1, n. 3, p. 219-234, 2015. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.26668/2448-3931\\_conpedilawreview/2015.v1i3.3405](http://dx.doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i3.3405). Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10806&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10806&Itemid=). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 14 de dezembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. *In*: SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.794, de 22 de novembro de 1939**. Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jul. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945.** Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm). Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena**: 1999. Brasília: Inep, 2001b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_escolar\\_indigena\\_1999.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_indigena_1999.pdf). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. Portaria interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. *In*: SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Rebeliões indígenas no sul do Brasil contra os arrendamentos, abusos e omissões da FUNAI. *In*: BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio (orgs.). **O movimento indígena no Brasil**: da tutela ao protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu: Edunila, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANOFRE, Fernanda. No norte do RS, indígenas fazem retomada em obra abandonada pelo Estado. **Sul 21**, 2018. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/07/no-norte-do-rs-indigenas-fazem-retomada-em-obra-abandonada-pelo-estado/>. Acesso em: 27 maio 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. O Trabalho na Colônia. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Y-JUCA-PIRAMA O Índio**: aquele que deve morrer. Brasil: CNBB, 1973.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Assessoria de Comunicação. Congresso Anti-Indígena: Publicação mapeia atuação de 50 parlamentares contra os direitos dos povos originários. **Porantim**, Brasília, n. 407, p. 8-11, ago. 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Assessoria de Comunicação do CIMI e da MNI. Bolsonaristas e ruralistas aprovam projeto que abre caminho a novo genocídio indígena. **Porantim**, Brasília, n. 436, p. 12, jun./jul. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Cimi, 2017.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: Dados de 2021. Brasil: CNBB/Cimi, 2022.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (Brasil). **Relatório**: textos temáticos. Brasília: CNV, 2014. p. 203-264.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. **Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos nº 11:** pueblos indígenas y tribales. San José, Corte IDH, 2021.

COLAÇO, Thais Luzia. A trajetória do reconhecimento dos povos indígenas do Brasil no âmbito nacional e internacional. *In:* XV Congresso Nacional do Conpedi, 2006, Manaus. **Anais do XV Congresso Nacional do Conpedi.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/estado\\_dir\\_povos\\_thais\\_luzia\\_colaco.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_thais_luzia_colaco.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina:** o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLAÇO, Thais Luzia. El reconocimiento constitucional del derecho y la jurisdicción indígena como afirmación de la autodeterminación de los pueblos indígenas. **Alegatos**, México, n. 87, maio/ago. 2014.

COLAÇO, Thais Luzia; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 207-230, jan./jun. 2010.

CORONIL, Fernando. Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992a.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992b.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia jurídica**: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica. 2011. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIAMOND, Jared M. **Armas, germes e aço**: os destinos das sociedades humanas. Rio de Janeiro: Record, 2013.

DOCUMENTO FINAL ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. 2007. *In*: HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Povos indígenas**: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Cimi, 2012.

DOCUMENTO FINAL ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. 2022. *In*: APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **ATL 2022**: Povos Indígenas unidos, movimento e luta fortalecidos. 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/2022/04/14/atl-2022-povos-indigenas-unidos-movimento-e-luta-fortalecidos/>. Acesso em: 16 set. 2022.

DUE PROCESS OF LAW FOUNDATION. Fundação para o devido processo. **Manual para defender os direitos dos povos indígenas e tradicionais**. Washington, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492**: el encubrimiento del otro. Buenos Aires: Docencia, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad y Eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**. São Paulo, n. 4, p. 69-81, jul./set. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.19176/rct.v0i4.14105>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. México: Edicol, 1977.

FAUSTO, Carlos. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá online**, Misiones, n. 33, p. 165-184, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373008>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FERREIRA, Bruno. Em busca de políticas públicas para efetivação da educação escolar indígena diferenciada. **Tellus**, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 203-210, jul./dez. 2010.

FLORES, Andressa de Rodrigues. Contribuições sobre o uso do Relatório Figueiredo como fonte de pesquisa (Rio Grande do Sul, 1963-1968). *In*: SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos Humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Revista Sequencia**, v. 23, n. 44, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso: 25 out. 2023.

FRAGA, César. **Indígenas inauguram escola autônoma em Maquiné**. Extra Classe, 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/07/indigenas-inauguram-escola-autonoma-em-maquine/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo Introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAKRAN, Namblá. **Elementos fundamentais da gramática Laklânô**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GAMBINI, Roberto. **O espelho índio**: os jesuítas e a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto

de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

GOLIN, Tau. A Província Jesuítica do Paraguai, a Guerra Guaranítica e a destruição do espaço jesuítico-missionário. *In*: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir; ZARTH, Paulo A. (orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra&Vida; Chapecó: UFFS, 2015.

GOLIN, Tau. **O povo do pampa**: uma história de 12 mil anos do Rio Grande do Sul para adolescentes e outras idades. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

GOLIN, Tau. Os missionários: Guaranização e indianização na formação dos rio-grandenses. *In*: ZARTH, Paulo A. (org.). **História do campesinato na Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra & Vida; Chapecó: UFFS, 2012. v. 1.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 16 set. 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Censo Escolar Indígena. **Instituto Socioambiental**, 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Censo\\_Escolar\\_Ind%C3%ADgena](https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena). Acesso em: 10 set. 2022.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Povos indígenas**: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Cimi, 2012.

HECK, Egon Dionísio; LOEBENS, Güenter Francisco. 40 anos de resistência indígena passados a limpo. *In*: HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Povos indígenas**: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Cimi, 2012.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais dos indígenas – Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>. Acesso em: 25 out. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar 2021**: divulgação dos resultados. 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/estatisticas\\_sobre\\_educacao\\_escolar\\_indigena\\_no\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf). Acesso em: 26 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Microdados**, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Resumo técnico do estado do Rio Grande do Sul**: Censo escolar da educação básica 2021, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-rio-grande-do-sul-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 27 jul. 2023.

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

KAHN, Marina. “Educação Indígena” versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

KHATIBI, Abdelkebir. **L’orientalisme désorienté**. Paris: Denoel, ([1974] 1983). p. 113-146.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2006.

KRENAK, Ailton. Discurso De Ailton Krenak, Em 04/09/1987, Na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. **GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 421-422, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2019.162846>. Acesso em: 2 maio 2022.

LACERDA, Nara. População indígena quase dobra e chega a 1,7 milhão; trabalho inédito do IBGE no Censo 2022 explica mudança. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/07/populacao-indigena-quase-dobra-e-chega-a-1-7-milhao-trabalho-inedito-do-ibge-no-censo-2022-explica-mudanca>. Acesso em: 25 out. 2023.

LACERDA, Rosane Freire. A desobediência epistêmica dos povos ameríndios. *In*: HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs.). **Povos indígenas**: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Cimi, 2012.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Os povos indígenas e a Assembleia Nacional Constituinte. *In*: BRIGHENTI, Clovis Antonio Brighenti; HECK, Egon Dionisio (orgs.). **O movimento indígena no Brasil**: da tutela ao protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu: Edunila, 2021.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

LIEBGOTT, Roberto Antonio. Os Guarani e a luta pela terra. *In*: CCDH/ALRS, Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (org.). **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul**: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos. Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.

LIEBGOTT, Roberto Antonio; SANTANA, Renato. Povos indígenas surpreendem nas urnas e elegem a maior quantidade de candidatos e candidatas da história. **Porantim**, Brasília, n. 430, p. 8-9, nov. 2020.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, Séculos XX/XXI. **Revista Mana online**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Acesso em: 26 abr. 2022.

LINO, Jaisson Teixeira. O povoamento indígena no Sul do Brasil: as contribuições da arqueologia e da história. *In*: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir; ZARTH, Paulo A. (orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra&Vida; Chapecó: UFFS, 2015.

LONDERO, Márcia. **Democracia e participação política indígena no Estado do Rio Grande do Sul**: a atuação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (1993 –2014). 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, Danielle Bastos. A presença do Invisível na Assembleia Nacional Constituinte: um estudo sobre a participação indígena (1987-1988). **História Revista**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 22, n. 1, set. 2017.

LOPES, Reinaldo José. **1499**: a pré-história do Brasil. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

LOURDES, Hellen. Genocídio indígena é minimizado em relatório final da CPI da Pandemia. **Porantim**, Brasília, n. 439, p. 13-14, out. 2021.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central,

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARKUS, Cledes. Educação Intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní conquistado y reducido**: ensayos de etnohistoria. 4. ed. Asunción del Paraguay: Ceaduc; Cepag, 1997.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan./jun. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MOREIRA, Messias da Silva; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Educação em direitos humanos**: perspectivas decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

MORENO-MAYAR, Jose Víctor *et al.* Early human dispersals within the Americas. **Science**, Washington, v. 362, n. 6419, dez. 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/full/10.1126/science.aav2621>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. *In*: PARA um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2011.

MOTA, Fabrício. Indígenas no Rio Grande do Sul, entre a esperança e a miséria. **Agência Pública**, 2018. Disponível em: <https://apublica.org/ensaio/2018/07/indigenas-no-rio-grande-do-sul-entre-a-esperanca-e-a-miseria/>. Acesso em: 27 maio 2022.

O’GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Sobre a OEA**: Quem Somos. 2022. Disponível em: [https://www.oas.org/pt/sobre/quem\\_somos.asp](https://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp). Acesso em: 16 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107, de 05 de junho de 1957**. Sobre populações tribais e semitribais de países independentes. Genebra: OIT, 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](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: 19 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169, de 07 de junho de 1989.** Sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Jorge Eduardo. 2021, o ano do grito e da resistência indígena. **Porantim**, Brasília, n. 441, p. 3, dez. 2021.

OLIVEIRA, Osmarina; HECK, Egon Dionisio. Assassinados por defender os povos indígenas. *In*: BRIGHENTI, Clovis Antonio Brighenti; HECK, Egon Dionisio (orgs.). **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988).** Foz do Iguaçu: Edunila, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2006.** Rio de Janeiro: Unic, 2008. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Comunicação & Educação**, n. 3, p. 13, 30 ago. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i3p13-17>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

O QUE são Terras Devolutas – **((o))eco**, 2013. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Boacé Uchô**: a história está na terra: narrativas e memórias do povo Puri da Serra da Mantiqueira. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

PAREDES, Julieta. Mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear. [Entrevista concedida a] Tereza Spyer, Mariana Malheiros, María Camila Ortiz. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 22-42, 2019.

PEREIRA. Nilda da Silva. A política pública brasileira como um direito humano das populações negras e indígenas: algumas dificuldades de bases estruturantes para sua realização. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18, n. 32, p. 286-306, jul./dez. 2016.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 9. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2014.

PETRAGLIA, Izabel. Um pensamento do Sul e a esperança de uma nova política de civilização. *In*: PARA um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: Sesc; Departamento Nacional, 2011.

POSTH, Cosimo *et al.* Reconstructing the Deep Population History of Central and South America. **Cell**, Cambridge, v. 175, n. 5, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cell.2018.10.027>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Bien Vivir: Entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm019g>. Acesso em: 1 abr. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: Cuestiones abiertas. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm019g>. Acesso em: 1 abr. 2022.

RETOMADA KAIANGANG no RS inaugura casa de reza. **Repórter Popular**. 2022. Disponível em: <https://reporterpopular.com.br/retomada-kaingang-no-rs-inaugura-casa-de-reza/>. Acesso em: 27 maio 2022.

RODRIGUES, Cíntia Régia. O nativo e o colono: o projeto de modernização do estado do Rio Grande do Sul. *In*: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; WEBER, Roswithia (orgs.). **Imigração: diálogos e novas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALZANO, Francisco M. O velho e o novo: antropologia física e história indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política indigenista no Brasil imperial. *In*: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs.). **O Brasil Imperial: 1808-1831**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006a.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias [online]**, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As ecologias dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur**: para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP [online]**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Richard. Raça e racismo no Brasil – Causas e efeitos contemporâneos: Perspectivas. **Revista De Ciencias Sociales**, n. 11, p. 162-171, 2021.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Conquista e Colonização da América Portuguesa: o Brasil Colônia – 1500/1750. *In*: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

SILVA, Sergio Baptista. Categorias sócio-cosmológico-identitárias indígenas recentes e processos de consolidação de novos sujeitos coletivos de direito: os Charrua e os Xokleng no Rio Grande do Sul. *In*: NÚCLEO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (org.). **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Indígenas no Rio Grande do Sul: Breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil. *In*: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. **Da África aos Indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. A globalização hegemônica frente a problemática da identidade cultural e dos conhecimentos tradicionais indígenas: uma busca pelas significações locais. **Revista Amicus Curiae**, v. 10, p. 1-25, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros:** indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na Província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

TIMÓTEO, Karáí Mirim. *In: Ao índio o que é do índio: retomada Guarani Mbya no Arado Velho, Porto Alegre. Amigos da Terra Brasil*, 2018. Disponível em: <http://www.amigosdaterrabrasil.org.br/2018/06/25/ao-indio-o-que-e-do-indio-retomada-guarani-mbya-no-arado-velho-porto-alegre/>. Acesso em: 27 maio 2022.

TINKAMÓ, Clémentine. Reintegração de posse dos Xokleng: retomada do território ancestral vai contra os interesses de Ricardo Salles. **Coletivo Catarse**, 2021. Disponível em: <http://coletivocatarse.com.br/2021/01/05/reintegracao-de-posse-dos-xokleng-retomada-do-territorio-ancestral-vai-contras-os-interesses-de-ricardo-salles>. Acesso em: 27 maio 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TORRES GARCÍA, Joaquín. La Escuela del Sur. Lección 30. *In: TORRES GARCÍA, Joaquín. Universalismo Constructivo*. Buenos Aires: Ed. Poseidón, 1944. p. 213-219.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas:** história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIEZZER, Moema; GRONDIN, Marcelo. **Abya Yala, genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro: En cortito que´s pa´largo, 2014.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas (Col)**, Bogotá, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, jul./dez. 2016.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Povos indígenas e Covid-19. *In*: RECKZIEGEL, Janaína (org.). **Covid-19 e suas diversas interfaces na bioética**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. p. 213-226.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Pueblos indígenas**: reflexiones decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

As figuras e tabelas apresentadas nesta obra se encontram disponíveis para download no site <https://escolarizacaoindigena.blogspot.com>, acessível também por QrCode:

