



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Rilane Silva Reverdito Geminiano

**(RE) CONHECER OS CONHECEDORES: notas sobre o sistema educacional almejado,
diálogos interculturais e saberes de autoria acadêmica indígena**

Marília

2024

Rilane Silva Reverdito Geminiano

**(RE) CONHECER OS CONHECEDORES: notas sobre o sistema educacional almejado,
diálogos interculturais e saberes de autoria acadêmica indígena**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ciências Sociais

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Sueli Guadalupe de Lima
Mendonça

Marília

2024

G322(

Geminiano, Rilane Silva Reverdito

(Re) conhecer os conhecedores : notas sobre o sistema educacional almejado,
diálogos interculturais e saberes de autoria acadêmica indígena / Rilane Silva Reverdito

Geminiano. -- Marília, 2024

338 f. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia
e Ciências, Marília

Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

1. Educação Escolar Indígena. 2. Políticas educacionais e escolas indígenas. 3.
Autorias indígenas. 4. produção acadêmica dos indígenas. 5. Educação Escolar Indígena
desejada, necessária, específica, diferenciada. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Rilane Silva Reverdito Geminiano

**(RE) CONHECER OS CONHECEDORES: notas sobre o sistema educacional almejado,
diálogos interculturais e saberes de autoria acadêmica indígena**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ciências Sociais

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Guadalupe De Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília

Prof^ª. Dr^ª. Noêmia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Elias Nazareno
Universidade Federal de Goiás

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Marília, 26 de março de 2024

Todo meu amor a Amanda, Davi e Pedro

“[...] o perfeito amor lança fora o medo. [...]”. 1 João 4.18a

AGRADECIMENTOS

Antes de mencionar as pessoas que desejo agradecer em suas mais diversas coletividades, quero aclarar a grande dificuldade de expressar verdadeiros sentimentos que autodeterminam a vida, aqueles que fazem toda a diferença no caminhar presente e futuro, porque foi possível conhecer o passado com essas pessoas. São essas que desejo agradecer, que se fizeram presentes comigo, porque acreditam que ensinar é um ato contínuo em que acontece o verdadeiro desenvolvimento que guiará para uma vida longa e por caminhos seguros.

Agradeço, inicialmente, à minha orientadora Sueli, que, desde o período de ingresso no ProfSocio (2018), aceitou o desafio de ouvir com sensibilidade as narrativas do Povo Nambiquara Katitãuhlu e que compartilha comigo um imenso desejo de somar no âmbito dos instrumentos de luta – o “poder do papel” – para assegurar os direitos dos povos indígenas que estão postos nas legislações vigentes, mas ainda não são efetivados na vida desses sujeitos. À professora Sueli, lamento a falta de criatividade com as palavras para agradecer sua presença em minha vida e na vida de meus filhos, por causa do quanto me ensinou, mesmo ainda que não expressasse oralmente ou na escrita, mas por meio de suas atitudes, de seu testemunho de vida social, que levarei comigo, na expectativa de fomentar a busca incessante por novos horizontes e pela propagação de conhecimentos/aprendizagens que geram a autotransformação para o desenvolvimento e direcionamento da minha vida familiar em sociedade.

Aos Katitãuhlu, que persistiram na boa aprendizagem para minha vida e de meus filhos, sabendo que é ela que precede a formação completa e o guia seguro para a vida. Como escrever palavras de agradecimentos para pessoas tão generosas, amigas, companheiras, amorosas, acolhedoras e de uma memória longa?! Vocês, povo Katitãuhlu, marcam a vida da gente de forma tão sublime! Eu nunca terei algo ao menos parecido no meu *hatisu* para retribuir minha eterna gratidão a todos vocês, “amigos para sempre”. Deixo, então, uma dedicatória em **“VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: ensaios...” Hayo!**

À minha família, sobretudo ao meu pai River e à minha mãe Lúcia, que muito me ama, a ponto de viver somente para a realização dos filhos e netos (Amanda, Davi e Pedro). Pai e mãe, vocês são a maior demonstração de amor que um ser humano pode receber neste mundo. Obrigada por acreditar e por me auxiliar em meio à luta com meus erros e limitações. Se aqui estou, é porque não deixaram de estar no caminho comigo. Ao meu esposo, Derly, pela paciência, pela compreensão com minhas inúmeras ausências, necessárias para que eu pudesse me dedicar à leitura e à escrita deste trabalho. Enfim, ao irmão Riller, incansável no testemunho de luta e de compromisso com a pesquisa e com o serviço público, obrigada por me motivar,

mesmo sem dizer uma só palavra. Agradeço a todos os amigos e parentes de perto e de longe, que acompanharam de diversas formas, sendo positiva ou negativamente, mas que, no final, geraram “motivações” para a busca e a realização de um sonho. Chegamos ao final de mais uma etapa: deste momento em diante, torno-me Doutora em Ciências Sociais.

À banca que aceitou avaliar a defesa desta investigação, o quinteto com a maior harmonização que tive a oportunidade de conhecer: Sueli, Marcelo, Noêmia, Ângela e Elias. É uma honra ter a oportunidade de poder acatar e me apropriar de suas considerações ao final deste trabalho. Todos vocês me permitiram entrar em suas salas de aula (presencial ou à distância), de forma singular, para questionar e se importar com a questão da pesquisa sobre a Educação Escolar Indígena. Como é notório, não posso deixar de externalizar que todos os dados apresentados até o presente momento são benéficos frutos de sua prática de generosidade e de acessibilidade. Desse modo, a gratidão permanece para sempre.

A todos os professores e funcionários da secretaria de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pela acolhida e pelas respostas em tempo hábil, durante os 4 anos de curso de doutoramento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)¹ - Código de Financiamento 001, pela bolsa, que me proporcionou realizar esta pesquisa, gerando o fomento mensal para o suprimento das necessidades regulares de minha família enquanto eu me dedicava à escrita e à elaboração deste trabalho.

Graças!

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

RESUMO

A discussão sobre o destino dos povos originários e as questões de escolarização se centrou em empreendimentos que não eram palpáveis para as comunidades indígenas, que almejavam o estabelecimento de um sistema de ensino público de qualidade, bem como a oferta de cursos de pós-graduação. O intuito continua, mas houve uma mudança de pauta: atualmente, os esforços estão voltados para as intervenções/ações deles (acadêmicos indígenas com suas respectivas comunidades) sobre o sistema de ensino, a fim de averiguar de que forma tal instância tem se efetivado nas escolas indígenas após a promulgação dos direitos assegurados em lei. Diante disso, esta tese busca conhecer a Educação Escolar Indígena desejada, necessária, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, a partir de reflexões das dissertações e teses produzidas por acadêmicos indígenas (as novas lideranças políticas) que vêm desenvolvendo pesquisas sobre o sistema educacional intercultural desejado por cada comunidade indígena na contemporaneidade. Os métodos e técnicas para produzir a pesquisa foram baseados em dois princípios metodológicos fundamentais: a pesquisa bibliográfica e a investigação documental. Além disso, foi efetuado um levantamento das legislações específicas, considerando os documentos que regem a educação escolar indígena desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e suas respectivas leis, portarias, normativas, decretos, diretrizes, além dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção nº 169, por exemplo. Preliminarmente, destaca-se que as narrativas protagonizadas pelas lideranças, por acadêmicos e por professores indígenas, além da representatividade de expoentes indígenas na atual política dos ministérios governamentais e na câmara dos deputados foram fundamentais para a compreensão do sistema educacional indígena desejado e necessário do ponto de vista dos indígenas, considerando-se os efeitos e as limitações do amparo legal pelo Estado brasileiro. Assim, verifica-se a existência de questões como a legalidade, o engajamento político e a clareza nas ações protagonizadas pelos indígenas para a efetivação de um sistema educacional próprio, intercultural e que atenda as especificidades de cada povo em meio a seu território tradicional, além dos que se situam, inclusive em territórios urbanos.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; políticas educacionais e escolas indígenas; autorias indígenas; produção acadêmica dos indígenas.

ABSTRACT

The discussion about the destiny of original peoples and schooling issues focused on ventures that were not tangible for indigenous communities, which aimed to establish a quality public education system, as well as offering postgraduate courses. The intention continues, but there has been a change in agenda: currently, efforts are focused on their interventions/actions (indigenous academics with their respective communities) on the education system, in order to find out how this instance has been implemented in indigenous schools after the promulgation of rights guaranteed by law. In view of this, this thesis seeks to understand the desired, necessary, specific, differentiated, bilingual and intercultural Indigenous School Education, based on reflections on the dissertations and theses produced by indigenous academics (the new political leaders) who have been developing research on the intercultural educational system desired by each indigenous community in contemporary times. The methods and techniques to produce the research were based on two fundamental methodological principles: bibliographic research and documentary investigation. In addition, a survey of specific legislation was carried out, considering the documents that govern indigenous school education since the promulgation of the 1988 Federal Constitution and their respective laws, ordinances, regulations, decrees, guidelines, in addition to international treaties of which Brazil is a member. signatory, such as Convention No. 169, for example. Preliminarily, it is highlighted that the narratives carried out by leaders, academics and indigenous teachers, in addition to the representation of indigenous exponents in the current policy of government ministries and in the chamber of deputies, were fundamental to understanding the desired and necessary indigenous educational system from the point of view. from the point of view of indigenous people, considering the effects and limitations of legal support by the Brazilian State. Thus, there are issues such as legality, political engagement and clarity in the actions carried out by indigenous people to implement their own, intercultural educational system that meets the specificities of each people in the midst of their traditional territory, in addition to those located, including in urban territories.

Keywords: Indigenous School Education; educational policies and indigenous schools; indigenous authors; indigenous academic production.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Américo Katitãuhlu (<i>in memorian</i>) na escola Nõtajensu.....	43
Foto 2 - Território na aldeia Central.....	44
Foto 3 - Roça Katitãuhlu, aldeia Central	44
Foto 4 - Arianã Katitãuhlu.....	45
Foto 5 - Criança Katitãuhlu na roça com os pais.....	46
Foto 6 - Crianças Katitãuhlu na roça com os pais cuidando do irmão menor.....	47
Foto 7 - Crianças Katitãuhlu em atividades.....	47
Foto 8 - Povo Xokleng capturados e mortos pelos bugreiros em SC.....	54

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles.....	58
Imagem 2 - Sauvages civilisés soldats indiens de la province de la Coritiba, ramenant des sauvages prisonnières, Debret, Jean Baptiste, 1768-1848.....	63
Imagem 3 - A Tabula novarum insularum, quas Diversis respectibus Occidentales & Indianas uocant, de Sebastian Münster (1550) (Primeiro mapa do Continente Americano, 1553) Prisioneiros indígenas	65
Imagem 4 - Frades capuchinhos com indígenas do Rio Grande do Sul	72
Imagem 5 – Jesuítas catequizando indígenas	73
Imagem 6 – Aldeia Missionária - Século XVII.....	74
Imagem 7 – Anais da Assembléia Constituinte de 1823	75
Imagem 8 - Anais da Assembleia Constituinte de 1823 da sessão no dia 12 de maio	76
Imagem 9 - Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834	77
Imagem 10 - Constituição de 1934. Art 5º - Compete privativamente à União	78
Imagem 11 - Constituição de 1946. Art 5º - Compete à União.....	78
Imagem 12 - Constituição de 1967. CAPÍTULO II. Art 8º - Compete à União	79
Imagem 13- Relato do ensino na escola do SPI	80
Imagem 14 - Indigenismo do SPI no Oiapoque Escola Indígena do Rio Uaçá, Aldeia Santa Maria dos Galibi, 1948.....	80
Imagem 15 - Indigenismo do SPI no Oiapoque Escola Indígena do Rio Curipi, Aldeia Santa Izabel, 1957	81
Imagem 16 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação.....	86
Imagem 17 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação/ Artigos 1º e 2º.....	86
Imagem 18 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação/ Artigos 3º e 4º.....	87
Imagem 19 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação/ Artigos 5º, 6º e 7º	87
Imagem 20 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação/ Artigo 8º	88
Imagem 21 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991 Ministério da Educação/ Artigos 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º e 15º	88

Imagem 22 - Portaria MEC / SNEB n.º 60, de 8 de julho de 1992	89
Imagem 23 - Portaria MEC / SNEB n.º 490, de 18 de março de 1993.....	90
Imagem 24 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994	91
Imagem 25 - Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (LDB).....	103
Imagem 26 - Lei nº 12.416 de 09/06/2011 (Educação superior aos povos indígenas).....	103
Imagem 27 - Fotos de povos indígenas estudando Achefõ Tiriýó e sua esposa	105
Imagem 28 - Recorte de cena indígena	105
Imagem 29 - Capa do documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.....	106
Imagem 30 - Deputada Célia Xakriabá (Psol-MG).....	110
Imagem 31 - Desenho da Escola Capivara no MT	112
Imagem 32 - Indígenas na Assembléia Constituinte (1987-1988) em prol dos direitos na Constituição Federal de 1988 (No centro a liderança Bepkrakti mas conhecido por Raoni Metuktire do povo Kayapó)	118
Imagem 33 – Liderança Bepkrakti ao lado do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.....	121
Imagem 34 - 19ª edição do Acampamento Terra Livre	122
Imagem 35 - Território indígena no Brasil.....	123
Imagem 36 - Reivindicação da Organização dos Professores Indígenas do Ceará.....	124
Imagem 37- Reivindicações dos participantes na plenária da educação escolar indígena .	124
Imagem 38 - Mro-o, Tomtu e Nzoikamrekti Kayapó lendo o projeto de Constituição em 1987	128
Imagem 39 - Reconstituindo nossa humanidade	134
Imagem 40 - Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002	135
Imagem 41 - Decreto nº 5.051, 19 de abril de 2004	136
Imagem 42 - Decreto nº 10.088, 5 de novembro de 2019	136
Imagem 43 - Capa da Convenção nº 169 da OIT, traduzido para língua do Povo Terena..	137
Imagem 44 - Capa da Convenção nº 169 da OIT, em língua portuguesa.....	138
Imagem 45 - Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas: perguntas e respostas, de 2009	142
Imagem 46 - Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DADPI), 2016	146
Imagem 47 - Categorização dos dados	156
Imagem 48 – Localização e dependência administrativa	156
Imagem 49 - Quantitativo percentual de escolas rurais e urbanas no Brasil.....	157

Imagem 50 - Localização rural e urbana	159
Imagem 51 - Localização das escolas indígenas no Sudeste (ES, MG, RJ e SP).....	160
Imagem 52 - Dependência administrativa no Brasil e regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul)	163
Imagem 53 – Categoria administrativa – pública e privada (2022)	164
Imagem 54 – Centro-Oeste (categoria administrativa).....	165
Imagem 55 – Centro-Oeste (Brasília).....	165
Imagem 56 – Centro-Oeste (Mato Grosso)	166
Imagem 57 – Âmbito administrativo das escolas indígenas da Região Nordeste	167
Imagem 58 – Âmbito administrativo das escolas indígenas da Região Norte	168
Imagem 59 – Região Sudeste	169
Imagem 60– Região Sul	170
Imagem 61 – Quantitativo por região no ano de 2022 (rural, urbana e matrícula)	175
Imagem 62 – Dependência administrativa por região (2022)	176
Imagem 63 – Total geral de escolas indígenas no ano de 2022 (rural, urbana e dependência administrativa)	177
Imagem 64 – Ficha de identificação da capa.....	246
Imagem 65 – Identificação da capa	247
Imagem 66 – Recorte da dissertação de Gersem Baniwa (2006)	248
Imagem 67 – Recorte do currículo <i>Lattes</i> de Inara do Nascimento Tavares (2012)	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de escolas indígenas no Brasil (2007-2022).....	155
Quadro 2 - Localização e dependências administrativas.....	158
Quadro 3 - Região e tipo de localidade	158
Quadro 4 - Localização Sudeste (escolas urbanas e rurais).....	160
Quadro 5 - Localização no Sudeste (estado do RJ).....	161
Quadro 6 - Dependências administrativas – Brasil (2022).....	161
Quadro 7 – Dependências administrativas – Centro-Oeste (2022)	162
Quadro 8 – Dependências administrativas – Nordeste (2022)	162
Quadro 9– Dependências administrativas – Norte (2022).....	162
Quadro 10 – Dependências administrativas – Norte (2022).....	162
Quadro 11 – Dependências administrativas – Sul (2022)	163
Quadro 12 – Dependências administrativas no Centro-Oeste	164
Quadro 13 – Dependências administrativas no Nordeste	166
Quadro 14 – Dependências administrativa no Norte	167
Quadro 15 – Dependências administrativa no Sudeste	168
Quadro 16 - Sudeste (municípios).....	168
Quadro 17 - Dependências administrativa no Sul	169
Quadro 18 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação Infantil).....	171
Quadro 19 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Ensino Fundamental) ..	171
Quadro 20 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Ensino Médio).....	171
Quadro 21 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação Profissional)	172
Quadro 22 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA).....	172
Quadro 23 – Ensino Médio.....	172
Quadro 24 – Total geral de matrículas por localidades (regiões).....	173
Quadro 25 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação Infantil)..	173
Quadro 26 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Ensino Fundamental)	173
Quadro 27 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Ensino Médio).....	174
Quadro 28 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação Profissional)	174
Quadro 29 –Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação de	

Jovens e Adultos - EJA)	174
Quadro 30– Estabelecendo direções e estratégias	184
Quadro 31 –A escola indígena desejável é aquela que desenvolve)	192
Quadro 32 – Levantamento da temática Educação Escolar Indígena por Marta Valéria Capacla (1995) a partir de livros e coletâneas publicados entre 1975 e 1993.	210
Quadro 33 –Livros e coletâneas (1975-1993)	211
Quadro 34– Dissertações e teses por área de pós-graduação, conforme Capacla (1995)....	211
Quadro 35 –Dissertações e teses defendidas (1978-1994), conforme Capacla (1995)	211
Quadro 36 – Dissertações e teses por área de pós-graduação, conforme levantamento efetuado por Grupioni (2003)	211
Quadro 37 – Dissertações e teses defendidos (1978-2002)	212
Quadro 38 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (dissertações defendidas entre 1978-2002) sobre Educação Escolar Indígena realizado por Capacla (1995) e Grupioni (2003).....	212
Quadro 39 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (dissertações) sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (1978-2002) por instituição	218
Quadro 40 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (teses defendidas entre 1992 e 2002) sobre Educação Escolar Indígena realizado por Capacla (1995) e Grupioni (2003).....	218
Quadro 41 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (teses) sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (1992-2002) por instituição	220
Quadro 42 – Quantidade de dissertações e teses defendidos por ano (1978-2002)	220
Quadro 43 – Continuação	221
Quadro 44 – Escopo das dissertações e teses (1978-1995)	221
Quadro 45 – Indígenas no Ensino Superior	236
Quadro 46 – Políticas públicas educacionais com a participação indígena.....	237
Quadro 47 –Autorias acadêmicas indígenas - Dissertações e teses (Antropologia/Antropologia Social).....	252
Quadro 48 – Levantamento de dissertações e teses (Antropologia).....	267
Quadro 49 – Total de publicações de dissertações e teses (Antropologia)	268
Quadro 50 – Dissertações e teses (Artes)	269
Quadro 51 – Levantamento de dissertações e teses (Artes)	270
Quadro 52 – Total de publicações de dissertações e teses (Artes)	270
Quadro 53 –Dissertações e teses (Ciências Ambientais).....	271

Quadro 54 – Levantamento de dissertações e teses (Ciências Ambientais).....	273
Quadro 55 – Total de publicações de dissertações e teses (Ciências Ambientais).....	273
Quadro 56 – Dissertações e Teses (Ciências da Saúde)	274
Quadro 57 – Levantamento de dissertações e teses (Ciências da Saúde).....	275
Quadro 58 – Total de publicações de dissertações e teses (Ciências da Saúde)	275
Quadro 59 – Dissertações e teses (Comunicação).....	275
Quadro 60– Levantamento de dissertações e teses (Comunicação)	276
Quadro 61 – Total de publicações de dissertações e teses (Comunicação).....	276
Quadro 62 – Dissertações e teses (Direito)	276
Quadro 63 - Levantamento de dissertações e teses (Direito)	279
Quadro 64 – Total de publicações de dissertações e teses (Direito)	280
Quadro 65 – Dissertações e teses (Educação)	280
Quadro 66 – Levantamento de dissertações e teses (Educação).....	290
Quadro 67 – Total de publicações de dissertações e teses (Educação)	290
Quadro 68 – Dissertações e teses (Geografia).....	290
Quadro 69 – Levantamento de dissertações e teses (Geografia).....	292
Quadro 70 – Total de publicações de dissertações e teses (Geografia).....	292
Quadro 71 – Dissertações e teses (História)	292
Quadro 72 – Levantamento de dissertações e teses (História)	294
Quadro 73 – Total de publicações de dissertações e teses (História).....	295
Quadro 74 – Dissertações e teses (Interdisciplinar)	295
Quadro 75 – Levantamento de dissertações e teses (Interdisciplinar)	298
Quadro 76 – Total de publicações de dissertações e teses (Interdisciplinar)	299
Quadro 77 – Dissertações e teses (Linguística e Literatura)	299
Quadro 78 – Levantamento de dissertações e teses (Linguística e Literatura).....	307
Quadro 79 – Total de publicações de dissertações e teses (Linguística e Literatura)	307
Quadro 80 – Dissertações e teses (Psicologia)	307
Quadro 81 – Levantamento de dissertações e teses (Psicologia)	308
Quadro 82 – Total de publicações de dissertações e teses (Linguística e Literatura)	308
Quadro 83 – Dissertações e teses (Serviço Social).....	309
Quadro 84– Levantamento de dissertações e teses (Serviço Social).....	310
Quadro 85 – Total de publicações de dissertações e teses (Serviço Social).....	311
Quadro 86 – Dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais).....	311
Quadro 87 – Levantamento de dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais).....	313

Quadro 88 – Total de publicações de dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais)	313
Quadro 89 – Dissertações e teses por área de conhecimento	313
Quadro 90 – Totalidade de publicações de dissertações e teses nas instituições de ensino superior.....	314
Quadro 91 – Total geral de dissertações, teses e bolsas de pesquisas	315
Quadro 92 – A escola pensada, escrita e dominada nos mistérios dos saberes do papel - dos <i>Karai</i> - pelos indígenas	316

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ESCOLA DOS INDÍGENAS (E POR CAUSA DELES) PARA A SUPERAÇÃO DA ESCOLA PARA (E CONTRA OS) INDÍGENAS: DIÁLOGO, RECIPROCIDADE, INTERCULTURALIDADE E COMPLEMENTARIEDADE DE SABERES MÚLTIPLOS.....	52
2.1	O “nascimento”, terra, indígena e poder.....	52
2.2	A História do “novo mundo” e a negação das Histórias orais (do Outro): achamento ou invasão?	53
2.3	O discurso imperial e colonizador.....	60
2.4	O protagonismo de ontem e os de hoje: possibilidades para conhecer, respeitar e aprender	68
3	ESCOLAS PARA INDÍGENAS À ESCOLAS DOS INDÍGENAS: A ÁRDUA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	72
3.1	Educação escolar bilíngue para os indígenas	81
3.2	Educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.....	82
3.3	Direitos da escola indígena diferenciada	84
3.4	O direito à sobrevivência em sua sociodiversidade.....	118
3.5	A Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais.....	133
3.6	Quantitativo de escolas indígenas no Brasil (2007-2022)	154
3.7	Dependências administrativas	161
4	DESCOLONIZANDO A ESCRITA	179
4.1	Memória curta e fraca.....	179
4.2	A universidade como problema: algumas reflexões	181
4.3	As ferramentas do colonizador.....	184
4.4	Os <i>napẽ</i> e suas escolas contra eles e não por causa deles	186
4.5	Escola indígena como instrumento desejável para a garantia do “manejo do mundo	188
4.6	As reivindicações dos povos indígenas pela instituição escolar e qual escola reivindicam	190
4.7	O que é a escola indígena no Brasil contemporâneo? E como deve ser?.....	191
4.8	Como efetivar a escola indígena desejável?	193
4.9	Pensar o outro pensamento: reconhecendo os conhecedores	194

4.10	Pensar os outros pensamentos nos corpos falantes	197
4.11	Levantamento preliminar da temática Educação Escolar Indígena no Brasil	208
5	LENDO, OUVINDO E SENTINDO PALAVRA DO PAPEL (<i>KUATIA ÑE'Ê</i>): POSSIBILIDADES REFLETIDAS PARA (DES)APRENDER, (RE)PENSAR, COEXISTIR, (RE)CONHECER, DIALOGAR E RESPEITAR OS POVOS ORIGINÁRIOS INDÍGENAS QUE (RE)EXISTEM NOS DIAS ATUAIS.....	225
5.1	O poder do conhecimento escrito por um Baniwa: reflexões para (des)aprender, (re)pensar sobre a palavra escrita pelo <i>karaí</i> (não índio)	228
5.2	As políticas no papel dos <i>karaí</i> (para) e não (dos/com) indígenas	231
5.3	A língua colonizadora na política de escolarização para os indígenas	232
5.4	Os 488 anos de desviver.....	234
5.5	Caminhos percorridos para chegar a <i>kuatia ñe'e</i> (palavra do papel) – dissertações e teses de autoria indígena – trazidos em pesquisas acadêmicas como uma necessidade de estratégia para a (re) construção da autonomia de hoje e de amanhã	241
5.6	Publicações acadêmicas indígenas: dissertações e teses	243
5.7	Publicações acadêmicas indígenas: dissertações e teses	245
5.8	Mais explicações	249
6	CONCLUSÃO	320
	REFERÊNCIAS.....	328

1 INTRODUÇÃO

VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS²

(ensaio subsequente)

Poetizar³

Queria muito ter no meu domínio a enormidade das palavras, das rimas, das conexões, dos verbos, dos adjetivos, dos substantivos, entre outros elementos da linguagem humana em língua portuguesa, dita “a única língua oficial no Estado brasileiro⁴”. Mas, mesmo que venha algum dia a estar no meu saber cognitivo em desenvolvimento, penso que tudo isso não descreve a grandeza que é o mundo dos povos originários – os primeiros a nascer dessa terra – para os dois mundos (indígenas e não indígenas) (Geminiano, 2021, p. 218).

² A primeira vez que pensei e escrevi sobre “Vivências transformadoras” foi na dissertação desenvolvida no ProfSocio intitulada “Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras” em que as vivências com o povo Katitãuhlu mudou/transformou meu comportamento de forma consciente em relação ao Outro - povo indígena (Geminiano, 2020).

³ Uma primeira versão das dezoito prosas poéticas subsequentes foram publicadas no livro intitulado Antologia poética: essência (Geminiano, 2021, p. 214-235).

⁴ Não deixando de mencionar a LIBRAS, que foi oficializada no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais para a comunicação das pessoas surdas.

A prosa

Ah, os desafios de escrever em linguagem poética, ou melhor, em prosa poética! Escrever para quem? Escrever o quê? Rememorar uma história contada por poucos ou por mais ninguém: é sobre isso que quero escrever e é para esses que entrego palavras ainda não ditas, nem por mim nem por eles. Então, decidi escrever sobre onde andei, o que vi, ouvi, senti, amei e até xeretei. Porque eu estava lá. No caminho ativo e vivo. Daí resulta um aglomerado de palavras não imagéticas, mas reais. Entrego, dessa forma, a vocês, palavras desenhadas em papel, e não em corpos, corpos pintados de jenipapo, urucu, por mãos humanas e carregadas de autenticidade e de humanidade... Afinal, os corpos têm significados e sentidos muito mais do que temos visto por aí, no papel. Isso porque restam, ainda, sentimentos, sensações, verdades no papel – escrevivências –, que revelam, no andar protegido por mãos tão pequenininhas e carregadas de sabedoria, humanidade, vida e trabalho. São essas as mãos que guiam por caminhos para andar, ver, sentir, cheirar, saborear, xeretar, amar e ouvir no mundo histórico e social do indígena. No entanto, esse último sentido (o ouvir) já foi extinto por muitos e em muitos... Nesse caminho social, é possível ver e sentir uma velha que, já bem encurvada carregada de lenha, transborda em seu *hatisu* (tecnologia para armazenar alimento e transportar materiais) surrado pelo trabalho diário. Além dela, há o seu homem velho, que ainda tem esperança de ensinar aos humanos não indígenas desde antigamente sobre a “essência humana”. Por fim, resta um último homem velho que, com suas pernas já não dispostas a correr, alcança uma gente não diferente da gente dele para entregar vivências, que são transformadoras: a essência humana para a escrevivência (Geminiano, 2021, p. 216-218).

Amigo “duro”

Já teve um amigo assim? Pois bem, são poucos nesse mundo desprovido de humanidade, repleto de amigos duros. Eu vi. Eu senti. Eu vivi. A casa, a varanda, o cachorro, o papagaio, a anta, os filhotes de anta, o *hatisu*, as visitas, a língua materna Nambiquara Katitãuhlu... *hayo*. Seguindo, adentrando, lá está! Aonde? O chão, o fogo, a cinza, a lenha, o jenipapo, o jaboti, os cascos de jaboti, a jovem, as jovens, os raios de sol... Talvez não tenhas sentido aqueles raios de sol, mas aposto que para um amigo “duro”, estilo Sebastião Salgado, os raios de sol seriam uma essência da aparência para fotovivências⁵ (imagens vivenciadas para a fotografia) (Geminiano, 2021, p. 219).

⁵ Palavra criada pela autora a partir do significado de *escrevivência*.

O trabalho

A territorialidade, a terra, a mata, o rio, a cachoeira, a roça, a plantação, o cheiro da terra, o cheiro da mata, o cheiro da cobra. Em meio a tudo isso, quero lembrar que terra é vitamina, aprendi com um “amigo duro”. Muitos infelizes (opressores, dominantes e etnocêntricos) por aí dizem que o índio não trabalha, que índio é preguiçoso, vagabundo. A territorialidade, a terra, a mata, a roça, a plantação, o cheiro da terra, o cheiro da cobra. Muitos avaros, gananciosos, dizem que o índio é o empecilho para o desenvolvimento econômico da nação brasileira. Por quê? Ao invés disso, o que temos aprendido com os indígenas? O que aprendo com os povos indígenas? O que aprendo com os Katitãuhlu?

O extermínio de culturas, o extermínio de povos, o extermínio de nações... 5 milhões... 10 milhões. Por que tamanha invisibilidade diante de uma tamanha malignidade? Eu estava lá. Eu andei. Eu vi. Eu ouvi. Eu senti e até chorei. Eles, coletivamente, trabalham para o necessário e não para o trabalho desnecessário (o excedente, a ambição). A criança, aquela mesma, entre muitas outras, que trabalham para a vida em movimento (ativa e viva), que compreenderam as histórias de antigamente a fim de rumar para um futuro seguro em coletividade e viver o presente, sabendo que é uma dádiva do tempo presente (Geminiano, 2021, p. 227).

A cultura

O hatisu.

O arco, a flecha.

O colar.

O cocar.

O anel.

A pulseira.

A pintura.

A casa.

O brinco do velho.

A música e a dança. Do ritual, participam todos aqueles que amanhecem no presente. Todos são imaginados, criados e recriados por mãos que já sabem (o mais experiente) e por mãos que estão aprendendo no tempo presente (Geminiano, 2021, p. 222).

**Os indígenas orgânicos
(o que temos aprendido?)**

Aprendi, estou aprendendo e quero aprender com os povos indígenas.

Mas com quem eles aprenderam?

Desde antigamente...

Andando.

Observando.

Ouvindo.

Sentindo.

Vivendo.

Objetivando e humanizando, nas relações históricas em sociedade
(a essência humana) (Geminiano, 2021, p. 223).

O menino encarcerado

Território imemorial: a rodovia, a soja, o milho, os carros, os aviões, os agrotóxicos, a barbárie, a “civilização”, o progresso, o desenvolvimento, a riqueza, o extermínio cultural e de povos. Em meio a isso, adentro em um território desconhecido para ver e ouvir o menino encarcerado. Muitos, naquele território e em outros territórios distantes, conhecem bem o menino encarcerado.

A motocicleta surrada, a língua materna, o diálogo de povos, de línguas, o multilíngüismo, a multiculturalidade. A casa, as casas, o cerrado, o barracão, as crianças, o bebê na tipoia, a tipoia na mãe com o bebê emaranhado no seu calor de mãe indígena.

Os homens e as mulheres. Todos ali, prontos para ouvir a gente à procura do menino encarcerado. O mato no quintal. A enxada nas mãos dos trabalhadores (indígenas). O trabalho em coletividade. O encontro de plurilingüismo. Mas, onde está o menino encarcerado? O chão. O pé do menino no chão. O chão no pé do menino, a porta, a passagem pela porta de um olhar inseguro e triste. O menino encarcerado se aproxima gritando por compreensão e por resgate daquela história vivida, que o acompanhará para sempre, porque o “índio” guarda tudo na memória.

Assim eles dizem: Branco precisa escrever. Índio guarda tudo na memória.

Longe do seu território, da mata, da caça, da carne de jabuti, do ovo de cor diferenciado de macuco, das frutas nativas, do aroma que perfuma os cabelos das meninas, do pequi, da mangaba, dos primos, da casa, da família, da mãe (já muito doente) dos parentes, do velho, que é o seu avô desde antigamente.

Assim narra sua tia: *filho de índio não fica longe do pai igual filho de branco fica!* (a barbárie). O pai encarcerado também encarcera o filho (Geminiano, 2021, p. 233-235).

A Língua

Língua materna. Não será possível adentrar suas palavras pensadas, como também ter um diálogo entre povos. E por que não?

O preconceito.

A pauperização.

O genocídio.

O etnocídio.

A língua dominante.

A língua que amputa as demais.

Despoticamente, o pau no pescoço: “Eu não sei falar português⁶”.

Não vi. Não estava lá. Mas li, ouvi e senti, nas relações históricas e sociais entre mundos distintos (Geminiano, 2021, p. 224).

⁶ Luciano (2006a, p. 124). Importante salientar que o professor Luciano do povo Baniwa tem publicações que mencionam o nome de Luciano e Baniwa, como por exemplo, na última página da seção 1, publicações com o nome de Luciano (2011) e Baniwa (2019).

Não somos indígenas!

Não existe separação. Não existe outro que não seja parte do outro.

Não existe índio e não índio.

Existe **gente**⁷.

Sangue de **gente**

Somente gente

Gente para conhecer a história.

Gente para produzir a história com outra gente.

Gente para conhecer a cultura e produzir a cultura.

Gente para ser ouvida e respeitada.

Gente para aprender com outra gente.

Gente para se desenvolver.

Somente gente.

Gente nas relações materiais.

Gente nas relações intelectuais.

Gente nas relações históricas.

Gente nas relações sociais.

Gente na afetividade para se humanizar e ser (humana) gente (Geminiano, 2021, p. 225).

⁷ Termo mencionado pela liderança Saulo Nambiquara Katitãuhlu no ano de 2020.

Remédio do velho Katitãuhlu

Meu pai, já bem velho, pediu para buscar o remédio do velho Katitãuhlu. O velho, prontamente e de bom coração, saiu na mata grossa à procura do remédio. Era um caminho estreito, ou melhor, um trilheiro. Não posso deixar de informar aos desavisados que trilheiros costumam ser estreitos, tão estreitos que o velho Katitãuhlu permitia meu caminhar, seguro e tranquilo, para aprender sobre a natureza como também para que pudesse se deleitar nela.

Ficava, então, a pensar se aquele caminho sentia o mesmo prazer que eu sentia em estar passando por ele. Será que ele está feliz enquanto eu trilhava por suas entranhas? O poeta Manoel De Barros até escreveu um poema intitulado *Caso de amor*, sobre sua vivência de infância com uma estrada, um caminho. Sinto que aquele caminho, junto ao velho, foi um caso de amor com a natureza que perdura até aos dias de hoje. Foi naquele caminho, andando sobre o trilheiro que aprendi sobre o outro, sobre as coisas insignificantes, que são mais significantes. Foi no caminho que aprendi que o meu ser social determina a minha consciência, personalidade, identidade e a minha humanidade (Geminiano, 2021, p. 226)

A brisa

Já sentiu o frescor da brisa do despertar? Pois bem, vale a pena buscar sentir nos territórios imemoriais, junto aos povos autóctones, esse frescor, onde muitas pessoas foram e ainda estão sendo jogadas fora, desde os vestígios históricos ininterruptos do pensamento preconceituoso e a prática colonial homicida. O extermínio de culturas e o extermínio de povos ainda são praticados e vividos desde quando foram descritos, mesmo havendo cinco (5) a dez (10) milhões de indígenas habitando no país chamado hoje de Brasil.

São essas pessoas mais “desimportantes” daqueles que as contabilizaram?

A brisa é limpa, refrescante, silenciosa, regeneradora e desimportante para muita gente. Mas são essas coisas “sem importância” que revelam, de forma silenciosa, o quanto você é insignificante (ausente de relações sociais) para se tornar significativo (ser social) (Geminiano, 2021, p. 228).

A diversidade cultural

Colar para a criança.

(menino e menina)

Colar para o adulto.

(homem e mulher)

Brinco, pulseira e anéis.

Brinco na orelha do velho.

Hatisu pequeno, médio e grande e até miniatura no braço do visitante que ali passa e encanta.

Cocar para o cacique, cocar para o rapaz.

Narigueira de taquara no nariz do rapaz.

Narigueira emplumada no nariz do velho e do rapaz.

Cultura material e imaterial para a menina moça.

Sxisu para menina moça

(jenipapo).

Pinturas corporais de jenipapo e urucu

no corpo da menina moça,

como também no corpo do homem, da mulher, da criança e do bebê.

Que encantam a todos que por ali passam, dançam e cantam para a menina moça (Geminiano, 2021, p. 229).

A música

Cantada à noite. Noite todinha.

Cantada para alegrar.

Cantada para lembrar.

Cantada para chorar

(tudo isso é muito triste!).

Cantada pelo velho.

Cantada na dor.

Cantada para o velho.

Cantada pela criança

Cantada pela mãe.

Tudo isso vi e ouvi e, mesmo que de longe, senti (Geminiano, 2021, p. 230).

A recusa da diferença

O ser humano é diferente.

Na roça

na caça e na pesca

no trabalho.

Na fala e na palavra.

O ser humano é diferente.

No viver e no morrer.

Nos artefatos, na dança, na música cantada e na história contada.

O ser humano é diferente.

No rio, no fogo, na lua e no sol.

E é essa diferença que nos faz únicos, autênticos.

Toda a gente é diferente para ser gente (Geminiano, 2021, p. 230).

A menina moça

Dia especial. Dentro da *sxisu*, a menina reclusa reflete com (o) lua e (a) sol⁸ e suas estrelinhas sobre sua vida futura, a vida adulta.

Assim, a menina criança deixa o seu ser social criança para ser o seu ser social moça, adulta, pronta para casar e formar sua família, como (o) lua e (a) sol.

Dia de festa! Vem, então, a família, o tio, a mãe, os parentes de perto e de longe. Todos na aldeia estão felizes com a chegada da menina moça. Ela recebe, em seu corpo, pinturas de jenipapo, de urucu, colares e adereços coloridos na cabeça.

Tudo para a menina moça que fica protegida na *sxisu* (Geminiano, 2021, p. 231).

⁸ A flexão de gênero dos artigos pode causar estranhamento, se levarmos em consideração os objetos do mundo real, A lua e O sol, mas, na história narrada, lua é um homem, sol é uma mulher e as estrelinhas são os filhos (crianças).

A aprendizagem

Ela acontece o tempo todo.

Todo o tempo a criança e a juventude aprendem.

Mas o que é que se aprende? Aprendem a viver e a morrer. Aprendem sobre a relevância de ser parte do outro.

Aprendem a fazer parte das relações históricas e sociais.

E como aprendem? Ouvindo, vendo e sentindo.

No caminhar por diversos trilheiros. Vendo, sentindo, descobrindo, cheirando, caindo, levantando-se e errando.

Todos aprendem por meio do ser social, este que determina a consciência e a essência do povo indígena, o indígena orgânico (Geminiano, 2021, p. 232).

Educação escolar indígena
(A escola do outro)

Ontem, a escola é de quem?

A escola é do outro.

Hoje, a escola é de quem?

A escola é do outro.

Amanhã,

a escola será de quem? (Geminiano, 2021, p. 232).

A velha

De longe, bem de longe, saindo da mata grossa, a velha com o cesto-cargueiro, o *hatisu*, transbordante de lenha, suspenso na cabeça (até tenho uma fotovivência).

Fica na memória, na vida transformada
(essência humana) (Geminiano, 2021, p. 231).

O que aprendi com os povos indígenas?

Escrevivências: uma proposta de diálogo humanizado a partir da rememoração e o “poder da palavra no papel” de significados e sentidos “levados a sério” na práxis de escrevivência na academia

É a primeira vez que busco rememorar sobre elas, as letras – palavras vividas. Grande, pequena, minúscula. Ora sistematizada, ora somente imaginada... na casa de tábuas, nos trilheiros construídos por gente antiga. Ela - a letra - no pé de jatobá, no pé da mangabeira, goiabeira e na areia da prainha do córrego...

A letra sempre estava por lá! No corpo da menina e no corpo do menino que desenhava com carvão letras imaginadas e criadas por onde passavam para festejar e sorrir (falando em sorrir, como é bom poder sorrir! Pena que em muitos lugares não se pode mais sorrir - como expressou o menino Davi sobre seus sentimentos de tristeza na escola, Geminiano (2020) -.

Letras representadas em papel já bem surrado, folhas reaproveitadas com arames enrolados, ou nas “peles de imagens”, como diz Davi Kopenawa (2015).

Canetas, canetinhas, lápis, lapiseiras, não se via e nem ouvia por lá para desenhar nas peles de imagens. Carvão sim, se via pequeno, médio e grande que cobria as peles de imagens.

Fonemas, sílabas, vocábulos eram aproximados para formarem palavras desenhadas por mãos já vividas que me fizeram assimilar e a amar a letra nas palavras humanizadas para a escrevivência.

Sangue de índio. Bisneta de indígena. Não conheci o povo. Logo, desconheço sobre a minha origem, sobre meus ancestrais. Há pouco tempo, aclarou-se uma narrativa contada pela minha mãe sobre seus avós maternos, um povo indígena a qual eles pertenciam, natural do estado do Ceará, que migraram para São Paulo, depois para o Paraná e, por último, para o Mato Grosso, a fim de residir na cidade de Juscimeira/MT.

As histórias sobre os indígenas, contadas pelos meus pais, bem como o meio social vivenciado desde minha infância, especificamente no que diz respeito aos povos originários do Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso, sempre foram versões preconceituosas, racistas e violentas (assassinatos), encorpadas de adjetivos pejorativos. Entretanto, no primeiro semestre do ano de 2022, foi narrada uma versão diferente daquela que eu já conhecia quando criança. Nessa outra perspectiva, a protagonista narra sua história de vida, e algumas dessas palavras ficaram na minha memória, quando minha mãe falava: “Eles eram calmos, nunca brigavam”, “Gostavam de fazer farinha, fazer coisas de comer com a mandioca”. “Eles eram muito diferentes dos meus outros avós (paternos, descendentes de italianos) que eram violentos e até batiam em nós (os netos)”.

Sou mato-grossense desde o dia 27 de agosto de 1984. Nasci no único hospital público da cidade de Pontes e Lacerda/MT – que, infelizmente, permanece sendo o único hospital público até aos dias de hoje – atendendo, inclusive, vários municípios vizinhos. Minha história no mundo inicia na cidade em questão pelo motivo de meus pais ali chegarem ao final da década de 60, em busca de terras ditas “não habitadas” por gente. Portanto, sabemos, por meio de documentos estatais, que o território já estava ocupado por dois povos distintos culturalmente e socialmente, os originários Paresi e os Nambiquara, este último, localizado em dois estados: Mato Grosso e Rondônia.

Meu pai, mesmo sem ter concluído a antiga 5ª série do Ensino Fundamental, sonhava e se dedicava juntamente com a minha mãe (que também teve seus estudos interrompidos no Ensino Fundamental) para levar os dois filhos à escola, mesmo que parecesse ser uma utopia, diante da realidade vivida e por causa da ausência de oportunidades de escolarização em uma instituição pública. Na época, a escola mais próxima do lugar onde morávamos ficava no mato, e aqui mato no significante e significado de mato grosso, literalmente grosso, como diz meu pai (articulando, assim, o vocábulo ao nome e vegetação do estado em que moramos). A região onde moramos (meus pais vivem até hoje no mesmo local) ficava a 45 km da escola na cidade e o acesso se dava por meio de uma estrada precária (até o momento dessa escrita, a rodovia do Matão não é pavimentada e a entrada para casa dos meus pais continua esquecida pelos órgãos federais, estaduais e municipais).

Após longas conversas sobre o que e como fazer para levar os dois filhos para serem escolarizados, decidiu-se que o meu pai ficaria no mato (sítio), trabalhando para manter minha mãe com os filhos ainda pequenos na cidade de Pontes e Lacerda. Assim, relembro minha mãe expressando: “Vou pegar roupas para lavar e ajudar seu pai!”. Lembro-me do meu pai chegando à cidade para nos visitar, após um longo dia de trabalho, em uma motocicleta já bem surrada, a fim de nos prover os alimentos.

Mais adiante, concluímos o Ensino Médio e, no ano seguinte, meu irmão e eu fomos para a tão sonhada universidade. Fui cursar Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), na cidade de Belo Horizonte. Fui, então, aprovada na última colocação, mas estava lá, no universo da tão sonhada e necessária universidade pública! Meu pai queria que eu fizesse Direito, mas eu, estando consciente das minhas limitações e me vendo como alguém dotado de pouco conhecimento escolar, não quis arriscar-me. Hoje, estando aqui, na escrevivência, reflito que não queria decepcionar meu pai, sendo reprovada no vestibular para cursar Direito, que era o curso ansiado por ele para minha vida profissional.

Foram longos quatro anos de experiências detestáveis no curso de Licenciatura em Música (no instrumento piano), desde a violência psicológica até a violência de assédio físico, moral, entre outras violências que me faltam palavras para descrever. Sofri preconceito desde os primeiros dias na universidade. Rememoro como se estivesse vivenciando novamente as chacotas pelo sotaque mato-grossense, por pertencer a uma região de diversidades de povos originários da América Latina. Diziam assim: “Você mora com as onças!? Uuuuuuuuu, lá só tem índios! Dança a dança da chuva com os índios!?” Lembro que desde os primeiros dias, carregados de palavras pejorativas, preconceituosas e racistas, não me expressei em nenhuma disciplina. Meu curso foi assim, sem diálogo, sem respeito, sem ensino e de pouca aprendizagem, sem nenhuma afetividade e humanidade ainda mais rara. O espaço que deveria estar destinado a acolher as diversidades era – e é ainda – um lugar de opressão, de desumanidade, elitista, eurocêntrico, que nega o outro, que satiriza o pluriculturalismo, que difere do seu único mundo, monocultural.

Todas essas vivências opressoras como acadêmica de curso superior de Licenciatura no ano de 2002 foram compreendidas, em parte, no processo de superação de forma significativa e fazem sentido em minha vida até hoje a partir do momento que fui aprovada no Mestrado Profissional (ProfSocio), depois de 13 anos longe da universidade (casada e com três filhos pequenos) e não ter tido nenhuma experiência com a pesquisa científica. Partindo da estaca zero, busquei atender minhas necessidades de desenvolvimento cognitivo pela busca do conhecimento academicista oficial, ofertado no ProfSocio/Marília, aliado com o motivo de conhecer o povo originário Nambiquara, os Katitãuhlu. E aqui não posso deixar de escrever no “poder do papel” o que aprendi pela oralidade e experimentação com Saulo Katitãuhlu juntamente com seu povo em um “movimento de dentro para fora”, para saber conviver, compreender, escutar, respeitar e Ser. Assim Saulo Katitãuhlu narrava para mim sobre os desafios no “tempo da caneta” - mestrado.

A oportunidade que recebi para fazer pesquisa acadêmica, mesmo sendo uma iniciante, possibilitou, além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo, a transformação e a formação do pensamento crítico, libertador, autônomo, a autoestima, a autenticidade, a emancipação e a consciência social. O programa de pós-graduação, ProfSocio no campus de Marília/SP, além de contribuir na formação profissional e acadêmica, mostrou-me o caminho que faz sentido para a vida. A pesquisa, intitulada “Narrativas Nambikwara Katitãuhlu: vivências transformadoras”, inter-relacionada com a matriz curricular do programa de pós-graduação em rede nacional, e o caminhar com os professores, coordenadora, colegas e

orientador, propiciou um encontro verdadeiro com o sentido da vida acadêmica e sócio-histórica, a partir do reconhecimento de ser e de fazer parte do outro em sociedade⁹.

Percebo que a escrita não se separa das vivências vividas (boas e ruins), até então pensadas em uma trajetória de busca intensa pelo desenvolvimento humano, de forma compromissada com a pesquisa, de modo a possibilitar contribuições necessárias, significativas e que façam sentido no processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil que lutam pela efetivação da legislação que assegura a instituição escolar diferente, específica, intercultural e seus modos próprios de ensinar e de aprender na sua localidade, que é uma conquista assegurada desde a Constituição Federal de 1988.

Diante disso, vale indagar: o que aprendi/aprendo com os povos originários? Fico rememorando vivências formadoras e transformadoras no desenvolvimento da minha personalidade/personalidade como um ser humano vivendo – historicamente – em sociedade. Trata-se de vivências com acadêmicos indígenas, que são generosos no âmbito da partilha de conhecimentos. Na defesa da dissertação do indígena Lauro Lopes Leandro Pariko Ekureu, indagaram para sua orientadora, a professora Marília Librandi, sobre o que ela (no lugar de orientadora) aprendeu com seu orientando indígena Boe. A partir dessa questão, a orientadora escreveu inúmeros pensamentos vivenciados na complementaridade de conhecimentos que propiciaram uma formação humana.

Assim, posso responder que aprendi andando e vendo, ouvindo, cheirando, xeretando, lendo e dialogando com os Nambiquara Katitãuhlu, como os demais povos com quem vivencio a interculturalidade/complementaridade de forma presencial, no campo (aldeia) e na cidade. A partir de 2020, momento pandêmico acometido pela Covid-19, a pesquisa buscou caminhos que têm sido experimentados cotidianamente, nas mais diversas realidades geográficas das comunidades indígenas no que diz respeito aos usos das tecnologias.

Desse modo, a partir de uma nova realidade metodológica de pesquisa, as questões materiais e objetivas, na atual conjuntura de doenças físicas e gestores políticos, que capturam a sociedade civil para a barbárie vivenciada em relação aos povos originários, foi necessário o distanciamento do território, da territorialidade (físico-geográficas) dos povos indígenas. Desse modo, o uso das redes sociais em canais abertos ao público possibilitou um encontro com os saberes indígenas, pronunciados por acadêmicos, pesquisadores, professores, lideranças,

⁹ Hoje, estou distante do campo, na frente de um computador, para escrever minha primeira escrevivência, que é uma proposta da disciplina intitulada “Tópicos avançados em temas contemporâneos I”, ministrada pelas professoras: Dra. Ângela Maria de Sousa Lima (UEL) e a Dra. Lígia Wilhelms Eras (IFSC) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse ínterim, a escrita é desenvolvida em primeira pessoa, que é a característica da escrevivência de Conceição Evaristo.

candidatos à eleição de 2022 e gestores engajados na política e em setores públicos de uma variedade de etnias e espaços geográficos diversos, evidenciando suas reivindicações nos diversos canais abertos ao público em geral.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, efetuada por meio da consulta em dissertações e teses dos acadêmicos indígenas, como também a análise documental e os diálogos efetuados em canais abertos na mídia¹⁰, em conjunto com as disciplinas ministradas na companhia dos pesquisadores indígenas orgânicos – conceito explicado por Gersem Baniwa¹¹, sobre o indígena que busca os conhecimentos necessários e aqueles que desejam para sua sobrevivência, sem abandonar seus saberes ancestrais, sua essência indígena formada em coletividade e suas vivências – possibilitaram uma significativa aprendizagem, de que viverei o presente porque aprendi sobre o passado dos ancestrais para melhor projetar e colher um futuro seguro do viver bem em coletividade.

Sobre a tese...

“Foi muito bom o que você falou, é isso mesmo. Mas tudo isso nós já sabemos. O que eu queria saber é por que vocês vieram para essa terra?”

(D’Angelis, 2008, p. 30).

Não foi nada fácil pensar em questões como: O que é a instituição escola? Qual a função social da escola? A escola tem cumprido seu papel? Por que os povos indígenas reivindicam a instituição escola? Qual escola reivindicam? A indagação acima - no texto escrito por D’Angelis (2008) - é de um velho indígena Guarani que analisa uma atividade pedagógica sobre o período de “achamento” do Brasil, desenvolvida na escola, pensando acerca do que essa instituição deveria ensinar e não tem ensinado no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento humano dos escolares indígenas em uma sociedade diferenciada e com suas especificidades e ainda com contextos históricos e conjunturais distintos uns dos outros pós-contato com a sociedade dita “civilizada”.

Nessa aflição constante em busca de resolução e/ou superação de problemas gestados pela escola e na escola, tem-se a responsabilidade advinda da busca por contribuições com a pesquisa para a efetivação da escola indígena. Tal instância está associada à busca da resposta

¹⁰ A coleta de dados qualitativos on-line foi organizada em duas partes: Midiática e Virtual (*Instagram, Youtube, Site* - a Midiática; mensagens instantâneas, grupo foco on-line - a Virtual) (Braun; Clarke; Gray, 2019).

¹¹ Originalmente é um conceito de Gramsci.

para questões que estão situadas para além do senso comum. Trata-se de algo desafiador, já que não seria possível pensar sobre essas questões sem a presença dos acadêmicos indígenas, que têm buscado ver o *luar* juntamente com os velhos/anciãos em suas comunidades.

E é o caso de insistir que os intelectuais indígenas que freqüentam as reuniões e debates sobre o tema convidem aqueles velhos “analfabetos” das aldeias para, no ritmo indígena, ir ver o luar. E ali perguntar-lhes duas coisas: por que, afinal, existe uma escola em nossa aldeia? O que vai ser da nossa gente, da nossa vida e da nossa cultura, quando todos freqüentarem escolas, na aldeia e fora da aldeia¹² (D’Angelis, 2008, p. 30).

Diante disso, busco ouvir, sentir e ver o *luar* nas vivências que ecoam na minha mente e me levam a escrever palavras que fazem sentido para minha formação humana, desde as primeiras páginas desta tese, em forma de prosa, intitulada “vivências transformadoras (ensaio subsequente)”. Quando rememoro o que aprendi com os velhos Katitãuhlu, que já partiram dessa matéria - mundo -, além daqueles velhos Katitãuhlu que ainda insistem em levar mais gente - Katitãuhlu e os *kajatisu* - na esperança de que eles também vejam o *luar*.

Nesse ínterim, os capítulos que compõem a “palavra do papel” desta tese só foi possível graças a sensibilidade, liberdade e direção para o pensar possibilitados pela minha orientadora, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, juntamente com Noêmia dos Santos Pereira Moura (UFGD) e Ângela Maria de Sousa Lima (UEL), que clarearam o caminho da pesquisa, compartilhando seus saberes e seus orientandos indígenas, o que muito contribuiu para que este fosse um processo mais leve e seguro.

Some-se a isso o fato de que a professora Sueli Mendonça, com seu modo peculiar de orientar, permitiu o brotar de sementes germinadas antes mesmo de cogitarmos a possibilidade de trabalho em curso em nível de doutorado. Ademais, desde 2018, havia sido aluna no mestrado do ProfSocio (2018-2019) orientada pelo professor Marcelo Augusto Totti (UNESP) que, com seu olhar de sociólogo, sensível às necessidades dos povos indígenas, tem reverberado no presente estudo de doutoramento. Tais influências profissionais permitiram-me que fosse ouvida e os ouvisse de forma respeitosa em relação às reflexões e histórias de vida oralizadas pelos indígenas Katitãuhlu. Isso porque também eu narrava sobre o modo de vida diferenciado daí advindo, considerando suas especificidades, as reivindicações por direito à escola indígena em seu território e de qualidade, pelo direito ao território imemorial e em relação à saúde

¹² Assim, D’Angelis situa, acerca do significado de “analfabeto” para os anciãos indígenas: “Coloco a palavra analfabetos entre aspas porque, em si, ela só faz sentido em sociedades letradas e de uma perspectiva preconceituosa, nessas sociedades, contra os que não dominam ou não aderem ao domínio da escrita” (D’Angelis, 2008, p. 31).

indígena, metas pelas quais o velho Américo Katitãuhlu, juntamente com o povo Katitãuhlu, lutou até o fim de sua vida. Nesse sentido, Sueli Mendonça instigou-me a ver o *luar* sobre a escola indígena na companhia dos velhos Katitãuhlu.

O luar
Do luar não há mais nada a dizer
(Gilberto Gil, 1981)

Foto 1 - Américo Katitãuhlu (*in memoriam*) na escola Nūtajensu



Fonte: Oliveira, 2023, p. 4.

A não ser
Que a gente precisa ver o luar
(Gilberto Gil, 1981)

Foto 2 - Território na aldeia Central



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 3 - Roça Katitãuhlu, aldeia Central



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 4 - Ariana Katitãuhlu



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 5 - Criança Katitãuhlu na roça com os pais



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 6 - Crianças Katitãuhlu na roça com os pais cuidando do irmão menor



Fonte: Paulo César Pereira, aldeia Central, 2019.

Foto 7 - Crianças Katitãuhlu em atividades



Fonte: Oliveira, 2023, p. 1.

Sobre as seções...

A partir da seção 2 (dois), intitulado **“ESCOLA DOS INDÍGENAS (E POR CAUSA DELES) PARA A SUPERAÇÃO DA ESCOLA PARA (E CONTRA OS) INDÍGENAS: diálogo, reciprocidade, interculturalidade e complementariedade de saberes múltiplos** e o subtítulo **2.1 “O “nascimento”, terra, indígena e poder”**, busca-se contextualizar a História do Brasil, a partir das pesquisas desenvolvidas sobre e pelos indígenas acadêmicos, pensando-os como povos outros, que têm se dedicado à temática, como Smith (2018), a partir dos livros narrados pelo filósofo indígena, Ailton Krenak (1999, 2020), a partir do trabalho da liderança indígena Davi Kopenawa (2015), partindo dos poemas de Márcia Wayna Kambéba e de pesquisas da antropóloga e indigenista Manoela Carneiro da Cunha (1986, 1992, 2012). Por fim, considera-se também os escritos das cartas de Pero Vaz de Caminha (1450-1500), que são referências para as representações que versam sobre os primeiros contatos entre duas nações distintas não somente culturalmente, mas de determinação político-econômico.

Já na seção 3 (três), **“ESCOLAS PARA INDÍGENAS À ESCOLAS DOS INDÍGENAS: a árdua luta pelo direito à educação escolar indígena”**, expõe-se a história da educação escolar indígena no Brasil desde o período Colonial, onde houve atividades pedagógicas asseguradas pela delegação da Coroa Portuguesa e efetivadas pelos missionários que objetivavam “civilizar”, de forma violenta, obrigando os povos indígenas a negarem sua identidade. Posteriormente, após a independência do Brasil de Portugal, as políticas indigenistas de catequização e de civilização permaneceram até o início do século XX, a mando das Assembleias Legislativas nas províncias, em conjunto com a Constituição Política do Império. Em 1906, a escolarização dos indígenas, como os demais assuntos referentes aos povos originários, passou a ser gestada por órgãos governamentais. Por conseguinte, em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), mantém-se a concepção de incorporar os povos indígenas à nação brasileira, negando a diferença e a diversidade cultural, via instauração de um assimilacionismo étnico.

Houve, então, um marco em que se assegurou os direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Então, a partir dela, os indígenas poderiam viver conforme suas culturas. Tal Lei extinguiu os processos “integracionistas e civilizatórios que permearam todo processo anterior, o que resultou no fato de que tais iniciativas foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal” (Luciano, 2007, p. 5). Além disso, houve as legislações internacionais, como as Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Declaração das

Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, para citar as principais.

Após a extinção do SPI, em 1967, a Fundação Nacional do índio (Funai), - atualmente renomeada de Fundação dos Povos Indígenas, em 2023 e presidida pela indígena Joênia Wapichana - assumiu a escola indígena e, em 1991, a educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). A partir dessa nova direção, surgiram demais leis, portarias, decretos, além de estudos que direcionam uma escola indígena, que reafirma a identidade étnica, a valorização de suas línguas e das ciências, como também o direito aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais adjacências, voltando-se para indígenas e não indígenas, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Assim, desde o primeiro capítulo, busca-se evidenciar que os povos indígenas apontam para os elementos/as características essenciais da escola para o indígena em relação à escola do indígena, sendo esta última necessária e desejada na contemporaneidade, além de estar assegurada nas legislações vigentes. Assim, conclui-se com um levantamento quantitativo de escolas indígenas no Brasil desde 2007 a 2022, dando ênfase nas descrições dos dados publicados pelo Inep no ano de 2022.

Na seção 4 (quatro), com o título “**DESCOLONIZANDO A ESCRITA**”, trata-se de ouvir, de pensar o Outro pensamento, como afirma Bruno Kaingang (Ferreira, 2020). Nesse sentido, adentra-se nas escritas dos Kaingang, de Xakriabá, dos Iny Karajá de Anaquiri, na expectativa de alcançar uma transformação gerada a partir dessa relação de conhecimentos - pensamento - do Outro (Viveiros de Castro, 2002). São mobilizadas, também, algumas narrativas impactantes, como a de **Wahuka Karajá**, sobre a proibição do seu próprio nome e dos seus pais para a efetivação da matrícula escolar.

Desse modo, reafirma-se o **Ser indígena** nas pesquisas acadêmicas (Correa Xakriabá, 2018; Ferreira, 2020), com seus conceitos nativos, dialogando por meio de “[...] nossa singular maneira de ver e pensar o mundo sob ‘nossas’ lentes” (Barreto, 2021, p. 33). Ainda, tem-se o chamamento Wahuka Karajá (Iny), para a sociedade não indígena conhecer demais culturas ameríndias. *“Nós já conhecemos muita coisa sobre vocês. E vocês, será que conhecem as nossas realidades?”* Assim, a partir de dissertações e teses e de narrativas nos canais abertos ao público, é possível aprender sobre as diferenças e as especificidades de povos indígenas do Brasil, para que se possa pensar em políticas públicas educacionais diferentes, específicas, bilíngue, intercultural e que atenda às necessidades, os projetos de vida ou bem viver das diferentes comunidades indígenas na contemporaneidade. Como exemplo das especificidades de cada povo, a tese de Bruno Kaingang, que está enraizada na cosmologia ameríndia do seu

povo – “*kaingang Kamẽ e Kajru* –, ou, ainda, *Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã*, **que são os antigos caminhos, próprios dos velhos aprender e aprender junto**” (Ferreira, 2020, p. 16, grifo nosso). Nesse ínterim, passa a ser considerado o princípio **do acolhimento e do respeito** pelo outro, da **coletividade**, do **corpo que fala e do corpo que ouve**, **considerando-se, ainda, instâncias como a memória e o ato de mobilizá-la**, tendo a consciência de que a vida e a escola dos povos indígenas **não estão dissociadas da política, da cultura e da educação**. Então, a dissertação de Célia Xakriabá traz a necessidade de um viver na hibridização como forma de estratégia de luta, de insurgência, de resistência e de reafirmação da identidade indígena (Correa Xakriabá, 2018).

Dessa maneira, evidencia a necessidade de haver, para povos indígenas, um sistema educacional que esteja em prol da necessidade do referido povo inserido em um mundo moderno, globalizado e progressivamente mais tecnológico. Trata-se, portanto, de uma escola que exista por causa das pessoas e não contra as pessoas. Almeja-se, nesse sentido, que os projetos de pesquisas desenvolvidos na universidade e na escola pelos acadêmicos e por professores indígenas sejam éticos, respeitosos com a comunidade e que estejam em diálogo a respeito da pesquisa indígena, na perspectiva de “recontar a história” na escrita acadêmica produzida, não somente pelos colonizadores, mais também pelos povos que foram historicamente colonizados e que hoje tem apresentado em suas pesquisas as demandas e necessidades do seu povo e comunidade de origem.

Outrossim, para escrever a história a partir do olhar do colonizado, da nova liderança política indígena, é necessário conhecer os instrumentos de poder da educação ocidental para compreender e superar a supremacia da cultura colonial, sem destruir os valores ideológicos dos povos originários, suas práticas de vida, sua língua, enfim, considerando-se as identidades originárias de cada povo, que é diferente do “povo da mercadoria”, que tem assolado a terra e tudo o que nela pertence, em prol da ganância dos *napẽ*¹³ por poder (Kopenawa; Albert, 2015).

Como escreve Gersem Baniwa, o grande “desafio, portanto, não é mais se querem escola, mas como essa escola deve ser para atender essa demanda [...]” (Luciano, 2011, p. 40). Ainda, tal autor esclarece que a escola indígena intercultural não vem para sobrepor conhecimentos de uns ou de outros, mas situa-se em uma lógica da complementaridade de conhecimentos (Luciano, 2017). Por fim, a seção 2 (dois) conclui com um levantamento

¹³ *Napẽ*, que significa branco para os Yanomami – Davi Kopenawa e Bruce Albert realiza pacto etnográfico e pacto xamânico para complementaridade e reciprocidade no processo de convivência e produção do conhecimento, sendo um divisor de águas na antropologia e na produção acadêmica.

preliminar sobre a temática Educação Escolar Indígena no Brasil no âmbito da academia desde o ano de 1975 a 2002.

Então, na última seção 5 (cinco), intitulado **“LENDO, OUVINDO E SENTINDO PALAVRA DO PAPEL¹⁴ (*kuatia ñe’ê*): Possibilidades refletidas para (des)aprender, (re)pensar, coexistir, (re)conhecer, dialogar e respeitar os povos originários indígenas que (re)existem nos dias atuais**, apresenta-se, como o próprio título revela, no âmbito das produções acadêmicas indígenas, as “novas lideranças políticas” ou “intelectuais indígenas”, conforme refletido e sistematizado por Gersem Baniwa (Luciano, 2006a, 2011). Desse modo, considera-se que as legislações no papel dos *karaí* (não indígenas) para os indígenas e não dos/com a participação deles (indígenas). Assim, pensa-se a questão da língua colonizadora na política de escolarização e a negação de forma violenta de suas línguas maternas durante mais de 488 anos de desviver. Ainda, é apresentada uma relação acerca do quantitativo de indígenas presentes no ensino superior desde o ano de 1999, considerando-se a presença das políticas públicas educacionais com participação efetiva dos povos indígenas desde 1970 a partir dos efeitos do movimento indígena na sociedade e na universidade. Apresenta-se, também, um levantamento preliminar de dissertações e teses desenvolvidas pelos acadêmicos indígenas desde a pioneira dissertação defendida por Darlene Taukane em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Finalmente, é apresentado, um quadro sobre a escola que não queremos e temos e a escola que não temos, mas que necessitamos e desejamos na contemporaneidade, a partir das pesquisas de Tonico Benites (2012), de Luciano¹⁵ (2011) e de Baniwa (2019).

¹⁴ Os conceitos de “palavra do papel”, “palavra escrita”, “saberes escritos”, “o papel falar”, “fala no papel”, “o poder do conhecimento escrito”, “mistérios dos saberes do papel”, “saberes escritos” foram desenvolvidos pelo pesquisador indígena Kaiowá, Tonico Benites, para referir as interpretações de escola para os indígenas Ava Kaiowá (Benites, 2012).

¹⁵ Luciano (2011) e Baniwa (2019) se referem à mesma pessoa, conhecida mais como Gersem Baniwa.

2 ESCOLA DOS INDÍGENAS (E POR CAUSA DELES) PARA A SUPERAÇÃO DA ESCOLA PARA (E CONTRA OS) INDÍGENAS: DIÁLOGO, RECIPROCIDADE, INTERCULTURALIDADE E COMPLEMENTARIEDADE DE SABERES MÚLTIPLOS

2.1 O “nascimento”, terra, indígena e poder

Índio eu não sou

*Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.*

*Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.*

*Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.*

*Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.*

*Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.*

*“Índio” eu não sou.
 Sou Kambeba, sou Tembê
 Sou kokama, sou Sataré
 Sou Guarani, sou Arawaté
 Sou tikuna, sou Suruí
 Sou Tupinambá, sou Pataxó
 Sou Terena, sou Tukano
 Resisto com raça e fé*

Márcia Wayna Kambeba

2.2 A História do “novo mundo” e a negação das Histórias orais (do Outro): achamento ou invasão?

Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento!

Davi Kopenawa (2015, p. 252-253).

Ao longo da História, o dito “novo mundo”, o “descobrimento da terra nova”, o “achamento”, o “descobrimento do Brasil” foram e ainda são formulações interpretadas pelo olhar do não indígena, do “eu” eurocêntrico, que tutela e extermina nações. Esses dizeres reforçam a visão daquele que oprimiu e oprime inúmeros povos até aos dias de hoje, inculcando justificativas mesquinhas de “ganância e de ambição” para transformar o “outro” (não humano) em “eu”, (não animal), de “selvagem” para “civilizado”. Desse modo, o homem ocidental, “civilizado” esteve-está “cego e surdo” para a diferença e para a diversidade de culturas, de forma que exterminou/extermina, oprimiu/oprime o colonizado a ponto de dizimar culturas, línguas, conhecimentos, ontologias e ideologias e histórias orais de povos e nações inteiras que não querem viver em conformidade com o modo de vida da colonialidade e que resistem ao ofício dos colonizadores, que expandem a práxis do capitalismo mercantil (Carneiro da Cunha, 1992). A respeito do processo da colonização pelos colonizadores europeus, Smith (2018, p. 39) escreve:

No século XIX, os poderes europeus já tinham estabelecido regimes políticos e formas de relações sociais que governavam as interações sociais com os povos indígenas colonizados. Essas relações eram de gênero, hierárquicas e apoiadas por regras ora explícitas, ora implícitas. Uma maneira de dar forma às regras implícitas ou ocultas implicava recorrer ao princípio de “humanidade”. Considerar os povos indígenas como não sendo completamente humanos, ou tratá-los explicitamente como não humanos, permitiu o distanciamento e justificou várias formas de extermínio e domesticação.

Alguns povos indígenas (os “não humanos”) eram caçados e mortos como animais; outros (os “parcialmente humanos”) eram arrebanhados e colocados em reservas como criaturas que deviam ser amansadas, marcadas e postas para trabalhar. [...] A partir do século XIX, os processos de desumanização eram frequentemente escondidos por trás das justificativas do imperialismo e do colonialismo disfarçadas pela ideologia do humanismo e do liberalismo, e pela afirmação das demandas morais relacionadas com o conceito de “homem” civilizado. As justificativas morais não necessariamente impediram a contínua caçada aos aborígenes nos primórdios do século XIX, e tampouco o abuso histórico de diferentes povos indígenas, que persiste até os dias de hoje.

Foto 8 - Povo Xokleng capturados e mortos pelos bugreiros em SC



Fonte: Gomes, 2023.

No entanto, além da ideologia que duvidava da humanidade dos ameríndios, predominava a cultura do capitalismo mercantil, já bem explorado pelo ocidente. Nesse ínterim, os povos indígenas eram levados para a armadilha do primitivismo, no qual, na metade do século XIX, triunfava o pensamento do evolucionismo. Em face disso, algumas sociedades eram consideradas sem história, sem evolução, sem Estado, tidas como uma tábua rasa no

âmbito do desenvolvimento humano. Sendo assim, a sociedade ocidental “civilizada” e “desenvolvida” exercia poder para salvar a sociedade primitiva, que estava condenada a viver em uma infância eterna.

Escrever sobre o período da invasão, do colonialismo, do imperialismo, das repúblicas, da domesticação e do extermínio de pessoas originárias de seu próprio território não é uma escrita que remete somente a História no tempo passado – “O quê? Que pós-colonialismo? Por acaso já acabou?¹⁶” –, mas é um gesto situado no presente e no futuro dos indígenas nas Américas, no Brasil e no mundo, que vivenciam o extermínio cotidianamente tanto em zona urbana como também no seu território imemorial.

No Brasil, essa história é rememorada e oralmente narrada pela diversidade de línguas desde os primeiros contatos invasivos dos então chamados de colonizadores. Ailton Krenak (1999, p. 1) afirma: “Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas narrativas, que datam de dois, três, quatro mil anos atrás, já falavam da vinda desse outro nosso irmão [...]”.

Diante disso, vale assinalar que o primeiro relato escrito se deu por meio do olhar do escrivão oficial do império português a Vossa Alteza D. Manuel I, Pero Vaz de Caminha (1450-1500), que escreveu, em gênero textual, carta informando de forma minuciosa detalhes da terra encontrada pela esquadra do capitão Pedro Álvares Cabral (1467-1520), relatando o primeiro encontro entre eles (nativos e portugueses) de forma amistosa e de submissão dos indígenas pelos invasores, que aqui chegaram, e que, desde o princípio, demonstrou de forma explícita o interesse pelo ouro e pela prata existentes no território em questão. A dominação sobre os povos indígenas é narrada na carta quando o capitão Nicolau Coelho ordena, por meio de gestos, para os indígenas baixarem suas armas (arco e flechas). “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. **E eles os pousaram**” (Caminha, 2019, p. 8, grifo nosso).

A disposição dos ameríndios para servir e obedecer aos portugueses, que tinham por objetivo somente explorar, desapropriar e desumanizar a ponto de exterminar os povos do Brasil, foi registrada desde o século XVI – na chamada “certidão de nascimento do Brasil”, pelo historiador Capistrano de Abreu – e que é acobertada até aos dias de hoje pelas diversas investidas de interesses e de poderes capitalistas mercantis desenfreados, que vão muito além

¹⁶ Reflexões ditas pelo ativista indígena Bobbi Sykes em uma conferência com temática pós-colonialista (Smith, 2018, p. 37).

da busca por um viver respeitoso com uma sociedade histórica em seu habitat originário e remoto.

Além disso, Caminha relata na carta vários momentos sobre a humanidade, acerca da beleza física, da saúde, da confiança, da passividade, da obediência e da disposição para o trabalho no carregamento de lenhas, águas e informações dadas sobre a riqueza mineral na “terra nova”, que era de grande valia mercantil para os portugueses desde a partida da Torre de Belém em Lisboa, como em outras expedições, já invadidas e exploradas por eles (Portugal) nos demais continentes. Seguem abaixo alguns trechos, entre muitos, da carta/“certidão de nascimento do Brasil” que evidenciam a humanidade e o conhecimento dos indígenas em dessemelhança com o relato da missão colonizadora e discricionária dos invasores.

Estavam na praia, quando chegamos, obra de sessenta ou setenta sem arcos e sem nada. Tanto que chegamos, vieram logo para nós, sem se esquivarem. Depois acudiram muitos, que seriam bem duzentos, todos sem arcos; e **misturaram-se todos tanto conosco que alguns nos ajudavam a acarretar lenha e meter nos batéis. E lutavam com os nossos e tomavam muito prazer** (Caminha, 2019, p. 35-36, grifo nosso).

E, ainda, Caminha escreve:

E parece-me que viriam, este dia, à praia quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Traziam alguns deles arcos e setas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Acarretavam dessa lenha, quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis. **Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos entre eles** (Caminha, 2019, p. 40, grifo nosso).

Os arquivos da História do Brasil, e especificamente sobre os povos originários pré-cabralianos, foram escritos pelos não indígenas, ou seja, pelo colonizador europeu com seus interesses eurocêntricos. A terra “virgem”, o “paraíso terreal” – nomeada por um novo Adão – isso é, os portugueses – que batizaram a terra antes mesmo de batizarem os originários da terra e aquém para consultar a cultura e os conhecimentos já desenvolvidos em uma sociedade historicamente constituída.

A diversidade de gêneros textuais, tais como cartas, diários de campo, tratados, relatórios, e, nas artes (visual e literária), música, dança, artefatos, pinturas, poemas, contos, romances, enredos, libretos para ópera (como a produção do libreto escrito por Antonio Scalvini e Carlo D'Ormeville para a ópera *O Guarani*, composta por Antônio Carlos Gomes e inspirada no romance de José de Alencar), entre outros registros que a humanidade objetiva de geração em geração na história do homem em sociedade.

A indígena e pesquisadora Linda Tuhiwai Smith do povo Maori na Nova Zelândia versa sobre essa legitimidade na literatura como única verdade desde o primeiro contato com o colonizador e o descontentamento atribuído à escrita que define as imagens do povo indígena.

Na literatura imperial eles são considerados "heróis", os descobridores e aventureiros, os “pais” do colonialismo. Na literatura indígena, tais figuras não são tão admiradas; suas realizações definitivamente não são as descobertas maravilhosas de heróis conquistadores (Smith, 2018, p. 32).

Por conseguinte, os registros históricos propagados mundialmente sobre o “nascimento do Brasil”, os encontros entre povos “humanos” e “parcialmente humanos”, “civilizados” e os “selvagens” são carregados de intenções eurocêntricas, inverdades, como na imagem 01 (a ser apresentada mais adiante) retirada de um livro didático que retrata o encontro entre os colonizadores e os colonizados, os fiéis e os infiéis, os com rei e os sem rei e sem Estado, os trabalhadores e os preguiçosos, os não canibais e os amantes de carne humana, entre outros adjetivos atribuídos aos indígenas que, por vezes, são explícitos na oralidade, como também na literatura.

Some-se a isso o fato de que nos livros que circulam nas escolas regulares sem nenhuma criticidade do fato ocorrido historicamente. Na afirmação da escritora indígena maori, Patricia Grace, os livros são “perigosos”. A autora aponta quatro características encontradas por meio dessas leituras referidas como “perigosas”.

(1) eles não reforçam nossos valores, ações, costumes, cultura e identidade; (2) quando eles fazem referência somente a outras pessoas, querem dizer que não existimos; (3) eles podem falar de nós, porém dizem mentiras a nosso respeito; e (4) referem-se a nós dizendo coisas negativas e insensíveis, levando-nos a crer que não somos pessoas boas (Smith, 2018, p. 50).

A categoria Arte Visual e aqui, particularmente, a pintura, intitulada *Primeira Missa no Brasil*, do artista brasileiro Victor Meirelles (1832-1903), produzida em 1860 na França, na cidade de Paris, baseada em um trecho da carta escrita por Pero Vaz de Caminha (1450-1500), endereçada ao rei de Portugal D. Manoel I descrevendo o território do país, o Novo Mundo, localizado nas Américas, especificamente na América do Sul hoje um país nomeado de Brasil (Santos, 2012).

Imagem 1 - Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles



Fonte: Rollemberg, 2021.

Curiosamente, o nome do país traz uma determinação eurocêntrica, carregando o nome de um produto econômico muito explorado desde a primeira invasão no território. Mais adiante, por exemplo, veremos uma narrativa de um indígena interrogando um europeu que transportava o pau-brasil em grande escala por meio da prática do escambo que os portugueses realizavam até meados de 1549. Outra prática regular era operada juntamente com seus habitantes originários de forma pejorativa, preconceituosa, errante, trazendo uma ideia de barbárie, antropofagia, eurocentrismo, racismo, além de evidenciar a categoria de poder, morticínio, já bem praticado pelos colonizadores ocidentais europeus sob os demais continentes colonizados, como nos países no continente africano. Para Oliveira (2016, p. 16), a pintura *Primeira Missa no Brasil* de Victor Meirelles é

Muito celebrada no Segundo Reinado, logo se transformou na imagem oficial do surgimento do país, sendo repetidamente reproduzida em livros didáticos e até em cédulas monetárias. É a mais forte autorrepresentação do Brasil, inculcada pela escola e naturalizada por toda a população letrada. Nela, os índios, bastante estetizados, parecem fundir-se com a natureza, não sendo efetivamente protagonistas – mas apenas testemunhas – da história da nação e de seu próprio destino.

Desde os primeiros registros endereçados à monarquia, os indígenas eram interpretados como gente sem lei, sem fé e sem rei. Américo Vespúcio reproduz, dessa forma, o mesmo discurso protagonizado por Caminha, com acréscimo de uma característica: a longevidade dos ameríndios. Por meio de tal perspectiva, ele narra que eles chegavam até a quarta geração, e havia indígenas com até 140 anos de idade. Foi a partir da década de 1550 que o conhecimento sobre os originários será contradito pelos invasores, conforme os interesses de cada obsessão pelo poder e em meio à busca por riquezas naturais encontradas em enormidade na “terra virgem”, ora pelos ibéricos (Portugal e Espanha) e os não ibéricos, ou seja, os interessados somente no escambo das fontes de riquezas naturais do território. Nesse contexto, é importante destacar que os colonizadores ibéricos estavam envolvidos na colônia: missionários, administradores e moradores. Por conseguinte, os não ibéricos tinham os habitantes da terra somente como “matéria de reflexão muito mais que de gestão” (Carneiro da Cunha, 1986, p. 95).

Demais autores interessados na conjuntura eram duas frentes religiosas com suas filosofias distintas: os católicos e os protestantes. Nesse último grupo, podemos situar, por exemplo, Hans Staden, que viveu como prisioneiro por nove meses pelos indígenas Tupinambá e o calvinista Jean de Léry, que também passou alguns meses com os Tupinambá, em 1557, de forma distinta de Hans Staden, que estava condenado à morte. Os dois protestantes escreveram livros de válida relevância sobre o povo originário em questão. Em 1557, o livro escrito por Hans Staden teve quatro edições publicadas, somente em um ano. Já o livro do calvinista Jean de Léry foi publicado em 1578 e com algumas contradições nas datas da edição, isso porque Léry afirma ter redigido seu livro em 1563. Enfim, são autores que viveram com os indígenas Tupinambás no início da invasão europeia e que vale a pena conhecer sobre seus escritos históricos de convivência entre os povos originários (Carneiro da Cunha, 2012).

Retomando a história idealizada pelo não indígena há mais de 522 anos no mundo, e considerando, mais especificamente, no âmbito das artes visuais (pintura), a *Primeira Missa no Brasil*, pode ser mencionado que somente no presente momento, século XXI temos um crescente número de sujeitos indígenas protagonizando sua história e sua ancestralidade, e mais, sendo ouvido de forma respeitosa em meio à intelectualidade acadêmica e até mesmo em algumas esferas nacionais e internacionais de renomes na pesquisa.

Já nesse primeiro capítulo não podemos deixar de citar Ailton Krenak¹⁷, um militante natural do estado de Minas Gerais, que tem ecoado suas narrativas por meio da oralidade e da escrita, ultrapassando dimensões geográficas, linguísticas, culturais e de pensamento. Na compreensão de Ailton, o Novo (povos da América) e o Antigo Mundo (ocidentais) já se comunicavam desde tempos longínquos.

Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas narrativas, que datam de dois, três, quatro mil anos atrás, já falavam da vinda desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que saiu do nosso convívio e nós não sabíamos mais onde estava. Ele foi para muito longe e ficou vivendo por muitas e muitas gerações longe da gente. Ele aprendeu outra tecnologia, desenvolveu outras linguagens e aprendeu a se organizar de maneira diferente de nós. E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando. E apesar de ele ser sempre anunciado como nosso visitante, que estaria voltando para casa, estaria vindo de novo, não sabíamos mais exatamente o que ele estava querendo. E isso ficou presente em todas essas narrativas, sempre nos lembrando a profecia ou a ameaça da vinda dos brancos como, ao mesmo tempo, a promessa de ligar, de reencontrar esse nosso irmão antigo (Krenak, 1999, p. 1).

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1992) disserta paralelamente com Ailton Krenak sobre a hipótese de que os dois povos já tivessem contato entre si e anuncia pesquisas já bem difundidas, como a do jesuíta José D’Acosta (1590), Salzano (1992), Salzano (1985) e Salzano e Callegari-Jacques (1988), que são autores mencionados por Carneiro da Cunha (1992), que questionam contato entre os povos antes mesmo das investidas no “Novo Mundo”. Acerca disso, a autora supracitada escreve: “Talvez as terras do Novo e do Antigo Mundo se comunicassem, ou tivessem se comunicado em tempos passados, por alguma região ainda desconhecida do extremo Norte ou do extremo Sul do Mundo [...]” (Carneiro da Cunha, 1992, p. 10).

2.3 O discurso imperial e colonizador

É sabido que a tela intitulada *Primeira Missa no Brasil* foi produzida há séculos, após a escrita da carta de Caminha ao rei de Portugal, fato este que orientou na criação da pintura.

¹⁷ No dia 05 de abril de 2024, o ambientalista, poeta, filósofo, escritor e doutor honoris causa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ailton Krenak é o primeiro indígena a tomar posse na Academia Brasileira de Letras (ABL) com 23 votos. A participação de Ailton Krenak é histórica desde a participação na Assembleia Constituinte de 1987.

Caminha escreveu a carta em um período curto de 22 de abril a 10 de maio de 1500, sendo que esta permaneceu inédita até 1773 em arquivos portugueses. Há, no entanto, em seu diário de campo, o registro de uma gente ingênua em relação à comercialização de produtos e lealdade que, desde o primeiro encontro, sobre a qual não havia dúvidas acerca de sua humanidade, revelada aos visitantes colonizadores. Segundo Carneiro da Cunha (2012, p. 30), “Caminha, com aparente candura, contrasta a ingenuidade comercial e a confiança inicial desses homens que, desde o primeiro dia, se estendem e dormem no convés do navio, com a deslealdade, a cupidez e a sede de ouro e prata portuguesa”. Victor Meirelles (1832-1903) buscou, também, como fonte os escritos do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, que retratavam os povos originários em uma condição de barbárie e desprovidos de qualquer tipo de produção cultural aos olhos do invasor europeu. Sobre essa visão preconceituosa, Smith (2018, p. 38) afirma que

[...] tais características dos povos primitivos era de que nós não conseguiríamos usar nossas mentes e intelectos. Não podíamos inventar coisas, não podíamos criar instituições nem história, não podíamos imaginar, não podíamos produzir nada de valor, não sabíamos usar a terra, nem outros recursos do mundo natural, não praticávamos as artes da “civilização”. Por falta de tais virtudes nós nos desqualificamos, não apenas da civilização, mas de nossa própria humanidade.

A explicitude do discurso imperial da época, em que a obra foi encomendada e entregue ao rei, evidencia, mais uma vez, a “mão branca” invisibilizando e exterminando os povos originários em prol do poder consistido na violência. Consequentemente, a pintura é tendenciosa em ressaltar povos originários como sendo “bárbaros”, sem “civilização”, destituídos de fé, de lei e de rei, afirmando que o encontro de povos distintos foi harmonioso, tudo isso via descrição etnográfica tendenciosa, elaborada em um período datado de 1861, na capital da França. Desse modo, pesquisadores apontam que a obra foi criada a mais de 300 anos após a chegada dos colonizadores europeus, ou seja, em meio ao fato de opressão e de dizimação dos nativos colonizados em efetividade do período imperial (que foi silenciado e/ou suavizado também historicamente). Assim, *A primeira missa no Brasil*

[...] retratou a chegada dos portugueses ao Brasil, lançando um olhar positivo no que se refere à presença da fé católica, responsável por autenticar ou justificar a descoberta. Para compor a pintura, Meirelles se baseou nos escritos de Varnhagen e na Carta de Caminha. A tela mostra a harmoniosa convivência entre navegadores, religiosos e índios, unidos pela subordinação aos princípios cristãos. A ação dos portugueses recebe o maior destaque, enquanto os indígenas aparecem num plano secundário, retratados como os habitantes bárbaros das matas do Novo Mundo, dóceis e ingênuos, sem civilização e sem fé (Rodrigues, 2017, p. 111).

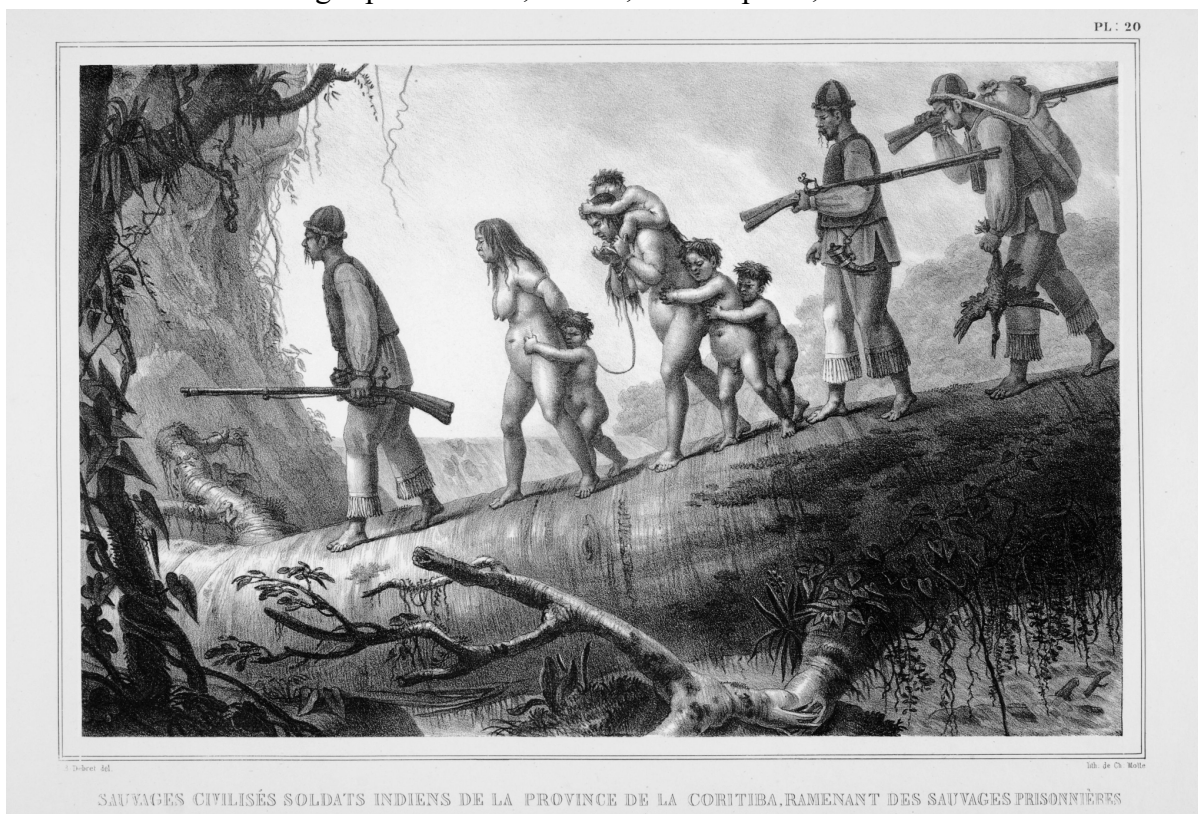
A dimensão da autorrepresentação idealizada pela classe dominante – isto é, oriunda do Segundo Reinado – é racista e perpetua até aos dias de hoje na história da nação brasileira como também no mundo. Daí advém o estereótipo de que o indígena é incivilizado, selvagem e deve ser salvo pela sociedade “civilizada” do homem branco. Assim, a tela apresenta um indígena estetizado, no qual a natureza e os nativos aparecem articulados pela interpretação do artista de forma esmagadoramente silenciada pela missão de humanidade representada pela igreja católica.

As investidas de pesquisadores indígenas e não indígenas têm demonstrado os modos por meio dos quais o Brasil real se expandiu nas estruturas de riquezas para poucos e de desigualdades para muitos (escravidão indígena, que antecede a escravidão africana), que são práticas efetivas de exploração dos portugueses (lembrando também do morticínio acometido pelo eufemismo envergonhado das sociedades europeias no Novo Mundo, Holanda, França, Espanha) na América Meridional, desenvolvidas nas colônias que ocasionaram genocídio, expropriação territorial, destruição dos recursos ambientais, enfim, os verdadeiros moradores dessa terra foram despossuídos dela.

Se buscarmos uma imagem nos arquivos históricos sobre o período da colonização no Novo Mundo que melhor representa a “certidão de nascimento do Brasil”, de imediato a resposta não seria a pintura a *Primeira missa no Brasil*, mas a tela de que retrata a magnitude do genocídio, da escravidão indígena, da tutela, da assimilação, da aculturação, entre outras estruturas desprovidas de total humanidade que empoderavam e justificavam os invasores para a ganância e para a ambição do capitalismo mercantil. Em concordância com João Pacheco de Oliveira (2016, p. 17) pode ser mencionado que

[a] transformação da população autóctone, antes livre e autônoma, em subalterna, processo indissociavelmente violento e arbitrário, respondeu aos interesses econômicos dominantes, como a apropriação da terra e a obtenção de mão de obra, articulada com a consolidação da classe dirigente e de uma estrutura de governo. Ela não prescindiu jamais de um processo de genocídio – chamado de forma eufemística de “pacificação” – que correspondia à fabricação de um permanente estado de guerra que justificasse, na prática, a completa negação de quaisquer direitos à população autóctone.

Imagem 2 - Sauvages civilisés soldats indiens de la province de la Coritiba, ramenant des sauvages prisonnières, Debret, Jean Baptiste, 1768-1848.



Fonte: Debret, 1834.

Hoje, os povos ameríndios, mesmo que em sua minoria pela falta do acesso e de permanência na busca pelo conhecimento intercultural, universal, academicista e dominante por uma classe superior, conhecem as histórias sobre a “descoberta” do Brasil narradas pelo “branco”, que é um conhecimento equivocado, irreal, conforme já citado pela liderança indígena Davi Kopenawa (2015) em seu livro *A queda do céu*.

A autora Linda Tuhiwai Smith desenvolveu uma escrita histórica sobre os poderes dos colonizadores europeus no mundo quando propagava a ideia de que as pessoas indígenas não eram humanas e precisavam se tornar humanas como eles (europeus). Para o cumprimento dessa ideologia racista, os povos originários eram aniquilados e categorizados de duas formas: não humanos e parcialmente humanos. Os não humanos eram caçados e executados. Nesse ínterim, aqueles sujeitos que eram considerados parcialmente humanos, então, eram aldeados e marcados para servir a colônia escravista.

Outra imagem que propaga uma mentira sobre os povos originários do Brasil é aquela que reproduz a ideia fabulosa de canibalismo. Os elementos associados a canibais ao redor do mundo, desde sua criação, e particularmente no século XVIII, conforme representado no mapa produzido e publicado pelo desbravador Sebastian Munster em 1540, na Suíça, são até hoje

propagados na sociedade e tidos como verdade em livros didáticos, Enciclopédia, dentre outros conhecimentos científicos e informações imagéticas produzidas em um único discurso - ocidental, imperialista e colonialista -, conceitos que iremos refletir posteriormente com a pesquisadora indígena Maori. Para Carneiro da Cunha (2012, p. 37): “Colombo, ao opor os pacíficos antilhanos aos caribes insulares que os devoram, permite uma primeira localização americana desse fantasma, assimilando caribes e canibais numa sinonímia que irá perdurar, no século XVIII, até a Enciclopédia”. E ainda sobre a propagação da ideia de canibalismo no meio dos ameríndios que em 1950 repercutia nas discussões dos cientistas europeus, Lévi-Strauss responde a Roger Caillois da seguinte forma: “que não situa a moral na cozinha e que, no tocante à relação do número de homens mortos, nós, ocidentais, somos muito mais eficientes do que os papuas” (Dosse, 2018, p. 201).

Sebastian Munster faz uma figura de um membro do corpo humano (uma perna) suspensa em amontanhados de galhos, paralelamente a uma cabeça humana com aspecto de cachorro, também suspensa pelas galhadas, além de reafirmar o discurso da linguagem sinonímia utilizado por Colombo no mapa (Caribes e canibais). É importante ressaltar o que afirma Carneiro da Cunha (2012, p. 36-37) sobre os absurdos idealizados de forma perversa dos indígenas: “Paradoxalmente, a outra imagem que se vulgariza e que se torna emblemática do Brasil é a dos índios como canibais. Em 1540, por exemplo, o mapa de Sebastian Munster, na *Geografia de Ptolomeu*, publicada em Basileia [...] a palavra *Canibali*”.

Imagem 3 - A Tabula novarum insularum, quas Diversis respectibus Occidentales & Indianas uocant, de Sebastian Münster (1550) (Primeiro mapa do Continente Americano, 1553).



Fonte: Muster, 1553.

Uma hipótese aqui retratada é de que as populações indígenas, desde o primeiro contato e até aos dias de hoje, lutam de maneiras diversas para desafiar e resistir às práticas genocidas de poder, de violência e de coerção exteriorizadas pela classe dominante. “Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins” (Smith, 2018, p. 42). Nesta esteira de considerações, acerca das muitas evidências sobre a história dos ameríndios ser narrada pelo outro, isto é, de fora para dentro, afirma a população autóctone: “[...] nós somos as pessoas mais pesquisadas do mundo” (Cruz, 2021, p. 1). Nesse viés, o indígena do povo Tuxá, Felipe Sotto Maior Cruz (2021, p. 1, grifo nosso) escreve como a humanidade indígena é retratada pelo colonizador europeu, em que

[...] as ideias ocidentais são apresentadas como únicas possíveis, não havendo lugar para outras visões de mundo. O mundo colonial é visto como um laboratório em que teorias são testadas e conhecimentos são roubados, ao

passo que o sujeito colonizado é destituído de sua humanidade e coisificado, para ser estudado como componente da paisagem local, tal qual a fauna e a flora.

Nos primeiros relatos no ano de 1492 e no primeiro contato escrito por Caminha em 1500, os ameríndios são apresentados como gente solidária, sem ambição e privada de qualquer tipo de material (ouro, terra), ao contrário das investidas europeias nas Américas e nos demais continentes. Assim, além da língua, a cultura e a etnia que separam os dois mundos (ameríndios e não ameríndios) é também o modo de viver, o *bem-viver* que é escancarado a mais de cinco centenas de embates para existir. Diante dessa disparidade ideológica do viver em sociedade em que prevalece a coletividade – e este viver tem que ser autêntico – é que a civilização colonizadora se propagou de diversas formas impositivas, com o propósito de aniquilar os ameríndios, como todos os que não professam o mesmo pensamento. Convém, no entanto, lembrar que

[...] muitos acadêmicos indígenas que trabalham nas ciências sociais e em outras áreas lutam para escrever, teorizar e pesquisar como acadêmicos indígenas. Os povos indígenas também têm elaborado a sua própria crítica a respeito da maneira como a história tem sido contada sob a perspectiva do colonizador (Smith, 2018, p. 43).

Como já citado acima, a narrativa prevalecida e sistematizada desde o primeiro contato com a sociedade ameríndia até aos dias de hoje foi a do olhar do colonizador sobre o colonizado. Assim, faz mais de cinco séculos que a nação europeia conta sua versão da “descoberta” do Novo Mundo. Os primeiros registros protagonizados pela chegada do navegador Colombo à América foram de superioridade sob os habitantes originários, nomeados por ele mesmo, de forma coercitiva, como índios. De acordo com Silva e Caovilla (2018, p. 124), “Colombo foi tomado por uma fúria em nomear tudo o que via pela frente, dando-lhes nomes ocidentais, acreditando que estava nas Índias, batizou os habitantes originários de índios”. E mais, o projeto de colonização, idealizado e executado pela invenção ocidental, instigado pelo progresso e pela modernização, ignorou as culturas, juntamente com os produtores dela, desprezando e consolidando a

Europa como o centro da cultura do mundo e implantaram o modelo hegemônico. Tal modelo civilizatório delineou-se como uma extraordinária síntese dos pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna em torno do ser humano, da riqueza, da natureza, da história, do progresso, do conhecimento e da boa vida. Nesse contexto, os povos indígenas foram marginalizados, assim como sua cultura e o seu modo de viver, considerados

até mesmo como primitivos, inferiores e atrasados (Silva; Caovilla, 2018, p. 124).

Os reflexos desse pensamento de colonização, de imperialismo, de progresso, de modernização e de supremacia da Europa pelos “descobertos” ecoam na vida dos povos originários das Américas, sobretudo da América Latina, como também no Estado brasileiro até o presente momento, como também não podem deixar de ser considerados os ameríndios espalhados pelo mundo. Assim, Smith (2018, p. 36) escreve como era viver antes da “descoberta”, sobretudo diante do sentimento de “humanidade autêntica: “Tínhamos a absoluta autoridade sobre nossas vidas, nascíamos e vivíamos em um universo que era inteiramente construído por nós. Não pedimos, não necessitávamos, nem queríamos ser ‘descobertos’ pela Europa”.

A arqueóloga Niède Guidon rememora sobre o pensamento do não indígena em relação aos ameríndios no Brasil e acerca da necessidade de mudança de pensamento preconceituoso com os originários do Brasil.

*O que acontece é que o brasileiro não respeita os indígenas, muitas pessoas me disseram: Que a senhora fica estudando **esses bichos que andavam pelados** por aí? Entende? Pra eles não são homens, não são uma cultura. E é isso que a gente precisaria mudar, mas não sei como¹⁸.*

O estereótipo e o imaginário errôneo social sobre os inúmeros povos sobreviventes na América Latina estão presentes desde os primeiros contatos pré-colombianos e têm avançado conforme a busca pelas riquezas e pelo poder que o Novo Mundo oferecia em abundância. Esses dois modos de pensar e de viver, no primeiro momento entre europeus e nativos eram opostos e muitos modos de ver e pensar sobre os indígenas ainda perduram após cinco centenas de anos, ou seja, trata-se de 522 anos de uma história enovelada em concepções distintas de modo de vida e uma produção objetivada pela humanidade sócio-histórico-cultural.

¹⁸ Entrevista coletada da arqueóloga Niède Guidon. Disponível em: <https://youtu.be/EkDozgiw-rw>. Acesso em: 26 mar. 2023

2.4 O protagonismo de ontem e os de hoje: possibilidades para conhecer, respeitar e aprender

Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, mairs e perôs (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e por ventura precisais de muito? - Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau Brasil com que muitos navios voltam carregados. - Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? - Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morre para quem fica o que deixa? - Para os filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. - Na verdade continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

(Léry, 1961).

Quando lemos os primeiros registros da chegada de Colombo à América, já de início é explícito o distanciamento do modo de viver das civilizações europeias e ameríndios. O diálogo acima, registrado por Léry (1961), confirma o que Las Casas (1991 *apud* Silva; Caovilla, 2018) dissertou sobre a humanidade dos ameríndios, acerca do modo de viver, desde os primeiros encontros.

Deus criou todas essas gentes infinitas, de todas as espécies, mui simples, sem finura, sem astúcia, sem malícia, mui obedientes e mui fiéis aos seus Senhores naturais e aos espanhóis a que servem; mui humildes, mui

pacientes, mui pacíficas e amantes da paz, sem contendas, sem perturbações, sem querelas, sem questões, sem ira, sem ódio e de forma alguma desejosas de vingança (Las Casas, 1991, p. 27 *apud* Silva; Caovilla, 2018, p. 124, grifo nosso).

Sobre esse distanciamento do modo de viver, Ailton Krenak tem verbalizado sobre o rumo que a “humanidade” capitalista mercantil ocidental vem tomando desde a chegada nas Américas até a atual conjuntura.

Hoje de manhã eu vi um indígena norte-americano do conselho dos anciãos do povo Lakota falar sobre o coronavírus. É um homem de uns setenta e poucos anos, chamado Wakya Un Manee, também conhecido como Vernon Foster (Vernon que é um típico nome americano, pois quando os colonos chegaram na América, além de proibirem as línguas nativas, mudavam os nomes das pessoas.) Pois, repetindo as palavras de um ancestral, ele dizia: “Quando o último peixe estiver nas águas e a última árvore for removida da terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer seu dinheiro” (Krenak, 2020b, p. 12-13).

Hoje temos provas inacabáveis e escancaradas sobre as atrocidades que a população indígena foi acometida no passado e que ainda vem sofrendo pelas investidas ambiciosas e perversas dos ditos “conscientes e civilizados” homens da ordem e “de progresso” na nação brasileira. As práticas de desumanização (amputação da língua por falar seu idioma nativo; mulheres serem estupradas e serradas ao meio; crianças serem mortas e/ou entregues ao colonizador para não morrer à míngua; espancamento, entre outras malignidades) ocorridas com a ancestralidade indígena têm repetidas, insensíveis e ofensivas brutalidades, investidas pela sociedade colonizadora, como também têm sido assentadas na negligência das esferas governamentais, tanto no âmbito legislativo, quanto administrativo e judiciário do Estado.

Gersem Luciano Baniwa (Luciano, 2011, p. 262) escreve sobre as atrocidades acometidas a sociedade indígena pelo Estado brasileiro em 1988, especificamente com as instituições militares no município de São Gabriel da Cachoeira que era corriqueiro ocorrer, “[...] nas noites e nos finais de semana, ocorrências de estupros de mulheres e espancamentos de jovens indígenas por soldados do Exército. O mesmo acontecia nas aldeias localizadas nas faixas de fronteiras, próximas aos pelotões de fronteira do Exército, [...]”.

Hoje, a arma de luta para a sobrevivência, resiliência e “o bem viver”, “viver melhor”, de cada sociedade indígena no Brasil e no mundo é a garantia por direito a apropriação de todos os conhecimentos (necessário e desejável) no que possam somar para os planos de vida do presente e futuro e respeitoso ao “modo de ser múltiplos” com suas especificidades culturais e interesses vigentes a partir das diferenças com as sociedades não ameríndias.

Mesmo que em uma quantidade menor em relação a elementos como a espera, a luta, a reivindicação e a efetivação da lei vigente, que garante o acesso ao conhecimento universal – ou ao conhecimento necessário e que os povos originários almejam para sua coletividade – por meio da escolarização na Educação Básica completa e no Ensino Superior. Assim, busca-se que haja lugares onde sejam garantidas as condições de entrada e de permanência para a pesquisa desenvolvida com a sociedade indígena. Eles (povos indígenas) estão lendo, escrevendo, narrando de forma bilíngue e multilíngue nas comunidades, nas conferências municipais, estaduais, nacionais e internacionais para sobreviver, isso é, a fim de que possam “resistir para existir” ou resilir para superar o colonizador na contemporaneidade.

Creio que nossa sobrevivência como povo tem sido possível em razão do conhecimento que temos de nossos contextos, de nosso ambiente e não por algum ato benevolente de nossa Mãe Terra. Tivemos que conhecer para sobreviver. Tivemos que descobrir maneiras de conhecer; tivemos que prever, aprender e refletir; tivemos que preservar e proteger; tivemos que defender e atacar; tivemos que nos mover e ter sistemas sociais que nos permitissem fazer todas essas coisas. Ainda temos que fazê-las (Smith, 2018, p. 25).

Nos dois últimos séculos, os indígenas têm buscado, dentro das condições objetivas, determinadas pelo meio onde vivem, oportunidades para a pesquisa, como, também, compreender a vida do outro e não somente ser pesquisados pelo outro como um elemento da natureza. Já no início do capítulo, temos, então, o assinalamento de uma diversidade de produções sistematizadas e acessadas mundialmente. Trata-se de textos literários criados pela poetisa indígena Márcia Wayna Kambeba, do povo Omágua/Kambeba, no Alto Solimões (AM); de citações diretas retiradas do livro *A queda do céu* (Kopenawa; Albert, 2015) narrado e escrito pela liderança Yanomami, juntamente com o antropólogo Bruce Albert. Também se trata de pesquisas desenvolvidas por Linda Tuhiwai Smith (2018), do povo Maori da Nova Zelândia, que traz reflexões a respeito dos povos indígenas do passado, do presente e que se projetam para o futuro, como no caso do texto intitulado *Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas*. Este último é um livro do militante Ailton Krenak (2020), *A vida não é útil* e contém uma diversidade de palavras pensadas e sistematizadas no mundo e pelo mundo dos povos indígenas.

A luta pelo protagonismo do direito sempre esteve presente desde os primeiros contatos com civilizações diferentes das suas. Como não se difere a luta por uma Educação Escolar Indígena que assegure seus conhecimentos e os modos/caminhos próprios para fazer como o

direito de ser (re) conhecido seus conhecedores. A seção a seguir mostra alguns caminhos percorridos na garantia da escola do indígena intercultural, com princípios da complementariedade e da reciprocidade de conhecimentos ditos universais e tradicionais.

3 ESCOLAS PARA INDÍGENAS À ESCOLAS DOS INDÍGENAS: A ÁRDUA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As primeiras escolas para indígenas — com características que conhecemos até hoje, como professor, carteiras, sala de aula, livros, cadernos, disciplinas, currículos, diretoria, entre outros elementos que compõem a instituição escolar — dentro dos seus imemoriais territórios, foram viabilizadas concomitantemente ao projeto de colônia portuguesa no Brasil. Desse modo, a história da educação escolar indígena no país está marcada por missionários, sendo, em sua maioria, os missionários jesuítas, no período do Brasil Colônia, os quais dispunham de suporte das autoridades da colônia como do rei de Portugal. Contudo, demais instituições religiosas marcaram presença no período de colonização do Brasil, como os oitos franciscanos que vieram com Pedro Álvares Cabral, em que o religioso, Frei Henrique de Coimbra, ministrou a primeira missa no território até então desconhecida por eles.

Dentre os religiosos (jesuítas, salesianos, franciscanos, capuchinhos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e os protestantes) que compuseram a colonização do Brasil e de alguma forma incluíram ideias educacionais distintas da cultura indígena a qual era pelo processo da oralidade e fundamentada em três grandes forças ainda muito corrente na educação indígena: força da tradição, força da ação e a força do exemplo (Saviani, 2019).

Imagem 4 - Frades capuchinhos com indígenas do Rio Grande do Sul



Fonte: Zugno, [20-].

Sobre a expansão do sistema de ensino organizado pelos jesuítas (1500-1759)

[...] vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. Guiando-se pelas mesmas ideias e princípios, os jesuítas estenderam sua ação praticamente ao longo de todo o território

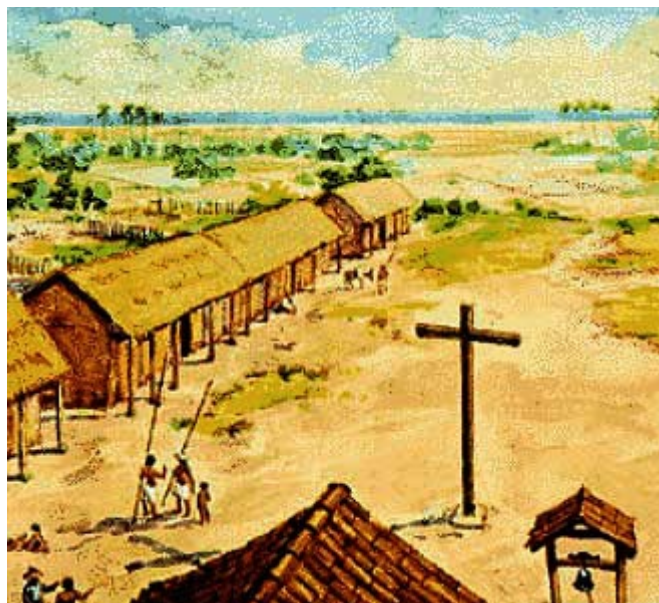
conquistado pelos portugueses na América Meridional, o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial (Saviani, 2019, p. 41).

Imagem 5- Jesuítas catequizando indígenas



Fonte: Jesuítas [...], 2006.

Imagem 6 - Aldeia Missionária - Século XVII



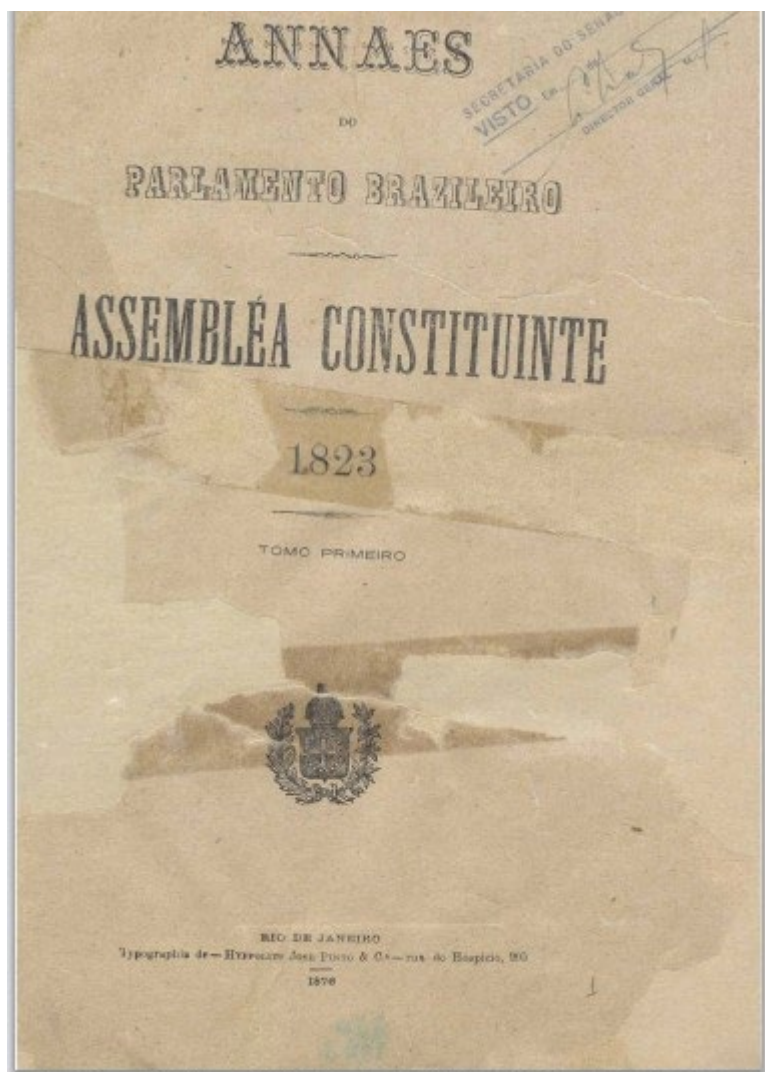
Fonte: Aldeia [...], 2006.

Diante disso, entre os séculos XVI a XVIII, a escola indígena foi gestada pelos jesuítas, tal qual havia sido assegurada pela delegação da Coroa Portuguesa, fundamentada nos instrumentos oficiais, como Cartas Régias e Regimentos que preconizavam a catequese missionária no âmbito das atividades pedagógicas, com o objetivo de “civilizar” os indígenas de forma incivil e violenta, obrigando as pessoas indígenas a deixar:

[...] de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores (Luciano, 2007, p. 3).

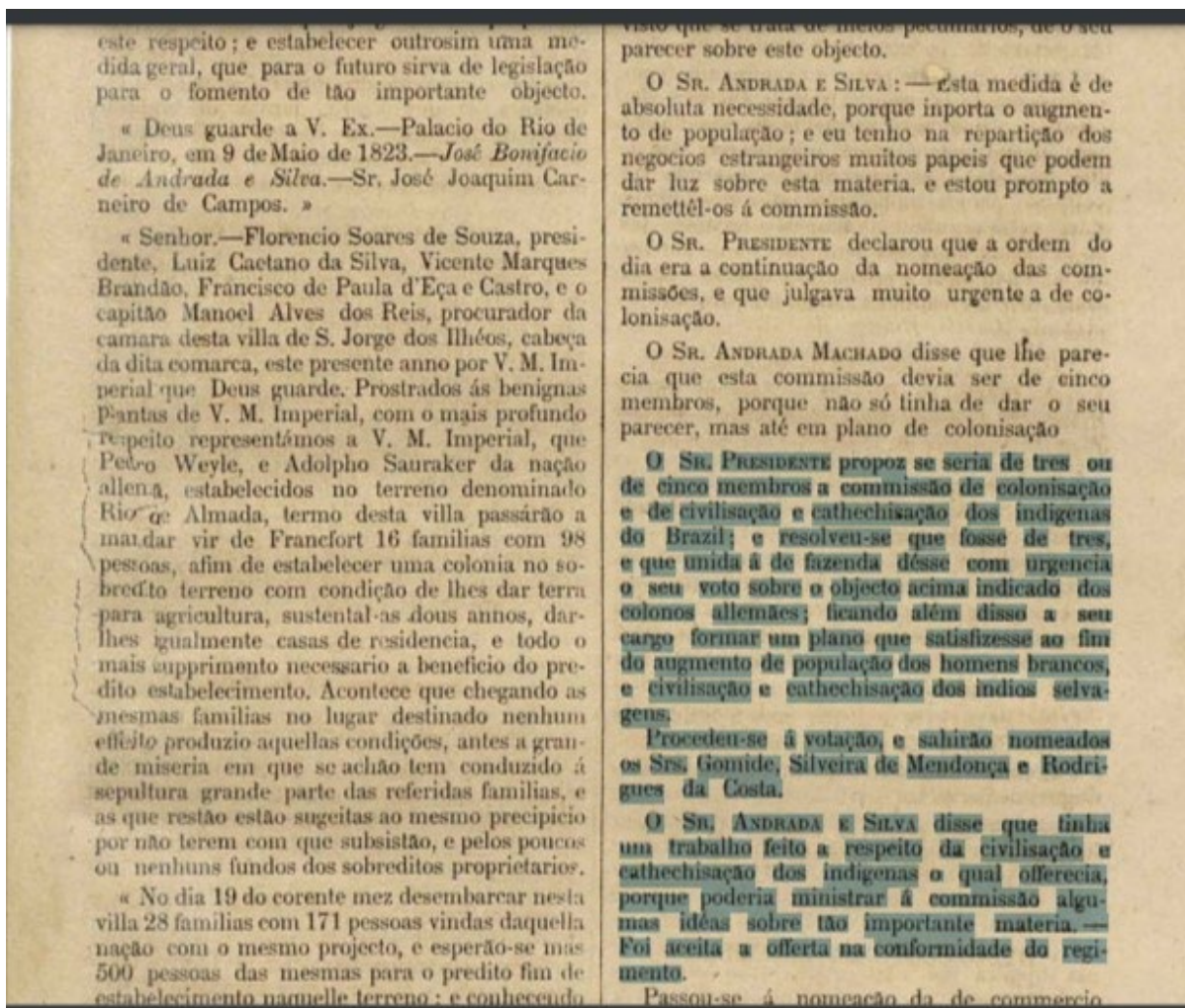
Em seguida, em 1822, no Império, as deliberações para a educação escolar indígena mantêm-se inalteradas com seus objetivos fundamentados na catequização e em aspectos da civilização das sociedades indígenas. Após a independência do Brasil de Portugal, o primeiro projeto de Constituição do Brasil foi no ano de 1823 - apelidada de “Carta da Mandioca” e estornada por D. Pedro I com 272 artigos construídos em um período de seis (6) meses - na sessão em 12 de maio de 1823 que a Assembleia Constituinte estabeleceu a catequese e a civilização dos indígenas.

Imagem 7 -Anais da Assembléa Constituinte de 1823



Fonte: Brasil, 1823.

Imagem 8- Anais da Assembleia Constituinte de 1823 da sessão no dia 12 de maio



Fonte: Brasil, 1823.

No ano seguinte, 24 de março de 1824, Dom Pedro I proclama a primeira Constituição do Império do Brasil destituído de qualquer menção aos povos originários do Brasil. Somente no ano de 1834 com a lei de nº 16 de 12 de agosto de 1834, nomeado de Ato Adicional - que alterou a Constituição do Império do Brasil de 1824 - em que lugar mencionam os povos indígenas para a catequização e civilização. Desde modo, a escola para indígena ficou a mando das Assembleias Legislativas nas províncias em conjunto com a Constituição Política do Império, cuja instância resguardou a responsabilidade pela escola indígena até início do século XX. Desta forma, o Art. 11. parágrafo 5º “Promover, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, a civilização dos

indígenas e o estabelecimento de colônias” (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, p. 15 Vol. 1 grifo da autora)¹⁹.

Imagem 9 - Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834

Art. 11. Também compete ás Assembléas Legislativas Provinciaes:

§ 1.º Organizar os Regimentos internos sobre as seguintes bases: 1.ª Nenhum Projecto de Lei ou Resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia, pelo menos vinte quatro horas antes; 2.ª Cada Projecto de Lei, ou Resolução, passará pelo menos por tres discussões; 3.ª De uma a outra discussão não poderá haver menor intervallo do que vinte quatro horas.

§ 2.º Fixar, sobre informação do Presidente da Provincia, a Força policial respectiva.

§ 3.º Autorizar as Camaras Municipaes e o Governo Provincial para contrahir empréstimos, com que occorrão ás suas respectivas despezas.

§ 4.º Regular a Administração dos bens provinciaes. Uma Lei Geral marcará o que são bens provinciaes.

§ 5.º Promover, cumulativamente com a Assembléa e o Governo Geraes, a organização da estatística da Provincia, a catechese, e civilização dos indigenas, e o estabelecimento de colonias.

§ 6.º Decidir, quando tiver sido pronunciado o Presidente da Provincia, ou quem suas vezes fizer, se o processo deva continuar, e elle ser, ou não, suspenso do exercicio de suas funcções, nos casos em que pelas Leis tem lugar a suspensão.

Fonte: Brasil, 1834, p. 18.

Somente em 1906 que a educação escolar indígena, como os demais assuntos referentes aos povos originários, foi gestada por órgãos governamentais. O primeiro órgão oficial foi o Ministério da Agricultura (criado pela lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906) (Brasil, 1906), que criou, no ano de 1910, por meio do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), responsável por todas as demandas referentes aos povos indígenas, fazendo com que, assim, surgissem as primeiras escolas em aldeias na conjuntura jurídica-administrativa do governo federal. Ademais, no ano de 1953, o SPI tinha sob sua direção 66

¹⁹ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-norma-pl.html>

escolas indígenas de uma totalidade de 97 postos do órgão, introduzidas no interior do país (Almeida, 2022).

No ano de 1930, o SPI foi retirado do órgão de origem e passou para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, em 1934, para o Ministério da Guerra, retornando para o Ministério da Agricultura em 1939, em cujo local perdura até sua extinção, ocorrida no ano de 1967. Nesse âmbito, as legislações constitucionais referentes aos povos indígenas para a incorporação, a civilização e o assimilacionismo étnico para a comunhão nacional são comuns a partir da Constituição de 1934 e recorrentes nas Constituições de 1946 e de 1967.

Imagem 10 - Constituição de 1934. Art 5º - Compete privativamente à União

j) bens do domínio federal, riquezas do sub-solo, mineração, metallurgia, aguas, energia hydro-ellectrica, florestas, caça e pesca e a sua exploração;

k) condições de capacidade para o exercicio de profissões liberaes e technico-scientificas assim como do jornalismo;

l) organização, instrucção, justiça e garantias das forças policiaes dos Estados e condições geraes da sua utilização em caso de mobilização ou de guerra;

m) incorporação dos silvícolas á comunhão nacional.

§ 1.º Os actos, decisões e serviços federaes serão executados em todo o paiz por funcionarios da União, ou, em casos especiaes, pelos dos Estados, mediante acôrdo com os respectivos Governos.

§ 2.º Os Estados terão preferencia para a concessão federal, nos seus territorios, de vias-ferreas, de serviços portuarios, de navegação aerea, de tellegraphos e de outros de utilidade publica, e bem assim para a aquisição dos bens alienaveis da União. Para attender ás suas necessidades administrativas, os Estados poderão manter serviços de radio-communicação.

§ 3.º A competencia federal para legislar sobre as materias dos ns. XIV e XIX, letras *c* e *i*, *in fine*, e sobre registros publicos,

Fonte: Brasil, 1934.

Imagem 11- Constituição de 1946. Art 5º - Compete à União

m) sistema monetário e de medidas; título e garantia dos metais;

n) naturalização, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros;

o) emigração e imigração;

p) condições de capacidade para o exercicio das profissões técnico-científicas e liberais;

q) uso dos símbolos nacionais;

r) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Art 6º - A competência federal para legislar sobre as matérias do art. 5º, nº XV, letras *b*, *e*, *d*, *f*, *h*, *j*, *l*, *o* e *r*, não ex legislação estadual supletiva ou complementar.

Art 7º - O Governo federal não intervirá nos Estados salvo para:

Fonte: Brasil, 1946.

Imagem 12 - Constituição de 1967. CAPÍTULO II. Art 8º - Compete à União

- i) águas, energia elétrica e telecomunicações;
- j) sistema monetário e de medidas; título e garantia dos metais;
- l) política de crédito, câmbio, comércio exterior e interestadual; transferência de valores para fora do País;
- m) regime dos portos e da navegação de cabotagem, fluvial e lacustre;
- n) tráfego e trânsito nas vias terrestres;
- o) nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional;**
- p) emigração e imigração; entrada, extradição e expulsão de estrangeiros;
- q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos;

Fonte: Brasil, 1967.

Sendo assim, as 66 escolas indígenas implementadas e gestadas pelo SPI eram amparadas pelas leis vigentes do Estado brasileiro, para “incorporar”, de maneira violenta, os povos indígenas à nação, em um “processo marcado pela negação da diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico”, pensamento e prática preconceituosos que perduram na atualidade (Luciano, 2007, p. 4). É importante especificar que a organização pedagógica das escolas indígenas do SPI fundamentava seus currículos e regimentos a partir das escolas rurais, nas quais se realizava a alfabetização somente em Língua Portuguesa e no âmbito de atividades manuais, práticas como costura, marcenaria, plantar, capinar, fazer roças, ordenhar vacas (animal desconhecido pelos indígenas), entre outras tarefas da época.

Lemos testemunhos dos indígenas sobre o ensino do português e o trabalho forçado de forma violenta nas escolas do SPI, que apanhavam e não importava o lugar do corpo e como sofriam a punição, por falar a língua de origem do seu povo.

Imagem 13 - Relato do ensino na escola do SPI

ABTrs nós não sabia falar eeeeem... em português

ABTrs nós não sabia falar, só sabia falar a nossa gíria mesmo,

ABTrs mas eles proibiram nós não falar o patoá – Kheúol,

ABTrs é para nós só falar o português, então é assim

ABTrs então era só a nossa língua Kheúol que nós falávamos, só nossa língua mesmo.

ABTrs Aí depois que nós entramos na escola que nós começamos a trabalhar,

Fonte: Santos, 2019.

Imagem 14 - Indigenismo do SPI no Oiapoque - AP

Escola Indígena do Rio Uaçá, Aldeia Santa Maria dos Galibi, 1948



Fonte: Almeida, 2022.

Imagem 15 - Indigenismo do SPI no Oiapoque - AP
Escola Indígena do Rio Curipi, Aldeia Santa Izabel, 1957



Fonte: Almeida, 2022.

3.1 Educação escolar bilíngue para os indígenas

A UNESCO é pioneira nas primeiras propostas de educação bilíngue para os povos indígenas no país. No entanto, há, nesse contexto, também, proposições não acatadas pelo órgão governamental, SPI, com justificativas que vão desde a falta de capacitação, material didático e a diversidade linguísticas dos povos indígenas para o ensino bilíngue, além da ausência de estudos demográficos no território indígena. Afora esses porquês, existe, ainda, o embate com os objetivos do Estado de incorporação dos indígenas à língua nacional (Língua Portuguesa).

Essa conjuntura passou por enfrentamentos a partir da década de 1950, com a Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de junho de 1957, que versa sobre proteção e integração das populações tribais e indígenas de países independentes, em que o Brasil, em seu Estatuto do Índio de 1973 sofre influência da Convenção 107/OIT (Brasil, 1973). No Art. 49 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, é mencionado que “[a] alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. Como escreve Gersem Baniwa, o que a lei mencionou não foi nada além de uma língua instrumental de uso exclusivo dos nativos e não

[...] mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a idéia de um bilingüismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas (Luciano, 2007, p. 5).

3.2 Educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada

A propositura de uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferente surgiu na década de 1970 a partir dos movimentos e de organizações dos povos indígenas e alianças com a sociedade nacional e internacional, em que se contestava a educação colonizadora, seus direitos e interesses. Então, na pauta governamental, leva duas décadas para a efetivação da temática no Ministério da Educação e a agenda somente se efetiva após fortes acusações, como um governo etnocida para os habitantes originários do Brasil. De acordo com as professoras Noêmia Moura e Andréia Militão (2020):

A emergência de políticas educacionais específicas e diferenciadas destinadas aos povos indígenas data da década de 1990. Dentre tais políticas, destaca-se a proposição da educação escolar indígena como modalidade de educação – específica, diferenciada, bilíngue e comunitária –, tal como assegurada na Constituição Federal de 1988. Sublinhe-se que essas ações resultam da pressão da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, que vêm se organizando desde 1970 [...] (Moura; Militão, 2020, p. 3).

É importante dizer que as novas políticas públicas dirigidas aos povos indígenas na história, assim como a transformação da política educacional nas estruturas jurídico-administrativas, foram conquistas por meio de intervenção dos povos indígenas nas coletividades e com seus apoiadores, fazendo com que se sucedessem leis “homologatórias”, considerando-se até que ponto o governo legitimou de forma involuntária os direitos demandados. É importante mencionar que, a partir de 1970, os assuntos referentes à política indigenista eram discutidos no órgão oficial indigenista em diálogo com as organizações indígenas, “[...] que passaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e da iniciativa privada” (Luciano, 2007, p. 5).

Contudo, o divisor de águas para os povos indígenas foi a Constituição Federal de 1988, que traz uma nova perspectiva de política indigenista oficial e a educação escolar indígena em contíguo que superou problemáticas avassaladoras, como a incapacidade dos indígenas de pensar e legitimar, em prol de sua defesa e direitos, a ponto de sustentar juridicamente a Tutela pelo Estado acerca do juízo de decidir e responder pelo presente e futuro da vida indígena por

500 anos. Desse modo, Daniel Munduruku escreve sobre a importância do capítulo redigido aos povos indígenas na Constituição Federal de 1988, sobre o protagonismo indígena, no artigo 232 “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Assim escreve Daniel Munduruku sobre o artigo estabelecido:

[...] legitimidade processual aos índios, bem como a suas comunidades e organizações, na defesa de seus direitos e interesses, assegurada a intervenção do Ministério Público em todos os atos do processo. Ou seja, parentes, os povos indígenas poderão entrar em juízo quando perceberem que seus direitos não estão sendo respeitados seja pelo poder público, seja por terceiros da sociedade civil (Munduruku, 2012, p. 37).

Sendo assim, daí advém suas culturas, tradições, línguas, modo de organização social e de viver conforme suas culturas, como também o direito de requerer seus direitos, superando a caracterização de incapacidade cível, mental e de articulações políticas individual e em coletividade. “Desta forma, as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal” (Luciano, 2007, p. 5). Além do alcance constitucional, houve as resoluções internacionais, que buscavam sustentar a efetivação dos direitos assegurados na lei maior de 1988.

A promulgação da vigente Constituição Federal, no dia 5 de outubro de 1988, determina ao Estado os direitos dos povos originários do Brasil no **TÍTULO VIII**, intitulado “DA ORDEM SOCIAL” (Brasil, 2016, p. 117-134), com oito (8) capítulos acerca de temáticas diversas. Nesse contexto, tal documento contém o capítulo VIII, denominado “**Dos Índios**”, com dois artigos, Art. 231 (com 7 parágrafos) e Art. 232 (Brasil, 2016, p. 133-134). Então, no último título da Constituinte, **TÍTULO IX “ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS”**, Art. 67, é prescrito que a União determinará e efetuará, no prazo de cinco anos, a demarcação dos territórios indígenas. Assim ordenou a lei atual: “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. Destarte, o capítulo VIII único e específico aos direitos dos povos indígenas, chamado “**Dos Índios**”:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 2016, p. 133-134).

3.3 Direitos da escola indígena diferenciada

A idéia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade (Luciano, 2007, p. 6).

O ideário pedagógico indígena acrescentou inúmeros decretos, portarias, normativas, diretrizes e leis, enfim, mudanças administrativas após a Constituição Federal de 1988. A

primeira modificação ocorreu por meio do **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991** (Brasil, 1991a), o qual, amparado pela Constituição, em seu artigo 84, inciso IV, pelo Estatuto do Índio de 1973, pela Organização Internacional do Trabalho - OIT de 1966²⁰, expediu-se o decreto com dois artigos:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, a educação escolar indígena é de inteira responsabilidade do Ministério da Educação, em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, que executarão a educação básica para os povos indígenas em suas respectivas localidades.

Diante da demanda do Ministério da Educação (MEC), pela educação escolar indígena, decretou-se a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991 com 15 artigos, garantindo uma educação pública de qualidade “com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais”. Desse modo, o Artigo 4º da Portaria Interministerial nº 559 determinou a criação de uma Coordenadoria Nacional de Educação Indígena e demais determinações em dois parágrafos, que são: os detalhamentos das ações desenvolvidas pela Coordenadoria Nacional de Educação Indígena dentro do Ministério da Educação e a integração das pesquisas desenvolvidas junto aos povos indígenas para uma educação escolar compromissada com seus conhecimentos originários e modos próprios de ensino e de aprendizagem.

²⁰ Revogado pelo Decreto nº 8.605, de 2015 e em 2019 revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro em vigência.

Imagem 16 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação²¹

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 559, DE 16 DE ABRIL DE 1991

OS MINISTROS DE ESTADO DA JUSTIÇA E DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e CONSIDERANDO:

que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas, hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais;

que a Constituição de 1988, especialmente através do § 2º do artigo 210, garante ao índio esse direito;

Que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de

Fonte: Brasil, 1991b.

Imagem 17 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação/ Artigos 1º e 2º

ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico;

que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber;

que a educação indígena, por força da Constituição Federal de 1988, da Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em decorrência do Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, constitui um dever do Estado, resolvem:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Fonte: Brasil, 1991b.

²¹ Todas as legislações estarão postas na íntegra em anexo.

Imagem 18 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação/ Artigos 3º e 4º.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular.

Art. 4º - Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.

§ 1º - A Coordenação apresentará, no prazo de dias, documento detalhado de como se desenvolverão todas as ações do Ministério em relação à questão em pauta.

§ 2º - A Coordenação deverá considerar, nas suas ações, os estudos, pesquisas antropológicas e linguísticas que contribuam para a melhoria da prática educativa dirigida às populações indígenas, especialmente ao registro e sistematização de seus etno-conhecimentos, e à investigação de seus processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber.

Fonte: Brasil, 1991b.

Imagem 19 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação/ Artigos 5º, 6º e 7º.

Art. 5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Parágrafo Único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena e de Universidades.

Art. 6º - Garantir, no orçamento dos diversos órgãos envolvidos, recursos financeiros destinados às ações de educação escolar nas áreas indígenas, sendo que a aplicação dos recursos repassados às Secretarias de Educação será acompanhada pela Coordenação Nacional.

Art. 7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1º - Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2º - É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

Fonte: Brasil, 1991b.

Imagem 20 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação/ Artigo 8º.

Art. 8º - Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a:

- a) conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequados à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico;
- b) materiais didáticos para o ensino bilingue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal;
- c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações sócio-culturais das comunidades indígenas;
- d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário;
- e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico.

Fonte: Brasil, 1991b.

Imagem 21 - Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991
Ministério da Educação/ Artigos 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º e 15º.

Art. 9º - Garantir aos alunos indígenas condição para continuidade da escolarização, nas demais escolas do sistema nacional de ensino quando não for oferecido o ensino do 2º grau no interior das áreas indígenas.

Art. 10 - Assegurar, através da Fundação de Assistência ao Estudante, a publicação e distribuição do material didático pedagógico previsto no artigo anterior.

Art. 11 - Garantir a inclusão das ações de Educação Indígena no Plano Nacional de Educação.

Art. 12 - Garantir isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualificações profissionais e vantagens específicas.

Art. 13 - Determinar à Secretaria Nacional de Educação Básica, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, a revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino, através de literaturas didáticas.

Art. 14 - Colocar, à disposição das populações indígenas, as informações necessárias à defesa, preservação e proteção das suas reservas, assim como à valorização do seu saber sobre o tema.

Art. 15 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JARBAS PASSARINHO
Ministro da Justiça

CARLOS CHIARELLI
Ministro da Educação

Fonte: Brasil, 1991b.

Logo depois, instituiu-se, no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental e Médio do MEC, um Comitê Nacional de Educação Indígena e uma Assessoria que efetuará as proposições do Comitê por meio da **Portaria MEC/SNEB nº 60, de 8 de julho de 1992**. Assim, ficou definido o seguinte:

Art. 1.º Instituir junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena. [...] Art. 5.º Fica criada a Assessoria de Educação Escolar Indígena no Departamento de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação com a finalidade de dar curso às recomendações do Comitê, acompanhar e avaliar as ações referentes à educação escolar indígena nos Estados (Brasil, 1992a).

No ano de 1993, após 8 meses, foi publicada a **Portaria MEC/SNEB nº 490, de 18 de março de 1993** (Brasil, 1993), com o objetivo de designar os membros e seus respectivos suplentes e a presidência, sendo o primeiro da lista designado para a formação da equipe do Comitê Nacional de Educação Indígena. Vale ressaltar que, entre os 10 membros, 3 são indígenas das seguintes regiões: Centro-Oeste (Pareci), Norte (Makuxi) e o último membro indígena é da região Sul do Brasil (Kaingang).

Imagem 22 - Portaria MEC / SNEB n.º 60, de 8 de julho de 1992.

Portaria MEC / SNEB n.º 60, de 8 de julho de 1992

Posted By *cimi* On 22/06/2004 @ 3:51 pm In Arquivo | [Comments Disabled](#)

Institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio.

O SECRETÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições e, tendo em vista o disposto no Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991,

RESOLVE:

Art. 1.º Instituir junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena.

Art. 2.º O Comitê tem a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena.

Art. 3.º Os componentes do Comitê serão designados a partir de consultas prévias às instituições de ensino e pesquisa, às associações científicas de reconhecido mérito, às Secretarias Estaduais de Educação e aos órgãos oficiais que atuam no setor.

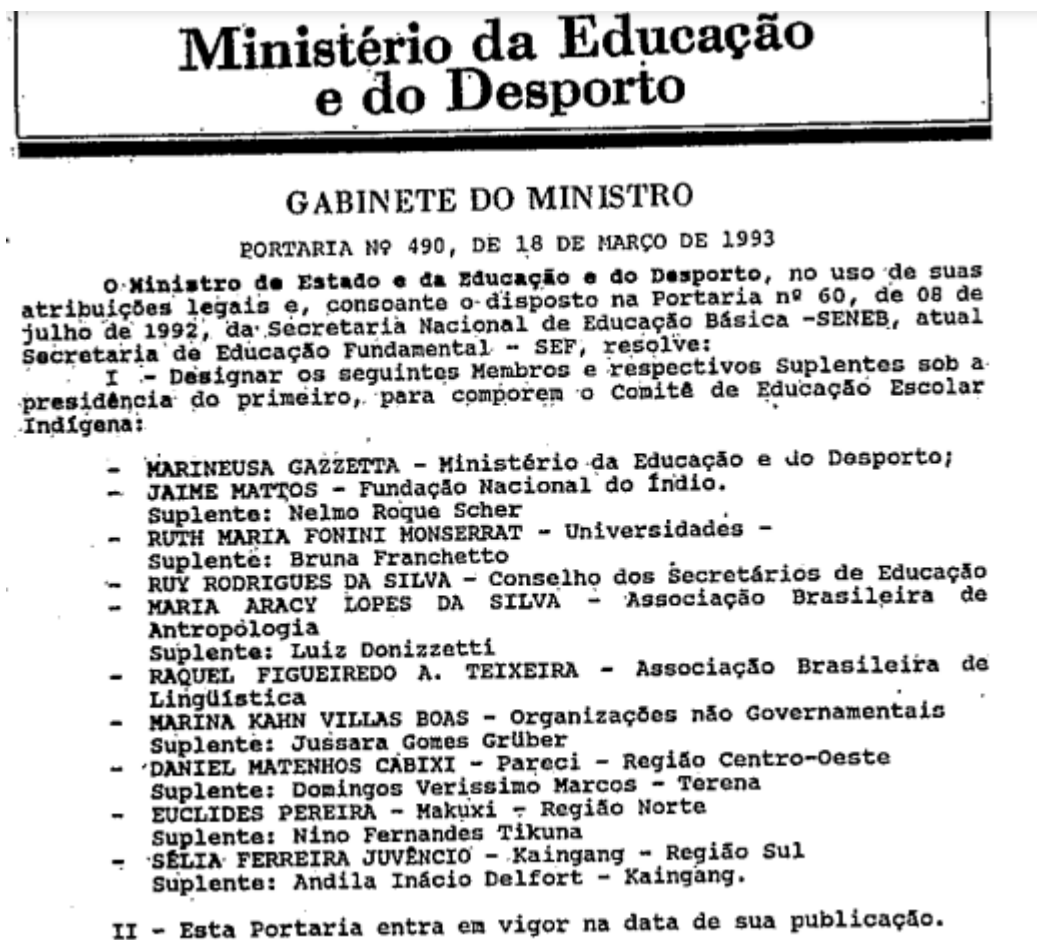
Art. 4.º O Comitê reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano e, extraordinariamente, tantas vezes quantas necessárias ao desempenho de suas tarefas.

Art. 5.º Fica criada a Assessoria de Educação Escolar Indígena no Departamento de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação com a finalidade de dar curso às recomendações do Comitê, acompanhar e avaliar as ações referentes à educação escolar indígena nos Estados.

Art. 6.º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Fonte: Brasil, 1992a.

Imagem 23 - Portaria MEC / SNEB n.º 490, de 18 de março de 1993



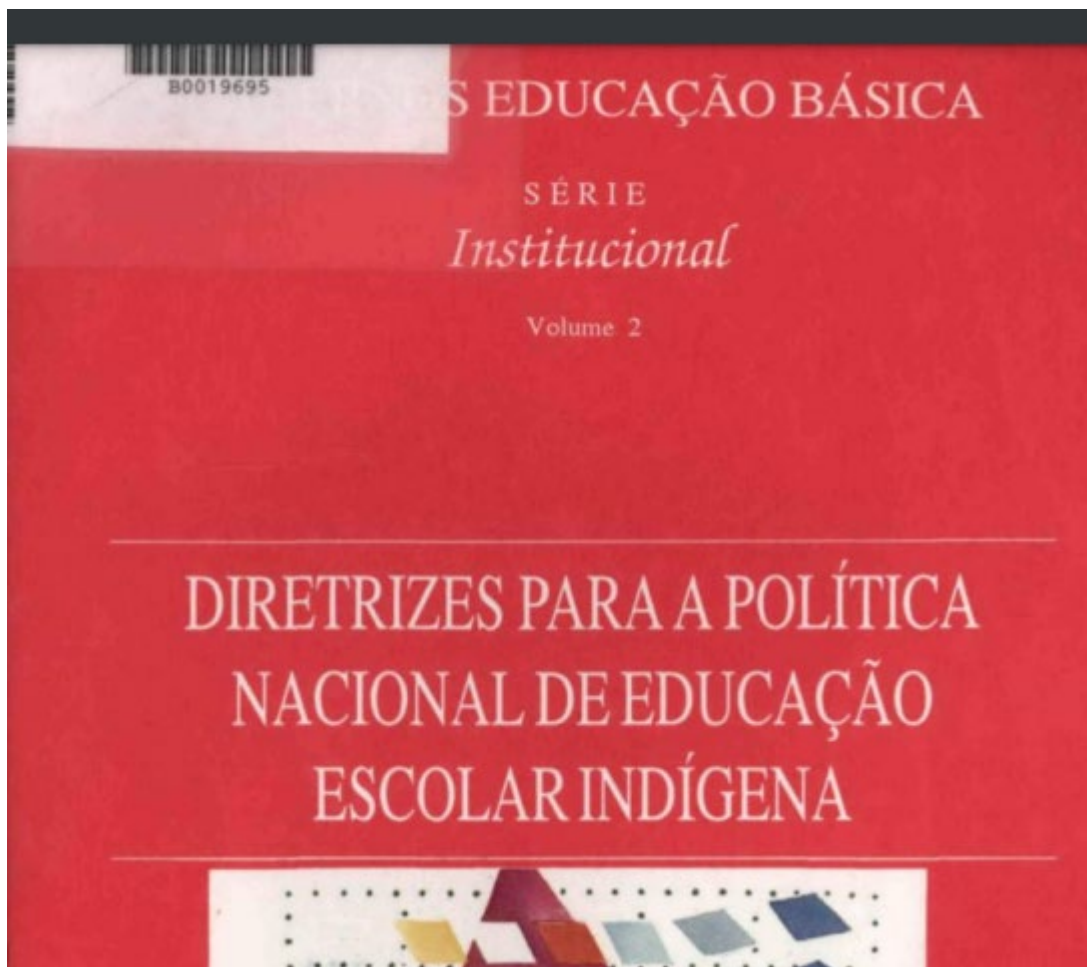
MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

Fonte: Brasil, 1993.

No mesmo ano da designação dos membros do Comitê de Educação Escolar Indígena pela Portaria MEC / SNEB n.º 490, de 18 de março de 1993, os mesmos encaminharam um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, no qual apresentaram princípios, normas e metodologias fundamentados nas legislações vigentes, objetivando orientar e embasar a reconstrução da Educação Escolar Indígena no país. Assim sendo, o documento publicado pelo MEC no ano de 1994

[...] será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (Brasil, 1994, p. 9).

Imagem 24 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994



Fonte: Brasil, 1994.

O documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” foi elaborado em cinco (5) títulos, sendo: 1 - Introdução; 2 - Legislação; 3 - Princípios Gerais com seis (6) temáticas diferenciadas; 4 - Normas e Diretrizes com quatro (4) temáticas; 5 - Fontes de Financiamento. O tópico 1 – “Introdução” alude sobre a importância do documento na história dos povos originários do Brasil, amparando-se nos direitos constitucionais vigentes que asseguram às especificidades de cada povo frente a sociedade não indígena. Ainda, tal documento situa que a Educação Escolar Indígena é responsabilidade da União, na qual a execução dos projetos (como formação de professores indígenas e não indígenas que ocuparão o quadro das escolas indígenas) ocorrerá por meio de Estados e de municípios apoiados pelos órgãos governamentais do MEC, da FUNAI e das universidades, entre outras instâncias do Estado.

O título 2 – “Legislação”, como o próprio nome indica, traz uma nota das leis a partir da Constituição Federal de 1988, que modifica a relação das populações indígenas com o

Estado, no direito à diferença, isto é, o direito de viver a alteridade cultural de cada povo indígena, metamorfoseando as ideologias e as práticas de incorporação e de assimilação à “Nação brasileira”, na crença de que a categoria étnica e social do ameríndio era passageira, destinada ao sumiço.

A partir da Constituinte de 05/10/1988, foram reconhecidas, aos indígenas, suas organizações em sociedade, além de costumes próprios, línguas originárias, crenças, tradições, pedagogias e métodos próprios de ensinar e de aprender, segundo a qual é dever da União proteger essas populações amparadas em Decreto (nº 26 de 04/02/1991) (Brasil, 1991a), Portaria Interministerial (nº 559 de 16/04/91) (Brasil, 1991b) e nas portarias nº 60 de 08/07/92 (Brasil, 1992a) e nº 490 de 18/03/1993 (Brasil, 1993), por meio das quais se assistirá, com apoio técnico e científico, as demandas da Educação Escolar Indígena em seus territórios. Além das leis sancionadas, o referido documento menciona dois Projetos de Leis em tramitação no Congresso Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto do Índio) um e outro já inserido a valida a respeito dos povos indígenas do Brasil.

O tópico 3 – “Princípios Gerais”, é redigido por seis (6) temáticas, em que a 3.1 traz o título “Especificidade e diferença”, os quais são conceitos que ainda geram dúvidas e requerem pesquisas no dia corrente. Nesse sentido, o título “Princípios Gerais”, elaborado pelos membros do comitê de Educação Escolar Indígena, reforça a aplicação da lei concernente a educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada assinalada na Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/91.

Dessa forma, o subtítulo 3.1, “Especificidade e diferença”, menciona uma estimativa de 200 sociedades indígenas diferentes entre si e diferentes da sociedade não indígena, com 180 línguas e seus respectivos dialetos, mas que, na história, estima-se que haja mais de 6 milhões²² de indivíduos (século XVI), vivendo em várias localidades do território brasileiro, com suas tradições culturais específicas e identidades próprias, instituídas na língua, no habitat, nas crenças, em costumes, histórias, memórias, organização social de cada povo na qual vivenciou-se processos históricos diferenciados com sociedades distintas de seus elementos culturais básicos, como o modo de ocupação e de exploração de recursos do território, da vida comunitária, das metodologias de ensino e de aprendizagem fundada na oralidade do conhecimento em coletividade e de cada pessoa indígena que diferencia da sociedade não ameríndia.

²² Hoje, o número parcial divulgado pelo IBGE (2022) é de 1.652.876 pessoas indígenas vivendo em zona urbana e rural (que são território imemorial dos povos originários do Brasil) como já mencionado anteriormente.

No item 3.2, “Escolas indígenas específicas e diferenciadas”, expõe-se a necessidade de cada escola e cada comunidade ter uma educação fundamentada e respeitosa as suas especificidades e diferenças acerca de seus modos tradicionais de vida ameríndia. Aqui, reconhece-se que a escola na perspectiva indígena se efetivará a partir do diálogo, do envolvimento de cada povo como agentes e coautores no processo escolar, isto é, empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo intercultural no campo político-pedagógico na garantia de seus direitos e interesses de forma menos assimétrica com a sociedade moderna envolvente.

Assim, o professor Gersem Luciano Baniwa responde, em entrevista, o que seria e a importância da Educação Escolar Indígena.

Sem dúvida que a escola indígena atual projetada estratégica e intencionalmente como escola indígena própria – **específica, diferenciada, autônoma** – assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação. Os sujeitos da escola indígena vivem atualmente em um contexto bastante hostil e ameaçador em seus direitos de viver. Um contexto construído ao longo de meio milênio de violenta colonização. Mais do que conhecer essa triste história, os sujeitos indígenas da escola precisam, de posse dessa consciência histórica, projetar o seu futuro que se deseja muito diferente e muito melhor. A escola indígena é parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo indígena. A escola, sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, assume então a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, **que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente. Não são apenas os sujeitos educandos ou educadores que se quer orgânicos, mas a própria instituição formadora.** O coletivo politicamente engajado só pode ser gerado em uma instituição escolar engajada. Daí a tamanha importância de se ter escolas indígenas próprias e autônomas, ou seja, escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Este engajamento politicamente empoderado de sujeitos individuais e coletivos indígenas requer na atualidade acesso e domínio de um conjunto amplo e articulado de conhecimentos tradicionais, escolares e de conhecimentos populares. Dessa forma, os povos indígenas, por meio da escola, não abrem mão de garantirem o acesso mais amplo possível aos conhecimentos encontrados no mundo extra-aldeia, que lhes interessam, mas, é claro, sem abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciando os seus conhecimentos próprios. O Bem Viver dos povos indígenas, como um estado de espírito no mundo cósmico mais do que uma qualidade material ou social de vida está relacionado às relações equilibradas dos sujeitos humanos e não humanos que coabitam o cosmo. Assim sendo, o segredo para se alcançar o mais alto nível de Bem Viver para os sujeitos individuais ou/e coletivos implica o cultivo permanente de relações respeitadas, recíprocas, solidárias e, sobretudo, complementares no plano cósmico. Nada precisa ser negado, excludente e concorrente. Ao contrário, tudo pode ser somado, acrescido e aperfeiçoado. Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes, são formas de ver o mundo que podem dialogar

entre si, complementar-se, completar-se, e assim, a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela (Luciano, 2017, p. 15-16).

Sobre o 3.3, “Interculturalidade”, subentende-se que seja um princípio básico que guia a Educação Escolar Indígena, por meio de um ensino dinâmico e não inerte, assim como as culturas foram e estão em movimento contínuo na história das sociedades. A escola indígena intercultural é aquela que abre

[...] 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.

[...] a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores.

Uma escola dinâmica e em movimento, portanto uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola indígena estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora (Luciano, 2017, p. 13-14).

Na questão 3.4, “Língua materna e bilingüismo”, o documento expõe a complexidade, como também a heterogeneidade das línguas indígenas e as formas de uso e de conhecimento da Língua Portuguesa. Ainda, acrescenta-se que o monolinguismo absoluto nas comunidades indígenas é transitório devido aos contatos intensos com línguas distintas da língua materna. Assim, os povos indígenas se encontram em diversas modalidades linguísticas, como o bilinguismo e o multilinguismo. Sucedendo-se a tal instância, há um cenário sociolinguístico que encadeia a psicolinguística na escola indígena de modo bilíngue.

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais

natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (Brasil, 1994, p. 11-12).

O penúltimo tópico, 3.5, “Globalidade” o processo de aprendizagem, enfatiza o processo de aprendizagem como sendo social e inerente a todos os indivíduos, independente da presença de uma instituição formadora. Assim, ela (a aprendizagem) é contínua e comum, “que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico” determinado pela natureza e demais sujeitos antecedentes (Brasil, 1994, p. 12).

O quesito seguinte é que o conhecimento deve fazer sentido a partir de relações com o que já se sabe, ou seja, para que o ato de aprendizagem se efetive, é necessário que haja a transformação dos conhecimentos adquiridos, o que requer sentido no âmbito do envolvimento do coletivo (aluno, professor e comunidade) com a atividade (o conteúdo novo a ser aprendido). Cita-se, ainda, as atividades compartimentalizadas, sendo essas negativas no que diz respeito ao desenvolvimento do aprendiz indígena. Orienta-se, então, que os conteúdos devem ser pensados de forma global e integrada com os demais conhecimentos já assimilados, fazendo com que o aluno se aproprie de outros símbolos da cultura local e de outras instâncias criadas ao longo da história e dos variados meios de comunicação social.

Por fim, o último item, 3.6 “Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilingue”, diz respeito a um projeto dos povos indígenas que buscam “recentralizar” (Smith, 2018, p. 116) a

[...] autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (Brasil, 1994, p. 12).

O documento intitulado *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, de 1994, mostra que, para que haja a efetivação da escola demandada pelos indígenas, é necessário considerar as especificidades e as demandas reivindicadas por cada povo e por suas comunidades. Nesse ínterim, o sistema educacional no novo milênio

[...] assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (Brasil, 1994, p.12).

O título 4, Normas e Diretrizes, é composto por quatro subtítulos: Currículo; Material didático-pedagógico; Formação de recursos humanos e carreira do magistério.

O item 4. 1, Currículo, refere-se à escola como sendo

[...] instituída como o espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação escolar propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que o indivíduo traz de sua experiência no dia-a-dia que servirá de referencial para aquisição de novos conhecimentos (Brasil, 1994, p.14).

O documento é enfático sobre a fragmentação dos conhecimentos trabalhados na escola e acerca daqueles vivenciados no exterior da sala de aula, acarretando uma ineficiência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do educando. No I Encontro de Professores Índios do Maranhão, em 1993, é versado por eles - professores indígenas - que “[...] tudo aquilo que envolve a vida da criança, dentro e fora da sala de aula é que envolve o seu desenvolvimento [...]” (I Encontro de Professores Índios do Maranhão, 1993 apud Brasil, 1994, p. 13).

Assim sendo, para a concepção do currículo escolar, é necessário que haja uma equipe multidisciplinar (historiadores, antropólogos, linguistas, sociólogos, pedagogos, professores nas diversas áreas do conhecimento) juntamente com os personagens que lutam pela legitimidade de uma escola de formação qualificada e para que sejam socializados os conhecimentos ocidentais sem destruir as identidades, as línguas, suas práticas e valores, distintos das sociedades não ameríndias.

Desse modo, o currículo escolar precisa estar em movimento de acordo com momento vivido pela comunidade na qual está inserido. Assim, sempre que os princípios socioculturais e econômicos se modificarem “deverá haver uma sensível mudança no conteúdo a ser tratado, bem como na metodologia para se conduzir esse conteúdo” (Brasil, 1994, p.14). Sendo assim, a temática linguagem é intitulada como aquela que alude sentidos de mundo.

O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa”

A aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade (Brasil, 1994, p. 15).

Na disciplina de matemática, a busca pela totalidade do pensamento teórico a partir do aspecto local (das vivências dos alunos) é análoga à linguagem, em que as reflexões e a criticidade se fazem presentes para compreensão e busca pelos conteúdos que foram propiciados/gestados na resolução de problemas, visando-se, daí, a ação do aluno e do professor

sobre a realidade objetiva que conceberá a constituição interna do desenvolvimento da psique humana, isto é, a “constituição da subjetividade do sujeito” (Miller, 2019, p. 74).

É fundamental compreender que os problemas não são um conteúdo e sim uma forma de trabalhar os conteúdos. Os conceitos básicos deverão ser desenvolvidos a partir de problemas e estes problemas podem ser utilizados também como um desafio à reflexão dos alunos.

Aprender Matemática é muito mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar X na resposta correta. Deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (Brasil, 1994, p. 16).

O estudo da História - que também abrangerá conhecimentos como música, pintura corporal, mito, dança, dentre outras expressões culturais dos indígenas - deve abranger o conhecimento da História do Brasil, da história universal e oral dos povos originários, desenvolvendo a capacidade de análise, de reflexão, de formação de abstração e de generalização da totalidade de fatos históricos, em embates com os testemunhos oralizados sobre a vida concreta dos indígenas, situados em relações humanas e sociais distintas do seu ambiente sociocultural.

Essa dinâmica permite aguçar o senso crítico do educando e subsidiar o educador na própria sistematização de novas visões sobre a disciplina História. O ensino-pesquisa, respaldado numa metodologia comparativa, abre para o conhecimento sobre o passado da humanidade, orienta o posicionamento do educando diante do presente e lhe dá perspectivas de construção do seu futuro (Brasil, 1994, p. 16).

Ainda sobre a relevância dos testemunhos históricos oralizados, Smith (2018) escreve sobre um dos projetos dos acadêmicos do povo maori a respeito das narrativas em que contam histórias de vida da comunidade que, além de contrapor a História geral, consistem em uma estratégia da busca pela justiça social:

Os testemunhos se relacionam com as reivindicações porque eles são os meios pelos quais a evidência oral é apresentada a um tipo particular de público. Existe um procedimento formal para que os relatos sejam feitos e uma noção de que a verdade está sendo revelada “sob juramento”. Os depoimentos indígenas são uma maneira de falar a respeito de um evento ou uma série de eventos extremamente dolorosos (Smith, 2018, p. 167).

Na perspectiva do ensino da Geografia, o aluno indígena tem que fazer reflexões sobre os fenômenos interrelacionados e os que conformam o sistema integral do espaço geográfico

onde se organiza, produz, reproduz para a vida, a partir das relações sociais com o grupo originário e as demais sociedades envolventes no espaço local e global. Dessa forma, “[...] a escolha e o tratamento dos conteúdos devem levar à apreensão do espaço geográfico como uma totalidade, que envolve espaço e sociedade, natureza e homem” (Brasil, 1994, p. 17).

Já nas Ciências, com suas atividades específicas, possibilita-se, ao escolar, a compreensão das relações entre si e com o meio inserido em sociedade, que sofre influências, como também no qual são exercidos seus costumes, tradições, crenças, enfim, sua cultura criada e recriada na prática social. Desse modo, o ensino de Ciências na escola indígena precisa orientar o aluno no âmbito da realidade objetiva em que vive, transformando-se no que diz respeito à sua subjetividade (Miller, 2019). Em vista disso, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (Brasil, 1994, p. 17) apontam para a existência de fundamentos para o ensino da disciplina em questão.

- pesquisa e valorização dos sistemas de conhecimento indígenas relativos ao meio ambiente, como classificação e manuseio de espécies vegetais e animais, de recursos naturais, teorias astronômicas e cosmológicas;
- explicitação do dinamismo das transformações da matéria e da energia, com o objetivo de demonstrar as possibilidades de domínio do homem sobre essas transformações e da ação transformadora do homem sobre a natureza;
- explicação das teorias não-indígenas sobre transformações dos fenômenos da natureza enquanto regidas por leis naturais e universais, que ocorrem no tempo e no espaço;
- explicitação de como as transformações dirigidas pelo homem ocorrem em contextos históricos que determinam efeitos vários na saúde, na economia, etc;
- necessidade de se possibilitar ao aluno uma leitura e compreensão da totalidade, isto é, um trabalho de apreensão do conteúdo mais amplo da sociedade, a fim de que este possa levantar questionamentos e discussões sobre a prática social mais ampla.

Sobre as demais disciplinas, o documento deixa explícito a necessidade de uma organização curricular a partir de demandas, necessidades e interesses da comunidade na qual se reivindica o direito à escola indígena que capacitará o

[...] educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia sócio-econômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias (Brasil, 1994, p. 18).

Diante disso, os conteúdos anexados às várias disciplinas serão organizados para o ensino de forma gradual, conforme a relação do aluno com a realidade vivenciada em seu ambiente sociocultural.

No tópico intitulado “A relação educador-educando-comunidade”, expõe-se que a construção do conhecimento é mediada na relação entre professor, aluno e comunidade. O ensino organizado e ministrado pelo professor deve ter um caráter criativo e não autoritário como antes nas escolas coloniais. É, portanto, na atitude criativa do professor para com o processo de aprendizagem - metodologia - e por meio da apropriação do conhecimento curricular da escola pelo aluno, o qual o vínculo entre aluno, professor e comunidade pode chegar até a escola indígena necessária, de qualidade e desejável no tempo atual. Nesse sentido, a interação entre os três (educador, educando e comunidade)

[...] tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal, o que só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que o aluno traz de suas experiências extra e intra-escolares anteriores (Brasil, 1994, p. 19).

A avaliação é uma ferramenta importante para saber se o aluno assimilou o conteúdo e em que medida assimilou tal instância. Dessa maneira, a proposta da avaliação é qualitativa e buscar saber o processo que o aluno percorreu em busca do conhecimento, pois tal fato é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Nessa concepção, professor e aluno são avaliados de forma contínua no âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação na escola indígena

[...] não deve ter, portanto, caráter de retenção nem de seleção dos alunos no sentido da constituição de turmas homogêneas. Essa prática não contribui para o desenvolvimento cognitivo uma vez que é na diversidade, na interação do aluno com os outros, que reside a condição para a aquisição do conhecimento (Brasil, 1994, p. 19).

Sobre a temática “Organização da escola” esta se refere à necessidade de uma boa infraestrutura do prédio escolar, respeitando-se as especificidades de cada comunidade, além dos “[...] espaços físicos (prédio escolar, biblioteca, laboratório, etc.) bem como o mobiliário e sua disposição devem favorecer o trabalho escolar além de estarem de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade” (Brasil, 1994, p. 19). Uma outra especificidade das escolas indígenas é a interação com o conhecimento, que não se dá somente com o professor e aluno, mas com a família e com a comunidade em períodos (datas) específicos. Desse modo, é precioso que haja um calendário diferenciado, que permita a vivência, o ensino e a aprendizagem de todos os sujeitos da coletividade no preparo da terra, no plantio da roça, nas festas culturais, na pesca, na caça, em reuniões, entre outras organizações coletivas. Outra questão importante que o documento traz sobre a organização da escola indígena é a gestão escolar, que deve ser gestada

pelos membros da comunidade e que, juntamente com o professor, mediará os objetivos das práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar.

O tópico 4.2, “Material didático-pedagógico”, aponta-se que o mesmo precisa ser desenvolvido em conjunto com o professor indígena e com pesquisadores nas diversas áreas, como linguistas, pedagogos, etc. A produção de material didático deve ser acompanhada por

[...] pesquisadores para que haja fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas o que, por sua vez, poderá ser de grande utilidade para o conjunto do programa educacional brasileiro (Brasil, 1994, p. 21).

No item 4.3, “Formação de recursos humanos”, fala-se na necessidade de formação de professores indígenas e dos formadores dos mesmos nas universidades, sendo “[...] imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada [...]” (Brasil, 1994, p. 21). Para que a escola indígena se efetive, desse modo, faz-se necessário:

- a formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...
- a formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas;
- a formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades;
- a formação de índios como professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didáticos-pedagógicos em português;
- a capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;
- a formação e capacitação de assessores/professores (formadores) especializados envolvidos - nas universidades e entidades de apoio - em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;
- finalmente, não se pode esquecer a formação de técnicos/assessores nas Secretarias de Educação e Diretorias Regionais da Funai (Brasil, 1994, p. 21-22).

Sobre o item 4. 4, “Carreira do magistério para professor indígena”, sinaliza-se a necessidade de uma organização diferenciada, devido aos quesitos do ponto de vista da interculturalidade nas escolas indígenas. Desse modo, o professor indígena deve ter sua remuneração igual ao quadro geral de professores não indígenas, ou seja, sua isonomia salarial resguardada. Nesse sentido, a conjectura da educação escolar indígena requer o direito a concurso público específico, no qual o candidato é indicado pela comunidade e esteja habilitado via provas com língua indígena e portuguesa. Ainda, o documento evidencia o direito a Cursos

de Formação de Professores para o ensino de 1º e 2º graus (que seria hoje o ensino fundamental e médio) e ao Curso de Magistério com pesquisas socioculturais do professor. Outrossim, os avaliadores dos professores indígenas para concurso público e progressão funcional deverão ser professores universitários especialistas nas áreas supracitadas.

Por fim, o documento finaliza com o item 5, “Fontes de financiamento”, que se refere aos benefícios e aos recursos financeiros providos do Estado por meio do MEC aos Estados e municípios (no Plano de Trabalho Anual), além das agências de fomento nacionais e internacionais acopladas pelo Estado. Nesse ínterim, o Plano de Trabalho Anual (PTA) prescrito pelos Estados e pelos municípios deve atender as necessidades e as especificidades das localidades, em conformidade com os projetos demandados pela Educação Básica. Igualmente, as universidades e as organizações não governamentais podem buscar recursos do MEC na secretaria de educação básica e respectivas Delegacias (DEMECs), apresentando seus projetos para a Educação Escolar Indígena em conformidade com as diretrizes que regem o Ministério da Educação.

Em 1994, foram publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC. Além disso, no ano de 1995, foi criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, situada no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

Posteriormente, aos 20 de dezembro de 1996, foi publicado o decreto e sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional como também assegura a efetividade dos direitos a escola indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada nos seguintes artigos: Artigos 32; 35; 78 e 79. No Artigo 32, da Seção III, intitulado *Do Ensino Fundamental*, lê-se o seguinte: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. No Artigo 35-A, da Seção IV, intitulada *Do Ensino Médio*, lê-se o seguinte: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Posteriormente, na Seção VIII, *Das Disposições Gerais*, Artigo 78 com dois incisos.

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

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O Art. 79, por sua vez, é composto por três parágrafos, sendo que o segundo parágrafo é formado por quatro incisos e o 3º parágrafo é estruturado pela Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011, que oferta o ensino superior com suas respectivas vagas e prevê a assistência para permanência nas universidades públicas e privadas. Assim, garante-se às comunidades indígenas o ensino e a pesquisa intercultural no ensino básico e superior, por meio de um suporte financeiro e técnico.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Imagem 25 - Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (LDB)

Atos do Poder Legislativo	
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: TÍTULO I DA EDUCAÇÃO Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

Fonte: Brasil, 1996a, p. 1.

Imagem 26 - Lei nº 12.416 de 09/06/2011 (Educação superior aos povos indígenas)

Diário Oficial da União - Seção 1	ISSN 1677-7042	3	
Art. 12. Quando solicitado pelo cliente, as instituições autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil fornecerão aos bancos de dados indicados as informações relativas às suas operações de crédito. § 1º As informações referidas no caput devem compreender somente o histórico das operações de empréstimo e de financiamento realizadas pelo cliente. § 2º É proibido às instituições autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil estabelecer políticas ou realizar operações que impeçam, limitem ou dificultem a transmissão das informações bancárias de seu cliente a bancos de dados, quando por este autorizadas. § 3º O Conselho Monetário Nacional adotará as medidas e normas complementares necessárias para a aplicação do disposto neste artigo. Art. 13. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei, em especial quanto ao uso, guarda, escopo e compartilhamento das informações recebidas por bancos de dados e quanto ao disposto no art. 5º. Art. 14. As informações de adimplimento não poderão constar de bancos de dados por período superior a 15 (quinze) anos.	LEI Nº 12.416, DE 9 DE JUNHO DE 2011 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º: "Art. 79. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais." (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de junho de 2011; 190ª da Independência e 123ª da República. DILMA ROUSSEFF Presidente da República		

Fonte: Brasil, 2011b, p. 3.

No ano de 1998, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF), do Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com os professores indígenas de diversos povos, escolas indígenas em várias localidades e as organizações indígenas em prol da Educação Escolar Indígena, encaminhou suas contribuições pedagógicas para a sistematização do documento intitulado *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*.

A extensão do documento é de 331 páginas ao todo, sendo este composto de uma introdução que fundamenta os objetivos, assinalamento da relevância de amparo de leis que legitimam o primeiro Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas no Estado brasileiro, bem como duas avantajadas partes, das quais a primeira é intitulada “Para Começo de Conversa” e a segunda “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”. Assim sendo, o RCNEI “[...] foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (Brasil, 1998, p. 11). Além disso, é importante evidenciar as contribuições dos professores e da comunidade escolar indígena, com suas narrativas sistematizadas, seu grafismo e suas fotos (sendo que as fotos representam elementos antropológicos como casais, mãe e filha, juventude indígena, crianças escrevendo em cadernos nos mais diversos espaços improvisados nas comunidades), desde a introdução, fazendo os encadeamentos das perspectivas questões comuns e específicas de cada povo em suas respectivas comunidades, a favor da escola indígena intercultural, respeitosa em relação às especificidades culturais e linguísticas, isto é, trata-se da escola que tais sujeitos almejam e necessitam para o viver pleno em cidadania após contato com inúmeras civilizações.

*Os órgãos de Estado devem
apoiar e fortalecer os profes-
sores indígenas, buscando
com eles soluções novas para
os problemas.*

*Aparecida, Rosinete, Irene e
Elisângela, professoras
Xukuru, PE²³.*

(Brasil, 1998, p. 11).

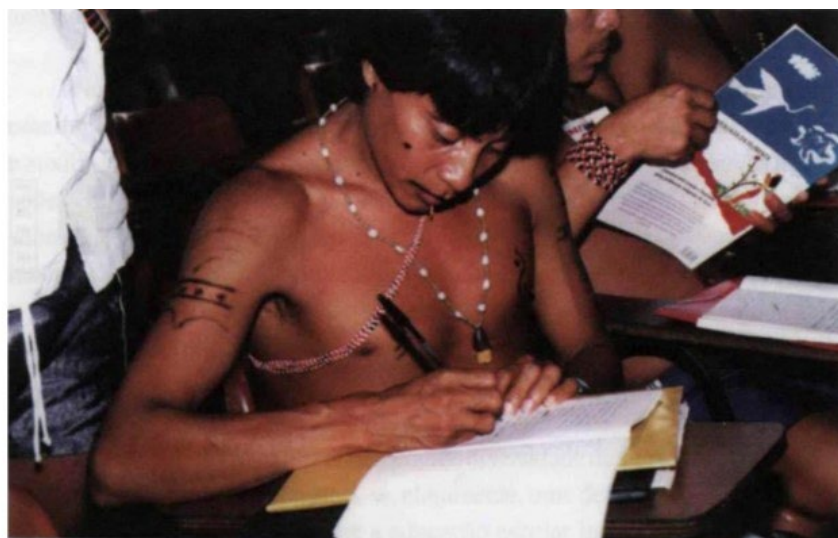
²³ Decidimos centralizar e manter as narrativas em fonte itálico, está última forma para formatação (letra itálica) seguirá o documento originário.

Imagem 27 - Fotos de povos indígenas estudando
Achefeõ Tiriyó e sua esposa



Fonte: Luis Donizete Grupioni, 1998 *apud* Brasil, 1998, p. 12.

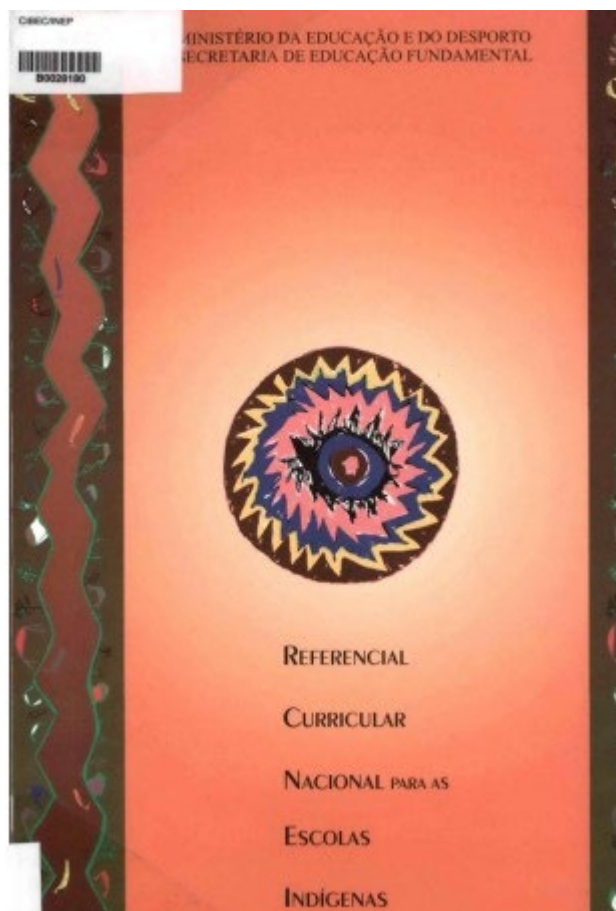
Imagem 28 – Recorte de cena indígena



Adultos Yanomani estudando, RR - (Luis Donisete Grupioni)

Fonte: Brasil, 1998, p. 38.

Imagem 29 - Capa do documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998



Fonte: Brasil, 1998.

Destarte, o documento RCNEI surge como um produto/instrumento que propõe explicitar três fenômenos essenciais para a efetivação da Educação Escolar Indígena, após legislações que asseguram uma escola diferenciada da escola colonialista e da escola não indígena na época atual. Diante disso, o primeiro fenômeno apontado é a diferenciação da escola indígena para a escola não indígena. Nesse ínterim, o penúltimo item refere-se à pesquisa relacionada aos objetivos da escola indígena para a implementação de políticas públicas no Estado brasileiro, sendo que o último fenômeno, não menos relevante, fundamenta e rege o ensino no âmbito da instituição escolar, considerando, também, os componentes curriculares, ou seja, os conhecimentos necessários e inerentes para o desenvolvimento completo da humanidade, que se humaniza no que diz respeito à objetivação das produções culturais historicamente objetivadas pelos seus antecessores.

Assim, a segunda temática a ser referência tem por título “A Escola como local de currículo”, considerando a instância em que se reúnem professores indígenas de três estados da região Norte (Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR, AM), quando estes expõem preposições reflexivas a partir da formação e da não normatização daí adjacente.

A primeira coisa que a gente tem que fazer para produzir um currículo é se juntar, conversar, discutir as idéias. E chegar na aldeia, depois desses encontros de professores, e conversar com a comunidade, com os outros professores. E mostrar que aquele currículo não está bom, que é preciso mudar. Professores indígenas em reunião da Comissão dos Professores Indígenas, Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR, AM.
(Brasil, 1998, p. 13).

Os povos originários são conscientes de suas necessidades e especificidades culturais, as quais querem e devem desenvolver seus próprios currículos pedagógicos em suas coletividades locais e reais. Assim, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 13), construído pelos sujeitos coletivos indígenas e não indígenas, a partir do seu local de fala e que cada comunidade considera essencial no processo de educação escolar “[...] pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas”. O documento foi construído pelos sujeitos coletivos indígenas (professores indígenas, escolas indígenas, lideranças, para mencionar alguns) e não indígenas (universidades, secretarias de ensino, núcleos de pesquisas, dentre outros) de diversas localidades, a partir do seu local de fala e que cada comunidade considera essencial no processo de educação escolar indígena.

Dessa forma, o referido documento objetiva contribuir para a elaboração e para a implementação de programas de educação escolar que venham ao encontro dos objetivos da comunidade na qual o ensino Fundamental completo está inserido e da necessária formação de professores e técnicos habilitados para o suporte da escola indígena.

É oportuno mencionar, ainda, que, em alguns momentos, o documento (RCNEI) não evidencia o sujeito indígena como parte da ação principal (de professor indígena). Então, como exemplo da menção aos objetivos do documento em questão pode-se mencionar: “b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (Brasil, 1988, p. 13). Como citado, o tópico não explicita qual é a formação específica dos professores e dos técnicos indígenas, desconsiderando, dessa forma, os principais protagonistas para o ensino dos conhecimentos teóricos universais e os específicos de cada povo em suas respectivas comunidades tradicionais. Em outro momento, é mencionado que o documento “[...] tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas” (Brasil, 1988, p. 14).

Dessa forma, a análise se efetivará a partir das leis situadas desde a Constituição Federal de 1988, que asseguram o direito à formação superior e continuada dos professores indígenas regentes em ensino, bem como se assevera a necessidade de “capacitação técnica para gestão de escolas indígenas compreendidas como plano/projeto de hoje e amanhã que almejam de forma respeitosa a historicidade e as singularidades étnicas de cada povo” (Brasil, 1998, p. 14).

A parte 1, intitulada “Para começo de conversa” com o subtítulo “Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena”, é composta por cinco (5) tópicos, sendo que o primeiro, “Multietnicidade, pluralidade e diversidade”, alude ao quantitativo de 300 mil indígenas (que representam 0,2% da população geral) pertencentes a 200 povos com mais de 170 línguas distintas e culturas próprias, que hoje estão assegurados, via legislação, acerca do direito à diferença, que garante a construção e a reconstrução dos seus conhecimentos variáveis e de valor incalculável, os quais “são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade” (Brasil, 1998, p. 22).

Somos iguais e diferentes.

Iguais no corpo, na inteligência e no respeito.

*Diferentes na língua, no jeito, no
costume. Somos todos iguais*

e diferentes: índios, negros e brancos.

Professores indígenas do Acre.

(Brasil, 1998, p. 22).

No assunto subsequente, “Educação e conhecimentos indígenas”, demonstra-se que, ao longo da história dos povos indígenas, eles têm seus valores e concepções de apropriação, criação e recriação de conhecimentos, a partir de pesquisas e reflexões singulares, sendo que, nesse ínterim, tais povos originários exteriorizam “[...] uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos” (Brasil, 1998, p. 22). Por isso, é fundamental implementar escolas indígenas que respeitem e reconheçam seus conhecimentos objetivados historicamente e socialmente a partir de objetivos próprios e de estratégias de cada povo para o desenvolvimento de políticas educacionais que se direcionem para a autodeterminação de saberes, considerando, desse modo, suas histórias de vida, suas filosofias próprias e seus conhecimentos científicos. Nesse sentido, o tema “Autodeterminação” refere-se ao protagonismo dos povos indígenas no que diz respeito às tomadas de decisões, mediante a inclusão de cidadãos indígenas no Estado, o que se efetivará pela intervenção do mesmo no que compete ao cumprimento das leis. Tal instância, na prática, engloba “[...] questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país” (Brasil, 1998, p. 23).

Ainda sobre a demarcação territorial, tão necessária para a (re) produção da etnicidade/territorialidade dos povos indígenas, assegurada desde a Constituição Federal de 1988, no Art. 67, está afirmado que a União concluiria a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição. Apesar disso, mais recentemente, no dia 30 de maio de 2023, após 35 anos de publicação da CF/1998, foi aprovado o Projeto de Lei 490/07²⁴ pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), que objetiva a deslegitimação dos direitos indígenas já garantidos em lei. Sendo assim o PL 490/07 afeta diretamente a modalidade da Educação Escolar Indígena, pois os territórios sem reconhecimento do estado não acessam as políticas públicas, inclusive os indígenas que vivem fora das terras indígenas,

²⁴ Para saber sobre o PL 490/07, acessar: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/30/pl-490-se-virar-lei-marco-temporal-dara-a-invasores-direito-sobre-as-terras-indigenas#:~:text=O%20PL%20490%20subverte%20at%C3%A9,a%C3%A7%C3%A3o%20estatal%20de%20utilidade%20p%C3%BAblica%22>. Acesso em: 31 maio 2023.
<https://www.camara.leg.br/noticias/967114-INDIGENAS-CLASSIFICAM-MARCO-TEMPORAL-DE-GENOCIDIO-E-PROTESTAM-CONTRA-VOTACAO-NA-CAMARA> .
 E sobre o Marco Temporal acesse:
<https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/> Acesso em: 31 maio 2023.

apesar de ser tangencial na presente tese, é uma informação importantíssima na implementação da Educação Escolar Indígena pelo Estado brasileiro.

Imagem 30 - Deputada Célia Xakriabá (Psol-MG)



Fonte: Brasil, 2023.

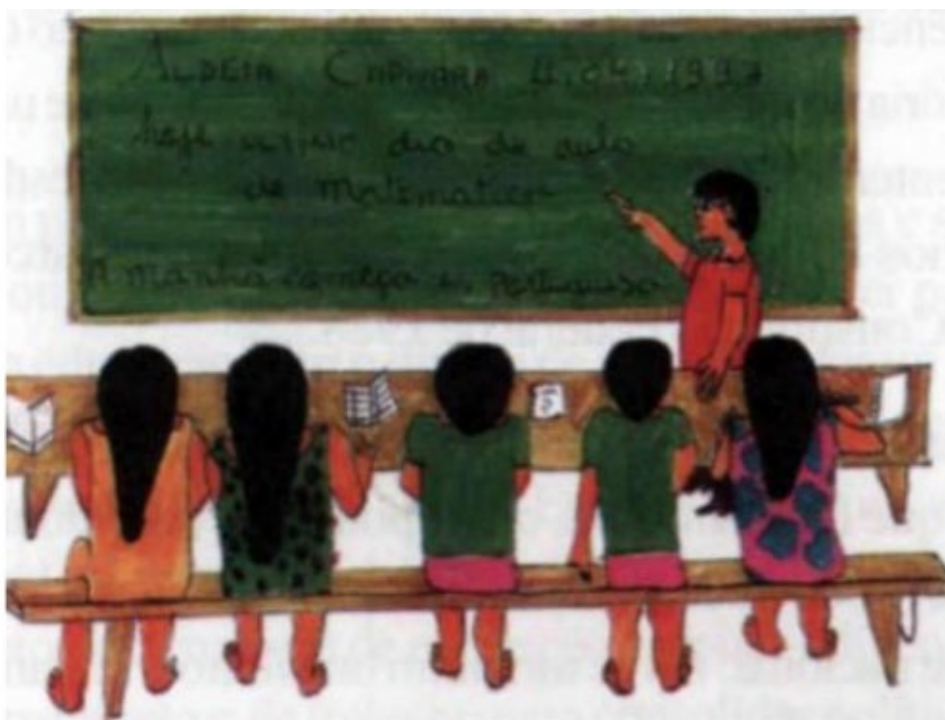
Assim protesta Célia Xakriabá (Deputada Federal pelo Psol-MG, 2023 a 2027), juntamente com demais lideranças: “É um genocídio legislado. O PL 490/07 é um perigo para a humanidade por permitir que se adentre territórios indígenas” (Brasil, 2023). Então, a primeira ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara, afirmou, acerca de tal iniciativa: “Vai afetar os povos isolados e vai permitir a entrada de terceiros onde vivem pessoas e povos que nunca tiveram contato com a sociedade”. Para acrescentar ainda mais informações, ela relembrou a crise humanitária no momento atual com o povo Yanomami, devido à devastação ampla do garimpo ilegal em seus territórios. “Estamos lutando para acabar com o garimpo ilegal, nós assistimos o crime humanitário contra os yanomamis” (Agência Câmara de Notícias, 2023). Por conseguinte, o que Ailton Krenak declara para o RCNEI em 1998 continua sendo reclamado na atualidade, porque direitos em leis continuam sendo infringidos e passa a ser cada vez mais então exigido – por parte dos povos tradicionais – que haja respostas para questões já impugnadas.

*No mundo todo, onde ainda
 existem povos tradicionais,
 na África, na Ásia, norte da
 Europa e Norte- América,
 não importa o quanto
 estejamos afastados dos
 grandes centros urbanos,
 temos que responder a
 tantas perguntas que
 incluem desde escola,
 saúde, administração de
 terras, negócios com
 terceiros ... Basta esta lista
 para exemplificar o quanto
 estamos todos sendo
 intimados a criar novas
 respostas para um grande
 número de perguntas que
 nem são tão novas assim.
 Ailton, liderança Krenak, MG
 (Brasil, 1998, p. 23).*

O penúltimo assunto da primeira parte, intitulado “Comunidade educativa indígena”, traz o processo educativo indígena como uma prática desenvolvida de forma tradicional pela família e pela comunidade. Sendo assim, o ensinar não deve ser atribuição somente dos professorados, mas de toda a comunidade local, visto que o povo pertencente aquele meio sociocultural se envolve no processo de desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Portanto, torna-se necessário chamar e possibilitar, de forma plena, a participação da família e da comunidade na qual a escola se faz presente, para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Também é preciso que a comunidade indígena ensine além dos espaços da instituição escolar, a considerar que, nos campos/matatas/rios/roças/caças/pescas/festividades e rodas de conversas, trata-se de atividades tradicionais fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas escolares que buscam articular os conhecimentos necessários e desejados para a realidade presente. “Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea” (Brasil, 1998, p. 23). Entretanto, são essas concepções de

conhecimentos e modos de ensino diferenciados e específicos que vão gerar a educação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue de cada comunidade em cada povo, frente às necessidades reais/concretas e determinadas, após o contato com a sociedade não indígena nacional e internacional e demais sociedades indígenas mundo afora.

Imagem 31- Desenho da Escola Capivara no MT



Fonte: Professora Indígena Jeny Kaiabi *apud* Brasil, 1998, p. 25.

O documento (Brasil, 1998) posiciona o quinto (5º) e último assunto, chamado de “Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada”, via exposição de quatro (4) características da escola indígena, sendo essas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, em que a escola é vista como um espaço de apropriação e de criação de conhecimentos próprios. Nesse ínterim, os demais conhecimentos vão sendo objetivados por culturas distintas das culturas locais, a fim de que o resultado seja uma articulação de saberes em que se vai “[...] constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta” (Brasil, 1998, p. 24). Para Smith (2018), compartilhar – o que se refere também à reciprocidade e à complementaridade. – é uma qualidade humana que, por meio do processo contínuo de compartilhamento entre humanos, torna possível reconstruir a sociedade para humanidade.

O compartilhamento é algo bom, pois é uma qualidade muito humana. Ser capaz de compartilhar, ter algo valioso para partilhar, confere dignidade ao doador. Receber um presente e retribuir atribui dignidade ao receptor. Criar algo novo por meio do processo de compartilhamento é recriar o velho, reconectar as relações e reconstituir a nossa humanidade (Smith, 2018, p. 125).

Vale destacar que a escola indígena é um direito para a construção de uma nova política pública escolar indígena de relações igualitárias - mesmo que seja um pensamento utopista - entre Estado, sociedade não indígena e ameríndios, que será efetivada a partir dos substanciais protagonistas - os indígenas que demandam por escola. Considera-se, então, a existência e a formulação de uma concepção dos conteúdos/currículos pedagógicos, no que diz respeito às metodologias próprias para uma escola verdadeiramente indígena, a fim de que se possa contribuir para a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, através das novas políticas educacionais dos indígenas.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.

(Brasil, 1998, p. 25).

A primeira característica de uma escola indígena frisada na DCNEI é que esta deve ser uma escola **comunitária**, e isso significa que a comunidade constitui os projetos pedagógicos de acordo com convicções e princípios da comunidade. Desde a criação do currículo, tem-se a administração - como exemplo, a liberdade para organizar o calendário anual da escola, respeitando-se suas especificidades culturais - e as metodologias diferenciadas, mantidas e instauradas com a participação ativa da família e comunidade. A segunda categoria,

intercultural, é o princípio regente associado à capacidade de reconhecer e de perpetuar a diversidade cultural desenvolvida historicamente e socialmente por distintas sociedades em seus espaços determinados pela natureza, na qual se propicia o desenvolvimento do homem a partir das suas necessidades objetivas em assimilar e transformar a realidade em que tal instância está inserida de forma concreta; isso para que seja efetuada sua objetivação e o desenvolvimento da sua subjetividade, que é intrínseca a toda humanidade, a partir do alcance com o objeto na atividade humana. Assim, a escola indígena intercultural é um espaço de diálogos e de aprendizados entre vivências “socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra”, mas compartilhando, de maneira respeitosa, “conhecimentos objetivados por uma diversidade social favorável à humanização do ser humano” (Brasil, 1998, p. 24). O próximo assunto é a escola indígena **Bílingue/multilíngue**, associada a um conhecimento e a uma prática comum nas sociedades indígenas, ocorrida após contatos com uma diversidade linguística além da língua nacional.

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (Brasil, 1998, p. 25).

Desse modo, a efetuação do bilinguismo e do multilinguismo nas práticas pedagógicas indígenas será possível a partir da inserção e da formação dos formadores indígenas para atuarem em sala de aula a partir do ensino bilíngue/multilíngue, que vai além de mera alfabetização, direcionando a educação “[...] de um bilingüismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas” (Luciano, 2007, p. 5), mas considerando um aprendizado teórico de conceitos significativos da cultura, ou seja, o bilíngue/multilíngue simbólico de cada povo em cada comunidade/aldeia local.

Por último, mas não menos importante, a escola indígena **específica e diferenciada**, estimulada desde a Constituição Federal de 1988 e nomeada nesses termos após o Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, é uma instância em que se situa a educação escolar em escolas indígenas coordenadas pelo MEC. Subsequentemente, o MEC publicou a Portaria Interministerial (MJ e MEC), de número 559, de 16 de abril de 1991, mencionado, pela primeira vez, as culturas indígenas como sendo diferenciadas e as necessidades de escolas indígenas específicas. Ademais, é no ano de 1993 que os membros do Comitê de Educação Escolar Indígena escrevem o documento intitulado *Diretrizes para a Política Nacional de Educação*

Escolar Indígena, discorrendo sobre os conceitos de uma escola indígena específica e diferenciada, assegurada em legislações específicas. Assim,

[c]ada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social.

Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena (Brasil, 1994, p. 10).

Mas o que seria uma educação diferenciada e específica? E por que diferente e específica? A partir dos estudos - escrita de dissertações e teses – desenvolvidos pelos pesquisadores indígenas e não indígenas, é possível compreender melhor que a diferença se refere à diversidade cultural entre os povos indígenas e a sociedade não indígena. No entanto, essa diferença é mais abrangente em relação aos indígenas e aos não indígenas, com seus modos de conceber seus pensamentos e modos de viver em sociedade, que têm como princípio o processo de compartilhamento necessário para se humanizarem e uma relação específica com o ambiente e com todos os recursos oferecidos pela natureza. Desse modo, é por isso que a escola indígena é chamada de específica e diferenciada “Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (Brasil, 1998, p. 25).

Em relação aos processos de inclusão dos povos indígenas com as sociedades não indígenas, mesmo com suas culturas distintas, suas diferenças linguísticas, ou seja, as especificidades de cada povo indígena, permanece algo comum que os diferencia da sociedade não indígena, como as prospectivas identitárias, socioculturais, epistemológicos, cosmológicos.

Esta é, ao nosso ver, a principal razão pela qual em todas as tentativas de inclusão dos povos indígenas em políticas mais amplas para a diversidade, os povos indígenas ou foram excluídos ou foram mal ou sub-representados, subalternizados, subvisibilizados (Baniwa, 2019, p. 98).

Diante de tal cenário, os processos educativos indígenas serão efetuados a partir da criação e da gestão de cada povo dentro de suas escolas nas comunidades, reivindicando, formulando e reformulando projetos pedagógicos que, por sua vez, são pensados, escritos e realizados por comunidades indígenas empoderadas para tal objetivo, que tem sido essencial para uma educação autenticamente diferente e específica de cada povo indígena, necessária para o viver o presente e o futuro (Baniwa, 2019).

O tópico **II - Educação Escolar Indígena no Brasil** (ainda na parte I) mobiliza a apresentação de três pontos, intitulados da seguinte forma: **1. Breve histórico, 2. Legislação, 3. A situação atual** e o **4. Desafios**. Dessa forma, os quatros títulos mencionados são organizados com vários subtítulos referentes ao enunciado, o que pode contribuir para o estudo de assuntos específicos como, também, no que diz respeito à elaboração de uma linguagem mais didática e acessível às comunidades indígenas que, em comum, mediante a existência de diversos povos, têm a língua portuguesa como a sua segunda língua, usada para comunicação fora da aldeia, sendo, com mais frequência, utilizada pelos homens oriundos desses povos.

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos índios, SPI.

Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo.

A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar.

A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. Egueco Apacano, professora Bakairi, MT.

(Brasil, 1998, p. 27).

No subtítulo 1.1. “A escola integradora e a pluralidade cultural”, a temática (que compõem o tópico 1. “Breve histórico”) já foi bem enfatizada acima pelo testemunho da professora indígena do povo Bakairi no Mato Grosso, que vivenciou as truculências das políticas indigenistas integradoras do Brasil. Assim, as práticas de escolarização violenta do Estado, usadas para a dominação dos povos originários, foram historicamente fundamentadas em duas propensões: sob a perspectiva de **integração e homogeneização cultural** e de **pluralismo cultural**, sendo este último firmado por políticas indigenistas até os anos 80. Nesse contexto, o projeto de escolas para indígenas era fundamentado em um pluralismo cultural de transição, havendo sido reconhecido somente para a prática da homogeneização. Como exemplo, pode-se mencionar que a língua indígena era utilizada somente para tradução e no âmbito de metodologias para o ensino de uma única língua, o português, considerando-se a facilitação para o ensino dos conhecimentos valorizados e tidos como nacionais, oriundos da sociedade europeia. “Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade” (Brasil, 1998, p. 26).

Fazendo um paralelo a partir do que já foi mencionado na tese sobre a negação de viver como pessoa indígena, considera-se, por exemplo, o testemunho do professor Wahuka, do povo Iny Karajá, que foi forçado a mudar de nome, como também seus pais, para serem aceitos na

escola. Rememoro, também, os indígenas Katitãuhlu no Mato Grosso, que dizem que os seus nomes são desconhecidos por eles - ou seja, não fazem parte da família, da comunidade e do povo Katitãuhlu -, mas que, na atualidade, buscam o cartório de registro civil para fazer a certidão de nascimento dos filhos, com nomes escolhidos de acordo com a cultura. Para o povo maori da Nova Zelândia não tem sido diferente, já que persiste a busca por “[...] renomear o mundo usando os nomes indígenas originários” (Smith, 2018, p. 183). Nesse projeto, Smith aclara que nomear/renomear é

[...] ter o máximo de controle possível sobre os significados. Ao “nomear o mundo” as pessoas dão nome às suas realidades. Para as comunidades existem realidades que só podem ser encontradas na língua indígena; conceitos que são autoevidentes na língua indígena nunca podem ser captados por outra língua (Smith, 2018, p. 183).

Além disso, é preciso mencionar sobre as lideranças indígenas de diversos povos do Brasil que palestram em canais abertos ao público como o professor Gersem Baniwa, o qual esclarece acerca de seu nome dado por missionários e não pela família e/ou povo de origem. Nesse sentido, estes são alguns exemplos insignificantes em quantidade de indígenas relatando que a eles foi negado o direito de viver e/ou de escolher o nome próprio dos seus descendentes, assim como o compartilhamento de nomes de lugares, de povos, de rios, de florestas, entre outras linguagens significativas, históricas e socialmente criadas e recriadas por eles, para a objetivação da cultura e da subjetivação de sua humanidade indígena.

3.4 O direito à sobrevivência em sua sociodiversidade

Imagem 32- Indígenas na Assembléia Constituinte (1987-1988) em prol dos direitos na Contituição Federal de 1988

(No centro a liderança Bepkrakti mas conhecido por Raoni Metuktire do povo Kayapó)



Fonte: ISA, 2020.

A partir dos anos 1970, o movimento indígena, juntamente com a reorganização da sociedade civil nos últimos anos de ditadura militar e da atuação de organizações não-governamentais vão pensar em direitos a sociedade indígena, associados ao ato de viver suas sociodiversidades. Pela primeira vez, então, surge uma contraposição na história da política de educação escolar para indígenas, que se fundamentava na integração dos indígenas à sociedade nacional. Com essa nova perspectiva, pensava-se que a escola podia ser espaço de se conhecer “[...] as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla” (Brasil, 1998, p. 27). Sobre as problemáticas e/ou novas necessidades, inerentes das comunidades indígenas após o contato com demais civilizações que estão inseridas paulatinamente mais na lógica da acumulação

capitalista e, ainda, em época assinalada por um mundo globalizado, Tassinari (2001) escreve sobre as mudanças determinantes nos habitats das comunidades indígenas que, até então, eram “sólidos”, isto é, seguros para se viver no que diz respeito a seu modo sociocultural, originário e de ancestralidade:

A mudança é outro elemento constante de nossa época, em ritmo também acelerado, determinada principalmente pelas exigências econômicas, derrubando antigos marcos históricos das cidades, antigas vias de acesso que ficaram estreitas demais para os novos meios de transporte, modificando paisagens, destruindo florestas, deslocando cursos de água, tornando obsoletas crenças e tradições, enfim, tudo o que ficou tão bem caracterizado na célebre frase de K. Marx, que define **uma das consequências do capitalismo: “tudo o que é sólido desmanha no ar”** [...] (Tassinari, 2001, p. 51, grifo nosso).

Em vista da necessidade urgente de novos projetos de educação escolar indígena, o movimento de professores indígenas se faz presente, em prol de orientações para estruturar políticas públicas para uma nova escola, a que queremos e necessitamos na comunidade.

O movimento indígena já tem dado sua grande parcela de contribuição na elaboração dos RCNE/indígena, através de sua articulação, estudos, reflexão e montagem de propostas comuns sobre a educação que queremos.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR.

(Brasil, 1998, p. 28).

O tópico 1.2. “O movimento dos professores indígenas” traz a relevância das primeiras organizações locais e nacionais dos povos indígenas. A União das Nações Indígenas - UNI²⁵, mencionada no documento (Brasil, 1998), foi criada em junho de 1980, na capital do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, lugar em que lideranças indígenas se reuniam em assembleias desde a década de 1970, através do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade ligada à igreja Católica, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir do protagonismo dos indígenas na UNI, manifestaram-se demais necessidades específicas, além das reivindicações de direitos territoriais, como a educação escolar diferenciada para cada povo - e surgem os "Encontros de Professores Indígenas" ou "Encontros de Educação Indígena", associados à pauta da saúde indígena, organizada pelos agentes de saúde indígena, entre outras corporações mobilizadas no interior da UNI a partir das necessidades e de reivindicações das

²⁵ Antes com a sigla UNIND.

comunidades indígenas locais rumando para o âmbito nacional e chegando até instâncias internacionais segundo Krenak (2012 *apud* Munduruku, 2012, p. 49).

[...] se não existissem os brancos aqui, a UNI não existiria, e eu estaria lá na minha aldeia, com meu povo, com a minha tribo, caçando, guerreando, namorando. Mas, mas como os brancos existem, tive que trocar toda essa vida paradisíaca por uma vida chata de ficar aqui conversando com as pessoas, negociando politicamente, sendo transigente ou intransigente, sendo tolerante e, às vezes, sendo duro. Muitas poucas pessoas indígenas fazem isso, ou estão dispostas a pagar esse preço. Nesse sentido, foram positivos esses quase dez anos. A UNI iniciou a sua articulação mais permanente em 1970. Hoje o Brasil sabe que existe o povo indígena. Acho que vocês sabem que na década de 1960 e até o começo da década de 1970, mesmo as pessoas mais bem informadas do Brasil, se perguntassem a elas sobre índios, iam dizer: “Não, índios não. Não tem. Bem, talvez tenham um ou outro aí guardado em alguma reserva pelos irmãos Villas Boas”. “Quem são os irmãos Villas Boas?, outro diria. “São heróis que têm lutado para guardar como relíquia alguns índios sobreviventes de 1500”. Raoni trouxe para o povo brasileiro e para o mundo cheiro de índio, cara de índio, impressão sobre o índio, expectativa. Em alguns casos, irritação, ódio, carinho, solidariedade. Nós provocamos sentimentos nas pessoas quando mostramos que éramos gente de verdade. Provocamos os fazendeiros. Provocamos o Conselho de Segurança Nacional, que botou militares para nos vigiar mais de perto. Mas, em compensação, nós lembramos a milhares de pessoas que ainda estamos vivos e que queremos ser amigos dessas pessoas. E isso é solidariedade. É uma palavra que nós não conhecíamos, mas uma ideia que praticamos há milhares de anos.

Não se pode deixar de mencionar a linguagem de alteridade e de autenticidade de Ailton Krenak, companheiro de luta que leva consigo o “*cheiro de índio, cara de índio, impressão sobre o índio*” associado ao protagonismo e às etnicidades por intermédio da liderança Bepkrakti, que ainda vem compartilhando no mundo e pelo mundo as especificidades dos povos originários na época atual. No dia 01 de janeiro de 2023, a sociedade civil e autoridades de diferentes países testemunharam a liderança Bepkrakti/Raoni Metuktire, quando esta compôs a equipe (de oito pessoas) para o ritual de passar a faixa ao presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva.

Imagem 33 - Liderança Bepkrakti ao lado do presidente Luiz Inácio Lula da Silva



Fonte: G1, 2023.

O movimento indígena, desde sua atuação, de forma mais efetiva na década de 1970, tem buscado conhecer/formular as legislações que erradicam seus direitos como, também, tem se mobilizado em prol da criação de políticas públicas necessárias e desejadas, como o movimento de professores indígenas, onde tais membros se fizeram presentes desde as primeiras assembleias de lideranças indígenas. Assim, o professor Tukano - *para não apanhar* – justifica-se sobre a necessidade de busca constante de engajamento político em todas as esferas nacionais.

Para não apanhar nas outras situações, nós temos vontade de saber o que se passa na sociedade envolvente. Por exemplo, a nova Constituição, nós temos que saber.

Sebastião Duarte, professor Tukano, AM.

(Brasil, 1998, p. 28 grifo da autora).

Na contemporaneidade, mais especificamente no dia 26 de abril de 2023, na 19ª edição do Acampamento Terra Livre²⁶, professores e lideranças indígenas de diversas localidades e etnias do Brasil fizeram suas reivindicações – por meio de um documento redigido em formato de carta²⁷ - endereçadas ao Poder Público (presidente da república, ministro da Educação, governadores e municípios de ocupação indígena).

Imagem 34 - 19ª edição do Acampamento Terra Livre



Fonte: Rodrigues, 2023.

Entre as reivindicações estão: criação de uma secretaria de educação escolar indígena na esfera do Ministério da Educação; Instituição federal de educação superior indígena - Universidade Indígena -; retomada da vaga indígena no Conselho Nacional de Educação²⁸; retomada da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; necessidade de um fundo para a educação escolar indígena - espécie de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento (Fundeb) específico para educação escolar indígena; retomada das políticas de ação afirmativa para estudantes indígenas; instauração de uma política de promoção e de pesquisa das línguas e de

²⁶ O Acampamento Terra Livre (ATL) é a maior Assembleia dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, realizada anualmente no mês de abril, na cidade de Brasília, DF. Disponível em: <https://apiboficial.org/historicoatl/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

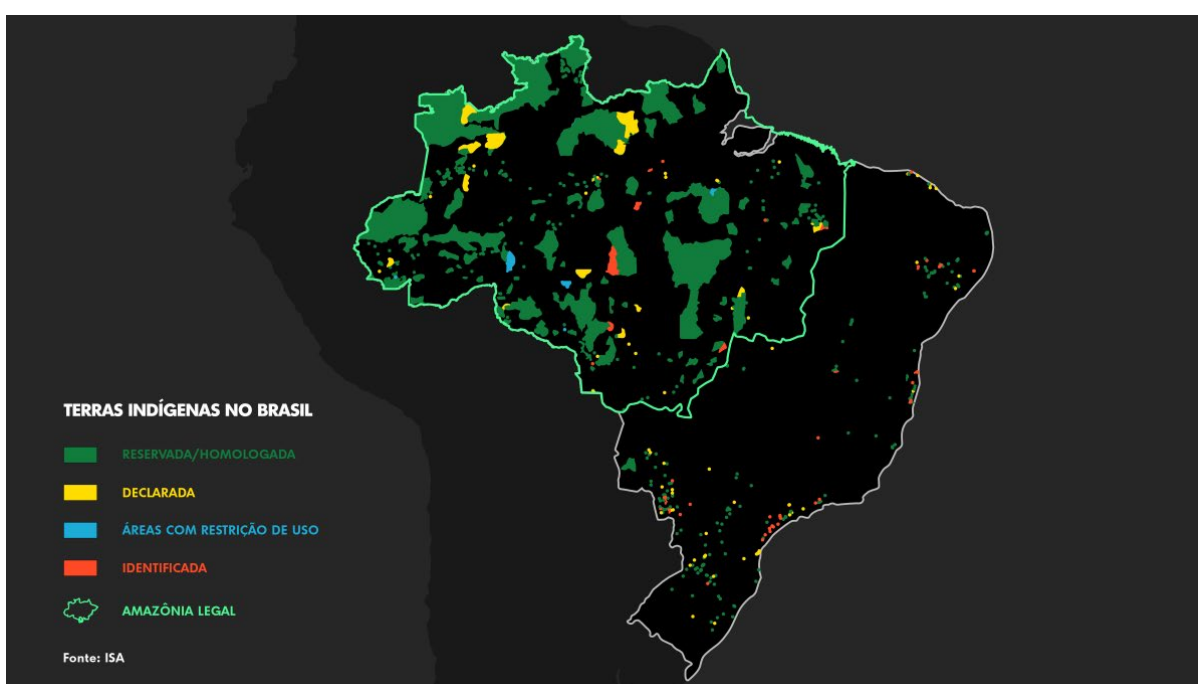
²⁷ A carta é um instrumento de comunicação utilizado pelas organizações indígenas do Brasil atualmente.

²⁸ A primeira vaga para presidente indígena no Conselho Nacional de Educação foi ocupada pela professora e pesquisadora Parasi/Haliti do Mato Grosso entre 2003 a 2006, Francisca Novantino Pinto de Ângelo. No ano de 2007 Gersem Baniwa assumiu e em junho de 2008, Rita Gomes Potiguara assumiu até a extinção da vaga. Disponível em: Ensino Superior Indígena, <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/cne/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

dialetos indígenas falados no país; garantia de escolas indígenas nas áreas de retomadas – considerando-se que se trata de 490 terras indígenas homologadas, de uma totalidade de 732²⁹.

Ainda sobre o direito de viver em seus territórios, conquistado desde a Constituição Federal de 1988, cuja efetivação tem sido negligenciada, como demonstrado na legenda abaixo, em uma representação do mapa do Brasil. Dessa forma, a necessidade de assegurar o direito à educação escolar indígena em terras que ainda não foram garantidas para demarcação torna-se um direito essencial para a sobrevivência de mais de 1,5 milhão³⁰ de pessoas indígenas.

Imagem 35 - Território indígena no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental, 2023.

Ademais, é preciso mencionar a existência de outras demandas que podem ser viabilizadas, efetivadas, gestadas e acompanhadas por meio de uma secretaria oficializada para a educação escolar indígena no MEC. Como enfatizam os professores indígenas, a educação escolar obteve avanços no que diz respeito à formação de professorados, que hoje atuam na gestão, em salas de aulas e na pesquisa, mas o sistema educacional ainda é homogêneo, não

²⁹ Dados coletados no site do Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/livro-traz-balanco-do-periodo-mais-cruel-pos-ditadura-para-indigenas-no>. Acesso em: 2 jul. 2023.

³⁰ Número apresentado pelo IBGE preliminar do ano de 2022. Disponível em: ISA, 2023. <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/livro-traz-balanco-do-periodo-mais-cruel-pos-ditadura-para-indigenas-no>. Acesso em: 2 jul. 2023.

atendendo às especificidades de cada povo e, ainda, não diferenciando as políticas públicas da educação não indígena.

Imagem 36 - Reivindicação da Organização dos Professores Indígenas do Ceará

Entre as principais demandas do movimento indígena para o segmento está a criação, no âmbito do Ministério da Educação, de uma secretaria integralmente dedicada à educação escolar indígena. “Não é interessante termos professores e gestores indígenas [atuando em] territórios indígenas de acordo com um modelo de educação anti-indígena que continue colonizando a educação e que não reforça o projeto de cada povo”, argumentou o pedagogo e integrante da Organização dos Professores Indígenas do Ceará, Thiago Anacé.

Fonte: Rodrigues, 2023.

Imagem 37 - Reivindicações dos participantes na plenária da educação escolar indígena

hoje, no Acampamento Terra Livre, a criação de uma secretaria especial poderia contribuir institucionalmente para agilizar as ações do Poder Público em resposta a uma série de problemas elencados no documento, tais como “a precariedade da educação escolar indígena e da infraestrutura das escolas indígenas”; “a desvalorização dos professores indígenas” e a “frágil execução das políticas públicas de educação escolar indígena nos estados e municípios”.

Fonte: Rodrigues, 2023.

O direito a uma educação escolar indígena diferenciada, específica e de qualidade assegurada pelo Estado brasileiro é notável pelos povos indígenas, desde que a **arma de luta e de poder é a caneta e o papel**³¹ passou a ser utilizado na escola e para além dela, sem deixar de lado a alteridade indígena.

Educação para os índios nós temos desde a chegada dos jesuítas, que tinham escolas para índios. A educação para os índios visava a nossa integração na sociedade nacional, tudo era feito para que nós deixássemos de ser índios. Acreditamos que a educação escolar indígena contribui para que nos reafirmemos como indígenas. Nós, indígenas, estamos assumindo cada vez mais a gestão das nossas escolas, tanto a gestão pedagógica, como a administração das escolas (Brasil, 1998).

³¹ Novas ferramentas de luta, desenvolvidas no “campo” educacional, que possibilitam a reflexão, o conhecimento e a agência no (s) movimento dos indígenas.

A temática 2. “Legislação”, cujo subtítulo é 2.1 “Os direitos dos povos indígenas na atualidade”, é extensa e busca apresentar o processo histórico e os avanços decorrentes das mobilizações e organizações dos povos indígenas - lideranças, professores indígenas, acadêmicos indígenas -, juntamente com a sociedade civil parceira no âmbito nacional e internacional. São políticas, reflexões críticas sobre suas concepções de mundo e acerca de um modo específico de viver em meio ao mundo moderno neoliberal e hegemônico. Apresenta-se, portanto, declarações de princípios reconhecidos e fundamentados em legislações em vigor, como a cidadania indígena e a educação escolar indígena diferenciada e específica no documento do RCNEI (Brasil, 1998), que afirmar que “são hoje reconhecidas e valorizadas, abrindo espaço para a aceitação da diferença e do pluralismo” (Brasil, 1998, p. 30). O item 2.2. “A legislação brasileira e a educação escolar indígena” ressalta a superação das políticas indigenistas em prol da assimilação e da integração dos povos indígenas à cultura nacional.

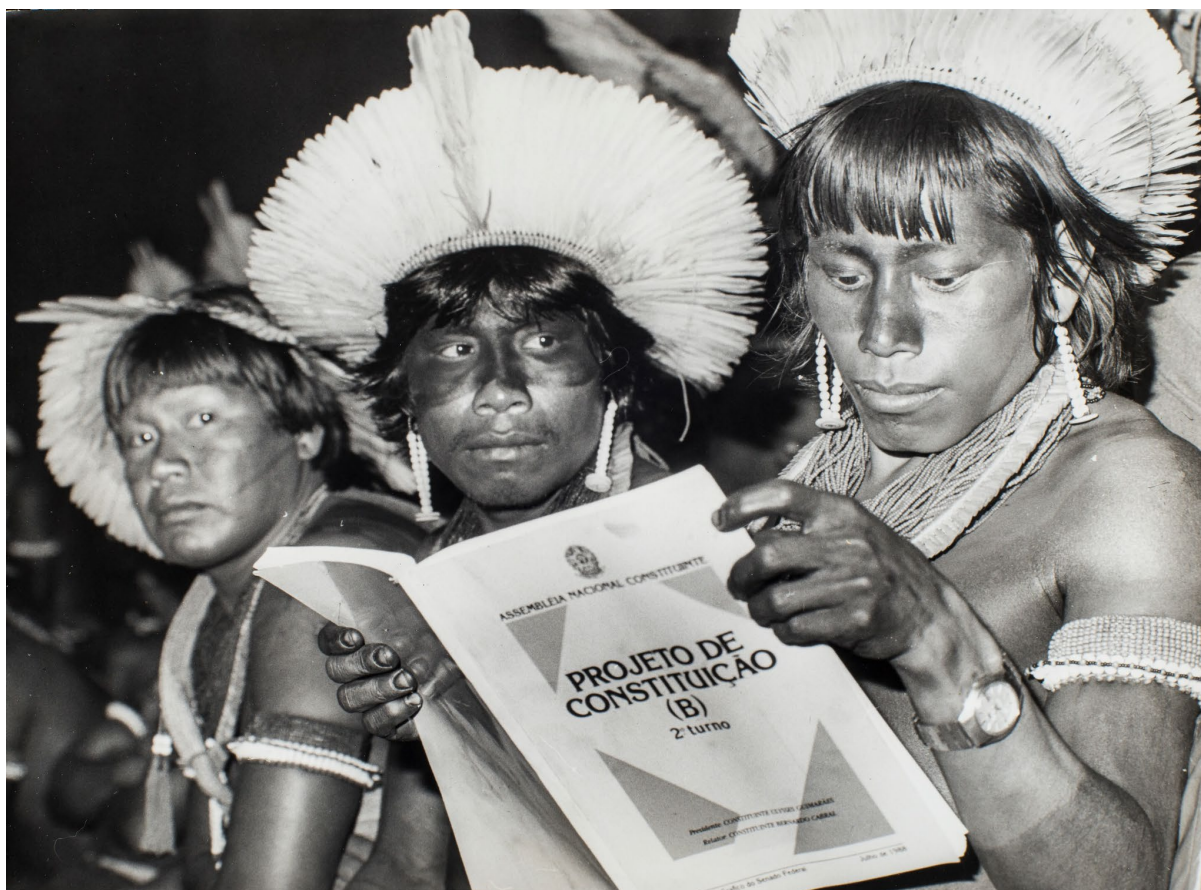
Em anos recentes, abandonou-se a previsão de desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos. **Hoje, é certo que eles não são apenas uma referência no nosso passado, mas que farão parte do nosso futuro** (Brasil, 2008, p. 31, grifo nosso).

O que o RCNEI mencionou em 1998 em relação ao protagonismo indígena e acerca do compartilhamento de suas culturas como parte do futuro das sociedades não indígenas é que, na atualidade, se tem articulado seus conhecimentos em diversos espaços e de forma empoderada. Então, de acordo com os pesquisadores indígenas, o empoderamento está inter-relacionado com o controle e, no que diz respeito à pesquisa, trata-se de “[...] recobrar o direito de investigar, falar, escrever, publicar sobre suas vidas e de suas coletividades” (Smith, 2018, p. 211).

O item 2.2.1. “A Constituição Federal” enfatiza o novo momento jurídico do Estado de proteção às sociedades indígenas, de afirmação e de reafirmação dos valores culturais - língua materna, tradições, crenças, conhecimentos ancestrais – em que a escola passa a ser de um instrumento de negação e de extinção a uma instituição parceira para a nova perspectiva de “[...] valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura [...]” (Brasil, 1998, p. 32). Trata-se, portanto, de considerar a versão da história de um povo que teve negados, não somente seu modo sociocultural de viver como, também, sua existência há mais de cinco séculos. Carneiro da Cunha (2012) deixa claro que, para garantir a cultura, que é uma sociodiversidade em processo contínuo, é necessário, primeiro, garantir a sobrevivência desses

povos. Isso porque a Constituição Federal de 1988 é um marco legal, que divide o ato de sucumbir a sobrevivência das sociedades indígenas do Brasil.

Imagem 38 - Mro-o, Tomtu e Nzoikamrekti Kayapó lendo o projeto de Constituição em 1987



Fonte: Rangels, 2018.

É importante dizer que a participação efetiva dos povos indígenas foi determinante para a garantia do título constitucional que assegura o direito de viver suas alteridades ameríndias. Nesse ínterim, o discurso de Ailton Krenak³², no dia 04 de setembro de 1987, no Congresso Nacional, é simbólico não somente para a sociedade brasileira, como para o mundo que testemunhou uma cena marcante de luta pelo direito à vida. Assim como Ailton Krenak, pode-se afirmar que demais lideranças se fizeram presentes para a votação dos seus direitos no Plenário do Congresso Nacional da Constituinte em Brasília.

O assunto **2. Legislação**, cujo subtítulo é 2.2. “A legislação brasileira e a educação escolar indígena”, ainda discorre, nos tópicos a seguir, sobre: 2.2.2. Os Decretos; 2.2.3. A Lei

³² Vídeo do discurso de Ailton Krenak em 4/09/1987, na assembleia Constituinte, Brasília, Brasil.

Disponível em: Revista GIS, vol. 4, 2019. <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846/157198>. Acesso em: 16 jun. 2023.

de Diretrizes e Bases; 2.2.4. Comentários sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acerca do item 2.2.2. Os Decretos, já referenciados no início do capítulo, pode-se afirmar que este menciona o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, que atribui ao MEC a responsabilidade de gerir a educação escolar indígena e, sucessivamente, a Portaria Interministerial nº 559/91 e outras já mencionadas acima. O último afirmado é o Decreto nº 1.904/96, que concebe no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos, a meta a curto prazo de “Formular e implementar políticas de proteção e promoção dos direitos das sociedades indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas” e, por fim, de “assegurar à sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural” (Brasil, 1996b).

A parte intitulada 2.2.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 reforça e completa o que é apresentado como sendo já garantido pela Constituição de 1988, como também situa o Decreto nº 1.904/96, que versa sobre o ensino das diferentes culturas (indígenas, africana e europeia) na matriz curricular para a formação da sociedade brasileira no artigo 26: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. É importante fazer alusão ao Art. 26-A da lei 11.645, de 10 de março de 2008, onde é afirmado o seguinte: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Em relação aos direitos associados a uma educação escolar indígena respeitosa no que diz respeito à consideração de suas especificidades linguísticas e pedagógicas de ensino e de aprendizagem de cada povo, o artigo 32 menciona a obrigatoriedade do ensino fundamental ministrado na língua portuguesa “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Diante disso, vale destacar que o direito ao ensino bilíngue é garantido no âmbito do ensino médio no artigo Art. 35A, incluído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), via Lei nº 13.415, de 2017: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. O título VIII, Das Disposições Gerais, firma, em seu Art. 78 e 79, a atenção para a oferta das escolas indígenas bilíngues e interculturais, por meio da pesquisa gerada pela União e suas respectivas agências com financiamentos e técnicos para efetivação da escola indígena em consonância com as comunidades indígenas. Ainda, o artigo 79 traz um parágrafo incluído pela Lei nº 12.416, de 2011, sobre a oferta da educação superior nas universidades públicas e privadas, sobre o auxílio estudantil e o fomento à pesquisa.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Todos esses trabalhos que estamos buscando para nossa comunidade devem, e é de obrigação, ser apoiados pelos municípios, pelas secretarias estaduais. Temos que cobrar do Ministério da Educação para que eles respeitem e assegurem essas mudanças. Porque é inaceitável nós trabalharmos com nossas crianças de um jeito e virem já prontas as

atividades das Secretarias. Isso é horrível. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó HãHãHãe, BA.

(Brasil, 1998, p. 33).

Na parte 2.2.4. Comentários sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz-se um comentário sobre o Artigo 26, afirmando a relevância das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" que para os povos indígenas é fundamental a presença e o diálogo dos conhecimentos tradicionais com os demais conhecimentos escolares. Assim, o documento (Brasil, 1998) enfatiza que a LDB propicia a efetivação de uma escola indígena diferenciada, autônoma e com metodologias próprias de ensino, além do envolvimento da comunidade local na criação e na recriação do currículo quantas vezes for necessário, em concordância com as diversidades socioculturais de cada povo. Dessa maneira, a escola indígena intercultural deve também

[...] incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (Brasil, 1998, p. 33).

Ainda se menciona sobre a flexibilidade que a lei apresenta para a organização das modalidades de ensino no ambiente escolar. Nesse sentido, o Art. 23 afirma a necessidade de haver uma estrutura em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios", e demais necessidades de organização para o ensino escolar na comunidade a que a escola serve. Assim, evidencia-se que essa

flexibilidade é extremamente bem-vinda no caso das escolas indígenas por permitir inovações originárias de concepções e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais onde elas se situam, sempre no interesse do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 1998, p. 34).

Então, tem-se o último comentário apresentado pelo RCNEI (Brasil, 1998) em relação à Lei da LDB, de 1996, que é do Artigo 87, que preconiza prazo para a formação de todos os professores inseridos no ensino da educação básica já que, até o fim do prazo da "Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1998, p. 34). Outrossim, trata-se da Lei inscrita no 3º

parágrafo, inciso III e parágrafo 4º, que foi revogada pela lei nº 12. 796, de 4 de abril de 2013, que emite ordens a respeito da formação de professores da educação básica:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

Então, tem-se a lei nº 12. 796, mais especificamente no artigo 62 e em um parágrafo único, a alteração da lei nº 9.394 sobre a formação inicial e continuada dos docentes:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação

Ademais, o Art. 62-A da lei nº 12. 796 de 2013 versa sobre a formação de todos os profissionais que atuam na educação escolar e fazem cursos na área pedagógica ou em áreas afins, que serão reconhecidos no quadro de trabalhadores da educação.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim

Some-se a isso o fato de que a formação de professores e/ou trabalhadores em educação é uma necessidade urgente, apresentada pelos professores desde o desenvolvimento do documento RCNEI (Brasil, 1998) até a atualidade.

Na nossa comunidade temos cinqüenta e oito professores. Dezoito são formados pelo magistério e quarenta são leigos, mas todos vêm trabalhando para ter uma escola diferenciada, constitucional, sustentada pela LDB, onde estejam garantidos aos índios os artigos 78 e 79. Professores Xucuru, PE.

(Brasil, 1998, p. 34).

Essa abrangência de necessidade por formação de professores e de trabalhadores da educação para a construção da escola indígena intercultural é um grande desafio, diante das diversidades socioculturais, geográficas, históricas e epistêmicas de cada povo e de suas comunidades, com suas necessidades objetivas e determinadas na localidade e na contemporaneidade após o contato com nações não indígenas e demais sociedades (grupos) indígenas. Nesse sentido,

[...] é preciso que fique claro que nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades indígenas contemporâneas (Brasil, 1998, p. 34).

O dito acima sobre a formação de professores e/ou trabalhadores estabelecidos em lei é testemunhado pelos professores indígenas como uma necessidade urgente no Brasil, já que, somente após 500 anos, tais sujeitos vão estar em instituições escolares sem deixar suas culturas e identidades fora, da mesma que agora vêm para servir, fortalecer, apoiar estratégias de diversas políticas públicas - ao menos amparadas em legislações nacionais e internacionais.

Como viver em um país em que nós fomos os primeiros e onde no momento, estamos sendo um dos últimos? Edivaldo de Jesus Santos, professor Pataxó Hã Hã Hã, BA.

(Brasil, 1998, p. 34).

É preciso mencionar, então, que a educação escolar indígena (educação básica e ensino superior) pode contribuir na formação de sujeitos indígenas e na disseminação de instrumentos

relevantes para o alcance dos interesses, das necessidades e dos direitos diante dos desafios, como exemplo, a abrangência territorial, a diversidade cultural e as necessidades na contemporaneidade dos ameríndios do Brasil.

A resistência do Xavante não cedeu à escola do branco, e não deixou que a cultura fosse dizimada. Queremos que a escola seja diferenciada não somente no papel, mas com administração e corpo docente indígena. Xisto professor Xavante, MT.

(Brasil, 1998, p. 35).

Smith (2018, p. 157) escreve sobre o pesquisador indígena nomeado de “Formador de pesquisadores indígenas” identificado como um anseio das comunidades pela boa qualificação em uma educação ocidental mesmo que assevera críticas a essa instituição de ensino.

Embora as comunidades vejam as universidades e o que elas representam sob uma perspectiva crítica, essas mesmas comunidades querem ao mesmo tempo que seus membros tenham altas qualificações e uma educação ocidental. Mas elas não desejam isso à custa de destruir as identidades dos povos indígenas, sua língua, suas práticas e valores (Smith, 2018, p. 157).

Outro assunto abordado são as legislações internacionais que contemplam a educação escolar indígena de modo significativo, em que o RCNEI (Brasil, 1998) traz três tópicos: **2.3 Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas, 2.3.1. A convenção da OIT e 2.3.2. A Declaração da OEA**, todos na esfera internacional em prol de salvaguardar os direitos e os interesses do indivíduo indígena, tendo este igualmente seus direitos protegidos vivendo em meio a sua coletividade em territórios tradicionais e na zona urbana. A Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 05 de junho de 1957, pioneira no âmbito internacional, nomeada de *concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes*, tem 37 capítulos. Apesar disso, a partir dos anos 1970 a mesma (Convenção nº 107) passou por severas críticas, devido sua tendência integracionista e de submissão dos povos indígenas ao Estado (aos governos) para tomadas de decisões. Já no artigo 2º da parte I Princípios Gerais, versa-se que “Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua **integração progressiva na vida dos respectivos países**”. Na parte “VI Educação e meios de informação”, artigo 22, é situado que “[o]s programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e as técnicas, ao grau de **integração social, econômica ou cultural dessas**

populações na comunidade nacional” (OIT, 1957, grifo da autora). Dessa forma, a Convenção nº 169

[...] sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107. Ela constitui o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais (OIT, 2011, p. 7).

Assim, na década de 1980, a Convenção nº 107 buscou corrigir o caráter assimilacionista, reconhecendo o anseio dos povos em assumir seus sistemas de vida próprios e diferentes das demais sociedades com as quais mantiveram contato. Com essa finalidade, a Convenção nº 107 foi substituída no ano de 1989 pela Convenção nº 169, intitulada de *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais*, com uma somatória de 44 artigos. Por conseguinte, justifica-se a nova Convenção nº 169, proclamada em 27 de junho de 1989 em Genebra na alçada da OIT: aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991.

Considerando a evolução do Direito Internacional desde 1957 e desdobramentos ocorridos na situação de povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo, em decorrência dos quais considerou adequado adotar novas normas internacionais sobre a matéria, com vistas a corrigir a orientação assimilacionista das normas anteriores, e Reconhecendo as aspirações desses povos de assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico e de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões no âmbito dos Estados nos quais vivem, [...] (OIT, 2011, p. 12-13).

3.5 A Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais

Imaginar a autodeterminação, entretanto, é imaginar, também, um mundo em que os povos indígenas se tornam “participantes ativos e se preparar para as possibilidades e os desafios que estão por vir” (Smith, 2018, p. 145).

Imagem 39 - Reconstituindo nossa humanidade³³

Foto: Marcelo Camargo/Agência Brasil

Fonte: Camargo, 2021.

É preciso situar que historicamente o caráter integracionista e assimilacionista dos povos indígenas e tribais foi anulado e reescrito de forma que a “autoidentidade indígena [...] como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos [...] nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça (OIT, 2011, p. 8). Outrossim, a Convenção 169 ocupa-se das 5 mil culturas indígenas distintas, que vivem nos mais diversos espaços geográficos de 90 países perante uma somatória de milhões, entre 370 a 500 pessoas indígenas.

No Brasil, a Convenção nº 169 foi ratificada somente no ano de 2003³⁴, pelo **Decreto Legislativo nº 143**, de 20 de junho de 2002, que passou a valer no dia **25 de julho de 2003 no art. 38**, cuja promulgação se deu em 19 de abril de 2004 por meio do **Decreto 5.051/2004**,

³³ Nome dado a imagem a partir de reflexão sobre o significado e valor atribuído no ato de partilha de vida em coletividade. (Smith, 2018, p. 125).

³⁴ Demais países que legitimaram a Convenção nº 169 da OIT até 2009: Argentina (2000), Bolívia (1991), Brasil (2002), Chile (2008), Colômbia (1991), Costa Rica (1993), Dinamarca (1996), Dominica (2002), Equador (1998), Espanha (2007), Fiji (1998), Guatemala (1996), Honduras (1995), México (1990), Nepal (2007), Países Baixos (1998), (Noruega (1990), Paraguai (1993), Peru (1994), Venezuela (2002). (Figueroa, 2009, p. 14). Hoje somam 23 países que ratificaram a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais nº 169 da OIT. Cujos 15 países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. (OIT, 2021, s/p). Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_781508/lang--pt/index.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

havendo sido revogado pelo Estado, por meio do **Decreto nº 10.088**³⁵, em vigência, com o compromisso perante as sociedades internacionais de respeitar, proteger a identidade de cada povo e suas respectivas terras originárias como, também, suas tradições e formas socioculturais de viver (Figueroa, 2009).

Imagem 40 - Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002

Legislação Informatizada - DECRETO LEGISLATIVO Nº 143, DE 2002 - Exposição de Motivos

Veja também:

▪ **Convenção** ▪ **Proposição Originária** ▪ **Dados da Norma**

DECRETO LEGISLATIVO Nº 143, DE 2002

Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes.

Fonte: Brasil, 2002.

³⁵ No ano de 2019 o Poder Executivo Federal consolida atos normativo pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019, em vigência. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/11/2019&jornal=515&pagina=12&totalArquivos=213>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Imagem 41 - Decreto nº 5.051, 19 de abril de 2004

DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004

EMENTA: Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

TEXTO - PUBLICAÇÃO ORIGINAL

Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/4/2004, Página 1 (Publicação Original)

Origem: Poder Executivo

Situação: Revogada

Vide Norma(s):

Decreto nº 10088 de 5 de Novembro de 2019 (Poder Executivo) - (Revogação).

Fonte: Brasil, 2004.

Imagem 42 - Decreto nº 10.088, 5 de novembro de 2019

Legislação Informatizada - DECRETO Nº 10.088, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2019 - Publicação Original

Veja também:

▮ [Texto Atualizado \(arquivo em formato doc\)](#) ▮ [Retificação](#) ▮ [Retificação](#) ▮ [Dados da Norma](#)

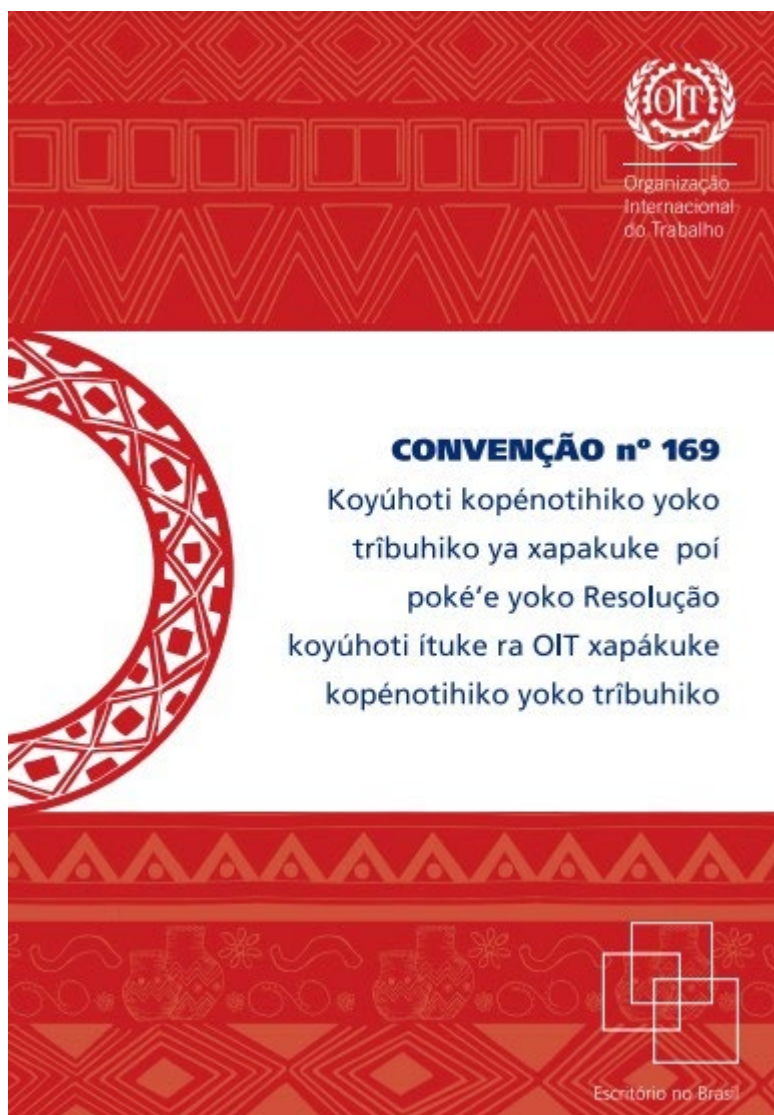
DECRETO Nº 10.088, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2019

Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998,

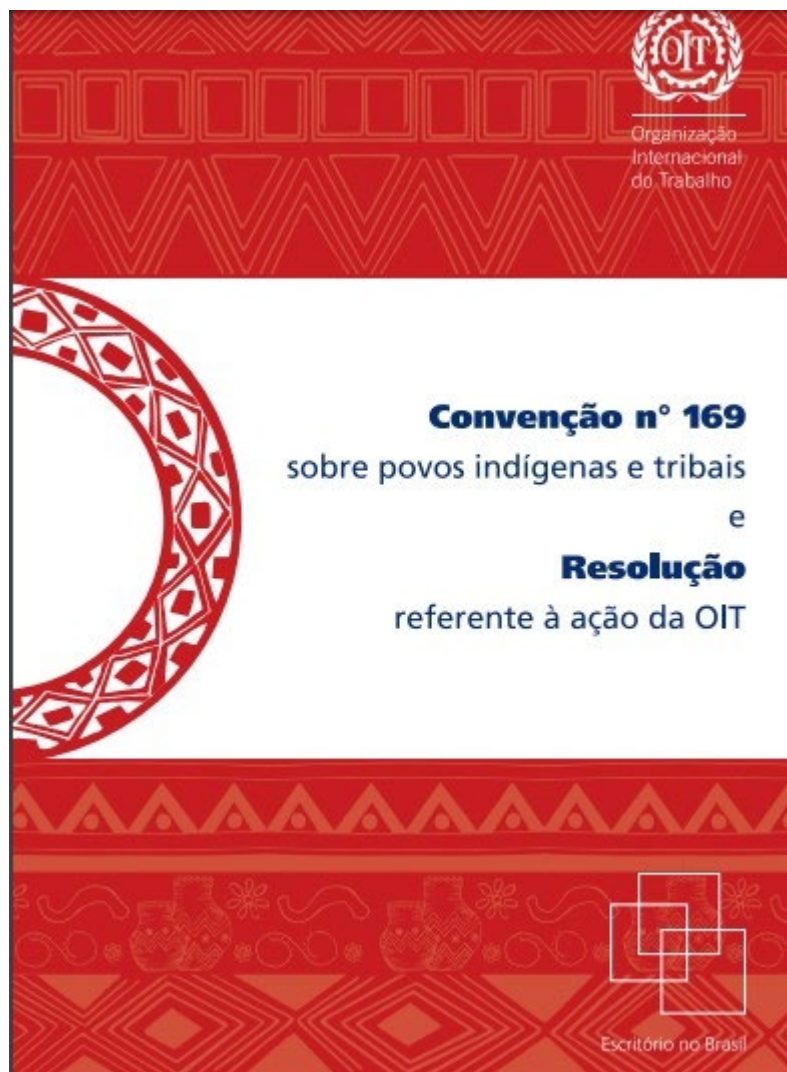
Fonte: Brasil, 2019.

Imagem 43 - Capa da Convenção nº 169 da OIT, traduzido para língua do Povo Terena



Fonte: Organização Internacional do Trabalho, 2012.

Imagem 44 - Capa da Convenção nº 169 da OIT, em língua portuguesa



Fonte: Organização Internacional do Trabalho, 2012, p. 49.

A Convenção 169 está estruturada em 44 artigos, distribuídos em 10 partes, tituladas da seguinte forma: Parte I - Política geral, 12 artigos; parte II - Terra, 7 artigos; parte III - Contratação e condições de emprego, 20 artigos; parte IV - Formação profissional, artesanato e indústrias rurais, 3 artigos; parte V - seguridade social e saúde, 2 artigos; parte VI - Educação e comunicação, 6 artigos; parte VII - Contatos e cooperação além-fronteiras, 1 artigo; parte VIII - Administração, 1 artigo; parte IX - Disposições gerais, 2 artigos; parte X - disposições finais, 9 artigos.

Em relação à educação escolar indígena, além da parte própria (VI - Educação e comunicação, específica), a temática já é abordada como sendo relevante desde a introdução, sendo que o artigo 7º da parte I - Política geral refere-se às condições para que haja uma

melhoria de vida e de trabalho, juntamente com a saúde, desde que os povos indígenas “interessados, com sua participação e cooperação, deverá ser considerada uma prioridade nos planos gerais de desenvolvimento econômico elaborados para as regiões nas quais vivem” (OIT, 2011, p. 20).

A parte VI - Educação e comunicação, no artigo 26, enfatiza que a educação, para os povos interessados, deve garantir a “oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, 2011, p. 35). Dessa forma, são estabelecidos os demais artigos sobre a dimensão e o valor da efetivação, com qualidade da educação escolar e comunicação efetiva, que serve aos povos indígenas.

ARTIGO 27 1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade. 3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim.

ARTIGO 28 1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo.

2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país.

3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados.

ARTIGO 29 O ensino de conhecimentos e habilidades gerais que permitam às crianças dos povos interessados participar plenamente, e em condições de igualdade, da vida de suas comunidades e da comunidade nacional deverá ser um dos objetivos da educação oferecida a esses povos.

ARTIGO 30 1. Os governos adotarão medidas adequadas às tradições e culturas dos povos interessados, para que possam tomar conhecimento de seus direitos e obrigações, principalmente no campo do trabalho, das oportunidades econômicas, da educação e da saúde, dos serviços sociais e dos direitos decorrentes da presente Convenção. 2. Se necessário, isso deverá ser feito por meio de traduções escritas e dos meios de comunicação de massa nos idiomas desses povos.

ARTIGO 31 Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm

em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos (OIT, 2011, p. 35-37).

A Convenção nº 169 da OIT entrou em vigor desde julho de 2003 no Brasil e, como uma Norma Internacional do Trabalho, vem para agregar às legislações na esfera nacional que determinam o direito aos povos indígenas em viver conforme suas culturas e de participarem de todos os projetos de desenvolvimento e das tomadas de decisões que afetam a vida do povo e de cada indivíduo, superando as práticas discriminatórias que imperaram em leis há mais de 500 anos no Estado - uma discriminação legitimada -, garantindo, desse modo, a igualdade entre povos indígenas e demais sociedades não indígenas.

Nesse ínterim, o sistema educacional deve ser desenvolvido e implementado em cooperação com as comunidades que o ensinam, financiando, incorporando e promovendo seus conhecimentos, suas técnicas, a língua originária de cada povo e seus valores ancestrais, além do ensino e da fluência na língua oficial do Estado, em consentimento com cada povo para o qual o ensino é instituído. Então, para que haja essa efetiva participação, as autoridades devem garantir a formação de conhecimentos gerais, considerados no sistema de ensino nacional. Além disso, é preciso propiciar os conhecimentos que regem seus direitos e deveres oficiais, como no caso da referida Convenção. Ademais, tal documento compreende a necessidade de ensino sobre as sociedades indígenas entre a comunidade nacional que conhece pouco ou quase nada sobre o povo que buscou/busca conhecer o outro - o colonizador - para sua sobrevivência.

Tivemos que descobrir maneiras de conhecer; tivemos que predizer, aprender e refletir; tivemos que preservar e proteger; tivemos que defender e atacar; tivemos que nos mover e ter sistemas sociais que nos permitissem fazer todas essas coisas. Ainda temos que fazer (Smith, 2018, p. 25).

É preciso acrescentar, então, a existência de uma segunda lei no setor internacional dita no RCNEI de 2008 (Brasil, 1998), da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pela Assembleia Geral da ONU, com 46 artigos, no dia 13 de setembro de 2007, na cidade de Nova Iorque, sobre os direitos dos povos originários, denominada *Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas*.

A referida Declaração levou mais de duas décadas para sua aprovação, tendo seu início com o Grupo de Trabalho sobre os Povos Indígenas (WGIP) no ano de 1982, com a escrita da minuta da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, em 1985. Ainda

assim, após anos de estudos, revisões e justificativas para a aprovação dos direitos indígenas na ONU, quatro países não aprovaram a *Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas*: Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e Austrália. Por conseguinte, houve críticas em relação aos países que votaram contra.

Países como os Estados Unidos e o Canadá disseram julgar a declaração excessivamente abrangente, provavelmente, porque temem que povos indígenas possam reivindicar terras que foram apreendidas. E receiam que isso afete seus interesses políticos e econômicos. [...] os quatro países que se opuseram à proposta adotaram uma postura hipócrita, porque enriqueceram às custas das terras apropriadas dos indígenas. [...] (Kali Mercier, pesquisadora da Survival International, 14 de setembro de 2007)³⁶

Então, sobre os países que votaram a favor da Convenção, como Brasil e México, Mercier (2007) disse que “[...] foi altamente encorajador. Porque eles demonstraram ser capazes de ir além de seus interesses econômicos e de dizer: 'Ok, eles estavam aqui antes e, agora, cabe a nós reconhecê-los como parceiros com direitos iguais'[...]”. Possivelmente, pairam ainda algumas questões no texto da Declaração da ONU (2007), como direitos humanos, direitos à suas terras originárias, território e recursos, autonomia, identidade indígena, autodeterminação e autogoverno, que foram argumentos para o estabelecimento de oposições e recusa dos direitos reconhecidos na Declaração da ONU de 2007.

Já no artigo 1 da *Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas*, menciona-se o direito de os povos indígenas viverem todos os seus direitos como seres humanos, fundamentando-se desde a Carta das Nações Unidas (1945)³⁷; a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948)³⁸ e em demais legislações referentes ao direito internacional dos direitos humanos³⁹, ou chamado de Direito Internacional Humanitário (DIH). Para a análise desse documento universal, será utilizada a 2ª edição de 2009, intitulada “Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas”⁴⁰

³⁶ BBC Brasil. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/45328/onu-aprova-a-declaracao-de-direitos-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 27 jun. 2023.

³⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em: 2023. <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁸ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁹ Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://www.un.org/es/about-us/udhr/foundation-of-international-human-rights-law>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁴⁰ Nações Unidas, Brasil. Edição especial organizada pelas seguintes instituições: UNESCO, UNIC Rio, ISA, UNICEF. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/66710-declara%C3%A7%C3%A3o-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Imagem 45 - Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas: perguntas e respostas, de 2009



Fonte: Organização das Nações Unidas, 2009.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, Artigo 5º, parágrafos 2 e 3, garante os direitos humanos no que diz respeito aos tratados internacionais que o país integra, além de, no 3º parágrafo, garantir aos que “forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. Busca-se, ainda, garantir os direitos dos povos indígenas em artigos específicos, 231 e 232.

Em relação ao direito e à importância da Educação Escolar Indígena diferenciada, a Declaração situa tais temáticas nos artigos 14, 15 e 17. No artigo 14, há um espaço dedicado somente aos direitos educativos indígenas de forma autônoma e respeitosa no que diz respeito à cultura, à língua e às metodologias específicas de cada povo, reconhecendo-se “a importância da educação para o pleno exercício dos seus direitos” (artigo 17).

Outrossim, o Estado busca, em relações harmoniosas com os povos indígenas, “baseadas nos princípios da justiça, da democracia, do respeito aos direitos humanos” (ONU, 2009, p. 12), efetivar todos os níveis de educação aos educandos (em coletividade e individual)

em território originário como os que estão longe de suas comunidades, em zona urbana devem ter acesso à educação, em sua cultura e em língua materna (esse último, quando executável para a instituição de ensino que acolhe o aluno indígena). Dessa forma, constitui-se, no Artigo 14:

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, incluindo as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (ONU, 2009, p. 23).

A *Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas* reconhece, afirma e enfatiza a importância da diversidade cultural dos povos indígenas para a formação das demais sociedades não indígenas. Sendo assim, o Estado proclama que suas “culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (artigo 15).

Além da *Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos Povos Indígenas*, de 2007, da ONU, há as resoluções da Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo (entre o período de 1995 a 2004)⁴¹ e o documento internacional relativo aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM (2000). Some-se a isso o fato de que o Estado brasileiro é assinante de demais documentos (como os tratados) internacionais, referentes aos direitos indígenas individuais e coletivos, como *O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 19 de dezembro de 1966 e assinada no Brasil pelo **Decreto nº 591, 6 de julho de 1992** (Brasil, 1992b); o *Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos* de 16 de dezembro de 1966, que entrou em vigor no Estado brasileiro por meio do **Decreto nº 592, 6 de Julho de 1992** (Brasil, 1992c); a Convenção para a Eliminação da Discriminação Racial, assinada pelo Brasil no dia 07 de março de 1966 e promulgada no dia 8 de dezembro de 1969, o **Decreto de nº 65.810** (Brasil, 1969); a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, designada no dia 27 de junho de 1989 (já versada acima); a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 2 de setembro de 1990, ratificada no Brasil em 24 de setembro

⁴¹ Ainda sobre Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo no ano de “2004, diante do impasse nas negociações e do risco de o processo esfriar, lideranças indígenas chegaram a fazer greve de fome em frente ao prédio da ONU para pressionar os países por uma segunda Década, que foi enfim aprovada a partir de 2005 até 2014”. Assim, no ano de 2009, mediante forte pressão do movimento indígena, o governo Australiano manifestou sua aprovação da Declaração. Em 2010 o governo da Nova Zelândia também reviu sua posição e passou a aceitar a Declaração, reconhecendo os direitos e princípios ali estabelecidos (Mathias; Yamada, 2010).

de 1990, por meio do **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990** e a Convenção da Diversidade Biológica de 1992, ratificada no Brasil, por meio do **Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998** (Brasil, 1998b).

Sobre a Convenção da Diversidade Biológica de 1992, pode-se mencionar que esta identifica os povos indígenas como conhecedores que diz respeito ao manejo da biodiversidade para conservação e produção de alimentos necessários para a subsistência da coletividade.

Reconhecendo a estreita e tradicional dependência de recursos biológicos de muitas comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicionais, e que é desejável repartir equitativamente os benefícios derivados da utilização do conhecimento tradicional, de inovações e de práticas relevantes à conservação da diversidade biológica e à utilização sustentável de seus componentes (Brasil, 2000, p. 8).

Ainda, no artigo 8, da Convenção da Diversidade Biológica, afirma-se a proteção e o respeito aos modos de vida das comunidades indígenas, aos seus conhecimentos, às técnicas na conservação e na sustentabilidade, motivando-se a ampliação desses conhecimentos com as demais sociedades:

j) Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas (Brasil, 2000, p. 12).

No Artigo 18 sobre Cooperação Técnica e Científica, convencidos da necessidade de diálogos, cooperação e intercâmbios entre as variadas tecnologias, “incluem-se tecnologias indígenas” para a efetivação e para o alcance dos objetivos da Convenção da Diversidade Biológica de forma equitativa para a população em geral, da qual o Estado é signatário.

4. As Partes Contratantes devem, em conformidade com sua legislação e suas políticas nacionais, elaborar e estimular modalidades de cooperação para o desenvolvimento e utilização de tecnologias, inclusive tecnologias indígenas e tradicionais, para alcançar os objetivos desta Convenção. Com esse fim, as Partes Contratantes devem também promover a cooperação para a capacitação de pessoal e o intercâmbio de técnicos (Brasil, 2000, p. 17).

O último documento internacional mencionado pelo RCNEI (Brasil, 1988) é a chamada de *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (DADPI), aprovada após 17 anos de projeto elaborado pela Organização dos Estados Americanos (OEA)⁴² no dia 15 de junho de 2016. Segundo o Ministério das Relações Exteriores (MRE), a *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (DADPI)

[...] é cerca de 30% mais extensa do que a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU) e trata de quatro temas novos, não contemplados pela ONU ou pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Os novos temas estão nos artigos II, IX, XVII e XXVI, todos com respaldo na legislação brasileira⁴³ (Organization Of American States, 2016).

⁴² A OEA (organização de 35 Estados membros das Américas) foi fundada em 1948 e entrou em vigor em dezembro de 1951. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

⁴³ Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/search?SearchableText=Declara%C3%A7%C3%A3o%20Americana%20sobre%20os%20Direitos%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Imagem 46 - Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DADPI), 2016



Fonte: Organization of American States, 2016.

A Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DADPI), de 2006, da Organização dos Estados Americanos (OEA), está sistematizada da seguinte ordem: Primeira seção, “Povos indígenas. Âmbito de aplicação” (I ao IV artigo). Segunda seção, “Direitos humanos e direitos coletivos” (V ao XII artigo). Terceira seção, “Identidade Cultural” (XIII ao XXI artigo). Quarta seção, “Direitos de organização e políticos” (XX ao XXIV artigo). Quinta seção, “Direitos sociais, econômicos e de propriedade” (XXV ao XXX artigo). Sexta seção e última, “Disposições gerais” (XXXI ao XLI artigo), além das cinco notas de rodapé e anexos, contendo 3 notas referente à Colômbia: “Notas de interpretação da delegação da Colômbia”.

Os quatro temas não mencionados pela Convenção 169 da OIT, estão nos artigos II, IX, XVII e XXVI, referenciados abaixo. Na primeira seção, nomeada de “Povos indígenas. Âmbito de aplicação e alcance”, mais especificamente no Artigo II “Os Estados reconhecem e respeitam o caráter pluricultural e multilíngue dos povos indígenas que fazem parte integrante de suas sociedades”. Na segunda seção, “Direitos humanos e direitos coletivos”, no Artigo IX é afirmado que “[o]s Estados reconhecerão plenamente a personalidade jurídica dos povos indígenas, respeitando as formas de organização indígenas e promovendo o exercício pleno dos

direitos reconhecidos nesta Declaração”. No artigo XVII - “Família indígena”, conforme contido na terceira seção: “Identidade Cultural”, é afirmado o seguinte:

1. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade. Os povos indígenas têm o direito de preservar, manter e promover seus próprios sistemas de família. Os Estados reconhecerão, respeitarão e protegerão as diferentes formas indígenas de família, em especial a família extensa, bem como suas formas de união matrimonial, filiação, descendência e nome familiar. Em todos os casos, se reconhecerá e respeitará a igualdade de gênero e geracional.
2. Em assuntos relativos à custódia, adoção, ruptura do vínculo familiar e assuntos similares, o interesse superior da criança será considerado primordial. Na determinação do interesse superior da criança, os tribunais e outras instituições relevantes terão presente o direito de toda criança indígena, em comum com membros de seu povo, de desfrutar de sua própria cultura, de professar e praticar sua própria religião ou de falar sua própria língua e, nesse sentido, será considerado o direito indígena do povo respectivo e seu ponto de vista, direitos e interesses, inclusive as posições dos indivíduos, da família e da comunidade.

Então, na quinta seção, intitulada “Direitos sociais, econômicos e de propriedade” do artigo XXVI - Povos indígenas em isolamento voluntário ou em contato inicial, consta que:

1. Os povos indígenas em isolamento voluntário ou em contato inicial têm direito a permanecer nessa condição e a viver livremente e de acordo com suas culturas.
2. Os Estados adotarão políticas e medidas adequadas, com o conhecimento e a participação dos povos e das organizações indígenas, para reconhecer, respeitar e proteger as terras, territórios, o meio ambiente e as culturas desses povos, bem como sua vida e integridade individual e coletiva.

Por fim, o assunto que trata sobre o sistema de ensino é o artigo XV, intitulado de “Educação”.

1. Os povos e pessoas indígenas, em especial as crianças indígenas, têm direito a todos os níveis e formas de educação, sem discriminação.
2. Os Estados e os povos indígenas, em concordância com o princípio de igualdade de oportunidades, promoverão a redução das disparidades na educação entre os povos indígenas e não indígenas.
3. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que ministrem educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem.
4. Os Estados, em conjunto com os povos indígenas, adotarão medidas eficazes para que as pessoas indígenas, em especial as crianças, que vivam

fora de suas comunidades, possam ter acesso à educação em suas próprias línguas e culturas.

5. Os Estados promoverão relações interculturais harmônicas, assegurando nos sistemas educacionais estatais currículos com conteúdo que reflita a natureza pluricultural e multilíngue de suas sociedades, e que incentivem o respeito e o conhecimento das diversas culturas indígenas. Os Estados, em conjunto com os povos indígenas, incentivarão a educação intercultural que reflita as cosmovisões, histórias, línguas, conhecimentos, valores, culturas, práticas e formas de vida desses povos.

6. Os Estados, em conjunto com os povos indígenas, tomarão as medidas necessárias e eficazes para o exercício e cumprimento desses direitos.

É importante dizer que o assunto referente aos direitos vigentes e relacionados à educação escolar indígena, amparada em legislações nacionais e internacionais, remete aos mesmos textos reivindicados pelos pesquisadores indígenas juntamente com suas lideranças e comunidades, evidenciado em suas pesquisas (dissertações e teses), em livros e nos periódicos, como também nas entrevistas em movimentos situados nos mais diversos meios de comunicação, em canais abertos ao público em geral.

Sendo assim, é urgente que a União, juntamente com os estados e com os municípios, cumpra o que já é indiscutível na legalidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Considera-se, portanto, o direito a um sistema de ensino público estatal (educação básica e ensino superior), de qualidade e que seja respeitoso aos sistemas de viver no ambiente sociocultural de cada povo indígena. Logo, os projetos de ensino devem ocorrer a partir de perspectivas, de necessidades e do autogoverno, considerando-se a autodeterminação daqueles que deixaram de ser somente objetos pesquisados para serem pesquisadores de problemas específicos, juntamente com suas comunidades locais, pela “[...] luta para se tornarem autodeterminados, a necessidade de tomar de volta o controle de nossos próprios destinos” (Smith, 2018, p. 165).

Enfurece-nos que práticas vinculadas ao último século, e a séculos anteriores a este, ainda sejam empregadas para negar a legitimidade das reivindicações dos povos indígenas pelo direito à existência, à terra e aos territórios, pelo direito de autodeterminação, pela sobrevivência de nossas línguas e formas de conhecimento cultural, pelos nossos recursos naturais e pelos sistemas que adotamos para viver em nossos ambientes (Smith, 2018, p. 11).

Na parte I do RCNEI (Brasil, 1998), no tópico **3. A situação atual**, apresenta-se um panorama das escolas indígenas no país, considerando-se um quantitativo de alunos matriculados, de escolas indígenas por regiões brasileiras e a situação dos professores indígenas

em formação docente. “Hoje, uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngüe (ou multilíngüe) é reivindicação e **parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas**” (Brasil, 1998, p. 36, grifo da autora).

A subseção **3.1. Quantos são os alunos e as escolas indígenas** traz uma relação quantitativa de alunos, pois, na época do levantamento, havia 76.293 alunos indígenas situados entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental, distribuídos em 1.591 escolas indígenas. Desse modo, as matrículas situadas entre a 5ª e a 8ª séries são apontados um quantitativo de algumas dezenas. Segue abaixo uma tabela demonstrativa da educação escolar indígena.

Em seguida, são apontados alguns fatores desafiadores, que precisam ser superados com urgência, como a necessidade de aumento do número de escolas, a necessidade de formação inicial e continuada de professores indígenas, o distanciamento das práticas pedagógicas em relação aos motivos elencados e a realidade sociocultural do aluno indígena, considerando-se a existência de um calendário escolar distante da realidade cultural e de trabalho do aluno, avaliações sem considerar os sistemas metodológicos de ensino e de aprendizagem acerca dos conteúdos culturais da comunidade, a discrepância de idade dos alunos na mesma sala de aula (pode-se verificar, nas amostras de matrículas, que há pessoas com 50 anos de idade e crianças de 5 anos de idade), são alguns exemplos, entre muitos, que têm acarretado a evasão escolar.

Os tópicos intitulados *3.2. As escolas indígenas dentro dos sistemas de ensino* e *3.3. Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização* são bem problematizadas pelas ideias imagéticas e racistas da sociedade que nega a diversidade e especificidades dos povos indígenas.

"são todos iguais": desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e lingüística entre os povos indígenas;

"são do passado": primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da "infância" da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos "civilizados";

"os índios não têm história": decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas "pararam no tempo", "não evoluíram", vivem como na "nossa" pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;

"são seres primitivos", "atrasados", que precisam ser "civilizados": nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc;

"são aculturados", não são mais "índios": imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios (Brasil, 1998, p. 41).

São inúmeras as dificuldades para a implementação da escola indígena específica e diferenciada por meio do direito constitucional. O primeiro entrave na educação é a concepção de uma educação pública homogeneizadora, que demanda mudanças não somente na educação escolar indígena. Diante disso, “[f]omentar mudanças nessa área exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária” (Brasil, 1998, p. 39). O segundo desafio é o pouco tempo de efetivação de uma educação escolar intercultural, que possa ser avaliado de forma qualitativa, além da existência de baixos recursos para a formação de professores e de técnicos indígenas que possam melhor dialogar com as Secretarias estaduais e municipais de educação, no âmbito da implementação de políticas públicas de um sistema de ensino indígena intercultural.

Os demais desafios são as categorizações das escolas indígenas como escolas rurais, com calendários e currículos específicos para esse tipo de ensino - o rural. Além disso, há as salas de aula anexas “salas-extensão”, vinculadas às escolas indígenas ou às escolas não indígenas urbanas, dificultando desde a organização pedagógica quanto a resolução de demandas estruturais e administrativas da comunidade escolar que esta atende. Tem-se, ainda, a inexistência de uma formação técnica, devido ao fato de os cursos de magistério e as licenciaturas não contemplarem o multiculturalismo tão presente em todas as regiões do Brasil. Desse modo, os povos indígenas são recepcionados por pessoas do sistema educacional estatal, que desconhecem as especificidades pedagógicas de cada povo, como suas necessidades diferenciadas em meio a um conhecimento escolar sistematizado, a fim de que se englobe o diálogo intercultural e respeitoso entre sociedades distintas.

Os povos indígenas avaliam e refletem constantemente sobre os efeitos da educação formal escolar em suas comunidades e estão empenhados em redesenhá-la a partir de experiências pedagógicas modelares. Neste sentido, vários aspectos de ordem jurídica têm que ser considerados e normatizados nos próximos passos. A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar tem que ser legitimada a partir da criação da **categoria escola indígena** junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Só assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas que têm por objetivo o desenvolvimento da educação fundamental. Para que a regulamentação da categoria escola indígena se efetue é necessário que o Conselho Nacional e os

Conselhos Estaduais de Educação avancem no sentido de normatizações específicas que atendam o direito à diferença garantido na legislação. Do mesmo modo, aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema (Brasil, 1998, p. 40).

Nesse sentido, o documento (RCNEI) traz a necessidade de efetivação das políticas públicas educacionais já determinadas no Plano Nacional de Educação, Constituição Federal de 1988 e há, também, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que institui a criação da **categoria escola indígena**. No entanto, algumas especificidades são prioridades, como a formação inicial e continuada de professores e de técnicos indígenas (considerando-se que a necessidade de formação técnica ocorre devido aos sistemas de secretarias e diretoria escolares burocratizados e, muitas vezes, com pouca orientação em tempo hábil para a gestão escolar e com prazos curtos para as demandas necessárias), construção de currículos escolas diferenciados, específicos e em diálogo contínuo com a comunidade escolar, calendário escolar contextualizado com o cotidiano sociocultural (festas culturais, período de trabalho na roça e buscas de alimento, como caça, pesca, coleta de alimento nativo) de cada povo em cada aldeia, produção de material pedagógico bilíngue, metodologias e avaliações pedagógicas, conforme o sistema de educação da comunidade que a escola atende.

As dificuldades vividas são: falta de contratação de professores e de material didático específico, estrutura física inadequada (livros fora da realidade), diário de classe muito técnico, falta de conhecimento de currículo, de formação e (a dificuldade de) manter alunos por quatro horas dentro da sala de aula. Transporte para deslocamento, sistema de avaliação inadequado, falta de conhecimento das leis, a força da burocracia nas escolas, dificuldade em desenvolvimento curricular, falta de participação dos professores nas decisões. Professores Bororó, MT.

(Brasil, 1998, p. 42).

Como já mencionado acima, a formação de professores para a escola indígena é urgente e responsável para o êxito dessa nova política de ensino das escolas indígenas. Sobre esse assunto, é apresentado um gráfico com um total de 2.859 de professores em escolas indígenas, sendo que, nele, consta a existência de 818 (29%) professores não indígenas e 2.041 (41%) de professores indígenas contratados pelas redes municipais, estaduais, Funai, missões religiosas e, até mesmo, sem nenhum vínculo com instituições. Os professores indígenas, em sua maioria, não possuem formação no magistério e poucos dominam a língua portuguesa. Já os professores

não indígenas desconhecem a cultura do povo das comunidades em que atuam na formação escolar. Consequentemente, o desenvolvimento dos escolares é comprometido desde a ausência de motivos para permanecerem até a evasão escolar.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas (Brasil, 1998, p. 42).

O último tema da parte I, **4. Desafios**, aclara sobre a prática desafiadora do professorado indígena em sua comunidade, considerando-se questões como os embates com lideranças e a “valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da oralidade [...]” (Brasil, 1998, p. 43). Nesse sentido, é preciso pensar até que ponto a escola deixa de ser uma instituição externa da comunidade e passa a ser espaço de desenvolvimento da comunidade, por meio de conhecimentos escolares e de conhecimentos indígenas, consumando a concepção da interculturalidade, sem sobrepor conhecimentos de um ou de outro, tornando-os complementares, de forma que alcance o desenvolvimento humano para a autotransformação e para o desenvolvimento da personalidade humana.

Para isso, é fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem. É como parte dessa comunidade que deve contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: **colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns** (Brasil, 1998, p. 43 grifo da autora).

Como já bem mencionado pelos povos indígenas, a educação escolar vem para somar com os conhecimentos ancestrais, além de ser uma ferramenta de luta, de justiça social e de reivindicações de direitos e de sobrevivência dos povos indígenas, desde os primeiros contatos com demais sociedades. Smith (2018, p. 127) disserta que os projetos para a pesquisa dos acadêmicos indígenas têm sido

[...] definido[s] por 500 anos de contato com o Ocidente. Nesse sentido, ele pode ser descrito como uma luta de resistência modernista. Em grande parte, durante os últimos quinhentos anos, o projeto indígena que teve mais prioridade foi: *sobreviver*. Esse objetivo incluiu a sobrevivência aos efeitos de uma guerra contínua contra os colonizadores, à devastação pelas doenças, ao deslocamento forçado de suas terras e territórios, à opressão vivida sob regimes injustos; uma sobrevivência em nível físico puro e como povos com nossas próprias e distintas línguas e culturas.

É perceptível que a escola indígena intercultural necessária e desejável pelos povos indígenas é aquela que permite a interação do sujeito com o mundo em seu entorno e que, nesse agir, instigada pela necessidade, ela busque orientar para a realização dos motivos e satisfaça suas necessidades vitais com o objeto - conhecimento - da aprendizagem, que é resultado de objetivações criadas pelos antecedentes sociais, histórica e culturalmente situados, via caracterização de todo o ser humano como um ser genérico (Miller, 2019).

Embora a educação escolar indígena tenha que enfrentar vários desafios e barreiras com relação à discriminação e preconceitos, o que fortalece a luta contra estes desafios é a tomada de consciência, por parte dos professores indígenas, de que a educação é um compromisso de todos. Que o presente documento possa oferecer também essas orientações e subsidiar melhor a elaboração de programas educativos, que atendam realmente aos interesses das comunidades e principalmente à elaboração de seus currículos específicos.

Parecer do professor Enilton, Wapixana, RR.

(Brasil, 1998, p. 44).

Nesse ínterim, almeja-se que a busca pelo poder por meio do conhecimento seja constituída na escola indígena específica, diferenciada e intercultural, a fim de que se propicie atividades pedagógicas que tenham sentido e significado para a vida real em comunidade e na contemporaneidade. Almeja-se, também, que o trabalho pedagógico seja intencional, para situar os escolares (desde as crianças pequenas, juventudes, lideranças, mulheres, anciãos e comunidades em geral) na realidade objetiva para análise, reflexão e ações mentais próprias do pensamento teórico associado ao ato de transformar esta realidade objetiva e materializada no contexto sociocultural e histórico, a partir da constituição interna do conhecimento, por meio do psiquismo, para a estimular a autotransformação e a formação subjetiva, isto é, uma personalidade humanizada em sociedade (Miller, 2019).

3.6 Quantitativo de escolas indígenas no Brasil (2007-2022)

É possível situar, a partir de dados do INEP – Censo Escolar de Educação Básica, que o quantitativo de escolas indígenas e de matrículas efetuadas desde o ano de 2007 até 2022 é crescente, considerando um total geral (no que diz respeito a escolas localizadas em zona urbana e zona rural,) de 2.550 escolas e 208.205 matrículas em 2007, alcançando em 2022⁴⁴ uma totalidade de 3.597 escolas e de 300.658 matrículas nas cinco (5) regiões brasileiras, nomeadas de Escolas Indígenas no âmbito da Educação Básica no Brasil pelo INEP.

Em relação a um decrescimento, este ocorreu em três momentos, sendo o primeiro no ano de 2008 – com 2.698 – para 2.695 no ano 2009, com uma redução do total geral de três (3) escolas indígenas. No entanto, nos dois anos mencionados (2008-2009), houve o crescimento das escolas urbanas e no que diz respeito ao quantitativo de matrículas. Ademais, em relação às escolas situadas em zona urbana, foram contabilizadas 86 em 2008, sendo que, em 2009, o número subiu para 138. Em 2008, o quantitativo de matrículas foi de 205.871, saltando para 229.945 no ano de 2009. Assim, conclui-se que o declínio ocorreu no âmbito das escolas situadas em território originário, nomeado pelo INEP de “rural”. Em 2008, houve também uma redução significativa, pois, de 2.612, no ano seguinte (2009) o quantitativo caiu para 2.557 escolas em zona rural.

Pode ser mencionado, ainda, que houve um segundo momento de redução do total geral, que ocorreu de 2014 para 2015, sendo, mais especificamente, de 3.130 (2014) escolas para 3.082 (2015). No entanto, o número mais significativo de redução ocorreu em relação a 48 escolas indígenas. Além disso, houve uma redução de 84 escolas em zona rural, pois, em 2014, eram 3.038 e, em 2015, esse número decaiu para 2.954. Já em relação ao número de matrículas e escolas urbanas, houve um acréscimo de 92 escolas urbanas em 2014 para 128 em 2015. Nesse sentido, em relação às matrículas, a adição foi de 239.759 (2014) para 262.127 (2015).

Pode-se constatar, acerca da análise dos dados disponibilizados no Censo Escolar da Educação Básica – desde o ano de 2007 a 2022, sobre os decrescimentos na educação escolar indígena –, que o último censo registrado pelo referido órgão governamental ocorreu em 2019, havendo 3.376 para 3.359, tendo uma diminuição de 17 escolas do total geral. No que diz respeito às escolas em zona rural, foram contabilizadas 3.257 em 2019, que diminuiu para 3.238 em 2020. Do mesmo modo, as matrículas sofreram mingua de 278.484 no ano de 2019 para

⁴⁴Esses são apenas as escolas indígenas reconhecidas pelo Estado brasileiro. Dentre as ações de resistência, destacam-se as escolas indígenas organizadas e mantidas pelas comunidades e parcerias, como é o caso do Mato Grosso do Sul, onde as escolas nas áreas de retomada são dirigidas pela comunidade local.

273.928 em 2020. Desse modo, o único aumento foi de duas (2) escolas urbanas –, indo de 119 (2019) para 121 (2020). O quadro abaixo demonstra o total geral de escolas por localidades urbanas e rurais, como também o total geral de matrículas realizadas de 2007 a 2022.

Quadro 1 – Quantitativo de escolas indígenas no Brasil (2007-2022)

ano (2007-2022)	Total geral de escolas indígenas (urbana e rural)			total geral de matrícula
	total geral	urbana	rural	
2007	2.550	81	2.469	208.205
2008	2.698	86	2.612	205.871
2009	2.695	138	2.557	229.945
2010	2.889	161	2.728	246.793
2011	2.953	153	2.800	243.599
2012	2.954	107	2.847	234.869
2013	3.059	75	2.984	238.113
2014	3.130	92	3.038	239.759
2015	3.082	128	2.954	262.127
2016	3.209	90	3.119	254.788
2017	3.305	62	3.243	251.938
2018	3.354	64	3.290	256.870
2019	3.376	119	3.257	278.484
2020	3.359	121	3.238	273.928
2021	3.464	107	3.357	291.877
2022	3.597	122	3.475	300.658

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica.

A realização da coleta de dados sobre a educação escolar indígena no nível da educação básica no Brasil foi publicizada no site do INEP – Censo Escolar da Educação Básica no mês de outubro de 2023. Nesse sentido, o INEP traz o quantitativo de matrículas, escolas, docentes e até mesmo um glossário referente ao assunto. Desde a aba sobre o quantitativo de matrículas até o número de docentes têm-se as especificidades situadas por ano, por série histórica e por etapa de ensino. Como exemplo, pode-se mencionar a existência de categorias como “escolas (grupo): Educação Indígena”, “etapas de ensino (grupos), educação básica” e, por último, a categoria referente ao ano pesquisado (2022).

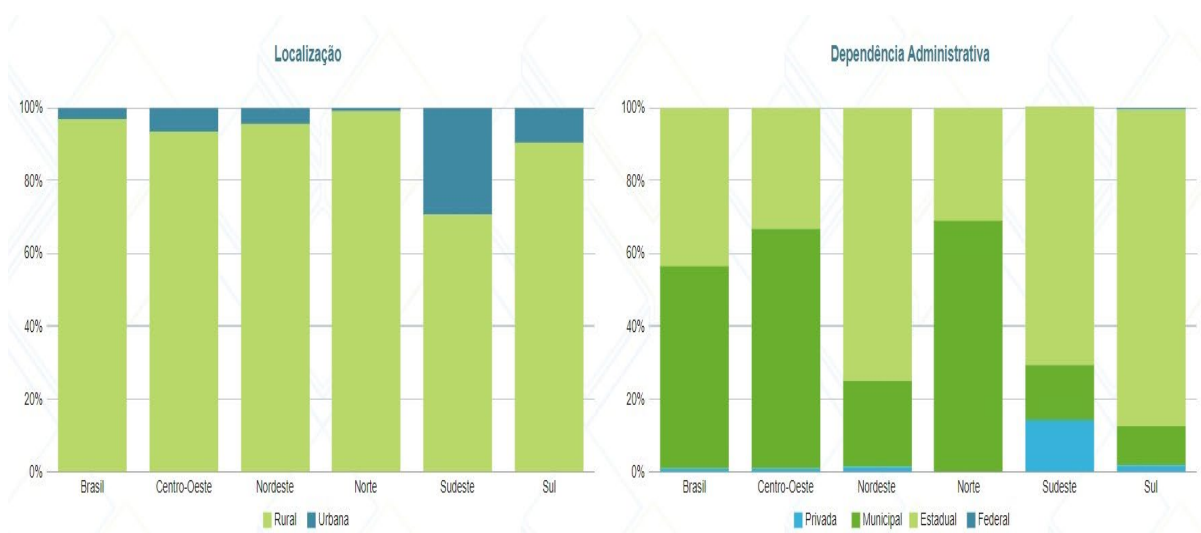
Dessa maneira, tal levantamento gerou a seguinte categorização dos dados: localidade da escola, total geral no país e por região (urbana e rural) e totalidade de cada dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) no Brasil por regiões, como mostra a Figura 1, apresentada abaixo. Além disso, é importante mencionar que, além das informações em tabela, são apresentadas as porcentagens referentes aos elementos constantes na tabela, subdividida por localização e por dependência administrativa.

Imagem 47 – Categorização dos dados

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
► Brasil	3.597	122	3	45	42	32	3.475	2	1.523	1.948	2
► Centro-Oeste	304	21		8	11	2	283		93	189	1
► Nordeste	685	32	1	12	9	10	653		500	153	
► Norte	2.331	24	2	5	13	4	2.307	1	724	1.581	1
► Sudeste	92	27		8	6	13	65		57	8	
► Sul	185	18		12	3	3	167	1	149	17	

Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Imagem 48 – Localização e dependência administrativa



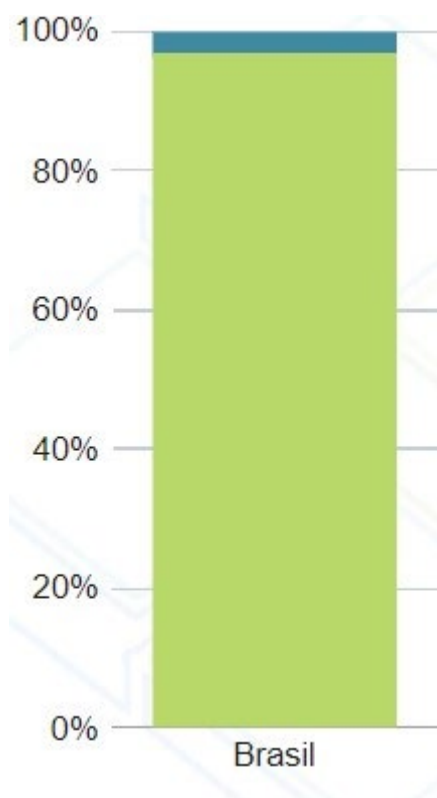
Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Conforme já mencionado, a escola é uma necessidade e um desejo dos povos indígenas pós-contato com demais civilizações e que buscam, na contemporaneidade, a complementariedade de conhecimentos a partir da escola indígena intercultural, por meio da qual se almeja que formação escolar se torne um meio de obtenção e de partilha de conhecimentos, a fim de que esta não se reduza a mero status de objeto de pesquisa. Sendo assim, segue uma análise do quantitativo de escolas e de alunos indígenas matriculados em zona urbana e rural no ano de 2022.

Ademais, a partir da categoria “escola”, é possível identificar o total geral de escolas indígenas situadas no estado brasileiro (3.597), o total geral em espaços urbanos (122) e o total

geral em zona rural (3.475). Sendo assim, a categoria escola rural representa o maior quantitativo (96,61%) e a urbana (3,39%), o menor, como pode ser observado na Imagem 49, em relação às escolas indígenas, em que a categoria escola rural é apresentada na cor verde e categoria escola urbana na cor azul.

Imagem 49 – Quantitativo percentual de escolas rurais e urbanas no Brasil



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

É preciso salientar, ainda, a existência referente ao total geral por localidade, em que pode ser situado o quantitativo de cada região, considerando-se, então, cada estado das cinco (5) regiões do país, como também a representação dos municípios que pertencem a cada escola indígena (rural e urbana). Ainda, em relação às localidades, pode ser mencionado o quantitativo de escolas por dependência administrativa no Estado, Região, Unidade Federativa e Cidade – privada, municipal, estadual e federal –, no qual aponta-se o total geral das escolas em dependências públicas, situadas em áreas rural e urbana.

Em zona urbana, podem ser mencionadas as categorias estadual (45), municipal (42), privada (32) e, por último, o número menor de escolas, federais (3). Outro fator que chama atenção é a quantidade de escolas privadas urbanas (32) em relação às privadas rurais (2) e federais urbanas – somente 3 – e federais em localidades rurais (2).

Na zona rural, as escolas públicas também sobressaem, com o maior quantitativo nas dependências administrativas municipais (1.948), estaduais (1.523), privadas e federais igualadas (2). Sendo assim, o quantitativo de escolas da rede estadual é maior em zona urbana com uma diferença de 3 escolas a mais que o âmbito municipal. Já na zona rural, trata-se de escolas municipais, com uma diferença mais expressiva de 425 escolas a mais nas redes municipais em relação às estaduais, como mostra o quadro abaixo referente à localização e às dependências administrativas.

Quadro 2– Localização e dependências administrativas

Dependência administrativa	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total geral
Rural	1.948	1.523	2	2	3.597
Urbana	42	45	3	32	
Total	1.990	1.568	5	34	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Sendo assim, a localização por regiões de escolas urbanas e rurais ocorre da seguinte maneira: Centro-Oeste, categoria rural: 283 escolas (93,09%); Centro-Oeste, categoria urbana: 21 escolas (6,91%); Nordeste: 653 escolas rurais (95,33%) e 32 escolas urbanas (4,67%); Região Norte: 2.307 rurais (98,97%) e 24 escolas urbanas (1,03%); Sudeste: 65 escolas rurais (70,65%) e 27 escolas urbanas (29,35%). Finalmente, tem-se a região Sul do Brasil, com 167 escolas rurais (90,27%) e 18 escolas urbanas (9,73%). Tal categorização pode ser melhor visualizada no quadro 3, apresentado abaixo.

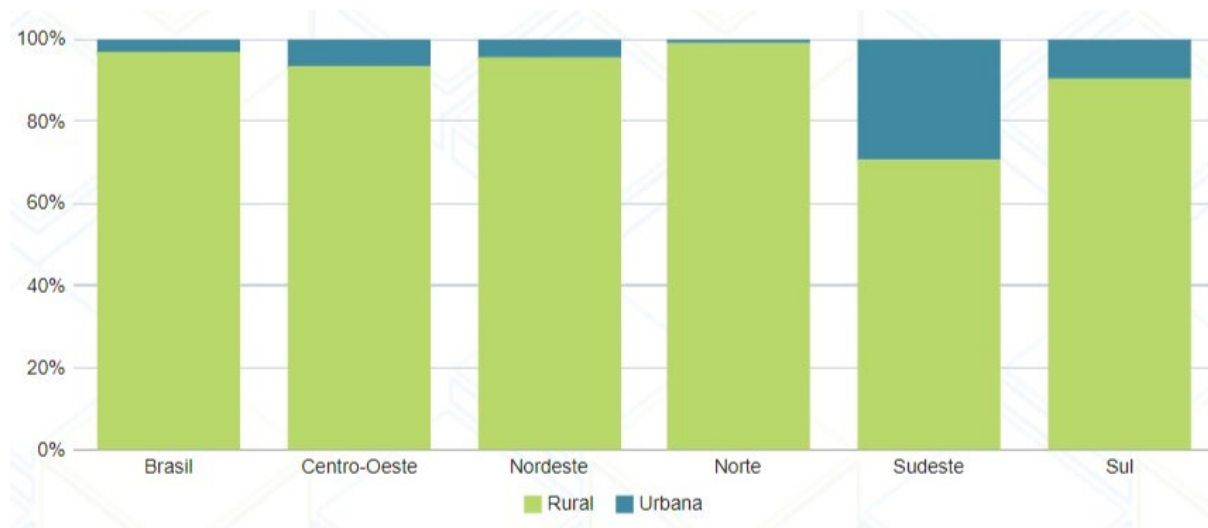
Quadro 3– Região e tipo de localidade

Localidade da escola	Total geral	Rural	%	Urbana	%
Brasil	3.597	3.475	96,61%	122	3,39%
Centro-Oeste	304	283	93,09%	21	6,91%
Nordeste	685	653	95,33%	32	4,67%
Norte	2.331	2.307	98,97%	24	1,03%
Sudeste	92	65	70,65%	27	29,35%
Sul	185	167	90,27%	18	9,73%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Conclui-se, a respeito desse quesito, que a maior porcentagem de escolas indígenas urbanas está situada na região Sudeste (29,35%) e a região com o menor índice de escolas indígenas urbanas é o Norte do Brasil (1,03%). Dessa forma, as regiões com mais escolas indígenas localizadas em espaços rurais são as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, sendo que o Norte está em primeiro lugar, com 2.307 (98,97%) escolas rurais, o Nordeste em segundo lugar, com 653 escolas rurais (95,33%) e, em terceiro lugar, com porcentagem significativa de escolas situadas em territórios originários está a região Centro-Oeste, conforme representado abaixo.

Imagem 50 – Localização rural e urbana



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Ainda, nessa mesma página do Inep (2022), é possível conhecer os estados e as cidades nos quais estão situadas as escolas indígenas. Por exemplo, na região Sudeste, o estado com maior número de escolas urbanas é do Rio de Janeiro, com (85,71%) em localização urbana e, em segundo lugar está o estado de São Paulo (33,33%).

Quadro 4 – Localização Sudeste (escolas urbanas e rurais)

Localidade da escola	Total geral	Urbana	Rural
Sudeste	92	27	65
ES	7	0	7
MG	24	3	21
RJ	7	6	1
SP	54	18	36

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Imagem 51 – Localização das escolas indígenas no Sudeste (ES, MG, RJ e SP)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Também é possível descobrir as localizações dos municípios a que pertence cada escola indígena. Um exemplo é a região Sudeste, mais especificamente em relação ao estado do Rio de Janeiro, com uma totalidade de 6 escolas urbanas e 1 rural, o que pode ser feito sucessivamente com todas as unidades federativas no estado brasileiro.

Quadro 5 – Localização no Sudeste (estado do RJ)

Localidade da escola (Sudeste-RJ)	Urbana	Rural	Total geral
Angra dos Reis	-	1	1
Cambuci	1	-	1
Maricá	2	-	2
Rio de Janeiro	3	-	3
Total geral de escolas urbanas e rurais no RJ: 7			

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

3.7 Dependências administrativas

Em relação às dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada), o maior número de escolas está na rede municipal, totalizando 1.990 (55,32%) a 1.568 (43,59%) das estaduais e as privadas com 34 escolas indígena no Brasil, 0, 95% do total geral. Por regiões tem-se: Centro-Oeste, 200 (65,79%) municipal, 101 (33,22%) estadual e 3 (0,99%) privada. Já na região Nordeste o maior número está situado na rede estadual, com 512 (74,74%), seguido de 162 (23,65%) na rede municipal e, em porcentagem menor, estão as privadas, com 10 (1,46%). Na Região Norte, repete-se o maior número nas municipais, 1.594 (68,38%), com 729 (31,27%) nas estaduais e 5 escolas indígenas com administração privada no Brasil. Já no Sudeste, 65 (70,65%) são de âmbito estadual, sendo que municipal e privada estão próximas, com 14 (15,22%) na rede municipal, 13 (14,13%) na rede privada. Por fim, a região Sul do Brasil contém um número expressivo na rede estadual: 161 (87, 03%), tendo 20 na rede municipal (10,81%), e 3 na rede privada (1,62%), restando, ainda, a categoria federal com 1 (0,54%). No geral, as escolas por dependência administrativas no Estado brasileiro que estão mais equiparadas são da rede municipal, em primeiro lugar, e, em segundo, na rede estadual.

Quadro 6 – Dependências administrativas – Brasil (2022)

Localidade da escola	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
Brasil	1.990	1.568	34	5	3.597

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 7 – Dependências administrativas – Centro-Oeste (2022)

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total de privada	Total de pública
Centro-Oeste	200	101	3	0	3	301
Total geral: 304						

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 8 – Dependências administrativas – Nordeste (2022)

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total de privada	Total de pública
Nordeste	162	512	10	1	10	675
Total geral: 685						

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 9 – Dependências administrativas – Norte (2022)

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total de privada	Total de pública
Norte	1.594	729	5	3	5	2.326
Total geral: 2.331						

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 10 – Dependências administrativas – Sudeste (2022)

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total de privada	Total de pública
Sudeste	14	65	13	0	13	79
Total geral: 92						

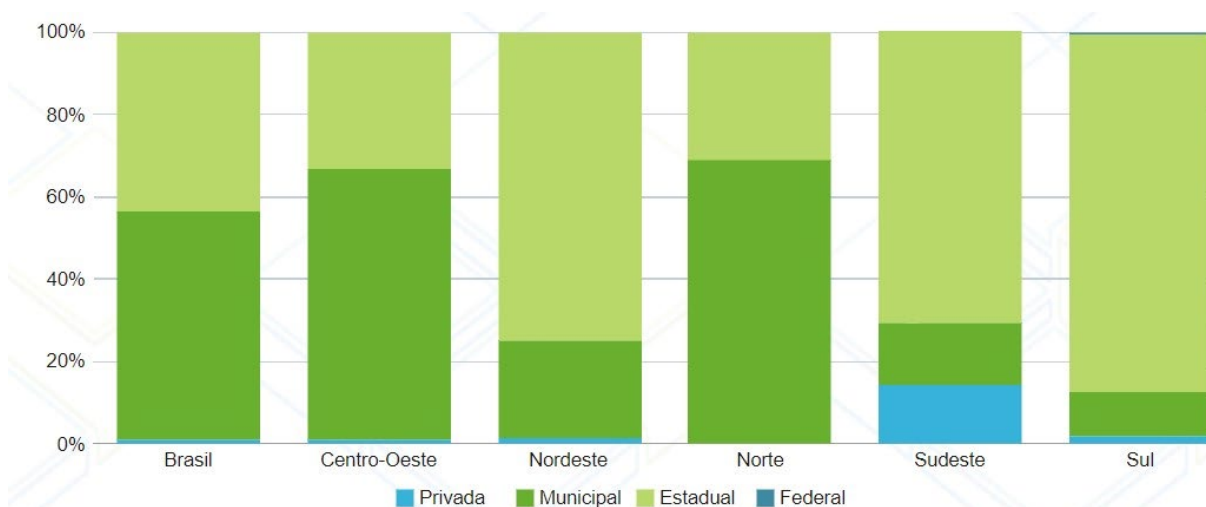
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 11 – Dependências administrativas – Sul (2022)

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total de privada	Total de pública
Sul	20	161	3	1	3	182
Total geral: 185						

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

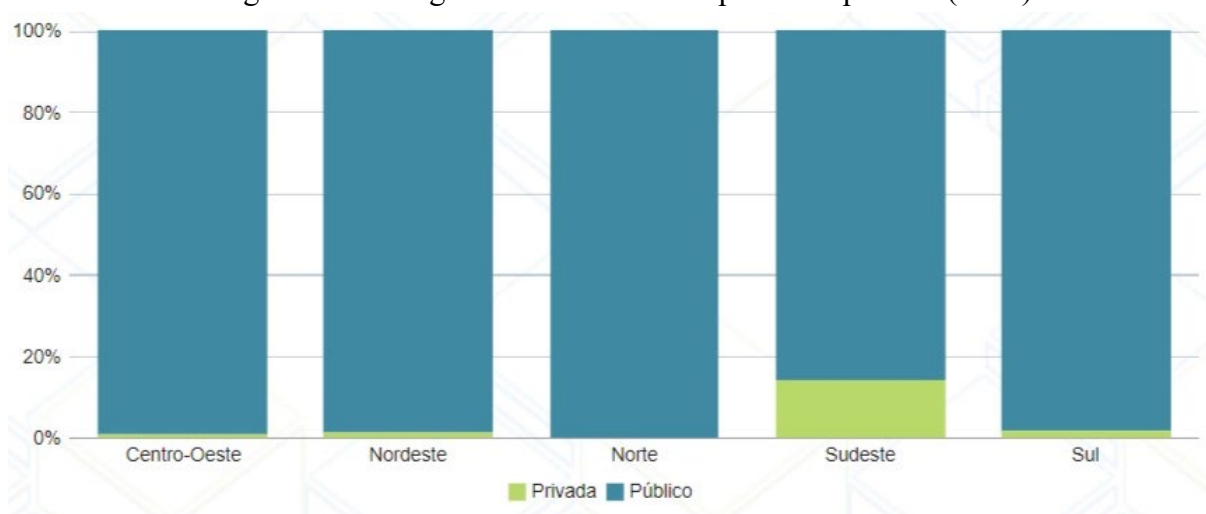
Imagem 52 – Dependência administrativa no Brasil e regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Constata-se que a maior quantidade de escolas situada em categorias públicas está na região Norte (99,79%) e na região Centro-Oeste (99,01%) ficando em segundo lugar as regiões Nordeste (98,54%), Sul (98,38%) e, em último lugar, a região do Sudeste (85,87%), no que diz respeito às escolas indígenas públicas. Logo, o Brasil tem 99,05% de escolas públicas e 0,95% de escolas situadas em âmbito privado, conforme representado abaixo.

Imagem 53 – Categoria administrativa – pública e privada (2022)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Nesse ínterim, do mesmo modo como foi identificada a localização (rural e urbana) das escolas por regiões, estados e municípios, a categoria “dependência administrativa” traz a mesma sucessão de elementos, no que se refere à administração das escolas indígenas nas localidades urbanas e rurais, administradas pelos órgãos privados, municipais, estaduais e federais.

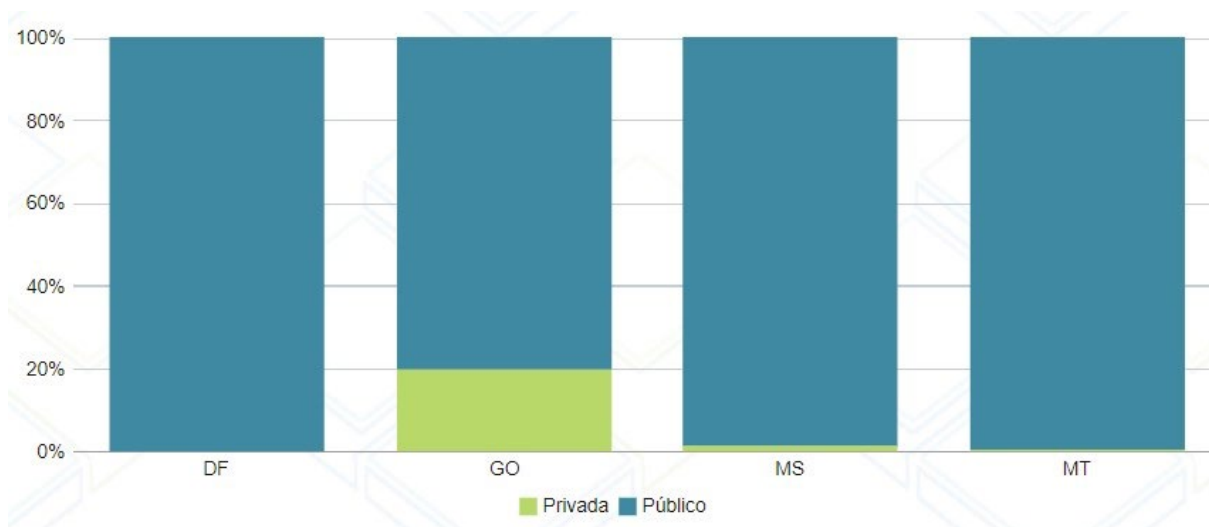
Quadro 12 – Dependências administrativas no Centro-Oeste

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
DF		1			1
GO	1	3	1		5
MS	51	19	1		71
MT	148	78	1		227
					Total geral: 304

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

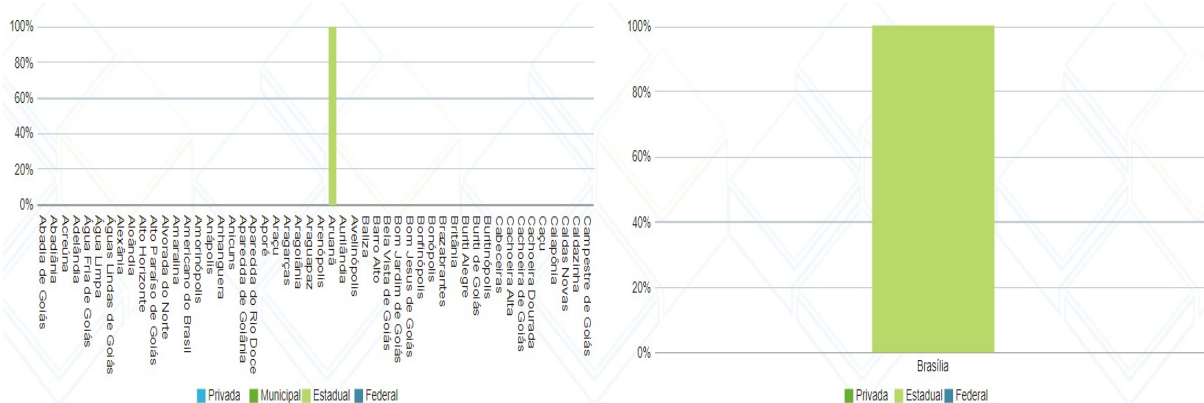
Ademais, identifica-se, no referido Censo, o município ao qual a escola pertence. Nota-se então, que na região Centro-Oeste, mais especificamente em Goiás, somente uma (1) escola pública de administração estadual, localizada em zona urbana, no município de Aruanã. Constata-se, também, que no que diz respeito à região Centro-Oeste, é no estado de Goiás que se concentra a maior porcentagem de escola privada (20%) em relação a pública (80%), conforme demonstrado na Imagem 54.

Imagem 54– Centro-Oeste (categoria administrativa)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

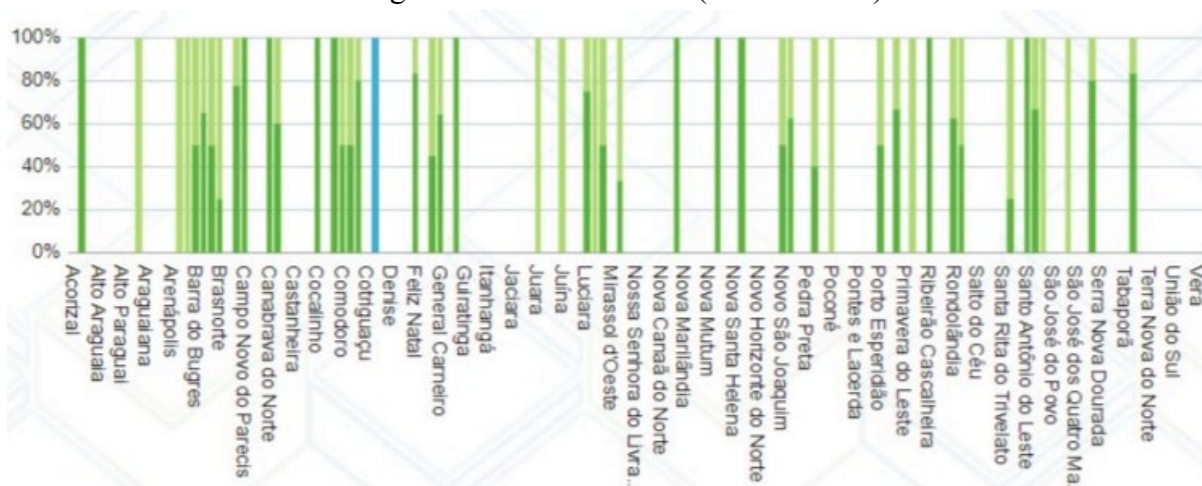
Imagem 55 – Centro-Oeste (Brasília)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Pode ser notado, ainda, que o estado que mais oferta educação escolar indígena no Centro-Oeste é o Mato Grosso, com 227 escolas nas esferas municipais, estaduais e privada.

Imagem 56 – Centro-Oeste (Mato Grosso)



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 13 – Dependências administrativas no Nordeste

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
AL		17			17
BA	40	26	5	1	72
CE	7	39	1		47
MA	79	263	1		343
PB	23	11	1		35
PE	3	154			157
PI			1		1
RN	10	1	1		12
SE		1			1
Total geral: 685					

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Em relação à administração privada na região Nordeste, podem ser situados os seguintes percentuais: estado do Piauí, 1(100%), Rio Grande do Norte, 1 (8,33%), Bahia, 5 (6,94%), Paraíba 1 (2,86%) e Ceará 1 (2, 13%) de escolas privadas. Essa porcentagem está relacionada à totalidade, como no exemplo do estado do Piauí, no qual há somente uma escola indígena e de administração privada (100% privada).

Já em relação à categoria pública, os estados de Alagoas e Sergipe ficam com 100% com administração pública de esfera estadual. Pernambuco, por sua vez, tem 100% de administração pública municipal (1, 91%) e estadual (98,09%). Além disso, os demais estados da região Nordeste, conforme demonstrado na Imagem, possuem alguma porcentagem de escolas privadas.

Imagem 57 – Âmbito administrativo das escolas indígenas da Região Nordeste



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

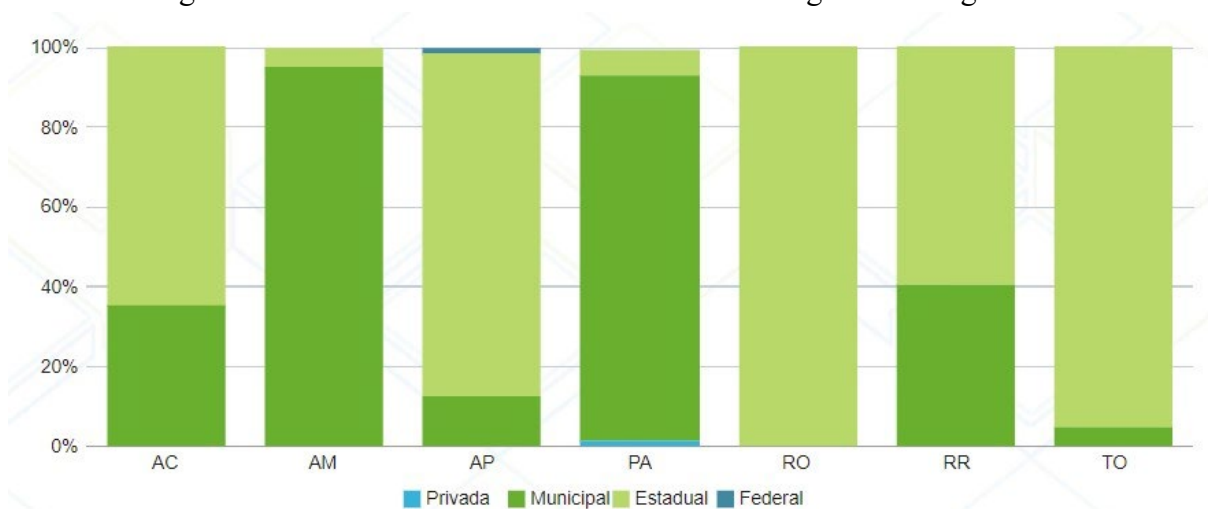
Quadro 14 – Dependências administrativa no Norte

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
AC	81	150			231
AM	1.059	57		1	1.117
AP	8	55		1	64
PA	274	20	4	1	299
RO		101			101
RR	167	247	1		415
TO	5	99			104
Total geral: 2.331					

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Na Região Norte, a totalidade de instituições privadas é 1,58%. Nesse contexto, o estado do Pará (1,34%) detém o maior índice, seguido de Roraima (0,24%). As demais administrações são 100% públicas, com um número expressivo de instituições escolares municipais, sendo 1.059 escolas (94%,81%) oriundas do estado do Amazonas e 100% de escolas estaduais no estado de Rondônia.

Imagem 58 – Âmbito administrativo das escolas indígenas da Região Norte



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 15 – Dependências administrativa no Sudeste

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
ES	6	1			7
MG		21	3		24
RJ	3	1	3		7
SP	5	42	7		54
					Total geral: 92

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Pode ser observado que a região Sudeste é a que mais oferta educação indígena de dependência administrativa privada (14,13%), totalizando 13 escolas. Destas, 7 estão em São Paulo, 3 no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Em relação à totalidade, tem-se: RJ (42,86%), SP (12,96%) e MG (12,5%).

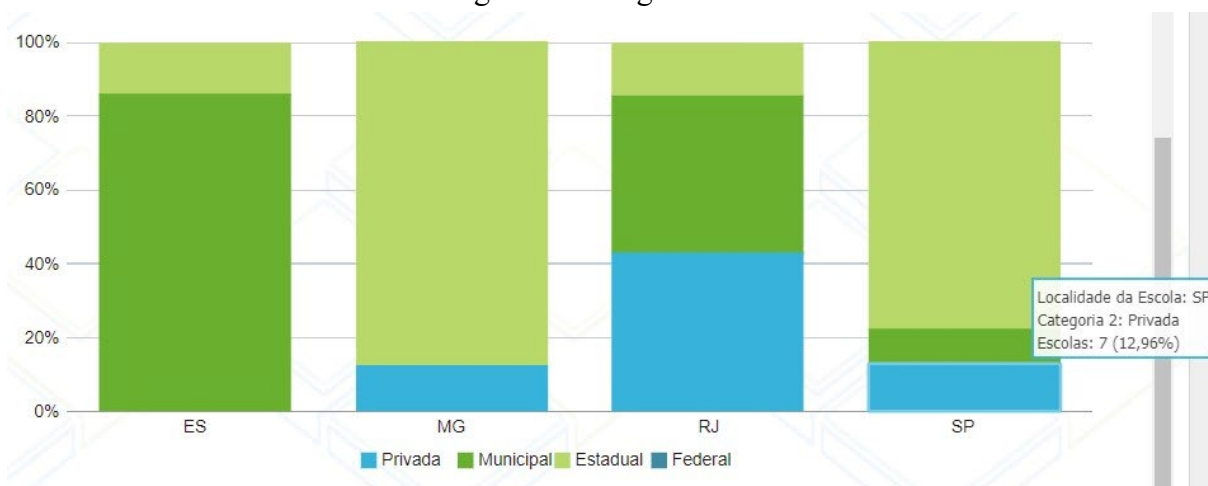
Quadro 16 – Sudeste (municípios)

São Paulo	São Bernardo do Campo	Santo André	Diadema	Embu das Artes	Santos
3	2	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Ao ser categorizada por municípios, notou-se que, na grande São Paulo, constam 9 escolas privadas, conforme apresentado acima, no Quadro 16.

Imagem 59 – Região Sudeste



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

A última analisada, a região Sul, contém 3 escolas situadas na esfera privada e um número significativo de escolas da rede estadual de ensino público. Sendo assim, são 87,03% de categoria estadual, sendo 10,81% municipal e privadas somente no estado do Rio Grande do Sul.

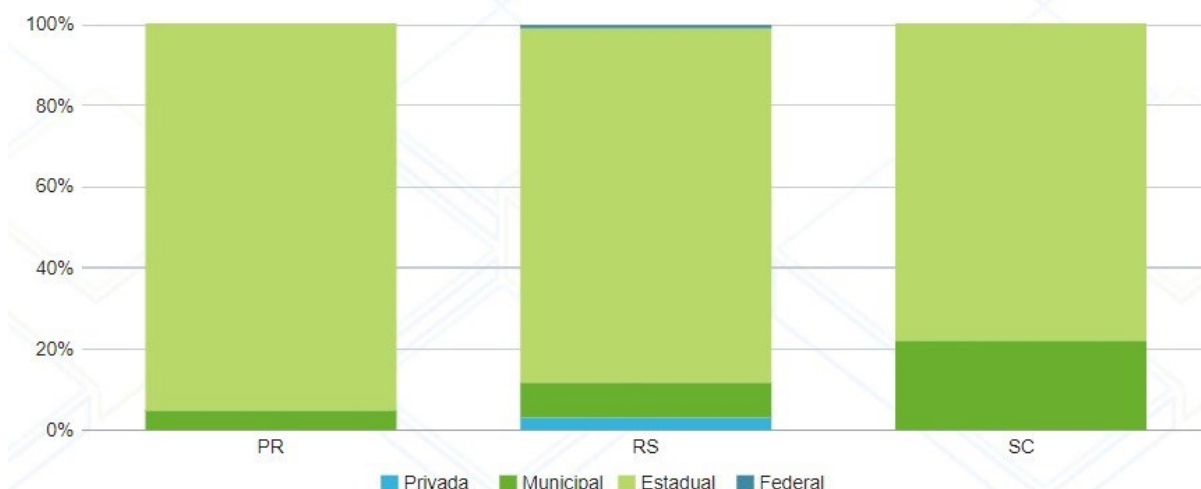
Ademais, o maior número de escolas estaduais está no Paraná (95,12%) sendo que tal estado tem 4,88% de escolas indígenas municipais. Em segundo lugar, está o Rio Grande do Sul com 87,38% de rede estadual e 8,74% municipal, completando com 2,91% de escolas privadas e 0,97% a nível federal. Já em Santa Catarina, as escolas municipais sobressaem em relação ao Paraná e Rio Grande do Sul, com 21,95% de escolas oriundas da rede municipal.

Quadro 17 – Dependências administrativa no Sul

Localidade	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total geral
PR	2	39			41
RS	9	90	3	1	103
SC	9	32			41
					Total geral: 185

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Imagem 60 – Região Sul



Fonte: INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Conclui-se que, da totalidade de escolas, as quatro (4) dependências administrativas (municipal, estadual, federal e privada) se fazem presentes na localidade rural e urbana. Já em relação às 5 regiões, observou-se que não há escolas indígenas em todas as dependências administrativas. Como exemplo, pode-se mencionar que o Centro-Oeste e o Sudeste não ofertam ensino pela rede federal⁴⁵. Enfim, no que diz respeito às estatísticas do censo escolar da educação básica referentes à Educação Indígena, pode-se afirmar que consta a categoria administrativa em todo o Estado brasileiro, mas não há dependências administrativas do segmento pesquisado em todas as regiões do Brasil.

Sobre a categoria docente, não constam resultados de nenhum dado sobre os professores na educação escolar indígena. Já em relação às matrículas, é possível coletar informações equiparadas com a categoria escola. Assim, as matrículas são categorizadas por localização, por dependências administrativas, por categoria administrativa (pública ou privada) e por etapas de ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como pode ser notado abaixo, iniciando-se pela quantidade de escolas que ofertam desde a etapa da Educação Infantil até os anos finais de escolaridade em cada região.

⁴⁵É verdade para a categoria de escola indígena, mas há alunos indígenas na rede federal, por exemplo, no campus de Aquidauana, Dourados e outros no estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste.

Quadro 18 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação Infantil)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	188
Nordeste	382
Norte	1.480
Sudeste	64
Sul	119
Total geral: 2.233	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 19 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Ensino Fundamental)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	270
Nordeste	644
Norte	2.178
Sudeste	79
Sul	168
Total geral: 3.339	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 20 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Ensino Médio)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	93
Nordeste	133
Norte	262
Sudeste	30
Sul	39
Total geral: 557	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 21– Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação Profissional)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	1
Nordeste	22
Norte	6
Sudeste	1
Sul	5
Total geral: 35	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 22 – Número de escolas por região nas etapas de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	67
Nordeste	196
Norte	452
Sudeste	31
Sul	44
Total geral: 790	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Resumidamente, a etapa de ensino público com menor oferta é a Educação Profissional (35). Além disso, pode-se notar que há uma diferença discrepante em relação à totalidade da etapa do Ensino Fundamental de 3.339 para 557 no Ensino Médio. Nota-se, também, que a oferta do Ensino Médio pela rede estadual é maior, com 524 em localidade rural e 23 na área urbana.

Quadro 23 – Ensino Médio

Ensino médio	Estadual	Municipal	Federal	Privada	Total geral
Rural	524	2	2	1	529
Urbano	23		2	3	28
Total	547	2	4	4	557

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 24 – Total geral de matrículas por localidades (regiões)

Região	Quantidade de matrícula
Centro-Oeste	49.418
Nordeste	68.020
Norte	155.744
Sudeste	10.726
Sul	16.750
Total geral: 300.658	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 25 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação Infantil)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	5.550
Nordeste	10.862
Norte	25.158
Sudeste	2.139
Sul	1.881
Total geral: 45.590	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 26– Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Ensino Fundamental)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	32.106
Nordeste	38.935
Norte	103.397
Sudeste	6.486
Sul	10.914
Total geral: 191.838	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 27 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Ensino Médio)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	8.318
Nordeste	8.795
Norte	17.192
Sudeste	1.409
Sul	2.624
Total geral: 38.338	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

Quadro 28 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação Profissional)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	82
Nordeste	1.424
Norte	1.297
Sudeste	21
Sul	742
Total geral: 3.566	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

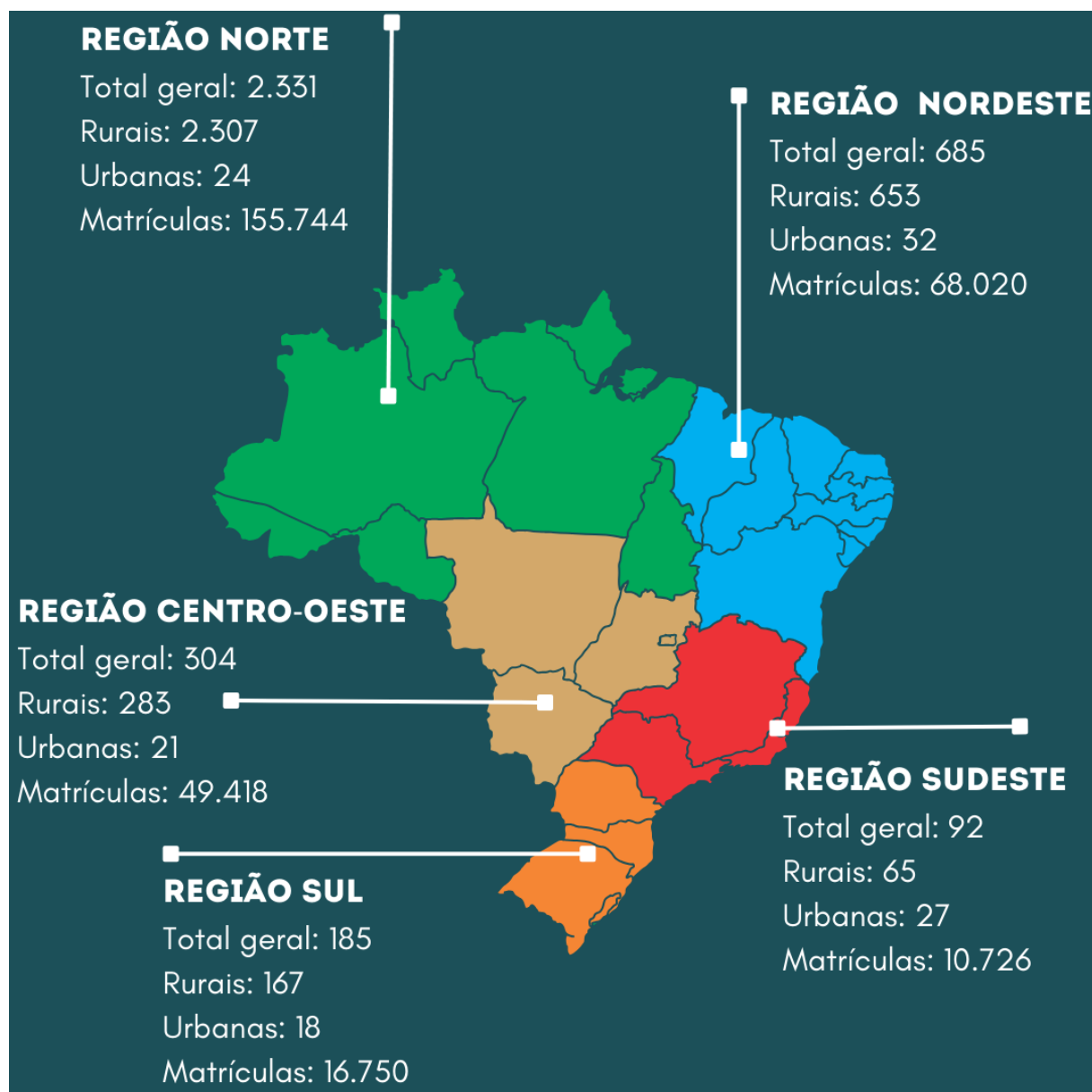
Quadro 29 – Número de matrículas por região nas etapas de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA)

Região	Quantidade de escola
Centro-Oeste	3.444
Nordeste	9.298
Norte	9.663
Sudeste	692
Sul	1.316
Total geral: 24.413	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2022) – Censo Escolar da Educação Básica

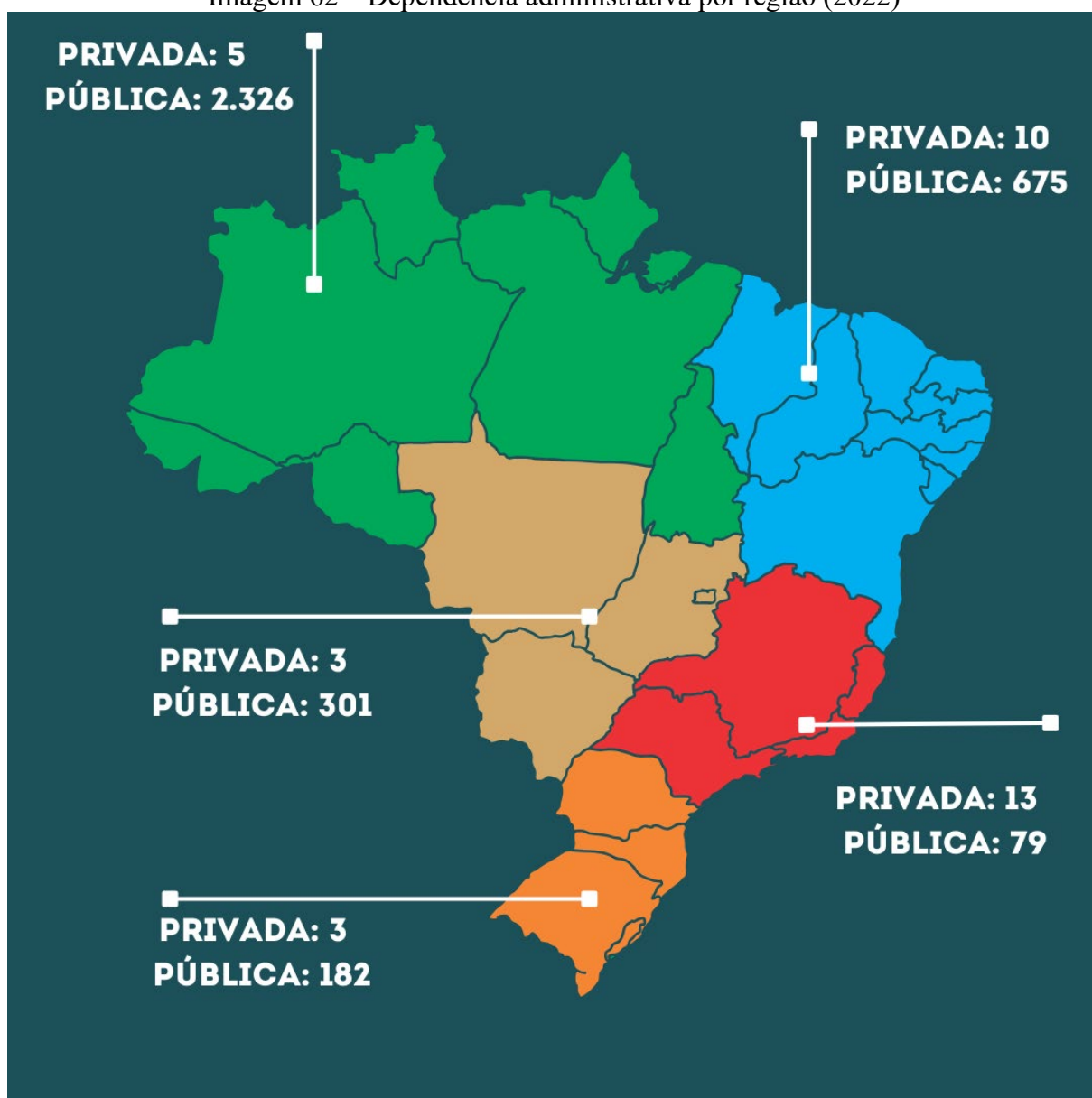
Para melhor visualização do quantitativo de escolas no Estado brasileiro, são apresentados, a seguir, 3 mapas do Brasil, em que são indicados elementos como: total geral das escolas, total geral de escolas rurais e urbanas, total geral de matrículas e total geral das escolas indígenas por dependências administrativas.

Imagem 61 – Quantitativo por região no ano de 2022 (rural, urbana e matrícula)



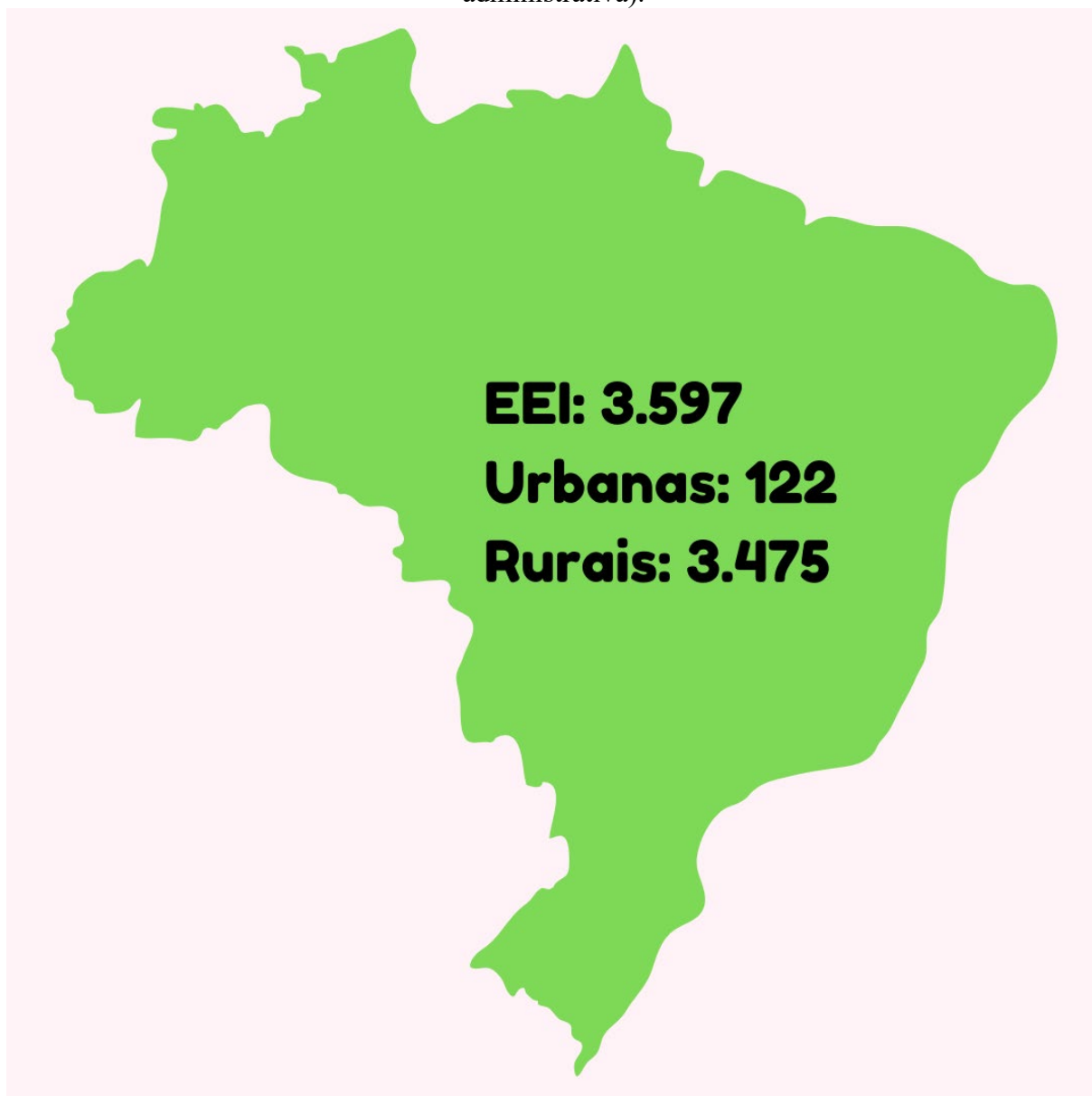
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 62 – Dependência administrativa por região (2022)



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 63 – Total geral de escolas indígenas no ano de 2022 (rural, urbana e dependência administrativa).



Fonte: Elaborado pela autora

A Educação Escolar Indígena é uma necessidade e desejo para os povos indígenas em seus territórios, tanto nas cidades quanto nas universidades, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação. A participação dos povos indígenas nos processos educativos escolares deve ser feita em todas as etapas, uma vez que “[...] não se trata de escolha, mas de uma articulação e complementariedade de modos de viver que venham **fortalecer, aperfeiçoar e enriquecer a vida**” (Luciano, 2011, p. 205, grifo nosso). De acordo com o Inep (2022), 300.658 estudantes indígenas estão matriculados nas 3.597 escolas indígenas em cinco regiões do Brasil, o que demonstra a relevância desses processos educativos oferecidos na educação formal. Além disso, há indígenas de diversas regiões do Estado buscando cursos universitários com o objetivo de

fortalecer, aperfeiçoar e enriquecer a vida individual, bem como a da família, comunidade de origem e povo.

Cabe aos pesquisadores das áreas, antropólogos, pedagogos, sociólogos, historiadores, entre outros, e aos principais atores, acadêmicos indígenas - novas lideranças políticas - de cada localidade, em diversos cursos, desenvolver políticas públicas educativas dialógicas para estes povos, tendo em vista as especificidades das suas diversas demandas, sendo uma delas a convivência e a sociabilidade com a sociedade local, regional, nacional e global não indígena, assim como com outros povos indígenas.

A questão da escola do indígena não foi resolvida e vem deixando rastros não certos com a função da escola para os povos indígenas. Questões ainda pouco resolvidas, como: Qual é a metodologia adequada para a educação escolar indígena? Como assegurar os dois conhecimentos fundamentais presentes na vida indígena, o conhecimento indígena e não indígena? Como a escola indígena (com seu currículo, duração, infraestrutura, recursos, professores, gestores e material didático) atenderá às normas vigentes em relação à educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural? Quais atores podem melhor compreender a escola indígena desejada para a retomada do manejo do mundo?

A pesquisa de Smith (2018), Benites (2012), Bruno Kaingang (Ferreira, 2020), João Paulo (Barreto, 2022), assim como outras de autoria indígena, enfatiza a necessidade de elaborar as próprias ferramentas/sementes/metodologias para prosseguir no caminho da autonomia, dignidade, reorganização e retomada do manuseio de suas vidas no mundo. Dessa forma, a ferramenta de luta escolhida foi a escola. No entanto, é notório que não se trata de uma escola qualquer, mas sim daquela que os seus atores imaginam, concebem e deslumbram.

4 DESCOLONIZANDO A ESCRITA

Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai (Krenak, 1999, p. 27).

Nesta pesquisa, houve inúmeros aprendizados a partir do contato com o modo específico da escrita acadêmica dos indígenas, que pode ser produzida por onde quisermos e/ou necessitarmos. Desse modo, buscou-se pensar a revolução no âmbito da sociedade indígena acadêmica, a partir de uma nova ordem social e de uma nova forma de organização das relações sociais na pesquisa e na escrita. Por conseguinte, buscou-se pensar como conceitos/teorias originárias e ancestrais foram mutilados desde as primeiras invasões da sociedade europeia. Assim, tal perspectiva está concatenada com o intuito de desenvolver o pensamento/a escrita dos conceitos/a teoria, já superando uma degradação intelectual histórica e degenerada e não se reduzindo a uma educação treinada para o mercado e operada de forma mais bárbara na expansão territorial do capitalismo mercantil.

Nesse sentido, o treinamento associado ao aperfeiçoamento da escrita aprovada pela academia está dividido da seguinte forma neste trabalho: introdução, desenvolvimento/metodologia e conclusão da tese. Trata-se de tópicos mínimos para ser considerado um bom texto acadêmico ou para a **esterilidade intelectual do pensamento humano**. Outrossim, este texto será desenvolvido a partir da necessidade de uma nova ordem intelectual⁴⁶ - gestada na literatura indígena - do processo da escrita na qual iniciei escrevendo sobre o que parafraseei de Ailton Krenak e seguindo para a parte (b) do título: “complementaridade de sementes/ferramentas para pensar o sistema educacional que forma um tipo novo de ser humano (liberto)” até o título (a) “escola dos indígenas (e por causa deles) para a superação da escola para (e contra os) indígenas”, possibilitando a prática *taluni*⁴⁷.

4.1 Memória curta e fraca

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

⁴⁶A presente seção teve como objetivo refletir sobre a revolução no âmbito da sociedade indígena acadêmica, considerando uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais na pesquisa e na escrita.

⁴⁷ Conceito desenvolvido pelo povo indígena Nambiquara/Katitãuhlu que se refere à prática dialógica. Nesse sentido, reflexões, indagações e problematizações de questões são contínuas e em coletividade (adultos, velhos e crianças possuem e têm direitos de exercerem *taluni*). (Oliveira, 2023).

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 (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75).

Ailton Krenak (1999) diz que a memória (história) de onde venho determina quem sou e para onde vou. Nessa esteira de discussões, o antropólogo *Yupuri-uremiri-sararo-buberaporã* - João Paulo - (Barreto, 2022) faz o percurso dentro da canoa da transformação para (des) aprender, para despir o corpo por meio do ato de (re) aprender caminhos para o seu mundo, considerando suas memórias ancestrais, que foram esquecidas após um longo processo de distanciamento da vida comunal de origem *Yepamahsã*, devido à presença da escola não indígena, cujo funcionamento advém do sistema de internato salesiano.

Além disso, o exercício da reflexividade, da interculturalidade, da generosidade, da reciprocidade, da complementaridade, da tolerância e da reparação para (des) aprender, (re) aprender “sob as lentes” (Barreto, 2021) dos povos originários, até então, isto é, anterior a pesquisa acadêmica e a partir dela no ProfSocio (2018-2019), partiu de ferramentas/sementes germinadas para despir o corpo, trocar as lentes, rememorar, aprender e (re) aprender caminhos frutíferos na formação de “um tipo novo de ser humano (liberto)” (Vygotsky, 2004). Tal abordagem resultou em um subtítulo de dissertação “vivências transformadoras” (Geminiano, 2020), considerando que, em nenhum momento anterior à pesquisa, eu havia refletido para conhecer a história dos meus ancestrais. Ademais, sempre busquei, de forma pragmática, negar, anular e esquecer minha ancestralidade, a tal ponto de chegar a afirmar que não sei quem sou, para onde vou e nem qual caminho percorrer para a formação da minha personalidade, que é determinada pelas relações sociais na história da humanidade (Vygotsky, 2004).

O mesmo Ailton Krenak afirmou palavras inspiradoras para o desenvolvimento da minha personalidade, situada no âmbito da consciência individual em uma sociedade histórica - De onde venho? Quem são meus ancestrais? Onde está minha história? Procuro conhecê-la? Ou quero negá-la? Quem são os do meu sangue? A minha bisavó, aquela pega no laço? O mesmo pensador, juntamente com Davi Kopenawa (2015), problematizou questões referentes ao sistema educacional, no qual me situo mais adiante. Vale destacar, ainda, que, a partir da complementaridade dos textos “A transformação Socialista do homem” (Vygotsky, 2004), “A Assim Chamada Acumulação Primitiva” (Marx, 1983) e demais autores indígenas (Kopenawa; Albert, 2015; Barreto, 2021, 2022; Baniwa, 2022a; Baniwa, 2022b; Smith, 2018), buscarei superar a questão problematizada por eles - Krenak e Davi Kopenawa - tão necessária para

minha ascensão crítica e tão intensamente pronunciada de forma consciente por Ailton Krenak sobre o sistema educacional como “[...] um serviço e competência do Estado, onde ele tem a hegemonia de informar esse processo e organizá-lo” (Krenak, 2023, p. 5). Para ele, é preciso problematizar a relação entre o Estado, a mão de obra e a aquisição desenfreada de propriedades visando o acúmulo de capital nas mãos de poucos, considerando que essas mãos, que já não produzem mais poderiam ter produzido algo para si durante a vida dos sujeitos que, quando já não servem mais, são descartados pelo sistema.

4.2 A universidade como problema: algumas reflexões

É preciso então perguntar: A qual universidade Ailton Krenak se refere? O que se ensina e o que se aprende nessa universidade? São conhecimentos por causa deles ou conhecimentos contra eles? O conhecimento produzido no sistema educacional é perigoso? Quais são os perigos desse conhecimento acadêmico?

Além do perigo desses conhecimentos (contra o indígena/homem) na academia, há o êxodo das pessoas - no caso aqui supracitado pela liderança Ailton Krenak, emigração dos acadêmicos indígenas das suas comunidades - para a cidade, já vivenciado na história pelas sociedades camponesas no mundo, com consequências desastrosas, geridas pelos grandes usurpadores de terras e de riquezas que ela produz. A consequência dessa usurpação violenta e histórica dos camponeses expulsos da sua terra comunal pode ser associada a atrocidades visíveis até aos nossos dias, como no caso da sociedade brasileira.

Pode ser destacado, também, que relatos como aquele supracitado por Marx (1983) no século XIX sobre a origem do capitalismo no século XV é vivenciado pelas sociedades indígenas - e por todos os que estão nas margens do caminho do progresso, do desenvolvimento, os “sub-humanos” (Krenak, 2020) - no mundo em que tais sujeitos resistem a viver em função do processo de produção para a mais-valia. Em meio ao capitalismo explorador, tem-se criado um novo tipo de ser humano, uma nova personalidade e, conseqüentemente, uma nova sociedade, com contradições internas, criadas nela mesma, que ainda não é capaz de compreender que “não se come dinheiro” (Krenak, 2020, p. 8). Vale reiterar as palavras de Marx (1983, p. 343), que disserta a respeito do embrião da produção do capitalismo na Europa e com maior intensidade na Inglaterra.

O prelúdio do revolucionamento, que criou a base do modo de produção capitalista, ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras décadas do

século XVI. Uma massa de proletários livres como os pássaros foi lançada no mercado de trabalho pela dissolução dos séquitos feudais, que, como observa acertadamente Sir James Steuart, “por toda parte enchiam inutilmente casa e castelo”. Embora o poder real, ele mesmo um produto do desenvolvimento burguês, em sua luta pela soberania absoluta tenha acelerado violentamente a dissolução desses séquitos, ele não foi, de modo algum, sua única causa. Foi muito mais, em oposição mais teimosa à realeza e ao Parlamento, o grande senhor feudal quem criou um proletariado incomparavelmente maior mediante expulsão violenta do campesinato da base fundiária, sobre a qual possuía o mesmo título jurídico feudal que ele, e usurpação de sua terra comunal. O impulso imediato para isso foi dado, na Inglaterra, nomeadamente pelo florescimento da manufatura flamenga de lã e a conseqüente alta dos preços da lã. A velha nobreza feudal fora devorada pelas grandes guerras feudais; a nova era uma filha de seu tempo, para a qual o dinheiro era o poder dos poderes. Por isso, a transformação de terras de lavoura em pastagens de ovelhas tornou-se sua divisa. Harrison, em sua *Description of England. Prefixed to Holinshed's Chronicles*, descreve como a expropriação dos pequenos camponeses arruína o país. *Whatcare our great incroachers!* (Mas o que importa isso a nossos grandes usurpadores!) As habitações dos camponeses e os cottages dos trabalhadores foram violentamente demolidos ou entregues à ruína.

Infelizmente, o que Marx (1983) escreveu sobre a história de violência produzida pela “minoridade da humanidade” sob a “maioria, os sub-humanos”, acerca da massa/casta oprimida, considerando a posse dos donos do capital, que violentam a maioria da população, continua atual. Tal maioria é constituída por aqueles que possuíam nas mãos a força de trabalho para a produção de mercadorias - mesmo que essa força da sub-humanidade degenerada resistisse por pouco tempo (será mesmo que isso importa à classe “humanitária”?) - para a acumulação de capital, evidenciada desde muito antes do século XVI, e conhecida como a era capitalista.

É preciso destacar que o ponto de partida do sistema capitalista na Europa e América se deu a partir da transformação da exploração nas mãos do senhor feudal, visto que, antes, seu poder e sua riqueza estavam na quantidade de súditos que possuía em suas terras, considerando-se, ainda, que alguns súditos tinham títulos de pequenas propriedades para sustento de suas famílias no âmbito de uma produção alimentar comunal. A partir da criação do proletariado e sua relação com o Parlamento de forma jurídica, para que houvesse a expulsão e a usurpação da propriedade comunal dos camponeses pelo senhor feudal, criou-se um novo fenômeno que seria útil aos detentores do poder: o uso do dinheiro. Desse modo, a terra, que era preparada para a lavoura na produção de alimento passou a ser somente alimento (pastos) para ovelhas, cujo ciclo gerava o poder de alguns - senhor feudal e os donos das manufatureiras -, no que diz respeito à detenção dos lucros advindos da transformação da mercadoria (lã) em dinheiro (poder).

A vida daqueles que foram arrancados dos meios de sobrevivência influenciou o rei Henrique VII, de 1489, e seu sucessor, Henrique VIII a renovarem a mesma lei que mencionava a massa trabalhadora que gera o acúmulo de capital. Assim, conforme relata o decreto 25 de Henrique VIII,

[...] muitos arrendamentos e grandes rebanhos de gado, especialmente de ovelhas, acumulam-se em poucas mãos, por meio do que as rendas da terra tinham crescido muito, decaindo, ao mesmo tempo, a lavoura (tillage), sendo demolidas igrejas e casas e massas populares maravilhosas incapacitadas de sustentar a si mesmas e a suas famílias (Marx, 1983, p. 344).

Sabemos que as leis existem desde o império para conter a expropriação da população do campo, considerando seu espaço de subsistência própria e de seus familiares, que não foram suficientes ao sistema de exploração recorrente, visto que, no início do século XVIII, por exemplo, os trabalhadores não possuíam 1 ou 2 acres de terra. Não é à toa que Marx chegou a mencionar, acerca da população trabalhadora: “está feliz quando ela é dotada de um jardinzinho ou quando pode arrendar longe dela umas poucas varas de terra” (Marx, 1983, p. 345). Desse modo, as leis não foram suficientes para o povo (força de trabalho) na época do feudalismo, da Reforma e do Estado, já que, no século XVIII, com o progresso, a lei consistiu em uma ferramenta (contra o povo) de roubo das terras das massas humanas, que são violentadas e exploradas historicamente no mercado de trabalho para obtenção da mais-valia, que gera mais capital, mais poder para apenas alguns sujeitos.

Todas as suas aldeias foram destruídas e arrasadas pelo fogo, todos os seus campos transformados em pastagem. Soldados britânicos foram encarregados da execução e entraram em choque com os nativos. Uma velha senhora foi queimada nas chamas da cabana que ela se recusava a abandonar (Marx, 1983, p. 354).

Hoje, no século XXI, Davi Kopenawa aprende a língua portuguesa para lembrar àqueles de mente curta e fraca, o acontecimento dos chamados por ele de “povo da mercadoria”, que tem assolado a terra e tudo o que nela pertence em prol da ganância dos *napẽ* por poder, que, por sua vez, chegam a delirar com suas mercadorias.

Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta (Kopenawa; Albert, 2015, p. 76).

4.3 As ferramentas do colonizador

A pesquisadora do povo indígena Maori, Linda Tuhiwai Smith (2018), deixa claro que as ferramentas do colonizador nunca servirão para destruir sua própria casa e, ainda, de forma imperativa, faz o chamamento para a criação das próprias ferramentas/sementes - dos indígenas - que vão ser produzidas por meio, para e na pesquisa acadêmica desenvolvida em comunidades científicas por causa deles e não contra eles. Desse modo, a autora apresenta tópicos firmados como prioridades para refletir sobre projetos de pesquisas maori, deixando claro que os pontos elencados, naquele momento de conferência dos pesquisadores indígenas da saúde, foram apresentados no ano de 1996 como prioridades e que não se trata de pontos definitivos, mas em constante mudança, o que requer diálogos constantes para a criação de novas estratégias de pesquisa necessárias e prioritárias para a comunidade.

Quadro 30 - Estabelecendo direções e estratégias

determinar nossas próprias necessidades e prioridades de pesquisa;
definir os modos de pesquisa que devem ser levados adiante;
formar pesquisadores;
discutir éticas culturalmente apropriadas;
promover o contínuo desenvolvimento de métodos culturalmente simpáticos;
contínua colaboração com nossas próprias e diferentes <i>iwi</i> e com as comunidades de interesse;
desenvolvimento e disseminação da literatura sobre a pesquisa escrita;
reflexão, avaliação e crítica contínuas de nós mesmos, como uma comunidade de pesquisadores;
ampliação para outros povos indígenas das fronteiras de nossos campos e de nossas disciplinas;
educação de comunidades de pesquisa mais amplas, incluindo comunidades científicas, acadêmicas e políticas;
responsabilidades e resultados para os povos indígenas

Fonte: Organizado pela autora a partir do livro de Smith, 2018, p. 220.

Smith e demais pesquisadores indígenas dialogam sobre a pesquisa sob a perspectiva indígena de “recontar a história” na escrita acadêmica produzida pelos colonizados. Assim, o

sistema educacional é uma semente/ferramenta de luta para a formação e para a transformação de um novo tipo de homem, a partir da mudança da personalidade humana, considerando aqueles que foram mutilados e treinados com ferramentas do colonizador, mas que “[...] têm ecoado onde quer que os povos indígenas tenham a oportunidade de “recontar” ao mundo acadêmico” (Smith, 2018, p. 85). Para a prática de recontar a história a partir das lentes do colonizado, é necessário conhecer para compreender e superar a supremacia da branquitude. Ademais, para isso, se faz necessário a qualificação de uma educação ocidental, sem destruir seus valores ideológicos, suas práticas de vida, sua língua, enfim, as identidades originárias de cada povo. Acerca disso, Smith (2018, p. 221) escreve:

Tal esforço tem significado uma “observação participante significativa” da pesquisa, da cultura e das políticas de pesquisa, de como elas têm sido institucionalizadas e estabelecidas nas colônias, e de como a pesquisa, em particular, tem estado implicada em nossa colonização. Mas isso tem também a ver com o entendimento dos modos como a pesquisa pode fornecer maneiras sistemáticas de compreender nossas próprias dificuldades, de responder às nossas próprias questões e de nos ajudar a resolver como comunidade nossos próprios problemas e a nos desenvolver. Engajar-se em uma discussão a respeito da pesquisa como questão indígena tem significado encontrar uma voz ou um modo de expressar nossas preocupações, medos, desejos, aspirações, necessidades e perguntas no que diz respeito à pesquisa. Quando os povos indígenas se tornam pesquisadores e não meramente os pesquisados, a atividade de pesquisa é transformada. Indagações são feitas diferentemente, prioridades são classificadas diferentemente, problemas são definidos diferentemente, as pessoas participam sob outros termos.

Como já visto nos escritos anteriores, essa escola, vista numa perspectiva (contra os) indígena(s), é agora a instituição mais reivindicada, ao lado do direito ao território. Estudando os pesquisadores indígenas acerca desse aspecto, fica então explícito porque querem e necessitam desse sistema educacional (escola), que vai na contramão do ideal de vida da pessoa indígena, além do risco de resultar na dizimação física, intelectual e de personalidade humana que ela (a escolarização eurocêntrica) acarretou aos povos originários. A esse respeito, aprendo com os pesquisadores indígenas que o perigo de se apropriar do conhecimento Ocidental reside no fato de a pesquisa deixar de ser um espaço de luta e de resistência do Outro: o indígena. Portanto, trata-se da pesquisa como universo

[...] revelador da luta entre interesses e modos de conhecimento do Ocidente e interesses e modos de resistência do Outro. Neste exemplo, o Outro tem-se constituído com um nome, um rosto, uma identidade particular, a saber: *povos indígenas* (Smith, 2018, p. 12, grifo nosso).

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário e urgente pensar que essa mesma instituição é um espaço de complementaridade (isto é, interação, troca, socialização, apropriação) de conhecimentos, para a criação das próprias ferramentas, por meio das quais se vai pensar um novo sistema educacional (escola do indígena) de formação de um tipo novo de ser humano (liberto) e de gerações novas, que criam novas formas em meio à instauração de um sistema educacional libertador.

4.4 Os *napë*⁴⁸ e suas escolas contra eles e não por causa deles

Como já mencionado anteriormente, a ganância do homem pelo acúmulo de capital e por poder são históricas. Daí, as consequências das relações humanas e também do impacto com o meio ambiente denunciam “a queda do céu” (Kopenawa, Albert, 2015), primeiro, é claro, seguindo a ordem violenta de um tipo de homem que acumula capital desde o princípio, que pode ser intitulada “A assim chamada acumulação primitiva” (Marx, 1983, p. 339).

Nesse sentido, se perpetua o crescimento do capitalismo a qualquer preço, a ponto de haver uma mudança em relação ao extermínio de grupos indígenas, fazendo emergir sujeitos então conhecidos como os bugueiros. Tais sujeitos chegaram a exibir orelhas de pessoas indígenas exterminadas, porque tais indígenas não haviam se submetido ao sistema imposto desde a primeira usurpação do território pelo império europeu na territorialização ameríndia imemorial. Diante disso, o antropólogo João Pacheco de Oliveira (2022) escreve que, no Brasil, os povos indígenas

foram logo identificados pelos agentes econômicos como “índios bravos”, que ameaçavam as novas levas de exploradores do interior. No sul, sudeste e em partes do centro-oeste foram violentamente perseguidos pelos chamados “bugueiros”. **Estes eram matadores profissionais, que realizavam campanhas de extermínio em certas regiões, recebendo pagamento em função do número de orelhas de índios mortos que exibiam aos seus contratadores** (Santos, 1987). Ainda que o extermínio não fosse uma política oficial, vigorava como prática cotidiana e era tacitamente admitido em várias partes do país, notoriamente na região amazônica, no sul e em Mato Grosso (Pacheco de Oliveira, 2016 *apud* Oliveira, 2022, p. 23-24, grifo nosso).

As fronteiras e linhas de reta desse sistema, devido as sementes germinadas na acumulação primitiva por meio das forças de produção material, desconsideram a selvageria

⁴⁸ O não indígena para os yanomami - Davi Kopenawa e Bruce Albert, pacto etnográfico e pacto xamânico - complementaridade e reciprocidade no processo de convivência e produção do conhecimento - divisor de águas na antropologia e na produção acadêmica – a queda do céu (2015).

que resulta na servidão do trabalhador urbano e caracteriza os desprovidos desse trabalho urbano como “vagabundos”). Além disso, ignora-se o prejuízo ambiental (povos indígenas são nomeados de preguiçosos, alcoólicos, oportunistas, vingativos) e também que já se trata de um povo com mais de um milhão e meio no Brasil, sendo o total já registrado pelo último IBGE (2022) composto de 1.652.876⁴⁹ indígenas. São esses sujeitos que preservam o planeta Terra, se não já teriam retirado todo nosso ar, e feito isso de forma silenciosa (Krenak, 2020).

Os *napẽ* buscam dia e noite suas mercadorias obtidas via acumulação desenfreada de capital, desconsiderando a desumanização daí resultante, a ponto de não rememorem suas origens, desconhecem sua cultura, seu povo, seu sangue, mesmo que externalizem palavras vazias, inconscientes - “minha avó foi pega a laço; tenho sangue de índio” - após 523 anos de usurpação genocida da territorialização dos mil povos pelos *napẽ* que

[...] são espectros canibais que esqueceram suas origens e sua cultura -, onde ela vive - em altas e cintilantes casas de pedra amontoadas sobre um chão nu e estéril, em uma terra fria e chuvosa sob um céu em chamas -, e com o que ela sonha, assombrada por um desejo sem limites - sonha com suas mercadorias venenosas e suas vãs palavras traçadas em peles de papel (Kopenawa; Albert, 2015, p. 13).

É preciso levar a sério o que Krenak (2021) diz sobre as saídas dos jovens indígenas das aldeias para as universidades. Isso porque ele afirma: **“[...] têm 300 indígenas na universidade. [...] Têm menos 300 indígenas na sua aldeia”**. Além disso, é preciso situar que o sistema educacional foi, desde a chamada “acumulação primitiva” e está sendo até aos dias de hoje, gestado para ser contra a humanidade, voltado para um mercado de trabalho venenoso, que acumula o capital nas mãos de poucos, por meio da exploração do trabalho advindo do ofício das mãos de muitos, que produzem para a classe capitalista de forma acelerada e violenta.

Não estão distantes dos nossos nichos as disparidades sociais que evidenciam a coisificação do ser humano quando matérias documentárias, livros e entrevistas transparecem e acusam as atrocidades que a exploração do sistema capitalista tem orquestrado em um mundo que reproduz ideias republicanas, (pseudo) democráticas e globalizantes. Diante disso, Ailton Krenak explica que essa ideia de Democracia e de Globalização é para as mercadorias e não para as pessoas, porque as mercadorias transitam “[...] para todo lado, mas as pessoas não. Gente de fora da Europa é refugiado, mas os recursos naturais desses mesmos povos para a Europa consumir - são muito bem-vindos” (Krenak, 2020, p. 11) e ainda sinaliza que os “avanços” no sistema educacional brasileiro se devem unicamente à “transformação de seres

⁴⁹ Dados coletados na rede social online (Instagram) da Deputada Federal Xakriabá, Célia Xakriabá (2022).

humanos imaturos em máquinas para produção de mais-valia” (Vygotsky, 1930, p. 5) para o sistema capitalista que faz um homem degenerado a serviço da sua própria produção e não sua produção a seu serviço. *Taluni*⁵⁰.

- 300 indígenas na universidade é < 300 indígenas na aldeia?
- 300 indígenas na universidade é $\propto$ 300 indígenas na aldeia?
- é possível uma escola a favor deles e não contra eles?
- é possível uma escola libertadora?
- quais estratégias para a escola a favor deles (indígenas) e de toda humanidade?
- como superar a dicotomia entre indígena e não indígena?
- qual sistema educacional é necessário para a criação de um novo *napẽ*?
- qual estratégia de pesquisa, de métodos, de currículo, de disciplinas é necessária?
- quais necessidades e prioridades da escola são pensadas a favor da humanidade?

Taluni...

4.5 Escola indígena como instrumento desejável para a garantia do “manejo do mundo”⁵¹

Difícilmente encontraremos crianças, adolescentes e até mesmo adultos que manifestem algum desejo ou atribuam alguma relevância à instituição escolar relacionando-a à vida futura. Desse modo, até mesmo aqueles escolares que afirmam que a função da escola é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho estão desapontados com o que ela vem tentando cumprir enquanto instituição de ensino. Para os professores não é diferente, sobretudo no que diz respeito à ausência de sentidos e de significados pela instituição pedagógica, além da repulsa e do estranhamento devido ao fato desta não conseguir cumprir, ao menos, o ofício de ensinar. Tal instância está articulada ao mesmo sentimento que alunos e sociedade têm vivenciado mais intensamente nas últimas décadas: o fracasso e a incapacidade para a resolução e para a superação de problemas inerentes à vida individual e social, que estão interligados no âmbito da atividade humana. Para a cientista social Sueli Mendonça (2011, p. 341) a escola

[...] vem passando por sérias dificuldades em cumprir, ao menos em parte, essa função social. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”. O estranhamento dos agentes sociais em suas relações

⁵⁰ Prática dialógica para o Povo indígena Nambiquara Katitãuhlu.

⁵¹ Baniwa, 2011.

na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico.

Diante disso, cabe-nos indagar: o que é a instituição escolar e quais são suas funções sociais? Ao longo da história da humanidade no mundo a escola foi instituída com o objetivo de ensinar conhecimentos que ultrapassam a experiência humana cotidiana, ou seja, os conhecimentos empíricos. A partir da complexidade dos conjuntos de conhecimentos nomeados de científicos, objetivados ao longo da história e de contextos sociais e culturais diversos de gerações antecedentes foi que o gênero humano se apropriou de conceitos como fundamento no processo de humanização, por meio de um processo que concebe o desenvolvimento do homem socialmente, historicamente e culturalmente como um ser humano comum, genérico, universal (Miller, 2019).

Assim, a instituição escola tem a função de ensinar a criança na idade escolar a pensar, de forma independente, os conteúdos objetivados pelos diferentes sujeitos em diferentes contextos sociais e históricos, como o pensamento contemporâneo, para o desenvolvimento da psique e da personalidade, da transformação qualitativa, do agir livremente, criativo, consciente, da autorrealização na atividade, das instâncias do auto-professor. Por conseguinte, para que haja o êxito no ensino do pensamento teórico/científico, é necessária uma organização para que se avance da aparência (pensamento empírico) para a essência (pensamento teórico), meio no qual se concebe a apropriação da nova atividade (o não conhecido) que passará a ser seu sujeito (o conhecido), materializando a humanização no indivíduo e, conseqüentemente, na sociedade (Miller, 2019; Repkin, 2019).

Diante do exposto acima sobre a função social da escola, é nítida a ineficácia do ensino escolar na história da humanidade e no âmbito da contemporaneidade de uma sociedade neo-tecnológica, pós-industrial, capitalista, com produção baseada na ciência tecnológica que exige investimento econômico e uma vida intensa e longínqua do indivíduo e sociedade vislumbrada por meio da aprendizagem. Essas contradições ainda não superadas pela sociedade escolar (alunos, professores) e pelo Estado (com as leis para o ensino escolarizado) fazem com que a sociedade caminhe na incerteza e na ausência de objetivo, conseqüentemente sem as duas fontes (atividade e sujeito) interligadas para a humanização, impossibilitando o viver do gênero humano.

4.6 As reivindicações dos povos indígenas pela instituição escolar e qual escola reivindicam

As reivindicações dos povos indígenas por escolarização no território tradicional e em zona urbana é crescente nas demandas pela efetivação de vagas tanto pela educação básica quanto pelo ensino superior (graduação e pós-graduação). Desse modo, na contemporaneidade, existe uma meta de criar a universidade indígena,⁵² que contemple os motivos pelos quais buscam demais conhecimentos necessários e cada vez mais complexos para o viver após contato com atividades produzidas historicamente pela humanidade culturalmente distinta do seu povo originário.

Há, então, uma enormidade de denúncias em prol da efetivação de uma educação escolar de qualidade, específica, diferenciada, pública e gestada pelos membros das comunidades indígenas capacitados para tal demanda, o que é recorrente nas mídias, nos processos que chegam nas secretarias de educação dos estados, municípios e na esfera federal, além das organizações de professores e acadêmicos indígenas, como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI); as comissões universitárias indígenas; os conselhos estaduais, municipais indígenas, entre outras organizações em prol de uma educação em que os dois conhecimentos (indígenas e não indígenas) tenham a mesma força na matriz curricular.

Trata-se, portanto, de refletir o porquê de a escola continuar sendo uma demanda (essa instituição que não tem conseguido cumprir a função social do ensino) muito presente para os povos originários. A questão é: qual escola atende as necessidades e os motivos para a autorrealização de viver como sujeito indígena em um mundo cada vez mais complexo cientificamente e burocratizado. Isso não implica em substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais, “que continuam como referência identitária e base de direitos, mas não como horizonte ontológico e cosmológico da vida. **O desafio, portanto, não é mais se querem escola, mas como essa escola deve ser para atender essa demanda [...]**” (Luciano, 2011, p. 40, grifo nosso).

⁵² Debate presente na comissão organizadora do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) no ano de 2023. Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=614102024084211&set=pcb.614105920750488&locale=pt_BR Acesso em: 8 abr. 2023.

4.7 O que é a escola indígena no Brasil contemporâneo? E como deve ser?

Pensar o que é a escola indígena no Brasil contemporâneo não é diferente de pensar a educação escolar regular não indígena brasileira, com suas contradições pedagógicas, desvalorização estatal e o fato de esta estar inserida em um sistema capitalista sem retorno, no qual persiste a necessidade de estar em atividade, no trabalho, o que deixou há muito tempo de ser uma autorrealização da humanidade para reduzir-se a um aglomerado de meios de provisão, ainda escassos e muita das vezes ausentes para muitos e no mundo. Nisto consiste a escola contemporânea, com atividades institucionalizadas que treinam o homem (como animais), retirando o mais vital dele: o objetivo de estar em atividade de forma livre, criativa e ativa, o que é inerente ao sujeito.

Os povos indígenas, em coletividade com os acadêmicos e professores, têm buscado na universidade conhecer outros conhecimentos, não para que um sobreponha ao outro, mas, a partir do conhecimento (este apropriado na escola) que era até então desconhecido pela sua cultura, implementar uma escola indígena necessária que contemple as especificidades das demandas da comunidade em um espaço em que a constituição da subjetividade (subjetividade aqui é compreendida a partir do marxismo, em que: o sujeito, em contato com o objeto vive um movimento de apropriação e de autotransformação, ou seja, não somente há a transformação do objeto em si, mas o homem se transforma a partir da atividade concebida no objeto, que já sofreu a transformação, por causa da ação de sujeitos que antecederam na história) o sujeito indígena, para que, sob uma nova perspectiva, este último se efetive de forma plena (Miller, 2019).

Gersem Luciano Baniwa (Luciano, 2011) pontua a necessidade de avanços na pesquisa por meio da qual a escola atende a necessidade dos povos indígenas e, ainda, expõe que, desde o período da escola colonizadora e após 1999 com a legislação sancionada de amparo à chamada escola indígena, isso não tem sido suficiente para satisfazer as necessidades concretas dos ameríndios, que estão conscientes das demandas pós contato com demais sociedades, vivenciado a tal ponto que isso interrompeu o ofício dos sujeitos indígenas de “manejo do mundo”, uma incumbência imemorial e originária (Luciano, 2011, p. 41). Qual é a escola indígena? Com ênfase nos conhecimentos indígenas ou nos conhecimentos não indígenas? Ou uma escola híbrida? De acordo com o autor, essa é uma questão metodológica ainda não resolvida para a constituição de uma⁵³ escola do indígena que abarque as necessidades objetivas

⁵³Aqui se refere à escola indígena com princípios e diretrizes, mas cada comunidade terá sua escola com as suas particularidades locais.

de um mundo em constantes transformações cada vez mais científicas e contraditórias em relação à satisfação de necessidades da sociedade.

Entendo que, embora a entrada da vida moderna na vida dos povos indígenas é sempre muito avassaladora e irreversível, cada cultura interpreta esta “vida moderna” do seu modo e segundo seus interesses e necessidades históricos, sempre conjunturais e transitórios. Do mesmo modo, entendo que a inevitável dominação gerada a partir dessa escolha seletiva de elementos da vida moderna, nunca é total, tanto da parte dos receptores quanto dos cedentes ou impositores desses elementos selecionados (Luciano, 2019, p. 41).

Vários indígenas saíram de suas aldeias e foram estudar nas escolas regulares em zona urbana, alguns deles fazendo sua formação em nível de pós-graduação, tornando-se pesquisadores e intelectuais, com produções acadêmicas e narrativas que contemplam a questão da escola indígena almejada. A hipótese, dessa forma, é que o debate estabelecido nessas produções (dissertações, teses e as narrativas) abarcam diferentes posições sobre o tema, trazendo elementos que corroboram na direção da escola do indígena, espaço este que contemplaria a articulação dos dois conhecimentos (tradicionais e científicos) com os conhecimentos advindos dos povos originários e os demais conhecimentos produzidos histórica e culturalmente pelas demais sociedades. Nesse ínterim, os conhecimentos requeridos são os teóricos/chamados científicos em que a escola tem um papel fundamental no processo de organização de ensino), num diálogo profícuo entre as diferentes culturas, visando uma formação mais enriquecedora aos sujeitos escolares indígenas que desejam “[...] ter o domínio pleno dos dois mundos: indígena e não-indígena. Mas o problema é como atender esse desejo” (Luciano, 2011, p. 40).

Quadro 31 - A escola indígena desejável é aquela que desenvolve

formação qualificada de seus dirigentes e membros para elaborar e gerir projetos em suas terras;
condições de dialogar sem mediadores não índios;
o viver em suas terras aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental;
condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial;
o conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária;

plena, livre e respeitosa circulação em qualquer lugar do mundo;
relação menos assimétrica com o mundo dominante;
formação escolar para o domínio sobre o mundo dominante;
incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna;
interação com o mundo globalizado;
o saber tradicional e científico;
acúmulo de capital social e político crítico;
novas formas e estratégias de defesa e garantia de seus direitos;
diálogo menos verticalizado, em favor dos direitos e interesses da sociedade indígena;
a apropriação dos instrumentos de poder dos não indígenas;
os conhecimentos científicos e tecnológicos;
possibilidades de resolução de velhos e novas situações de problemas para a geração de novos conhecimentos;
à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural;
conhecimento para a continuidade e (re) construção de seus projetos étnicos e de bem viver;

Fonte: Luciano, 2011.

4.8 Como efetivar a escola indígena desejável?

Os pesquisadores indígenas, como o professor Gersem Baniwa, têm apostado na organização para a efetivação da escola indígena desejada pelos próprios pesquisadores indígenas que estão no ensino superior, apropriando e fortalecendo os conhecimentos científicos e os tradicionais de suas respectivas comunidades, em diálogo simétrico na universidade, juntamente com a coletividade de professores das disciplinas, com grupos de pesquisas e via orientação para escrita de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, publicações de artigos e livros nas graduações e pós-graduações.

A partir do domínio dos conhecimentos científicos e tradicionais do seu povo, os professores e as lideranças escolarizados serão capazes de contribuir para a retomada de autonomia e de elaboração de projetos etnopolíticos na sua localidade, analisando as

especificidades das demandas inseridas em uma estrutura jurídica estatal pós-tutelar, na qual os pesquisadores indígenas encontrem-se “à altura dos desafios práticos por eles colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los” em prol das necessidades objetivas de cada comunidade indígena (Luciano, 2011, p. 46). A escola indígena intercultural não vem para sobrepor conhecimentos de um ou de outros, mas em uma logicidade de “[...] complementaridade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, próprias da racionalidade ontológica dos povos ameríndios. [...] não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismo, mas de soma de possibilidades de horizontes” (Luciano, 2017, p. 13-14). Portanto, a Educação Intercultural Indígena é um direito conquistado na CF 1988, acompanhado por inúmeros desafios para sua efetivação, o qual requer pesquisas junto com propostas que implementam políticas públicas e ações concretas na Educação Escolar Indígena hoje no Brasil.

4.9 Pensar o outro pensamento: reconhecendo os conhecedores

Os antepassados (avôs/avós) indígenas ensinavam (educando) *mostrando, vivendo, falando* para seus filhos e netos e eles aprendiam *vendo, ouvindo e praticando*. (Velo, 2007, p. 60 *apud* Luciano, 2011, p. 203).

São muitas as vozes indígenas que ecoam em diversas tonalidades e espaços/territórios nos corpos falantes. Tais vozes são diferentes e, com suas especificidades étnicas, fazem o ouvido pensar⁵⁴ (reflexões indígenas e não indígenas) sobre seus conhecimentos e acerca das punições e das negações do direito de ser e viver, considerando o que são, em corpos distintos, nos quais habitam outros pensamentos – outras epistemologias e filosofias. Desse modo, para o exercício da reflexividade, do ouvido pensante, segue uma indagação: tenho **levado a sério**⁵⁵ o pensamento do outro, o pensamento (do) indígena?

Nesse sentido, o convite aqui é para adentrar um processo próprio e diferente da pedagogia indígena, conforme mencionado na escrita de autoria Kaingang e Xakriabá e a partir de demais ornamentos de autoria acadêmica indígena. Parafraseando Bruno Kaingang (2020), trata-se de pensar o Outro pensamento – pensamento Kaingang, Xakriabá, Iny, Anaquiri –, em uma “escuta silenciosa” na perspectiva da reciprocidade para a complementaridade de saberes transmitidos em uma escrita de coautoria acadêmica indígena intercultural. Considera-se, então,

⁵⁴ O termo ouvido pensante foi uma rememoração da época do curso de Licenciatura em Música, na qual conheci o livro do compositor Murray Y Schafer intitulado *O ouvido pensante* (Schafer, 1991).

⁵⁵ João Paulo Lima Barreto diz que “levar a sério” é colocar os conceitos indígenas como “matéria-prima” para a análise da pesquisa (Barreto, 2021, p. 37).

uma escrita em coletividade – na expectativa de que “toda relação é uma transformação” (Viveiros de Castro, 2002, p. 114) –, levando-se a sério o corpo – pensamento – do Outro.

À frente, consideram-se, também, palavras que estão na memória de um Iny que não foram e ainda não são levadas a sério, ainda que “*passando o século XXI, mais de 500 anos...*”⁵⁶ são desconhecidas, ou não fazem sentido.

Eu sou indígena...

*...é difícil sermos o que somos... meu nome é **Wahuka**...vou falar um pouco sobre o que é ser indígena na verdade. Primeiro vou falar um pouco do meu nome. Por que esse nome Sinvaldo não foi escolhido por mim, nem pelo meu pai, nem pela minha mãe ou minha família.*

*Agora **Wahuka** sim. Foi escolhido pela minha tia que deu esse nome de acordo com nossa cultura. Mas o Sinvaldo não, nem Oliveira. Meu pai se chamava **Kumahira** e minha mãe **Hatawaki**.*

E, quando meu pai queria que nós aprendêssemos a língua portuguesa – eu não sabia ainda, né! –. Então ele me levou, levou nós – nós somos três irmãos – aqui na cidade mesmo, uma cidadezinha próxima da aldeia Ilha do Bananal, Tocantins, na época era Goiás e depois meu pai saiu da Ilha do Bananal para poder colocar a gente na escola para aprendermos a língua portuguesa.

*E, chegando na escola a diretora não aceitou meu nome **Wahuka** e o nome dele como **Kumahira**. Então falou para ele que não seria possível matricular nós com esse nome na escola, porque naquela época – 1972 – não era nome brasileiro, não era um nome que fosse brasileiro, nome que realmente fosse brasileiro, segundo ela (diretora escolar). E aí, que meu nome seria Sinvaldo, meu sobrenome Oliveira, pra ele (o pai) Pedro Oliveira e minha mãe Maria Oliveira. Minha mãe (**Hatawaki**) morreu sem falar a língua portuguesa e meu pai (**Kumahira**) falava muito mal, né! E assim, foi dado o nosso nome... Então foi uma coisa estranha para mim desde o início quando comecei ter contato com a sociedade envolvente. Primeiro veio esse conflito esse nome dado que não era nem pelo meu pai e nem pela minha mãe. Até hoje sou conhecido como Sinvaldo. Mas não é meu nome, meu nome é **Wahuka**, meu nome original é **Wahuka** (Wahuka, 2022)⁵⁷.*

A denúncia sobre a negação do direito ao nome de origem na língua indígena materna do povo Iny, narrada pelo professor Wahuka (2022) e sofrida na instituição escolar, é a primeira “fala no papel” (Benites, 2012) “amansada”, “reativada” e “reterritorializada” (Correa Xakriabá, 2018) pelos protagonistas indígenas no ensino superior, que têm evidenciado, em coautorias acadêmicas, juntamente com suas comunidades, a pesquisa e a escrita de dissertações e teses que recuperem a autonomia de ser indígena.

⁵⁶ Extraído de um diálogo online em canal aberto ao público, juntamente com conversa pelo *WhatsApp* com o indígena Wahuka do povo Iny, no ano de 2022.

⁵⁷ Diálogo com Wahuka do povo Iny (autodenominado de Karajá) no dia 17 de novembro de 2022 no Ciclo de Palestra “Povos Tradicionais: Indígenas”, promovido pelo Curso de História da UEG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y_TnTH4Xs08&list=PLiwsT02i7gfQF17JWWbqaX5U2Fgm3FKkV&index=1&t=1184s Acesso em: 18 nov. 2022.

Assim, tanto Célia Xakriabá (Correa Xakriabá, 2018) quanto Bruno Kaingang (Ferreira, 2020) buscam a reafirmação do **Ser indígena** na cultura, a identidade, o fazer epistemológico, a valorização da língua originária, entre outras ciências milenares conhecidas e reconhecidas pelo poder da oralidade, da memória e do diálogo recíproco. Tais instâncias, hoje, na perspectiva da complementaridade e da agregação de conhecimentos como estratégias de luta por direitos humanos, se fazem presentes “no papel” de forma poderosa por aqueles que deixaram de ser somente objetos de pesquisa para se tornarem sujeitos pesquisadores, com seus conceitos nativos, dialogando por meio de “[...] nossa singular maneira de ver e pensar o mundo sob ‘nossas’ lentes” (Barreto, 2021, p. 33).

Ao longo de séculos, nós indígenas que, na maioria das vezes, fomos e ainda somos os próprios “objetos” de pesquisa, aos poucos estamos nos tornando os pesquisadores-sujeitos da nossa própria história e de nossas realidades. Temos escrito a partir das nossas próprias vivências, relatos da nossa realidade por meio do nosso jeito de ser e de viver, de educar, de comunicar, de organizar, de acreditar em forças superiores, no poder da natureza, na forma de relacionar, de amar, de lutar, e de pensar o mundo (Pereira, 2021, p. 64-65).

Ainda, Wahuka Iny fala sobre a ausência da prática da complementariedade na sociedade brasileira não indígena desde o primeiro contato: “*Nós já conhecemos muita coisa sobre vocês. E vocês, será que conhecem as nossas realidades?* A partir do momento que busquei conhecer – no sentido de levar a sério – para aprender, por meio do poder do conhecimento escrito no tempo da caneta, da tecnologia de autoria dos acadêmicos indígenas como dos demais escritores que compõem a autoria literária indígena brasileira – percebi que é importante deixar claro que a decisão para realizar a pesquisa bibliográfica e a coleta de diálogos em canais abertos ao público em geral é complexa. Isso ocorre devido a vários fatores burocráticos como, por exemplo, a obtenção de uma autorização para a pesquisa de campo em território indígena; a imunização tardia do governo federal para a Covid-19 e a negligência em relação à pesquisa acadêmica, ainda mais se referindo a povos originários, que são alguns impedimentos que vivenciei desde a pesquisa desenvolvida no mestrado até a execução deste texto.

Foi necessário desenvolver métodos até então não experimentados por mim. Parafraseando Bruno Kaingang e Rita Potiguará, posso afirmar que se trata de uma vivência de movimento que nasce de dentro, em que o corpo ouvinte sente o pulsar e o vibrar do corpo falante. Tal instância possibilita o ensino pela especificidade e por meio da diferença de cada escrita dos novos líderes políticos indígenas – acadêmicos indígenas –, na qual a aprendizagem

se dá a partir de uma escuta silenciosa e atenta que chamo de **ouvido pensante**⁵⁸ sobre o **corpo falante**. Nesse ínterim, considera-se uma perspectiva da reciprocidade para a complementaridade e para a interculturalidade de conhecimentos enraizados no corpo (passado e presente) e guardados na memória, a fim de repercutir no poder da oralidade (passado, presente e futuro).

Desse modo, busco “pensar o outro pensamento” (Viveiros de Castro, 2002, p. 129) para conhecer a escola que os povos indígenas querem e necessitam “sem matar” o que são (Célia Xakriabá, 2016 *apud* Correa Xakriabá, 2018, p. 196), em uma pesquisa fundamentada na reciprocidade com os diálogos em coletividade para a escrita de dissertações e teses sobre a educação escolar indígena, já que tais sujeitos necessitam e querem fazer sentido para a vida em sociedade autônoma.

Tal protagonismo faz-se necessário, na condução dos novos processos de organização da vida pós-contato na tentativa de recuperação da auto-estima, necessária para a (re)construção da autonomia perdida ao longo de séculos de dominação e perseguição colonial. Esses povos voltaram a sonhar em recuperar a autonomia, por meio da escola, mas de uma nova escola própria (Luciano, 2011, p. 166-167).

4.10 Pensar os outros pensamentos nos corpos falantes

*Desde os nossos ancestrais que lutamos por uma educação do
jeito que a gente quer, sem matar o que a gente é.*
(Célia Xakriabá, 2016, *apud* Correa Xakriabá, 2018, p. 196)

Adentrar nas epistemologias indígenas é um exercício ainda adormecido no território acadêmico ocidental. Sendo assim, busco, inúmeras vezes, nos corpos (dos sujeitos indígenas, compostos por materialidade e subjetividade) que falam – por meio do poder da oralidade e da memória –, potencializar as referências pedagógicas essenciais no processo de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de conhecimentos guardados na **memória** ancestral e transmitidos pela **oralidade**. Tais instâncias são a força da coletividade dos povos originários que

[...] não tinha escrita mas tinha memória. Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas por muitas gerações, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes desde o tempo dos antigos até os dias de hoje na

⁵⁸ Diálogo pensante, metodologia complementar.

preservação das tradições e na construção da identidade de cada Xakriabá que chega (Correa Xakriabá, 2018, p. 61).

Diversas propostas pedagógicas indígenas podem ser evidenciadas nos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), algumas já mencionadas acima, como a pedagogia da oralidade e da memória, e outras como as pedagogias do fazer; do sentir; da memória potente para o desenvolvimento da consciência; de ouvir os mais velhos; da generosidade, da palavra enraizada; da palavra que alimenta; do aprender para praticar; do escutar muito; da escuta intensa; da força das palavras; da convivência com lideranças; do compromisso político, cultural e territorial; do poder da transformação e não da mudança; da roda de conversa atrelada à escuta silenciosa como uma metodologia potente para o desenvolvimento e para a semeadura das **contranarrativas** protagonizadas pelos sujeitos pesquisadores. Vale destacar que tais sujeitos, de objeto de pesquisa, passaram a ser sujeitos (indígenas) pesquisadores, lideranças políticas indígenas. Célia, por exemplo, aclara-nos sobre o sentido do pesquisador indígena na prática da Oficina *Reativadores de Memória*, desenvolvida no âmbito da pesquisa de campo para escrita da dissertação em coautoria, isto é, por meio de diálogos construídos na coletividade, com os conhecedores indígenas (Correa Xakriabá, 2018).

Vale ressaltar, enquanto metodologia de trabalho, a importância e o diferencial da postura do pesquisador indígena que se apresenta por meio de uma *pesquisa participa (ação)*. Nesta forma de abordagem, o pesquisador indígena trata “o outro” **não como um objeto de pesquisa, e sim como colaborador, e mais do que isso, como co-autor da pesquisa**. Nesta forma de pesquisar existe uma relação de co-implicação entre o sujeito pesquisador e o conhecedor co-autor. Um elemento fundamental nesse sentido consiste em exercitar o estranhamento daquilo que já me parece tão familiar, e isso orientou os diálogos que construímos durante a realização da Oficina *Reativadores de Memória* (Correa Xakriabá, 2018, p. 172, grifo nosso).

Desse modo, por meio da escrita das novas lideranças políticas, em um “movimento de dentro para fora”, experimentei o ouvido pensante, refletindo, observando, lendo, relendo, ouvindo de forma atenta e até mesmo **sentindo** o movimento da coletividade indígena no “papel falar” (Benites, 2012). Nesse sentido, Mirna Kambeba Omágua Anaquiri escreve sobre o objetivo da sua escrita: “Hoje, sinto que avancei um pouco nesse quesito, mas também ampliei meus interesses no sentido de escrever um texto que os “meus pares” possam entender e, se possível, **sentir**” (Anaquiri, 2017, p. 133, grifo nosso).

Destarte, busco **sentir** o povo Kaingang no âmbito do saber conviver, do compreender, do escutar e do ato de ser Kaingang. Bruno Ferreira Kaingang nos leva a experimentar os conhecimentos milenares sustentados na memória e na oralidade do seu povo na tese intitulada

ŨN SI AG TŨ PM KI VÊNH KAJRÃNRÃN FÃ: O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2020 para a conquista do primeiro título de doutor indígena expedido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Além da leitura da tese de Bruno Kaingang, foi possível assistir sua defesa em canal aberto ao público, na qual a banca era composta por dois professores indígenas, a doutora Kaingang em Linguística, Márcia Nascimento e o primeiro professor universitário indígena Gersem Luciano Baniwa, doutor em Antropologia. Na arguição, Gersem Baniwa discorre acerca de apontamentos positivos sobre a pesquisa desenvolvida com êxito pelo doutorando Bruno Kaingang, como também fez um apelo à instituição (UFRGS) para que houvesse o comprometimento e a inserção de professores indígenas no ensino superior, já que “[...] não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores” (Correa Xakriabá, 2018, p. 19).

Diante disso, é preciso aprender com Bruno Kaingang sobre a necessidade, a urgência e a reivindicação de transformar a escola **para o** “índio” numa escola **do** indígena, em que o respeito, a valorização dos conhecimentos históricos e sociais Kaingang sejam culminantes para uma educação indígena de qualidade, específica, resultando em uma “[...] educação ‘diferenciada’, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas à realidade vivida nas comunidades” (Luciano, 2011, p. 176). Tal perspectiva já é assegurada em lei desde 1988, mas não tem se efetivado no âmbito da escolarização indígena. Ainda, Gersem Baniwa faz menção à Aracy Lopes da Silva no que diz respeito à escola indígena diferenciada.

Aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena [...] (Lopes da Silva p. 116 *apud* Luciano, 2011, p. 177).

Nesse sentido, é fundamental escutar de forma atenta, compreender os conhecimentos de cada povo – ciência indígena – que se faz presente nas memórias dos velhos sábios para reencontrar a identidade cultural nos desafios do tempo da caneta e das **tecnologias** globalizadas na escola e na sociedade indígena. Os desafios para ressignificar, revitalizar e desconstruir para construir uma escola indígena, pensada pelos intelectuais indígenas em coletividade – intelectuais orgânicos –, estão baseados na

[...] compreensão que a utilização das tecnologias não deve ter a produção como princípio do acúmulo e a riqueza individualizada, mas destina-se a fortalecer relações de complementariedade e reciprocidade entre as pessoas, as famílias, os povos, sem destruir o meio ambiente, a natureza, que lhes disponibiliza parte de sua alimentação numa relação complementar, com a visão da vida tradicional dos povos indígenas (Ferreira, 2020, p. 33).

A tese do indígena pesquisador Bruno Kaingang está enraizada na cosmologia ameríndia do seu povo – “kaingang Kamê e Kajru –, ou, ainda, Ûn si ag tũ pê ki vênh kajrânřã fã, que são os antigos caminhos, próprios dos velhos **aprender e aprender junto**” (Ferreira, 2020, p. 16, grifo nosso). Assim, o embasamento teórico-metodológico da Pesquisa Colaborativa fundamentada na perspectiva Kaingang é de aliança, de cooperação e de reciprocidade, em meio a um sentimento de pertencimento, situado em uma construção coletiva de saberes ancestrais para uma escrita de dentro para fora, onde as experiências vivenciadas em outros espaços e tempos passados tenham ligação com o presente e com o futuro na formação de uma pessoa indígena consciente, *krihá* – inteligente e de cabeça boa – “[para], assim, sermos capazes de encontrar estratégias para as adversidades vividas pelo nosso povo” (Ferreira, 2020, p. 29) no âmbito do aprender e aprender juntos.

A educação indígena desejada e necessária vai à busca da superação de uma educação **para o** indígena, colonizadora, homogeneizadora, classificadora de pessoas (indígenas e não indígenas) como inferiores, incapazes, selvagens e que precisam ser domesticadas. Isso porque a escola, desde tempos coloniais, extinguiu, de forma violenta, fisicamente e psicologicamente, línguas, valores, conhecimentos, saberes ancestrais, além de suas crenças, espiritualidades, filosofia de vida indígena, ciências e tecnologias criadas e recriadas milenarmente na ancestralidade. Nesse sentido, Barreto (2021) escreve sobre as proibições de falar na língua materna no período de escolarização em sistema de internato no Amazonas: “O padre ameaçava colocar uma placa com a frase “sou burro” no pescoço da gente, se descobrisse que alguém estivesse se comunicando em sua língua materna” (Barreto, 2021, p. 26).

O que se almeja, portanto, é a possibilidade de uma educação escolar **dos** indígenas em **coletividade** com professorados pesquisadores, gestores, administradores indígenas políticos que desenvolvem uma autorreflexão enquanto sentimento de pertencimento no qual o saber conviver, o ato de compreender, de escutar a família, as lideranças, os mais velhos (que são reconhecidos como a biblioteca viva), as crianças, a comunidade, o povo indígena sejam pensados para a criação e a transmissão do conhecimento. Tal conhecimento é gestado na roda de conversa e fundamentado na reciprocidade, na cooperação e por meio de alianças acerca do

ser indígena, sejam tais sujeitos vivos e ativos, no que diz respeito ao ensinar e ao aprender conhecimentos que estão na memória, transmitidos ora pela oralidade, ora pela escrita na experimentação de uma escola do jeito que querem sem matar o que são – indígenas – em meio a um viver em sociedade que respeite a vida de todos os seres em coletividade (humanos e não humanos).

Uma educação que orienta o comportamento e o seu posicionamento na relação com a sociedade, possibilitando uma aprendizagem que permite vivenciar vínculos profundos com todas as formas de vida: a natureza como uma das fontes de aprendizado. Uma conexão cultural em que as crianças crescem na relação de companheirismo, criatividade, respeito com o outro, fundamentado nos princípios da reciprocidade e conscientes de sua importância para o aprendizado do outro (Ferreira, 2020, p. 28).

É preciso considerar, então, o princípio social da reciprocidade nas sociedades indígenas para a efetivação da complementaridade de saberes como base para o viver intercultural de forma respeitosa de encontros de culturas entre povos indígenas e não indígenas, juntamente com o sentimento de pertencimento e de harmonia com o território e tudo o que ela oferece para o viver bem. Bruno Kaingang escreve que a pedagogia específica é diferente (Kaingang)

[...] está ligad[a] ao sentimento de pertencimento, que se desdobra em atividades de cooperação e de alianças, ou seja, na **relação de reciprocidade**. Esse comportamento indígena promove práticas interculturais, em um **movimento de dentro para fora**, por vezes não reconhecida pelo não indígena que, numa atitude de desrespeito, prefere manter uma relação equivocada e arrogante de superioridade. Esse contexto histórico, carregado de experiências, afirma que a educação escolar específica kaingang justifica a importância dos conhecimentos que são o fio condutor das aprendizagens e da filosofia da escola, contribuindo para a definição de sua função social junto aos kaingang (Ferreira, 2020, p. 22, grifo nosso).

Outra questão relevante para a reflexão que Bruno Kaingang traz em sua tese é o princípio **do acolhimento e do respeito** pelo outro, independentemente de ser uma pessoa indígena ou não indígena: o “[...] respeito e o acolhimento do outro para a coletividade, esse outro que independe do pertencimento a um povo indígena, respeitando suas diferenças e especificidades, em uma prática intercultural” (Ferreira, 2020, p. 113). Desse modo, o acolhimento e o respeito são experienciados desde os primeiros contatos com culturas de sociedades distintas em relação às suas de origem, prática de vida ainda muito distante das sociedades não ameríndias. Um exemplo rememorado por Bruno é a experiência de ir para

escola do não indígena. No contexto em questão, rememora que seu pai dizia que o estudo poderia facilitar a vida: “Precisa ir para escola estudar, para não sofrer” (Ferreira, 2020, p. 33). Por conseguinte, se refere a uma experiência violenta e contraditória sobre a importância da escola para sua vida:

O primeiro contato com a escola marcou a minha vida, com oito anos de idade. Chegando na escola feliz e curioso, com meu material: um caderno, um lápis e uma borracha de apagar, carregados em uma embalagem plástica de arroz. Para mim, na época, esse aparato de material escolar não tinha muita importância. Logo percebi que a professora falava a língua portuguesa e eu muito pouco sabia falar sua língua. Falava mais a língua Kaingang, eu e outras crianças iniciávamos o ano letivo de 1974. Na escola éramos proibidos de falar na nossa língua, deveríamos falar o português. Tive muitas dificuldades no início, pelo menos nos dois primeiros anos de escola. Muitas vezes fiquei de castigo, de frente para parede, para pensar e repetir as palavras em português. A professora batia em nossas cabeças com régua de madeira (Ferreira, 2020, p. 33).

A busca dos professores pesquisadores indígenas pelos processos pedagógicos e filosóficos fundamentados na coletividade indígena é significativa. Entretanto, esbarra-se em uma sociedade individualista e com um sistema estatal que é regido pela divisão de classes sociais, na qual a disparidade de renda é naturalizada de forma poderosa, escancarada e construída conscientemente por uma minoria da sociedade no mundo. Essa minoria se diz civilizada e busca liquidar as políticas públicas estatais desde a sua origem, mas fracassou diante da capacidade de resistência para a sobrevivência em meio à violência sangrenta do alargamento capitalista: “A dita civilização cortou nossos galhos, cortou nossos troncos, mas esqueceram de arrancar nossas raízes e hoje brotam cada vez mais forte” (Augusto Ôpe da Silva *apud* Ferreira, 2020, p. 70-71).

Vale destacar que os enraizamentos na coletividade, na reciprocidade, na complementaridade e no respeito dos sujeitos indígenas fizeram com que passassem de objetos de pesquisas para sujeitos pesquisadores em coautoria, apontando caminhos certos para a instauração de uma escola indígena com pedagogias próprias. Outrossim, torna-se necessário que a universidade seja aliada na formação, na transformação e na recepção de novos saberes pesquisados, em um contexto no qual a reciprocidade seja a pedra fundamental para a retirada de conhecimentos no desenvolvimento de uma cidadania mais igualitária, em direção à diminuição de multidões excluídas do direito à vida a partir de um diálogo para

[...] compreender que na “verdadeira escola indígena”, a educação não se desvincula da vida cotidiana da comunidade e dos demais espaços educativos.

Portanto, para pensar uma escola verdadeiramente indígena, temos que nos apropriar dos processos pedagógicos indígenas, e isto significa trazer, de forma reconhecida e contundente os conhecimentos indígenas para dialogar, no espaço escolar, com os demais conhecimentos. Respeitar os processos próprios de aprendizagem é direito constitucional. Para isso, se faz muito importante buscar os conhecimentos na sua fonte primária que é a memória dos nossos velhos e aprender a escutar (Ferreira, 2020, p. 53-54).

Tem-se, então, outro **corpo falante**, que é a dissertação oralizada no papel pela primeira mestra Xakriabá, Célia Nunes Correa, primeira mulher indígena eleita a deputada federal por Minas Gerais pelo PSOL/MG com seu lema de candidatura escrito e narrado nos bate-papos realizados em canais abertos ao público em geral: “Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar”⁵⁹.

A dissertação de Célia Xakriabá, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS) da Universidade de Brasília (UNB) em 2011, está intitulada *O BARRO, O GENIPAPO E O GIZ NO FAZER EPISTEMOLÓGICO DE AUTORIA XAKRIABÁ: REATIVAÇÃO DA MEMÓRIA POR UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA* e traz epistemologias e metodologias próprias de uma educação indígena, como também de uma educação escolar **dos** indígenas, considerando a questão do movimento do corpo em diversos territórios – academia, território do povo Xakriabá e demais povos originários do Brasil como de outros países – para amansar, indigenizar a escola **para** indígenas, tendo a consciência de que a vida e a escola **dos** povos indígenas não está dissociada **da política, da cultura e da educação**.

Essa consciência reivindica mesclar política, cultura e educação na vida escolar dos povos indígenas, enraizada na memória ativa sobre as lutas insurgentes para viver em um território por direito imemorial que, até hoje, é negado. Sendo assim, a busca pela escola, do jeito que querem sem matar o que são, vem apresentando transformações significativas para a resistência e para a subversão de uma instituição que, durante a história, serviu para oprimir, dizimar e matar o outro diferente dos seus padrões eurocêtricos e etnocêtricos na ideologia colonialista. Para Célia Xakriabá (2018, p. 138), “[...] se o processo de colonização começou por nossas mentes, a indigenização tem que ser diferente, tem que partir das nossas mãos, práticas e de toda elaboração a partir do nosso corpo-território, até chegar em nossas mentes”.

A narrativa e/ou contranarrativa de Célia Xakriabá é de uma educação indígena territorializada, onde todos os espaços são lícitos a partir de uma demarcação territorial étnica, como na academia, na política, enfim, em todos os lugares em que a prática da oralidade, isto

⁵⁹ Disponível em: <https://www.celiaxakriaba.com/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

é, a fala enraizada e inspirada na convivência com as lideranças, com os mais velhos, com a família, com a aldeia, com o povo originário está e aqueles espaços que necessitam e desejam estar como *práxis* de uma autonomia etnopolítica.

Na busca por indigenizar, amansar a escola, Célia busca na autoria indígena, de forma consciente, a necessidade de demarcar a academia, sendo a primeira mestra Xakriabá, mas não a última, como afirma a autora: “Ser a primeira não me torna mais importante, mas traz para mim o compromisso de lutar para não ser a última” (Correa Xakriabá, 2018, p. 19). A responsabilidade com a coletividade é demarcada em toda a escrita, podendo ser escutada da forma intensa na qual o compromisso social é um princípio fundamental para a sobrevivência de **todos**, indígenas e não indígenas, como ecoa na minha memória pela voz de um Nambiquara/Katitãhlu consciente das responsabilidades sociais, **de gente**. Nesse sentido, Célia Xakriabá escreve acerca do conceito de consciência: “Assim aprendi que consciência significa **mobilizar** aquilo que está em **nossa memória**” (Correa Xakriabá, 2018, p. 53, grifo nosso).

Rememora-se, então, um corpo falante – Saulo Katitãhlu – para mobilizar e, até mesmo, criar memórias sobre o sentido da humanidade, na qual a multidão de excluídos tem alargado em todos os territórios no mundo. Assim, **mobilizar a memória** de gente é uma possibilidade de resgate da desumanidade para a humanidade, na busca por uma responsabilidade social de todas as pessoas, de toda gente, conforme já assinalado acima.

Quando vejo você, não fico pensando que não é indígena, não falo assim: aí vai uma não indígena...” “antes não existia essa separação, índio e não índio, não existia essa divisão. Na nossa cabeça, existia é gente! Somente gente e gente, assim a gente pensa, são gente igual a nós”⁶⁰.

Quando o céu caiu. Tinha muito seres humanos de baixo de uma grande pedra e vários tipos de pássaros.

Os pássaros reuniram e quem estava mais no poder era o canarinho. Aí eles fizeram uma reunião e nessa reunião fizeram um acordo e falaram assim: cada um de nós tem que furar essa rocha, a pedra para salvar os seres humanos que estão lá debaixo da terra.

Ele escutou a voz de uma pessoa, pessoa viva lá embaixo daquela rocha. Outros animais falaram eu não consigo quebrar. Meu machado não aguenta quebrar a pedra.

Os pássaros ouviram um som... era som de seres humanos... estavam lá embaixo da terra...gente, gente nossa, sangue nosso... Mas tinha uma grande rocha em cima da terra, encima da gente, gente nossa, sangue nosso... então os pássaros reuniram. Temos que furar a rocha para tirar os seres humanos debaixo da terra.

O canarinho estava no poder e falou: eu escutei uma voz, tem gente viva embaixo da rocha...na terra... cada um de nós tem que furar a rocha para salvar os seres humanos, eu escutei a voz...tem gente viva embaixo da rocha...

⁶⁰ Escuta atenta à oralidade indígena, Nambiquara, Saulo Katitãhlu (Comodoro/MT, 2021).

os pássaros falaram para os outros pássaros maiores eu não consigo quebrar a rocha, o meu machado não consegue quebrar a rocha .

Mas aí uns queriam ser melhor que o outro. E aí um ficou desafiando o outro... o meu machado é melhor do que o seu... e aí um outro falou, chega. Vamos lá então destruir a rocha... foram e uns os machados não aguentou e quebrou. Cada bicada que os pássaros deram não conseguiu perfurar... várias vezes quis desistir de quebrar a rocha... mas não desistiu. Continuou... só que não conseguiam furar.

O mutum um pássaro grande chegou e começou a desafiar. O meu machado tem um poder e eu vou quebrar. E o pica pau ficou na dele, não quis falar e não desafiava os outros. E aí passaram um tempo, foi indo, foi indo não conseguiu.

O mutum era parceiro do pica pau. O pica pau olhou para a cara o mutum e deu uma risada e falou você não queria ser melhor do que todo mundo? E porque você não conseguiu? O mutum falou assim: eu vou salvar o meu povo eu quero salvar meu povo. E aí o pica pau falou segue em frente e cada bicada que o mutum dava entortava o bico e aí o pica pau ficou com dó do mutum porque vários dias estavam tentando mas não conseguia.

E o pica pau reuniu todo mundo e falou: tá vendo vocês falaram que iam aguentar e quebrar uma rocha só que vocês não conseguiram, se eu estivesse embaixo da rocha vocês não iam conseguir me tirar de lá. Então o mutum falou chega a frente eu quero salvar o meu povo aí o pica pau veio e pediu licença e falou: tudo isso que vocês tem aqui eu não preciso, basta eu sozinho e vou conseguir.... e, o pica pau furando...

O pica pau conseguiu furar a rocha... os pássaros ficaram assustado só o pica pau conseguiu furar aquela rocha. E embaixo daquela rocha tinha muitas pessoas que estavam todas esmagadas e os pássaros pegaram aquelas pessoas que estavam todas esmagadas e colocaram separadas daquelas que estavam pouco esmagadas. E aí o pica pau falou para o seu colega irar: eu quero que você busque um mel. Eu vou ter que adoçar cada boca do ser humano que está esmagado.

Aquele que estava muito esmagado não conseguiu recuperar rápido e aquele que estava pouco esmagado conseguia. Eles pegavam o mel e passava na boca para ficar bom. Então foram molhando a boca de mel até recuperar todos... então o pica pau falou: quem salva a vida de vocês sou eu. Vocês viram todos vocês não conseguiram só eu. Eu tenho o poder.

(Saulo Katitãuhlu, 2018)⁶¹

Gersem Baniwa menciona que, inclusive, as histórias de origem dos povos indígenas – como o exemplo acima narrado por Saulo Katitãuhlu – foram remodeladas para englobar as demais sociedades, comprovando o princípio da complementariedade e da não segregação, tão presente nas sociedades não ameríndias.

Tomo como exemplo, a atualização dos mitos de origem que foram readequados para garantir um lugar às sociedades brancas européias no momento da criação das sociedades humanas, para evitar conflitos e

⁶¹ Semeadura das **contranarrativas** por um Nambiquara, Saulo Katitãhlu (Acervo próprio. Coleta de narrativas no município de Conquista D'Oeste/MT, 2018). A linguagem, **contranarrativas**, descrita por Célia, significa “a oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia de contar a nossa própria versão” (Correa Xakriabá, 2018, p. 50).

contradições explicativas. Isso prova que as cosmologias e as culturas indígenas do Alto Rio Negro se pautam pelos princípios de complementariedade, de agregação e de permanente atualização e não de exclusão ou de divisão (Luciano, 2011, p. 201).

O diálogo da complementariedade e da “convivência intercultural” (Luciano, 2011) em que as acadêmicas e os acadêmicos indígenas se propõem a estar e a dominar conhecimentos distintos como uma necessidade, uma arma de luta como condição para alcançar a autonomia etnopolítica após contato com sociedades diversas e seus saberes em um país “multicolorido” (Correa Xakriabá, 2018, p. 58), não desenraizam/desfiguram a cultura originária do seu povo. Nesse sentido, Gersem Baniwa argumenta que a apropriação de outros saberes, além de ser uma necessidade após o contato com sociedades distintas das suas, se refere à assimilação e ao compartilhamento de conhecimentos complementares gestados pela comunidade indígena, que poderão ser agregados para fortalecer, aperfeiçoar e enriquecer a vida dos povos indígenas. Desse modo, é preciso que a escola supere a individualidade de conhecimentos e busque a convivência intercultural. À vista disso, o autor faz um chamamento para a instituição escolar indígena.

Conduzir as crianças e jovens indígenas a essa confusão cognitiva é desnecessário e revela uma atitude reducionista da prática pedagógica escolar, uma vez que, dependendo dos contextos históricos e conjunturais, eles escolherão pela perspectiva moderna de vida. É desnecessário, porque não se trata de escolha, mas de uma articulação e complementariedade de modos de viver que venham fortalecer, aperfeiçoar e enriquecer a vida (Luciano, 2011, p. 205).

A dissertação de Célia Xakriabá está enraizada na escuta dos mais velhos – escuta intensa – *loa*⁶². Isto significa aprender, de forma oral, acerca do poder do corpo que fala de forma inspirada sobre a convivência com as lideranças e em coletividade e sobre conhecimentos, ciências dos povos indígenas. Trata-se, então, de uma fala inspirada na ancestralidade e que o saber ensinado somente terá relevância a partir do momento em que alimentar e inspirar a outra pessoa que escuta de forma intensa, e que esta pessoa escute muito as palavras “[...] entoada[s] com força, de forma que faça as pessoas reverberarem sua presença em mim, no sentido de serem tocadas pelo que eu disse” (Correa Xakriabá, 2018, p. 33).

⁶² A *loa* são versos rimados, falados ou cantados. “Sempre esteve comigo esses conhecimentos - em especial palavras em melodias, as loas - passados de geração para geração, desde a minha mais tenra idade, a partir de minha família e lideranças (Correa Xakriabá, 2018, p. 32).

Talvez essa postura de escutar para depois falar - escuta intensa, no sentido não só de respeito aos mais velhos mas de produzir aprendizado na escuta - teve início para mim principalmente no começo da juventude, momento em que acompanhei meu pai em suas andanças, reuniões e articulações políticas (Correa Xakriabá, 2018, p. 33).

Célia Xakriabá explica que a busca por dominar as tecnologias do mundo do “branco” e as suas origens Xakriabá, em uma **hibridização** como forma de estratégia de luta – **fala de insurgência** – na resistência e na reafirmação da identidade, com as marcas da pintura corporal, da língua materna, da retomada do território, da memória histórica, da oralidade, das ciências, consiste em meios de organização política para que cada sujeito se torne “bom de remo”, e/ou “chá que cria índio” simultaneamente. Dessa forma, em espaços locais e globais, deve haver uma busca por alcançar autonomia na expressão de conhecimentos produzidos por diversas sociedades que dialogam sobre aspectos educativos, econômicos, políticos, sociológicos e culturais.

Me remeto a essas questões porque meu nascimento e formação estão marcados pelas lutas em torno do território, somando-se a essas os processos educativos tradicionais, desde a escrita de cartas por meu bisavô até a oralidade cantada de meu avô. Eu sou a hibridização entre essas duas formas de expressão (Correa Xakriabá, 2018, p. 32).

Rememoro sobre essas diversas formas de expressão por meio das quais os indígenas precisam e desejam se relacionar com os demais conhecimentos produzidos por sociedades distintas das suas de origem. No entanto, a reciprocidade para conhecer o outro não tem anulado o seu ser, a relação de sentido de ser indígena, mas, pelo contrário, é no estudo sistemático da e na outra cultura que se tem fortalecido a sua identidade.

Liderança Nambiquara, Saulo Katitãuhlu explica sobre a necessidade e acerca da importância da educação escolar indígena – da relação com os demais conhecimentos – para seu povo quando reivindicou a efetivação do direito à educação básica completa de forma diferente, específica e de qualidade em seu território no estado do Mato Grosso. Nas palavras dele, “[...] escola é tudo. Por exemplo: como a gente ia estar aqui hoje, conversando, explicando tudo isso? Isso tudo é uma forma de escola” (Geminiano, 2020, p. 39).

Cabe-nos pontuar, também, que as vozes ressoadas na pesquisa coletiva e na escrita acadêmica – reinventada e despadronizada no fazer com as coautorias indígenas – têm sido poderosas alternativas no fortalecimento epistemológico, enquanto estratégia e como engajamento na efetivação dos direitos protagonizados pelos indígenas em suas contranarrativas no âmbito da territorialidade, do efetuar seus ethos na universidade.

Ocupar a universidade me proporcionou uma aproximação ainda maior de minha cultura e me instigou a querer conhecer mais e mais sobre meu povo. De alguma forma, o que já era presente no dia a dia, tornou-se mais valoroso. Reafirmou a importância do meu pertencimento a uma cultura diversa. Me fez perceber o quão bela e rica minha cultura é. Essa aproximação de minhas raízes se tornaria ainda mais intensa ao buscar com os nossos/as velhos/as mais conhecimentos sobre nossa história, tradição e cultura (Correa Xakriabá, 2018, p. 50).

O que se almeja é que a universidade seja um território **amansado** pelos pesquisadores indígenas, que têm buscado, na reciprocidade, diálogos respeitosos da complementaridade para a relação de conhecimentos e de sentidos no referido meio. Nesse ínterim, também se espera que a prática de pensar outros pensamentos situados na interculturalidade possa ensinar e transformar as sociedades que têm buscado levar a sério o que os povos indígenas vêm ensinando. Para tal fim, fazem-se necessárias algumas questões direcionadoras já mencionadas nas escritas e em narrativas dos pesquisadores indígenas, Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 133), que afirma o seguinte: “Como você pode sustentar que leva o que os índios dizem a sério? Isso não é só um modo de ser polido com seus informantes? Como você pode levá-los a sério se só finge acreditar no que eles dizem?”.

Consequentemente, é necessário examinar a partir de algumas indagações: o que o Outro (nesse caso os povos indígenas) está dizendo é levado a sério? Na pesquisa e na escrita estou me permitindo conhecer, de forma séria, os conceitos e as filosofias ameríndias. O que até hoje tenho aprendido com a sociedade indígena? Até que ponto tenho levado a sério seus saberes, suas ciências milenares? Há um limite para conhecer os conhecedores? É necessária uma metodologia diferente, específica para análise de cada escrita indígena? No caso de a resposta para a última questão ser afirmativa, qual seria esse método? O pensamento do Outro é necessário para conhecer a escola indígena – específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e autônoma –? (Luciano, 2011). Finalmente, quais pensamentos do Outro são necessários para dar efetividade à escola **(do)** indígena do jeito que querem?

4.11 Levantamento preliminar da temática Educação Escolar Indígena no Brasil

O levantamento pioneiro sobre a temática Educação Escolar Indígena no Brasil, produzido no âmbito da academia, foi realizado por Marta Valéria Capacla (1995). Tal estudo reúne resenhas de livros, dissertações e teses de doutorado publicadas entre 1975 e 1994. Além

disso, Capacla (1995) contabilizou um total de 7 obras, sendo 2 livros e 5 coletâneas desde 1975 a 1993, cuja temática foi a educação escolar indígena no Brasil.

Sobre os trabalhos de conclusão de cursos *stricto sensu* contabilizadas por Capacla (1995), trata-se de um total de 6 dissertações e 1 tese, defendidas entre 1978 a 1994. Nota-se, ainda, que há, nesse montante de trabalhos, um número expressivo que pode ser situado na área da Educação (4 itens).

Ademais, outro levantamento pode ser mencionado: o estudo de Grupioni (2003), no qual foram reunidas somente dissertações e teses defendidas entre 1978 e 2002, totalizando 74 produções acadêmicas em diversas áreas, sendo assim 53 dissertações, 21 teses, constituindo, nesse sentido, um panorama de pesquisas sobre a educação escolar indígena no Brasil situadas no campo acadêmico interdisciplinar. Novamente, a área da Educação (37 trabalhos) se sobressai, ficando em segundo Linguística (13 trabalhos,) e, em terceiro, a Antropologia (12 trabalhos).

Em relação às teses levantadas por Grupioni (2003), foi identificado um total de 21 pesquisas, sendo que a primeira e única no período de 1994 também foi mapeada no livro intitulado *O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros*, oriundo de um levantamento pioneiro realizado por Marta Valéria Capacla (1995). Já Grupioni (2003) efetuou o levantamento de 21 teses, situadas desde o ano de 1992, na Universidade de Barcelona (1) a 2002 pela Universidade de Brasília (1). Além disso, a autora situa essas produções, subdividindo-as a partir de 3 resultados oriundos de instituições privadas (PUC – SP), 4 em instituições internacionais e as demais (14), em universidades públicas do Brasil.

Sobre a totalidade das 3 (três) primeiras áreas de pesquisa nas quais predominam as referidas dissertações e teses, pode-se situar o seguinte: Educação tem 30 dissertações e 7 teses, totalizando 37 achados. Em segundo, Linguística/Linguística Aplicada tem 9 dissertações e 4 teses, totalizando 13 pesquisas. Em terceiro lugar, com uma diferença de uma produção em relação ao campo anterior de estudos, a área de Antropologia Social, Antropologia e Ciências Sociais – Antropologia totaliza 12 estudos, com 10 dissertações e 2 teses.

Além disso, importante mencionar que a instituição pioneira em pesquisas realizadas a partir da temática é a Universidade de Brasília (UNB) com 3 dissertações, sendo uma publicada no ano de 1978 na área da Educação, em 1981, destacou-se com uma produção na área de Antropologia Social e, em 1990, novamente destacou-se na área de Educação, com uma pesquisa.

Quadro 32 – Levantamento da temática Educação Escolar Indígena por Marta Valéria Capacla (1995)⁶³ a partir de livros e coletâneas publicados entre 1975 e 1993

Ano/Livro/Coletânea	Autor	Título
1975 (livro)	Sílvio Coelho dos Santos	<i>Educação e Sociedades Tribais</i>
1979 (coletânea)	Bartomeu Melià	<i>Educação Indígena e Alfabetização</i>
1981 (coletânea)	Aracy Lopes da Silva	<i>A Questão da Educação Indígena</i>
1981 (livro)	Isabel Hernández	<i>Educação e Sociedade Indígena</i>
1987 (coletânea)	Projeto Interação Ana Suelly C. Cabral, Ruth M. F Monserrat, Metta L. Monte (Org.)/ Fundação Pró-Memória	<i>Por uma Educação Indígena Diferenciada</i>
1989 (coletânea)	OFAN – Operação Anchieta. Loretta Emiri e Ruth Monserrat (Orgs.)	<i>A Conquista da Escrita – encontros de educação indígena</i>
1993 (coletânea)	Lucy Seki (Org.)	<i>Linguística Indígena e Alfabetização na América Latina</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo de Capacla (1995).

⁶³ É importante salientar que a maioria dos autores mencionados por Capacla (1995) são referências atuais para o estudo da Educação Escolar Indígena.

Quadro 33 – Livros e coletâneas (1975-1993)

1975	1979	1981	1987	1989	1993
1	1	2	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 34 – Dissertações e teses por área de pós-graduação, conforme Capacla (1995)

<u>Área</u>	<u>Mestrado</u>	<u>Doutorado</u>	<u>Total</u>
Educação	4	-	4
Antropologia	2	-	2
Semiótica e Linguística	-	1	1
Total	6	1	7

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995).

Quadro 35 – Dissertações e teses defendidas (1978-1994), conforme Capacla (1995)

1978	1981	1990	1992	1994
1	1	1	1	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995).

Quadro 36 – Dissertações e teses por área de pós-graduação, conforme levantamento efetuado por Grupioni (2003)

Área	Mestrado	Doutorado	Total
Educação	30	7	37
Linguística/ Linguística Aplicada	9	4	13
Antropologia	10	2	12
Social/Antropologia/Ciências Sociais – Antropologia			
Semiótica e Linguística	-	3	3
Geral/ Comunicação e Semiótica			
Educação Matemática	2	1	3

Geografia	-	1	1
Psicologia	-	1	1
Letras	-	1	1
Educação Física	1		1
Sociologia	1		1
Ciências Sociais	-	1	1
Total	53	21	74

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Grupioni (2003).

Quadro 37 – Dissertações e teses defendidos (1978-2002)

1978	1981	1990	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1	1	2	2	1	4	6	8	8	4	11	11	10	5
Total: 74													

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Grupioni (2003).

Quadro 38– Levantamento da produção científica na pós-graduação (**dissertações defendidas entre 1978-2002**) sobre Educação Escolar Indígena realizado por Capacla (1995) e Grupioni (2003)

Ano	Autor	Título	Área/ Instituição
1978	Nancy Antunes Tsupal	<i>Educação Indígena Bilingüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões.</i>	Educação (UNB)
1981	Eneida Corrêa de Assis	<i>Educação Indígena: uma Frente Ideológica?</i>	Antropologia Social (UNB)
1990	Luiz Otávio Pinheiro da Cunha	<i>A Política Indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI</i>	Educação (UNB)
1990	Terezinha ⁶⁴ Machado Maher	<i>Já que é preciso falar com os doutores de Brasília... – subsídios para um curso de português oral em contexto indígena</i>	Linguística (UNICAMP)

⁶⁴ A dissertação de Maher (1990) não fez parte do levantamento de Capacla (1995).

1992	Mariana Kawall Leal Ferreira	<i>Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil</i>	Antropologia Social (USP)
1994	Nietta Lindenberg Monte	<i>A Construção de Currículos Indígenas nos Diários de Classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre</i>	Educação (UFF)
1994	Arlindo Gilberto de Oliveira Leite	<i>Educação Indígena Tikuna: livro didático e identidade étnica</i>	Educação (UFMT)
1995	Roseli Fialho de Carvalho	<i>Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul</i>	Educação (UFMS)
1995	Deborah de Brito Albuquerque e Pontes Freitas	<i>Bilingüismo do grupo Arara (Pano) do Acre: sugestões para alfabetização na língua indígena.</i>	Linguística (UFPE)
1995	Jackeline Rodrigues Mendes	<i>Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena</i>	Linguística Aplicada (UNICAMP)
1995	Maria do Socorro Pimentel da Silva	<i>Situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista</i>	Linguística (UFG)
1995	Teodorico Fernandes da Silva	<i>Educação escolar para os Xavante de Sangradouro</i>	Educação (UFMT)
1996	Ieda Marques de Carvalho	<i>Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador?</i>	Educação (UCDB)
1996	Clelia Neri Côrtes	<i>A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural.</i>	Educação (UFBA)

1996	Francisco Alfredo Morais Guimarães	<i>Vui-Uata-In (União de todos): uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula</i>	Educação (UFBA)
1996	Susana Martelletti Grillo Guimarães	<i>A aquisição da escrita e a diversidade cultural: a prática dos professores Xerente</i>	Educação (UNB)
1996	Darlene Taukane	<i>Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi</i>	Educação (UFMT)
1996	Elisabeth Vencio	<i>Cartas entre os Jarawara: um estudo da apropriação da escrita.</i>	Linguística (UNICAMP)
1997	Givaldo Doreto	<i>A educação e os conflitos econômicos e políticos: a luta para a preservação cultural do povo Guarani</i>	Educação (UCDB)
1997	Paulo Augusto Mário Isaac	<i>Educação escolar indígena Bóe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana</i>	Educação (UFMT)
1997	Rosani Moreira Leitão	<i>Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro</i>	Educação Escolar Brasileira (UFG)
1997	Angela Maria Nunes Machado Pereira	<i>A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante: por uma antropologia da criança</i>	Antropologia Social (USP)
1997	Pedro Paulo Scanduzzi	<i>A dinâmica da contagem de Lahatua Otomo e suas implicações educacionais: uma pesquisa em etnomatemática</i>	Educação Matemática (UNICAMP)
1997	Déa Maria Ferreira Silveira	<i>Escola da aldeia: rumo a uma educação diferenciada</i>	Educação (Unicentro)

1997	Hellen Cristina de Souza	<i>Entre a aldeia e a cidade: educação escolar Paresí</i>	Educação (UFMT)
1998	Gilberto Francisco Dalmolin	<i>A educação escolar nas comunidades indígenas</i>	Educação (UFRJ)
1998	José Resina Fernandes Júnior	<i>Da aldeia do campo para a aldeia da cidade: implicações socioeconômicas e educacionais no êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande (MS).</i>	Educação (UCDB)
1998	Olívio Mangolin	<i>Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer uma educação indígena de qualidade.</i>	Educação (UCDB)
1998	Carlos Henrique Vieira	<i>Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidades autóctones na história do Espírito Santo.</i>	Educação (UFES)
1999	Antonio Hilário Aguilera	<i>Mano: currículo e cultura na escola indígena Bororo</i>	Educação (UFMT)
1999	Francisco Edviges Albuquerque e	<i>O contato dos Apinayé de Riachinho Bonito com o Português aspectos da situação sociolinguística.</i>	Linguística (UFG)
1999	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque e	<i>A educação física na escola indígena: limites e possibilidades.</i>	Educação Física (UFRJ)
1999	Chateaubria nd Nunes Amancio	<i>Os Kanhgág da Bacia do Tibagi: um estudo etnomatemático em comunidades indígenas</i>	Educação Matemática (UNESP)
1999	Iara Tatiana Bonin	<i>Encontro das águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba</i>	Educação (UNB)

1999	Paulo Humberto Porto Borges	<i>Ymã: ano mil e quinhentos</i>	Educação (UNICAMP)
1999	Ricardo Antonio S. Cavalcanti	<i>Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central.</i>	Antropologia Social (UFRJ)
1999	Tarley da Guia Nunes da Mata	<i>Os professores indígenas e o processo de educação escolar dos Xavante de São Marcos (MT)</i>	Educação (UFMT)
1999	Silvia Maria de Oliveira	<i>Formação de professores indígenas bilíngües: a experiência Kaingáng</i>	Educação (UFSC)
2000	Joubert Max Maranhão Piorsky Aires	<i>A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese</i>	Educação (UFC)
2000	Clarice Cohn	<i>A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado</i>	Antropologia Social (USP)
2000	Maria das Graças Cota	<i>Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim no Espírito Santo</i>	Educação (UFES)
2000	Maria Auxiliadora de Souza Melo	<i>Metamorfoses do saber Macuxi/ Wapichana: memória e identidade</i>	Educação (UFAM)
2000	Vera Silva	<i>Mbokuaxian: uma leitura etnográfica da escola Amondava</i>	Antropologia (UFPE)
2000	Sinval Martins de Sousa Filho	<i>A aquisição do português oral pela criança Xerente</i>	Linguística (UFG)

2000	Silvia Lopes da Silva Macedo Tinoco	<i>Joviña, cacique, professor e presidente: as relações entre o Conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi.</i>	Antropologia Social (USP)
2001	Celia Leticia Gouvêa Collet	<i>Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena</i>	Antropologia (Museu Nacional – UFRJ)
2001	Marivania Leonor Furtado Ferreira	<i>A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista</i>	Sociologia (UFC)
2001	Mariana Paladino	<i>Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “relativização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”</i>	Antropologia Social (Museu Nacional – UFRJ)
2001	Eunice Dias de Paula	<i>Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular</i>	Linguística (UFG)
2001	Luiz Gouvêa de Paula	<i>Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças</i>	Linguística (UFG)
2002	Eliene Amorim	<i>A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena</i>	Educação (UFPE)
2002	Maria Helena Rodrigues Paes	<i>Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra (MT), num olhar dos estudos culturais.</i>	Educação (UFRGS)
2002	Fernando Fedola de Luiz Brito Vianna	<i>A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios Xavante</i>	Antropologia (USP)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 39 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (**dissertações**) sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (1978-2002) por instituição

UFMT	UFG	UNB	UNICAMP	USP	UFRJ	UCDB	UFPE	UFBA	UFC
7	6	5	5	5	5	4	3	2	2
UFES	UFSM	UNESP	UFSC	UFAM	UFRGS	UFF	Unicentro		
2	1	1	1	1	1	1	1		
Total de dissertações: 53									

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995) e Grupioni (2003).

Quadro 40 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (**teses defendidas entre 1992 e 2002**) sobre Educação Escolar Indígena realizado por Capacla (1995) e Grupioni (2003)

Ano	Autor	Título	Área/ Instituição
1992	Marcia Maria Spyer Resende	<i>El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía.</i>	Geografia Humana (Universidade de Barcelona)
1993	Maria Cândida Drumond Mendes Barros	<i>Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics.</i>	Ciências Sociais (UNICAMP)
1994	Waldemar Ferreira Netto	<i>Os Índios e a Alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira</i>	Semiótica e Linguística Geral (USP)
1994	Magali Cecili Surjus Pereira	<i>Socialização secundária nos Kaingáng.</i>	Psicologia (USP)
1995	Rosa Andrade Borges.	<i>Tentativa de resgate da identidade cultural indígena: a especificidade da educação indígena do Iamá.</i>	Letras (Universidade de Utrecht)
1996	Maria Jandyra Cunh	<i>The Yudja of Xingu: language, literacy and social change among speakers of an endangered language</i>	Linguística (Universidade de Lancaster)
1996	Terezinha Machado Maher	<i>Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade</i>	Linguística (UNICAMP)

1997	Rosa Helena da Silva	<i>A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais</i>	Educação (USP)
1999	Maria Inês de Almeida	<i>Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil</i>	Comunicação e Semiótica (PUC-SP)
1999	Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	<i>Escolas de branco em malokas de índio: formas e significados da educação dos Baniwa do Rio Içana</i>	Ciências Sociais – Antropologia (PUC-SP)
2000	Maria da Graça Magnani	<i>Imaginário Araribá: a prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores</i>	Educação (UNESP)
2000	Adir Casaro Nascimento	<i>Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada</i>	Educação (UNESP)
2000	Nicanor Rebolledo Recendiz	<i>Escolarización y cultura: un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaçá, Brasil</i>	Educação (Universidade Iberoamericana)
2000	Pedro Paulo Scandiuzzi	<i>Educação indígena/educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.</i>	Educação (UNESP)
2001	Roseli de Alvarenga Corrêa	<i>A educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Tikuna do Alto Solimões.</i>	Educação Matemática (UNICAMP)
2001	Clelia Neri Côrtes	<i>Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas: diálogos intra e interculturais</i>	Educação (UFBA)
2001	Maria Elisa Martins Ladeira	<i>Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena</i>	Semiótica e Linguística Geral (USP)

2001	Jackeline Rodrigues Mendes	<i>Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu</i>	Linguística Aplicada (UNICAMP)
2001	Maria do Socorro Pimentel da Silva	<i>A função social do mito na revitalização da cultura da língua Karajá</i>	Linguística Aplicada (PUC-SP)
2002	Elias Renato da Silva Januário	<i>Educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil–Bolívia (Cáceres-MT)</i>	Educação (UFMT)
2002	Maxim Repetto	<i>Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil</i>	Antropologia Social (UNB)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995) e Grupioni (2003).

Quadro 41 – Levantamento da produção científica na pós-graduação (**teses**) sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (1992-2002) por instituição

USP	UNICAMP	UNESP	PUC-SP	UNB	UFMT	UFBA	Universidade Iberoamericana	Universidade de Lancaster	Universidade de Utrecht	Universidade de Barcelona
4	4	3	3	1	1	1	1	1	1	1
Total de teses: 21										

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995) e Grupioni (2003).

Quadro 42 – Quantidade de dissertações e teses defendidos por ano (1978-2002)

1978		1981		1990		1992		1993		1994		1995	
M ⁶⁵	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
1	-	1	-	2	-	1	1	-	1	2	2	5	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995) e Grupioni (2003).

⁶⁵A consoante M refere ao curso de mestrado e D de doutorado.

Quadro 43 - Continuação

1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002	
M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
6	2	7	1	4	-	9	2	7	4	5	5	3	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Capacla (1995) e Grupioni (2003).

Quadro 44 – Escopo das dissertações e teses (1978-1995)

Ano	Autor/curso	Escopo da pesquisa
1978	TSUPAL (mestrado)	Descrição dos processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante.
1981	ASSIS (mestrado)	Análise da presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá.
1990	Cunha (mestrado)	Análise do papel exercido pelas escolas mantidas pelo Estado em terras indígenas.
1990	MAHER (mestrado)	Análise um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo.
1992	RESENDE (doutorado)	Baseia-se no princípio geral de que cada aluno antes de entrar na escola já possui um saber espacial geográfico próprio, fruto de sua experiência de vida, isto é, de seu lugar no processo social do trabalho e da cultura.
1992	Ferreira (mestrado)	Aborda questões relacionadas à oralidade e escrita, cultura e cognição, e propõe uma periodização da educação indígena no Brasil.
1993	BARROS (doutorado)	Trata de diferentes formas de uso da linguística estrutural no interior da missão evangélica Summer Institute of Linguistics (SIL), entre as décadas de 1930 e 1960.
1994	Ferreira NETTO (doutorado)	Defende a ideia de que cabe exclusivamente aos índios a opção por qual tipo de escola eles irão adotar, baseado no princípio de não interferência que sustenta esta relação de convívio.
1994	MONTE (mestrado)	Resgatou, no cotidiano da sala de aula, o currículo construído na prática pelos professores. Analisa o processo de apropriação da

		escrita e de saberes e formas de pensamento não-indígenas através do exercício dos diários.
1994	LEITE (mestrado)	Relato e análise da experiência, realizada em 1987 pelos professores Ticuna, de construção coletiva de um livro com textos bilíngues para a pós-alfabetização em suas escolas.
1994	Pereira (doutorado)	Investiga a socialização secundária de crianças pertencentes ao grupo indígena Kaingang visando identificar variáveis do processo psicossocial.
1995	BORGES (doutorado)	Elabora uma síntese da etno-história dos Terena para resgatar os precedentes da educação escolar indígena, e analisar a influência do Estado e da Igreja nessa realidade educacional.
1995	CARVALHO (mestrado)	Tentativa de desenvolver uma história da educação escolar indígena do povo Terena.
1995	FREITAS (mestrado)	Analisa o bilinguismo dos Arara e identifica a língua como um dos elementos que mais resiste ao com os elementos culturais da sociedade envolvente.
1995	MENDES (mestrado)	Estudo interdisciplinar integrando as áreas da linguística aplicada e educação matemática visa oferecer subsídios à formação e atuação de professores não-índios que atuam com professores índios.
1995	SILVA, M. (mestrado)	Analisa a atitude de duas comunidades Karajá com relação às duas línguas em contato: Karajá e portuguesa, a facilidade linguística e os usos dessas línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos, bem como as funções da linguagem escrita nessas comunidades.
1995	SILVA, T. (mestrado)	Focaliza a educação escolar salesiana entre os Xavante que vivem na Terra Indígena Sangradouro, leste de Mato Grosso com vistas à recuperar essa história.

Fonte: Elaborado pela autora com base Maroldi, Maia Lima e Hayashi (2018).

Conclui-se que, de 1975 a 2002, foram mapeadas 81 produções acadêmicas sobre a educação escolar indígena no Brasil. Capacla (1995) destacou a presença de 7 livros e coletâneas de 1975 a 1993, sendo, entre estes, 2 livros e 5 coletâneas. A referida pesquisadora

também mencionou a existência de 7 teses e dissertações, sendo 6 dissertações e 1 tese, entre os trabalhos acadêmicos defendidos entre 1978 e 1994. Grupioni (2003), por sua vez, realizou o segundo levantamento, constatando a existência de 74 dissertações e teses defendidas entre 1978 e 2002. Com 53 dissertações e 21 teses, o número mais expressivo se deu a partir de 1994 (com 4 achados no período), chegando a 11 trabalhos defendidos em 1999 (9 dissertações e 2 teses) e, no ano 2000, foram encontradas 7 dissertações e 4 teses.

A temática da Educação Escolar Indígena desperta o interesse não somente dos acadêmicos indígenas, mas também dos pesquisadores não-ameríndios, anterior a promulgação da primeira Lei (Constituição Federal de 1988), que assegurou um sistema educacional próprio, diferenciado, específico e intercultural graças à atuação articulada das lideranças indígenas. Importante mencionar que entre essas lideranças pioneiras de luta pelos direitos conquistados hoje, não estiveram seus nomes⁶⁶ escritos nos diários escolares, no entanto, estavam ativos em busca de estratégias engenhosas históricas para um novo horizonte, como cidadãos de direitos que maneja e doméstica o mundo (Luciano, 2011).

Dessa forma, qual o sistema de ensino que os povos indígenas necessitam e desejam na atualidade? Os alunos indígenas têm a oportunidade de usar os instrumentos de poder da educação escolar para fortalecer, aperfeiçoar e superar as relações históricas de angústia e dizimação? A escola diferenciada, específica, tem atendido à demanda por escolas indígenas? Se for o caso, por que os filhos de lideranças e outras famílias procuram uma escola não indígena na cidade para seus filhos? A escola não indígena é superior à escola indígena, ou seja, é na escola não indígena que se obtém o conhecimento desejado e necessário? A universidade tem discutido a relevância da escola indígena nas pesquisas, tendo em vista o número de 8 mil alunos indígenas em diferentes cursos? São questões complexas que requerem uma análise aprofundada, uma vez que o direito à educação é uma realidade que ainda busca a qualidade necessária para o bem-estar humano tanto da população indígena quanto da não indígena.

Dessa forma, foi possível compreender alguns aspectos relevantes da educação escolar indígena pública através do "poder da palavra do papel", que foi sistematizado nas produções acadêmicas indígenas, como as dissertações e teses, o que tem permitido reflexões para (des)aprender, (re)pensar, coexistir, (re)conhecer, dialogar e respeitar os povos indígenas que optaram como arma de luta os conhecimentos teóricos escolares e de qualidade – que não sejam

⁶⁶ Dentre as lideranças indígenas de baixa escolaridade que mobilizaram a sociedade civil e não-indígena em prol dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, destacam-se Mário Juruna, Raoni Kayapó e Jaci Macuxi.

os que os meus sociais originários produzem - objetivados pelas demais sociedades ao longo da história da humanidade.

5 LENDO, OUVINDO E SENTINDO PALAVRA DO PAPEL (*KUATIA ÑE'Ê*): POSSIBILIDADES REFLETIDAS PARA (DES)APRENDER, (RE)PENSAR, COEXISTIR, (RE)CONHECER, DIALOGAR E RESPEITAR OS POVOS ORIGINÁRIOS INDÍGENAS QUE (RE)EXISTEM NOS DIAS ATUAIS

Escrever a partir do pensamento sistematizado nos “mistérios dos saberes do papel”, da “palavra escrita”, da “palavra do papel” (*kuatia ñe'ê*) pelos indígenas aparenta ser algo apartado de inúmeras reflexões. Tal redirecionamento se pauta, portanto, em estudos que se aglutinam paulatinamente para uma escrita efetivada por meio de uma aprendizagem via atuação em campo de pesquisa (andando, conversando, perguntando, ouvindo, cheirando e até xeretando a vida do outro, isto é, dos indígenas).

Ao longo da história da pesquisa acadêmica, o campo é sinônimo de um lugar em que os protagonistas (sujeitos a ser pesquisados, o objetivo a ser alcançado – os povos indígenas, no caso em questão) socializam, criam e ensinam seus conhecimentos ancestrais no âmbito de uma vivência cotidiana. Nesse ínterim, é importante destacar que geralmente o pesquisador (e aqui me refiro ao pesquisador não indígena) observa, registra e escreve a partir de suas experiências no mundo, mundo esse distante de um viver ameríndio (mesmo sendo esta sua ancestralidade).

A pesquisa a partir da *kuatia ñe'ê* (palavra do papel), dos mistérios dos saberes do papel desenvolvido pelos próprios povos indígenas é, ao mesmo tempo, desafiadora, como também se trata de um processo de incorporação de teorias problematizadas, contextualizadas, ordenadas em um arcabouço metodológico específico e diferente, baseado em interesses, necessidades e modos de vida próprios de cada povo em sua coletividade, considerando-se a existência de sujeitos que buscam conhecer “[...] o poder do conhecimento escrito do não índio (*karai kuatia ñe'ê*)” (Benites, 2012, p. 87) para (re)existir na contemporaneidade a partir da atitude da “complementariedade” de conhecimentos, do “diálogo” e da “resiliência” (Luciano, 2011).

Valoroso explicitar que resiliência não é o mesmo que resistência, este último muito utilizado para mencionar os conflitos entre as sociedades indígenas e não indígena e de forma difamatória pela sociedade opressora/dominante. De imediato, para uma compreensão do conceito de resiliência é pensar nos fenômenos que acompanham a mesma na efetivação da atitude/estratégia resiliente, sendo o diálogo, a reciprocidade e a complementariedade. Sendo assim, a conduta da pessoa resiliente estão guiados pelos três princípios: diálogo, reciprocidade e complementariedade. Portanto, a educação escolar é uma atitude de resiliência, na qual, busca

nos demais conhecimentos/instrumentos de construção e garantia da autonomia, autossuperação e de protagonismo para “o manejo do mundo” presente e futuro desejável em cada sociedade indígena pós-contato com demais civilizações (Luciano, 2011). “A resiliência resulta da interação entre o próprio indivíduo ou grupo e o meio que o cerca, entre o seu passado e o contexto do momento em termos políticos, econômicos, sociais e humanos” (Luciano, 2011, p. 273).

Assim, os pesquisadores/intelectuais indígenas – o termo intelectual indígena será substituído pela denominação “novas lideranças políticas”, conforme refletido e sistematizado por Gersem Baniwa (Luciano, 2006a, 2011) – apresentam-se como novas lideranças políticas em um relacionamento simétrico, resultado da interseccionalidade entre as lideranças tradicionais (mulheres e homens) e as novas lideranças políticas nas suas comunidades indígenas.

Uma das características comuns a essa geração de lideranças políticas é a capacidade de reinterpretação das tradições ancestrais para fundamentar e ressignificar as novas identidades forjadas no interior das relações interétnicas, na luta por uma cidadania específica, tomando como elementos centrais o território, a identidade étnica e os projetos de etnodesenvolvimento (Luciano, 2006a, p. 16).

As lideranças – lideranças tradicionais e as novas lideranças políticas –, juntamente com suas respectivas comunidades indígenas, buscam desnaturalizar os discursos estereotipados e pré-conceitos, introduzidos desde a invasão europeia, com suas múltiplas ganâncias por terras e suas riquezas econômicas, elementos por meio dos quais se buscou justificar historicamente a dizimação de culturas e populações que viviam milenarmente no seu território de origem. Assim Davi Kopenawa, do povo Yanomami, narra sobre os invasores que retalharam a floresta e seus corpos “[...] com facões, como caça, para levar as peles para seus grandes homens” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 252).

Seus antepassados não descobriram esta terra, não! Chegaram como visitantes! Porém, logo depois de terem chegado, não pararam mais de devastá-la e de retalhar sua imagem em pedaços, que começaram a repartir entre si. Alegaram que estava vazia para se apoderar dela, e a mesma mentira persiste até hoje (Kopenawa; Albert, 2015, p. 253).

O olhar para a temática indígena e para a História do Brasil, de agora em diante no modo de ser indígena – pesquisador indígena orgânico –, peculiar, sempre foi, desde o primeiro contato narrado pelo outro “[...] que se abateu sobre os povos originários desta parte do mundo”

(Viveiros de Castro, 2020, p. 75). Para Baniwa (2019, p. 63) o indígena pesquisador orgânico é aquele que

[...] a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes visando à construção do conhecimento pelo próprio sujeito, com vistas à promoção do “intelectual orgânico” nas palavras de Gramsci (1975), de um militante orgânico ou, melhor ainda, do militante indígena orgânico. Os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos.

Tal vertente direcionou, desde o início em seus pensamentos e no poder da oralidade, estranhamentos acerca do modo de viver que já era naturalizado pela sociedade não indígena. Montaigne, por exemplo, chegou a mencionar que os três indígenas na cidade de Rouen, em 1562, fizeram a seguinte observação aversiva aos seus modos de viver: como poderiam existir, em uma mesma sociedade, ricos e mendigos. Também indagaram sobre a obediência de homens adultos a uma criança – isso porque, na época, o rei Carlos IX, havia iniciado seu reinado aos 10 anos de idade (Carneiro da Cunha, 2012).

Na atual conjuntura, o estranhamento⁶⁷ é propagado no mundo pelos protagonistas no “poder da oralidade”, como também no “poder do papel” pelas novas lideranças políticas/militantes indígenas orgânicos. Há que se referir, no poder da oralidade, a existência de livros intitulados que contrapõem o modo de ser do não indígena, como *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020a) e *a Vida não é útil* (2020b), ambos de Ailton Krenak – e aqui não podemos deixar de mencionar que o povo indígena historicamente foi classificado em pesquisas laboratoriais pelo “civilizado” de forma errônea como uma espécie de animal (orangotango) pelo cientificismo do século XIX, por exemplo o povo Krenak (Carneiro da Cunha, 2012).

Estamos nos referindo, em contrapartida, ao ato subversivo de escrever a partir do “poder da escrita” daqueles que andam, sentem e ouvem que “A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho do seu pai europeu que o trata como filho bastardo” (Mirian Krexu)⁶⁸. Assim, aprender com os povos indígenas na “palavra do papel”, além de desafiador, formador e transformador - é a práxis do (des)aprender, (re)pensar -, porque está associado ao ato de ir além-mundo do pensamento e de um modo de viver do “povo da mercadoria”, assim

⁶⁷ Para Bruno Kaingang o estranhamento juntamente com a compreensão são necessários para potencializar como apontar caminhos “interculturais na construção de novos conhecimentos” (Ferreira, 2020, p. 148).

⁶⁸ A poesia da médica cirurgiã cardiovascular Guarani Mbyá, Myrian Krexu. Disponível em: <https://repam.org.br/a-mae-do-brasil-e-indigena/>. Acesso em: 20 set. 2022.

etnonimado pelos Yanomami, “[...] aquelas pessoas que se definem pelas coisas. O povo que transformou seus meios em fins” (Castro, 2020a, p. 78 *apud* Krenak, 2020a, p. 78).

Desse modo, autores indígenas vêm provocando com o “poder do conhecimento escrito”, quem são, o que necessitam e o que querem após cinco séculos de história, direitos e cidadania escritos e ditados pelo colonizador opressor, somando isso a 200 anos de independência, em que D. Pedro I sequer menciona a existência dos povos originários da terra brasileira na primeira Constituição do Brasil independente (Carneiro da Cunha, 2012). No dia 06 de setembro de 2022, véspera do bicentenário da Independência do Brasil, Gersem Baniwa rememorou a participação efetiva dos povos originários do Brasil para a conquista da independência do Estado brasileiro de Portugal e, em seguida, instigou a nação brasileira “não indígena” com uma triste narrativa.

[...] o Brasil Independente quase liquidou os povos indígenas. O Brasil independente foi mais cruel com os índios do que o Brasil dependente, do que o Brasil colonial. Porque exatamente na mão do Brasil independente já no século XX década de 1960, 1970 que o próprio estado brasileiro chegou a definir a data do desaparecimento, da extinção dos povos indígenas, a partir de violentos massacres e genocídios. E, hoje, isso continua. Aliás, por que não há muita comemoração? Comemorar o quê?⁶⁹

5.1 O poder do conhecimento escrito por um Baniwa: reflexões para (des)aprender, (re)pensar sobre a palavra escrita pelo *karai*⁷⁰ (não índio)

Desde as primeiras escritas do livro *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*, de autoria do primeiro indígena a obter o título de doutor em Antropologia pela UNB⁷¹ e o primeiro a ser aprovado em concurso público em uma universidade federal do Brasil, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a exemplo dos prefaciadores Antonio Carlos de Souza Lima e Bruno Pacheco de Oliveira, faz-se com que o leitor indígena ou não indígena pense sobre a concepção de educação escolar indígena intercultural, bilíngue ou multilíngue, diferenciada, específica e com seus processos próprios de aprendizagem, hoje, assegurada nas legislações (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, BNCC de 2017 e 2018) e inserida, ao menos no papel (legislações vigentes), para os

⁶⁹ Debate organizado de forma online, “Independência para quem?”, uma parceria entre UFSCar, UFABC e UnB. Disponível em: <https://youtu.be/fUZrQv5eoA0>. Acesso em: 6 set. 2022.

⁷⁰ Língua Kaiowá (Benites, 2012). Já o termo “não índio”, “branco” na língua Baniwa é *ialanawinai*.

⁷¹ No primeiro semestre de 2022, Gersem Baniwa foi convidado a ocupar o cargo de professor - sendo o segundo professor indígena na UNB - no Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Brasília.

sistemas de educação escolar indígena do Estado brasileiro nas esferas municipais, estaduais e federal no final do século XX.

O primeiro capítulo, “Educação escolar para indígenas no Brasil no final do século XX”, desenvolvido pela nova liderança política, professor universitário Gersem Baniwa, leva o leitor a uma rememoração sobre a trágica e genocida história dos povos originários, desde o período invasivo e a tomada europeia das terras dos mais de cinco/dez milhões de ameríndios “sem Estado”⁷² e que, na década de 70, foram contabilizados menos de 100 mil em todo o território nomeado pelo nome de uma economia: o pau-brasil.

Ainda sobre a sociedade “sem Estado” ou contra o Estado, Ailton Krenak menciona que:

[...] não tem nenhuma ideologia nisso, somos contra naturalmente, assim como a água do rio faz o seu caminho, nós naturalmente fazemos um caminho que não afirma essas instituições como fundamentais para a nossa saúde, educação e felicidade (Lima; Goldman, 2020, p. 9 *apud* Clastres, 2020, p. 9).

Retomando as ideias do professor e antropólogo indígena Gersem Baniwa, que aponta a decadência demográfica ao encontro – que resultou num “[...] eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo” (Carneiro da Cunha, 2012, p. 14) – entre europeus e ameríndios, ou melhor, o mau encontro que decorreu das investidas de guerras injustas e desiguais (o arco e flecha contra a espingarda) de massacre, de extermínio físico, de doenças infectocontagiosas e da prática de aculturação violenta, a qual “[...] a existência indígena no país se aproximava do fim, ou pelo menos havia chegado ao fundo do poço. Poço este construído ao longo de 500 anos de violenta conquista colonial” (Baniwa, 2019, p. 31). Tal instância foi sendo arquitetada por um poder coercitivo estatal na colônia, no império, nas subsequentes repúblicas e no Governo Militar que justificavam um morticínio de povos inteiros em prol de suas ganâncias e ambições na expansão da chamada cultura do capitalismo mercantil (Carneiro da Cunha, 2012).

Vale destacar que a sociedade ibérica, europeia e/ou neoeuropeia nunca teve um mínimo sequer de interesse para dialogar, (re)conhecer e respeitar a diversidade étnica do outro –, ou seja, dos povos originários, de uma terra invadida, usurpada e roubada para a exploração até sua exterminação. Podemos explicitar, ainda, que a ausência de conhecimento e de empatia

⁷² “[...] a ausência do Estado nas chamadas sociedades primitivas não deriva, como se costuma imaginar, de seu baixo nível de desenvolvimento ou de sua suposta incompletude, mas de uma atitude ativa de recusa do Estado, enquanto poder coercitivo separado da sociedade” (Lima; Goldman, 2020, p. 11 *apud* Clastres, 2020, p. 11).

levou, como até hoje tem sido a causa, ao extermínio de povos indígenas que desejam viver culturalmente nos seus modos próprios de vida ancestral.

A partir de 1500 os povos indígenas só tinham somente dois destinos: Ou eram mortos e extintos ou deveriam biológica e culturalmente serem transformados como brancos, ou seja, deixando de ser indígena [...] fazer desaparecer [...] isso mudou, mas não acabou (Baniwa, 2022a).

A luta dos povos indígenas de resiliência para existir e (co)existir é contínua em suas localidades tradicionais bem como os cidadãos. Gersem pontua que, na história da humanidade, houve décadas de massacre aos povos ameríndios brasileiros. De 1960 a 1980, por exemplo, houve a dominação pelos governos militares ditatoriais, fazendo com que a Comissão Nacional da Verdade de 2011 fosse criada⁷³, por meio da Lei 12.528, e tivesse apontado uma estimativa de 8.350 pessoas indígenas assassinadas, 8,5% do total de 100.000 indígenas aldeados. Além disso, os governos militares impuseram os projetos desenvolvimentistas –, isto é, processos sociogeopolíticos e econômicos dentro das terras indígenas, tidas como “vazio demográfico”, que resultaram na abertura de estradas, na militarização e na fixação do exército nas fronteiras, na colonização da Amazônia pelos nordestinos, na exploração mineral e agrícola em terras indígenas.

O autor Baniwa menciona, na “fala no papel”, que o projeto de “limpeza étnica” por meio da purificação e da homogeneização do povo brasileiro em prol de uma sociedade europeia ou neoeuropeia foi e é ainda comemorado pelas elites políticas e econômicas, com uma roupagem de projeto nacional que teve/tem uma funcionalidade no campo prático e simbólico dos ameríndios brasileiros.

Na prática, o violento declínio populacional e, no simbólico, a ameaça, o medo, e o trauma de uma extinção real que a elite política e econômica já comemorava juntamente com o governo, chegou-se a elaborar a lei da extinção do povo originário que compõe, constrói e reconstrói a nação brasileira, como toda a América, atingindo lugares onde eles (indígenas) se fazem presentes em suas coletividades em um sistema multiétnico, que é uma condição para a sobrevivência do mundo atual (Carneiro da Cunha, 2012).

⁷³ A criação da Comissão da Verdade tem a “finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no [art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#), a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (Brasil, 2011a).

5.2 As políticas no papel dos *karai* (para) e não (dos/com) indígenas

Com a inexistência de legislações indigenistas até o século XIX, os governantes tinham (ou podemos afirmar que ainda predomina o poder centralizado nos interesses de uma sociedade dominante e opressora) um único objetivo: cumprir com os interesses da elite por terra, juntamente com suas riquezas, ao preço de sangue e de um extermínio violento, “desinfestando” as terras – exemplos dessas políticas da barbárie são leis e decretos sancionados desde o Império, Repúblicas, governo militar, como até aos dias atuais vivencia-se a barbárie em seus territórios já demarcados e no âmbito de direitos assegurados na magna-carta, via Constituição Federal de 1988 (direitos assegurados ao menos no papel do *karai*). No Império, as províncias do estado do Ceará e de Goiás extinguíram populações indígenas, em busca, sobretudo, da larga política por terra. Em Goiás, ofereceram à sociedade dos Canoeiros Xerente e aos quilombolas duas alternativas perversas: sair de seus territórios de forma passiva ou serem escravizados e mortos, pois “[...] se aceitassem a paz, seriam expulsos de seus territórios e suas lavouras queimadas, para que não retornassem; seriam mortos e os prisioneiros escravizados, caso não aceitassem” (Carneiro da Cunha, 2012, p. 65).

Utilizou-se, com isso, a ideologia integracionista e de assimilação cultural para justificar a expulsão dos ameríndios das suas terras imemoriais. Assim, as pessoas sobreviventes seriam oriundas dos segmentos sociais brasileiros “[...] empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. Apenas súditos obedientes, ordeiros, genéricos e subalternizados” (Baniwa, 2019, p. 33).

Gersem Baniwa remete críticas às políticas indigenistas de Estado que atuaram e atuam desde o início do século XX (podemos afirmar que, na prática, as efetivações das legislações indigenistas, desde sua origem, o século XX, predominam o poder centralizado nos interesses de uma sociedade dominante, opressora). O primeiro órgão a ser criado pelo Estado republicano foi o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPITLN), em 1910. A partir de 1918, o SPITLN passou a ser nomeado de Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

No ano de 1916, efetiva-se o Código Civil, que tem como finalidade tutelar os indígenas, considerando-os nas seguintes categorias: incapazes e semicapazes ou relativamente capazes. Em 1967, o SPI foi extinto, devido a denúncias graves de massacre e de extermínios de povos, sendo, então, substituído pelo atual órgão governamental, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que, nas pesquisas indígenas, materializa “[...] pouca modificação em relação à sua estrutura e missão institucional original” (Baniwa, 2019, p. 45). Reavendo o SPI, que se

compunha de três objetivos com a política de proteção aos povos originários, perdurando ainda na atual conjuntura de ideologia bolsonarista, o

discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional (Baniwa, 2019, p. 33).

É explícito, nos “saberes escritos”, na “palavra do papel” (Benites, 2012) sistematizado pelo estudioso e pelo pesquisador indígena Gersem Baniwa, que os dois órgãos governamentais, SPI e Funai, nunca cumpriram, ao menos, com as atribuições de proteção e promoção escrita no papel do *karaí* e pelo *karaí*, na garantia da continuidade de uma sociedade etnicamente diversa (socioética), histórica e multiétnica. Ao contrário, os *karaí* favoreceram ideias, falas no papel de práticas violentas, opressoras e desrespeitosas para uma integração na sociedade nacional que tinha por meta a extinção e o apagamento das diversidades étnicas e culturais que resistem os mais de 305 povos indígenas para existir e (co)existir com suas sociodiversidades e modo de vida peculiar de cada povo no âmbito de um projeto democrático presente e de passado para chegar em uma vida futura e alcançar uma vida útil⁷⁴.

5.3 A língua colonizadora na política de escolarização para os indígenas

A Funai, com a implementação de política de educação escolar nas aldeias, adotou o bilinguismo de transição; em outras palavras, trata-se de fazer o uso da língua materna em sala de aula para favorecer o ensino da língua colonizadora, língua portuguesa, para, desse modo, “[...] facilitar o ensino da língua portuguesa e das ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção” (Baniwa, 2019, p. 33-34).

Além do ensino de uma única língua em uma nação multilíngue e de modo consequente multicultural, houve a predominância de uma ideologia colonizadora que objetivava dominar para extinguir de forma menos truculenta e sangrenta em relação aos anos anteriores, que vão desde a invasão, ou seja, a dominação colonial pelo dominador eurocêntrico, atrelada ao vazio de políticas indigenista até o século XIX (Carneiro da Cunha, 2012).

Some-se a isso o fato de que, na medida em que a política de aculturação e de assimilação avançava, o Estado negava quaisquer direitos de cidadãos diferenciados

⁷⁴ Uma “vida útil”, inspirado no livro intitulado *A vida não é útil*, do indígena Ailton Krenak (2020b).

culturalmente, de linguagem, tradições, ideologias, ontologias e ciências. Com isso, negando os direitos a essas diversidades, e defraudando seus territórios tradicionais – “[...] despossuídos de uma terra que sempre lhes foi, por direito, reconhecida” (Carneiro da Cunha, 2012, p. 71) – juntamente se atacou as riquezas das biodiversidades existentes em cada sociodiversidade.

Sendo assim, o processo de extinção dos povos indígenas permanecia em vigência no século XX por meio das investidas políticas indigenistas e das políticas de educação escolar, que vinham com uma roupagem dessemelhante dos séculos anteriores a invasão e a colonização europeia. Desse modo, tal processo estendeu as investidas da sociedade dominante e capitalista mercantil, com uma roupagem reduzida das barbáries e violência sangrenta acometidas contra a sociedade indígena.

Pode-se dizer que este foi, em termos gerais, o tom da política indigenista e das políticas de educação escolar para povos indígenas predominantes no século XX, ou seja, continuidade dos séculos anteriores de conquista e colonização, com algumas tentativas de redução das barbáries e violências praticadas (Baniwa, 2019, p. 34).

A partir da década de 1970, o futuro dos povos indígenas passou a ser de opinião pública nacional e internacional, que não aceita as barbáries da elite política e econômica do Estado brasileiro, fazendo com que o destino dos indígenas tomasse um novo percurso na história. Instituições progressistas, como setores da Igreja Católica, da Academia e as pessoas religiosas, os indigenistas, os antropólogos e os sociólogos engajaram-se em uma luta em prol dos direitos dos povos indígenas de viver etnicamente e culturalmente suas diversidades e especificidades.

Essa campanha ganhou eco em muitos setores da sociedade brasileira, inclusive no Congresso Nacional e na comunidade internacional. Em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) com o objetivo de apoiar a luta pelos direitos à diversidade cultural e aos territórios tradicionais dos povos indígenas e fazendo contraponto à tentativa de extinção e integração deles à sociedade nacional (Baniwa, 2019, p. 34).

O Cimi proporcionou um intenso intercâmbio cultural entre os povos indígenas do Brasil, que até então não tinham conhecimentos das similares lutas cotidianas pelo direito à existência, à terra, à língua, enfim, à cultura produzida coletivamente e historicamente social. Por meio da partilha de diversos contextos de enfrentamentos para sobreviver aos ataques de extinção, estes sujeitos passaram a criar estratégias de luta no qual o órgão (Cimi) os auxiliou, além de encontros presenciais, formação técnica e noção de política para as lideranças, que

resultaram em diversas formas de engajamento na militância política em prol dos direitos dos povos originários.

Simultaneamente, a luta pelos direitos indígenas se intensificou com a luta contra o governo militar ditatorial que perdurava desde o início de 1960. Destarte, os povos originários do Brasil superaram a então investida para o sumiço e, contrariamente, asseguraram seus direitos na Constituição Federal de 1988 e contribuíram para redemocratização do Brasil, que consumaria com as eleições diretas para o Congresso Constituinte de 1986.

5.4 Os 488 anos de desviver

Mesmo que o “[...] malencontro histórico entre os ameríndios e as margens de nossa ‘civilização’” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 43) tenha existido – e perdurado – com ameaças e retrocessos contínuos, não deixa de ser necessário esperar os direitos conquistados e homologados na lei maior que rege o país – Constituição Federal de 1988 –, garantindo, assim, o viver em seus territórios, juntamente com a diversidade étnica de cada povo multicultural e multilíngue.

Aliados a essa conquista da população autóctone estão a sociedade nacional e internacional, que saía do período pós-Guerra (II Guerra Mundial), no qual a humanidade buscava a paz na justiça e o asseguramento dos direitos humanos. Da mesma forma, os brasileiros estavam saindo do período de 21 anos ditatorial para a almejada democracia.

De acordo com Baniwa (2019), algumas alianças não podem cair no esquecimento: o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atualmente o Instituto Socioambiental (ISA), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Amazônia Nativa (Opan), o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comim), além dos acadêmicos e integrantes de igrejas, universidades, sindicatos e dos movimentos populares. Sobre a relevância dos direitos originários assegurados na Constituição Federal de 1988 para o viver suas alteridades de forma respeitosa e orgânica ela deve ser considerada para o esperar dos 100 mil indígenas sobreviventes contabilizados no ano de 1970, que antes somavam entre cinco/dez milhões de pessoas indígenas encontrados em 1500.

O otimismo ascendente dos povos indígenas na última década do século XX tem sentido simbólico e prático. Simbólico, porque a mudança de perspectiva histórica recuperou ou recriou o sentimento de autoestima, mas, principalmente, a crença na capacidade de ação, reação e de protagonismo dos

povos autóctones. As grandes lutas, mobilizações e articulações empreendidas em torno da garantia dos direitos indígenas na Constituição de 1988 e a resistência e sinais de superação do fantasma do desaparecimento reacenderam a chama da esperança e sobretudo do sentimento de capacidade de protagonismo de suas histórias e seus destinos, marcando o início da superação da cultura e prática tutelar que permeou a política indigenista do Estado brasileiro no século XX. Os povos indígenas sobreviventes recuperaram o sentimento de que, apesar do processo colonial trágico, estavam vivos e podiam decidir e incidir sobre seus destinos (Baniwa, 2019, p. 37).

A História dos povos originários do Brasil é marcada por dois momentos significativos. O primeiro, de cinco séculos de desesperança e o embate sangrento com os governos da ditadura militar, e o segundo consistindo na era de viver pós-Constituição Federal de 1988, que rompe com a incerteza de viver, ou seja, com o desaparecimento das civilizações autóctones do Brasil, como também com o modelo indigenista do século XX de colonialidade e de inépcia intelectualidade, no qual os povos indígenas viviam sob tutela e em processo de integração e de assimilação à sociedade nacional.

Dessa maneira, o primeiro Deputado Federal Indígena, Mário Juruna, narra acerca do seu comprometimento, mencionando incertezas, invisibilidades impostas por uma pequena parcela dominante, cega, surda, desrespeitosa, genocida – lembrando que Lévi-Strauss (1993, p.7 apud Kopenawa; Albert, 2015, p. 5). disse que o respeito é a condição para a sobrevivência – e negligente para as diversidades culturais das comunidades indígenas que já habitavam nessa terra antes mesmo da “[...] ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo [...] que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (Krenak, 2020a, p. 11) a “civilização”, “progresso” e “ordem”.

Ainda, Juruna alertava seu povo Xavante para as barbáries sangrentas e ambiciosas da sociedade não indígena: “Muito cuidado com o branco, com a Funai [...]. Não se vendam, não se entreguem. O salário não é importante. A vida é muito importante. Briga interna é o que o homem branco e a Funai querem” (Folha de São Paulo, 2002). Juruna chegou a expor como os povos indígenas eram julgados pela sociedade “civilizada” desde a invasão do país, que “[...] a ideia da bestialidade, da fereza, em suma, da animalidade dos índios, era comumente expressa” (Carneiro da Cunha, 2012, p. 58) de acordo com os interesses econômicos vigentes juntamente com os governantes.

Eu quero apresentar exemplo com minha candidatura, porque hoje já podia ter deputado índio. Podia ter deputado aqui no Brasil, mas nós não somos culpados. Quem é culpado, é responsável, é essas pessoas que não dão oportunidade pra índio. É por isso que nós só aprende, só estuda o primário.

E muita gente que achava, quando eu entrei na política, muita gente falava contra Juruna, falava: “Imagina como que Juruna vai entrar no plenário, imagina, o índio, o que é que vai resolver no plenário, como é que índio vai representar índio?” E eu quero saber: imagina, o que é que o branco pode? Talvez índio pode representar melhor do que qualquer deputado, qualquer senador e qualquer da República (Marques, 2021).

Testemunhando o que Mário Juruna disse sobre a inexistência de democratização do acesso à escolarização e demais direitos – até mesmo de viver –, a professora indígena Bakairi traz uma narrativa comum, justamente se referindo (e reproduzindo) a preconceitos e incertezas cognitivas com a sociedade indígena.

Por que o índio quer uma escola de qualidade? Até o quarto ano não está bom? E o que a gente ouve por aí. Desde que construíram esta escola, em 1945, a função da escola foi só alfabetizar. Cadê os índios que passaram pela escola? O nível de estudo de todos não foi além da 4ª série. Então está é um desafio de luta para nós. Doroty, professora Bakairi, MT (Brasil, 1998, p. 14, grifo nosso).

Hoje, em contraponto à sociedade hegemônica, os indígenas, em coletividade, têm reivindicado e desejado cada vez mais alcançar níveis de escolaridade nos mais diversos âmbitos, desde a educação básica completa em suas localidades, como também nos diversos cursos de ensino superior (em que vêm reivindicando a necessidade de uma universidade indígena, de vagas específicas, de bolsas permanentes e de cursos interculturais indígenas).

Foi apontado por Gersem Baniwa, no ano de 2010, o seguinte número: 6.000 estudantes indígenas no ensino superior. Entre esses, 100 na pós-graduação. Isso significa que os acadêmicos indígenas produziram mais de 40 dissertações e 5 teses de doutoramento (Luciano; Hoffmann, 2010). No ano de 2016, ele aponta um número de 33.000 estudantes indígenas no ensino superior, por exemplo (Baniwa, 2019). Em 2022, o mesmo pesquisador Baniwa, menciona um número de mais de 100.000 mil acadêmicos indígenas.

Quadro 45 - Indígenas no Ensino Superior

Ano referido pelos Autores	Número de estudantes indígenas no ensino superior	Referência
1999	1,5%	Grupioni (2006)
2004	1.300	Bergamachi (2018)
2004	+ de 2.000	Luciano (2006b)

2010	6.000	Luciano e Hoffmann (2010)
2012	8.000	Bergamachi (2018)
2016	+ de 33.000	Baniwa (2019)
2018	60.000	Gersem Baniwa e Maria Helena (on-line)
2022	+ de 100.000	Gersem Baniwa (2022)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como evidenciado acima, o número de escolares indígenas nas universidades é significativo desde os cursos de graduação como também de pós-graduação (mestrado e doutorado) conforme apresentado abaixo no quadro 18, intitulado “Autorias acadêmicas indígenas”. Ainda Alexandre Ferras Herbetta e Elias Nazareno, afirmam que desde 2003

[...] por meio de políticas de ação afirmativa, o número de estudantes indígenas tem crescido de forma exponencial nas universidades públicas brasileiras. Com base em levantamentos do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa, Cruz (2017) afirma que, em 2010, havia no Brasil aproximadamente 6 mil estudantes indígenas no Ensino Superior e ao menos 100 deles estavam matriculados em programas de pós-graduação. Ainda segundo Souza Lima (*apud* CRUZ, 2017, p. 95), em 2016, esse número saltou para mais de 10 mil estudantes em universidades públicas e particulares (Herbetta; Nazareno, 2020, p. 58).

No entanto, a participação e reivindicação dos povos indígenas em prol dos direitos a uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada é antecedente aos direitos assegurados em lei como também a presença de acadêmicos indígenas no sistema de ensino superior. Segue abaixo (quadro 17 - Políticas públicas educacionais com a participação indígena) algumas organizações e normas legislativas em vigor sobre o sistema educacional indígena originada em conjunto com as organizações indígenas.

Quadro 46 - Políticas públicas educacionais com a participação indígena

1970	O movimento indígena vai contra o integracionismo e a assimilação cultural.
1973	Lei Nº 6.001 do Estatuto do Índio. No artigo 49, apresenta que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

o “fim” do projeto assimilacionista e integracionista	
1988	Constituição Federal de 1988. Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público: V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas; Art. 210. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.
1991	Decreto Presidencial nº. 26/91. Retirou da Fundação Nacional do Índio (Funai) de conduzir os processos de educação escolar em comunidades indígenas; Portaria Interministerial 559/91. A educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio. Criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs).
1993	Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Foi elaborada pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena – esse comitê foi criado pelo Ministério da Educação logo após o Decreto 26.
1996	Lei nº 9.394. LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura a Educação Escolar Indígena. Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

	Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.
1998	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).
1999	Parecer nº. 14/99 e a Resolução nº. 3/99 que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Cria a categoria “escola indígena”.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE)
2004	Organização Internacional do Trabalho - OIT. Na parte VI – Educação e meios de comunicação. Art. 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. Art. 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.
2009	Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
2009	I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009 e com 50 proposições aprovadas também na X Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010.
2012	Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com

	documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BNCC, p. 17-18) ⁷⁵ .
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5 Caminhos percorridos para chegar a *kuatia ñe'e* (palavra do papel) – dissertações e teses de autoria indígena – trazidos em pesquisas acadêmicas como uma necessidade de estratégia para a (re) construção da autonomia de hoje e de amanhã

O contato com pesquisas desenvolvidas pelas acadêmicas e por acadêmicos indígenas se deu em um momento pandêmico da Covid-19, em que as universidades passaram a ministrar suas aulas em formato remoto. O primeiro diálogo foi com o doutorando da USP, Lauro Lopes Leandro Pariko Ekureu, da etnia Boe do estado de Mato Grosso, que cursou uma disciplina como aluno especial no programa de pós-graduação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Em seguida, surgiu oferta da disciplina “Identidade, oralidade, memória, tradição e escrita: teoria e metodologia em Ciências Sociais” na UNESP, Campus de Araraquara, que possibilitou diálogos com o pesquisador Tukano, João Paulo Lima Barreto, ganhador do prêmio Capes de Melhor Tese 2022.

Similarmente, houve a experiência de forma online na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com uma diversidade de atividades remotas – defesas de dissertações, práticas de estágio docente – como a disciplina Tópicos Avançados em Temas Contemporâneos I, ministrada pelas professoras Dra. Ângela Maria de Sousa Lima (UEL) e a Dra. Lígia Wilhelm Eras (IFSC), que possibilitou um arcabouço de bibliografias sobre a temática indígena pesquisada pelos próprios estudantes indígenas, além da proposta dialógica de ouvir os acadêmicos indígenas dos cursos de graduação e de pós-graduação ofertados na UEL sobre a escola necessária e desejada pelos povos de acordo com suas especificidades e diferenças socioculturais.

⁷⁵ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2022.

Além das atividades disponibilizadas pelas universidades já mencionadas acima, o Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados, juntamente com a Faculdade de Ciências Humanas, possibilitou estudos com mestrands indígenas e não indígenas envolvidos com a temática da escolarização indígena em uma perspectiva antropológica.

Como consequência das disciplinas remotas, foi possível um recíproco intercâmbio de diálogos via aplicativo *Whatsapp*, *Google meet*, e-mails e conversas por telefone, além da infinidade de atividades em canais abertos ao público em geral (palestras, seminários, conferências, fóruns, dentre outras atuações on-line organizadas pelos intelectuais indígenas), que possibilitou aprendizagens reflexivas sobre a temática indígena e acerca dos caminhos percorridos pelos acadêmicos indígenas para a apropriação de outros conhecimentos necessários na resiliência para “o bem viver”, “o bem-estar” do indivíduo e da coletividade em um país que predomina o ter (mercadoria) em relação ao viver (humanidade). Importante mencionar que o professor Gersem Baniwa define “o bem viver” como a oportunidade de acesso e apropriação “de técnicas e tecnologias do mundo moderno” pós-contato sem deixar suas tradições (Luciano, 2011, p. 339).

A busca por diálogos, reflexões e a palavra escrita com os pesquisadores indígenas - as novas lideranças políticas - nas universidades possibilitou conhecer, novos objetos da cultura humana. Assim, internalizando-os novos conhecimentos e, ao externalizá-los, recria-os, supera-os, numa perspectiva crescente de desenvolvimento humano no (re) pensar, (re) conhecer, bem como respeitar os povos indígenas que (re) existem desde a invasão até nos dias atuais para sobreviver. Seus “saberes escritos” foram então ordenados num arcabouço metodológico transversalizado pelos seus modos próprios de aprendizagens específicas. É perceptível o movimento das pesquisadoras e de pesquisadores indígenas que, num relacionamento simétrico com suas comunidades, vem desnaturalizando discursos estereotipados e pré-conceitos que permaneceram como legado do processo de colonização europeia, hoje transmutando na colonialidade do ser, do saber e do poder introduzidos desde a invasão europeia.

Desse modo, lendo, ouvindo e sentindo a palavra escrita, que possamos abrir espaços para saber quem são, o que necessitam e o que querem, após cinco séculos de histórias, antropologias, geografias, artes (pintura, música, teatro) construídas por pesquisadores não indígenas que interromperam e reformularam a história dos povos indígenas para uma construção imagética de forma articulada pelo imperialismo e colonialismo europeu (Smith, 2018). Destarte, apresentaremos alguns trabalhos desenvolvidos para um diálogo com os intelectuais indígenas (novas lideranças políticas) que têm buscado na escolarização – via

palavra escrita – mais uma forma de garantir seus processos de sociodiversidade visando que, para esse fim, a condição é garantir a sobrevivência. Ainda, Smith versa que a teoria - pesquisa e escrita teórica - “[...] nos permite observar as contradições e as incertezas. E talvez algo ainda mais importante é que **ela nos dá espaço para planejar, desenvolver estratégias e ter maior controle sobre nossas resistências**” (Smith, 2018, p. 54 grifo nosso). Segue abaixo, então, um pré-levantamento de algumas pesquisas desenvolvidas pelas novas lideranças políticas em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), dando ênfase nos trabalhos publicados no Brasil em diversas áreas do conhecimento.

5.6 Publicações acadêmicas indígenas: dissertações e teses

*Nem todo conhecimento dá conta de ser guardado em um livro
Se encontra no território e no epistemológico nativo.
Produzindo seus conceitos, inspirado no corpo da vivência,
Tecendo nossas narrativas por meio da experiência.
Os nossos mestres são os mais velhos que na palavra carrega
identidade,
Se a academia forma seus mestres e doutores,
Nós também formamos doutores da oralidade.
A força desta ciência do território, muitos não têm o poder de ver,
Pois a força da oralidade, nem tudo se pode escrever.
Existe a universidade da vida e a vida na universidade,
Estar na academia só tem sentido se não exterminar a identidade.
Na luta também adquirimos conhecimento
Portanto toda luta é epistêmica,
Não há lugar de um único saber isso seria matar a “diferença”.
Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no etnocídio,
sendo que na academia somos vítimas da produção do epistemicídio.
Quando tentam negar o nosso conhecimento ,
É uma violência física e simbolicamente,
Quando negam o território e o nosso saber, nos matam coletivamente.
Muitos conhecimentos se materializam
Outros carregam imaterialidade,
O conhecimento que não é palpável porque carrega subjetividade.*

*A luta pelo território nos ensina, preparar-nos em outra dimensão
Se na retomada (de terra) enfrentamos os fazendeiros.
Na academia enfrentamos a sua geração.
Na retomada enfrentamos armas de fogo,
Viver lá é uma incerteza.
Já na academia a arma que nos aponta é a escrita e a caneta.
A tutelação apreende mentes e corpos
Resulta em violência e opressão,
Mas enquanto povos, reagimos e superamos com a força e expressão.
(Correa Xakriabá, 2018, p. 102-103).*

Nós não precisamos que ninguém mais desenvolva os instrumentos que nos ajudarão a nos aceitar como somos. Nós podemos fazer esse trabalho e o faremos. O poder real está em quem desenvolve os instrumentos - sempre foi assim. Esse poder é nosso (Irwin 1992, p. 5 *apud* Smith, 2018, p. 53-54).

5.7 Publicações acadêmicas indígenas: dissertações e teses

O levantamento abaixo, sobre as produções acadêmicas de autoria indígena, constituiu-se a partir de coletas efetuadas no período do segundo semestre do ano de 2023 no site intitulado *Wikilivros*, página da “Bibliografia das publicações indígenas do Brasil/Teses e dissertações”⁷⁶; em repositórios das universidades públicas e privadas que ofertam cursos de mestrado e doutorado; nos trabalhos (dissertações e teses) de autoria indígena e não indígena; em páginas abertas ao público em geral, como *Instagram*, *youtube* e *sites*; a partir de informações obtidas via contato também pelo *WhatsApp*, por E-mail e via diálogos com pesquisadores indígenas e não indígenas; via consulta a grupos de pesquisas voltados para a temática dos povos indígenas, entre outros espaços na mídia que possibilitaram o recolhimento das monografias de autoria indígena para esta pesquisa.

No momento atual, as dissertações e teses de autoria indígena não estão organizadas em sites e/ou repositórios específicos – o que melhor se aproxima de repositório de autoria indígena acadêmica é o site “*Wikilivros. Livros abertos por um mundo aberto*” –, como também não é possível a realização de busca com descritores direcionados à investigação por trabalhos de dissertações e teses de autoria desses sujeitos (pesquisadores indígenas), por se tratar de pesquisas desenvolvidas em diversas áreas e por autores indígenas e não indígenas.

Para a realização do levantamento preliminar, foi necessário realizar os *downloads* para identificar conjuntos de especificidades de cada povo indígena descritos nas suas pesquisas. Também foram considerados elementos como a autodenominação e o nome originário de cada povo na própria língua, o nome civil, o nome em citações bibliográficas e o nome indígena, igualmente utilizado para detectar os alunos bolsistas a nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Portanto, o acesso às monografias foi basilar para o presente levantamento preliminar, assim como para a compreensão da relevância da Educação Escolar Indígena Intercultural pública em todas as etapas de ensino, desde a educação básica ao ensino superior, com suas especificidades e necessidades conjunturais advindas de cada povo indígena que tem buscado sua emancipação política e uma educação escolar de qualidade.

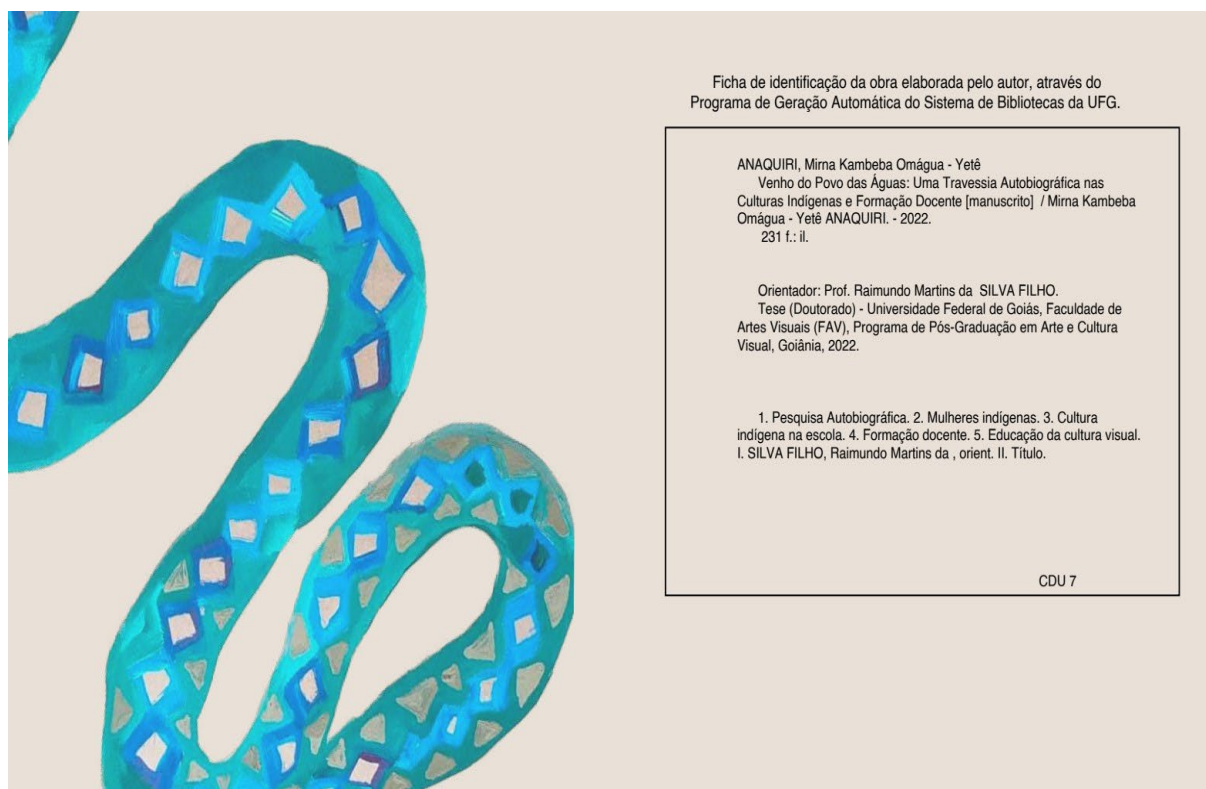
Algumas pesquisas já estão identificadas na primeira página, isto é, na capa, pelo nome do povo originário e/ou nome indígena, como no exemplo da ficha de identificação da tese de Mirna Kambeba, defendida na Universidade Federal de Goiás (a imagem abaixo exibe

⁷⁶ Disponível em:

https://pt.wikibooks.org/w/index.php?title=Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Teses_e_disserta%C3%A7%C3%B5es&oldid=484653. Acesso em: 16 set. 2023.

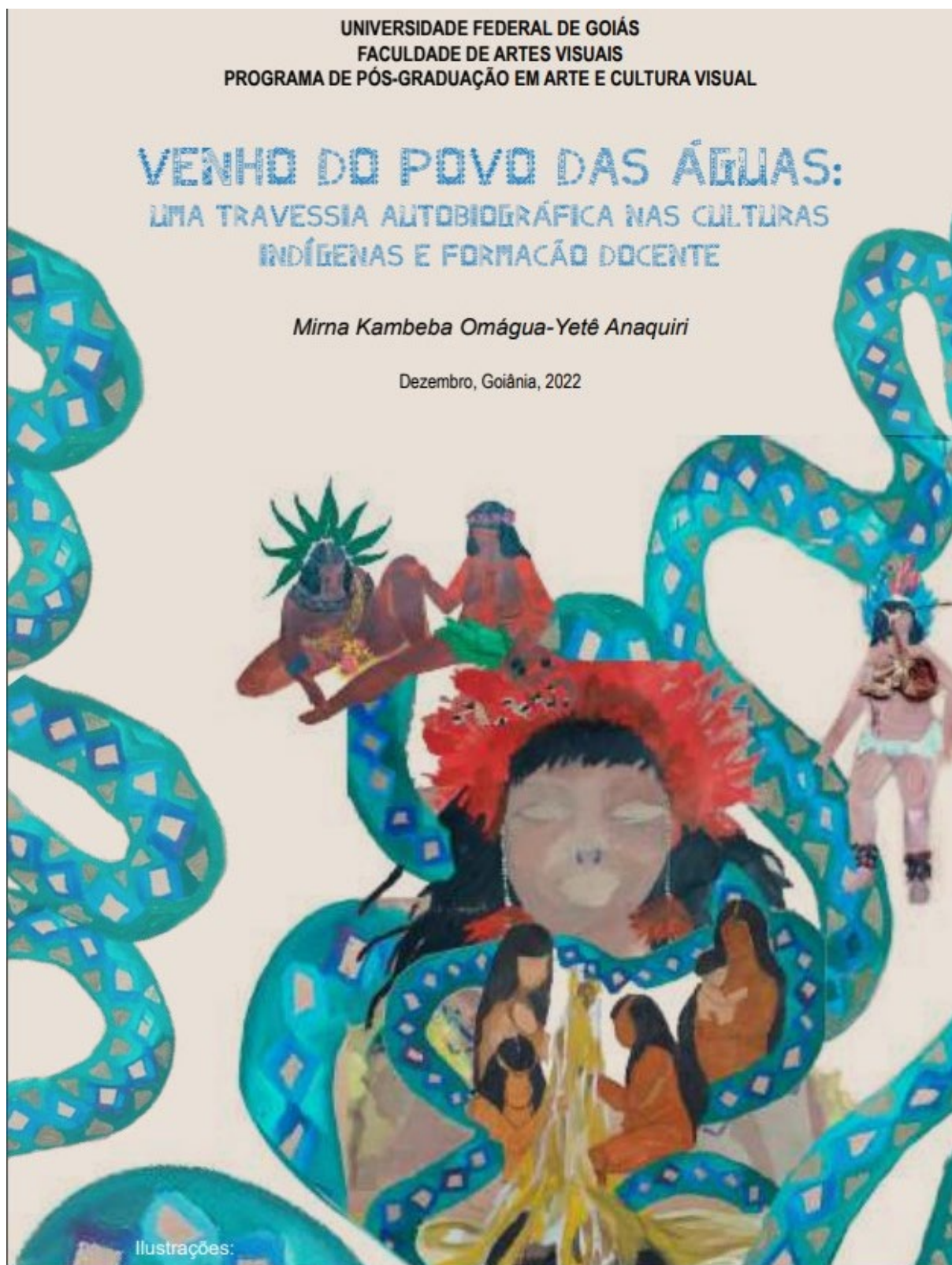
elementos como o nome indígena, a denominação do povo originário em questão e algumas ilustrações que fazem alusão aos povos originários).

Imagem 64 – Ficha de identificação da capa



Fonte: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/71f24f51-a3da-403f-8464-0e522cb5f1eb>

Imagem 65 – Identificação da capa



Fonte: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/71f24f51-a3da-403f-8464-0e522cb5f1eb>

Já para o levantamento das pesquisas que não identificam a autoria indígena, logo nas primeiras páginas do trabalho científico, foi necessário efetuar a leitura do resumo, dos agradecimentos, da dedicatória e notou-se que, em alguns trabalhos, é evidenciada a origem do povo somente na parte de introdução ou no subtítulo da introdução. Noutras vezes, somente é possível encontrar tal informação nos capítulos da monografia, ou, então, nos currículos *Lattes* dos autores (como no exemplo da Imagem). Como exemplo, pode-se mencionar a dissertação de Gersem Baniwa (2006), na qual consta a identificação de pertencimento a um povo indígena, nome e localidade de nascimento, descritos em língua materna (Baniwa), elementos estes que são reportados somente no subtítulo da introdução, intitulado “Breve esboço da trajetória de vida pessoal, conforme pode ser notado na imagem, apresentada abaixo.

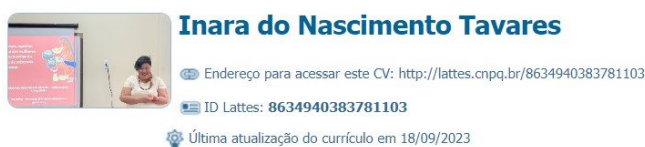
Imagem 66 – Recorte da dissertação de Gersem Baniwa (2006)

Breve esboço da trajetória de vida pessoal

Nasci em 1964 no yaquiranã rendá (Sítio Jaquirana), próximo à aldeia Carará-Poço, conhecida atualmente como Distrito de Assunção do Içana, sede do centro missionário salesiano no rio Içana. O rio Içana é conhecido como o rio dos baniwa, afluente da margem direita do rio Negro, no Município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas. Lá eu vivi a minha infância como um autêntico ciuci², junto com os meus pais, irmãos e tios.

Fonte: Luciano, 2006a

Imagem 67 – Recorte do currículo *Lattes* de Inara do Nascimento Tavares (2012)



Pesquisadora Indígena Sateré Mawé. Cientista Social pela Universidade Federal do Amazonas (2010). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2012). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde indígena, segurança alimentar e nutricional e soberania alimentar e povos indígenas, movimento indígena e políticas públicas indigenistas. Compõe o Grupo de Trabalho - GT Saúde Indígena da Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO. É docente no curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena - Universidade Federal de Roraima. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA/ UFRJ. (Texto informado pelo autor)

Fonte: Plataforma Lattes

5.8 Mais explicações ...

Para a identificação dos acadêmicos que se autodenominam com o nome do povo originário no corpo do trabalho, o recurso utilizado para uma melhor compreensão foi o site do ISA (Instituto Socioambiental), bem como a leitura do próprio trabalho que evidencia o nome dado pelo não indígena e o nome de origem indígena. Como exemplo, pode ser mencionado o trabalho do indígena acadêmico Koria Valdiane Tapirapé (2019), em que é mencionada a autodenominação desde o título da monografia “A formação do corpo e da pessoa entre o **Apyãwa** – resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar” (Tapirapé, 2019, grifo nosso).

Imagem 66 – Dissertação do indígena acadêmico Koria Valdane Tapirapé (2019)

Apyãwa reka (sociedade indígena *Tapirapé*), autodenominação *Apyãwa*, possui o sistema que coaduna o mundo *maira* e o mundo próprio dos *Apyãwa*. É um processo desafiador na contemporaneidade, sobretudo no que se refere à Saúde e Alimentação, um dos pontos críticos que se presenciam na vida quotidiana dos *Apyãwa*. Não há dúvida que os processos próprios das técnicas de preparações, os consumos de alimentações, as suas regras estão desaparecendo nos últimos anos. Refiro-me a ambas partes, Alimentação e Saúde *Apyãwa*, que fazem elo com a parte espiritual e, é claro, os alimentos do novo tempo que está ocasionando as novas febres de doenças. Abordo também a questão da intermedicalidade e biomedicina.

O objetivo desta dissertação é pensar e debater sobre a pouca utilização dos alimentos tradicionais do povo *Apyãwa*, e o grande consumo de produtos industrializados, analisando formas eficazes de usufruir os bens do nosso território, pensando na qualidade da saúde e na sobrevivência física e cultural das nossas comunidades, no presente e no futuro.

A metodologia utilizada é o trabalho de campo, realizado na aldeia *Tapi'itãwa*, localizada na Terra Indígena Urubu Branco MT, com registros de pesquisa de campo, no diário de campo, fotografia e áudio. Os *Apyãwa* têm a língua da família tupi-guarani, de tronco tupi. Para aprofundar a minha compreensão a respeito do tema da minha pesquisa, obviamente, busquei como principais referências os trabalhos de dois etnólogos, Charles Wagley (1988) e Herbert Baldus (1970).

Fonte: Luciano, 2006a

Desse modo, foi mapeado um quantitativo preliminar significativo de teses e dissertações em diversas áreas do conhecimento, como: Antropologia (53), Educação (33), Linguística e Literatura (30), Interdisciplinar (13), Direito (10), História (7), Ciências Ambientais (6), Geografia (4), Artes (5), Ciências da Saúde (2), Serviço Social (4), Sociologia (6), Psicologia (1), Comunicação e Informação (1), totalizando-se, assim, 175 dissertações e teses desenvolvidas em 14 áreas do conhecimento por diversos povos indígenas acadêmicos e do Brasil. Vale destacar, nesse sentido, que as três áreas com o número mais expressivo de

pesquisas são Antropologia (53), Educação (33) e, em terceiro lugar, da Linguística e Literatura (30).

Pode-se notar que os trabalhos estão organizados por área de conhecimento em ordem alfabética e em ordem cronológica de publicação (dissertações e teses), e foram situados em cada área de conhecimento. Nesse ínterim, o maior quantitativo de trabalhos foi descrito e analisado a partir do único site⁷⁷ de repositório dos trabalhos acadêmicos de autoria indígena existente, assim foi organizado de forma similar ao regimento da ABNT (o que muito diferencia da ABNT é o nome do povo indígena, em que a etnia tem aparição após o nome de registro civil): Nome publicado no trabalho (alguns estão nomeados com o nome de registro civil e nome indígena ou povo a qual pertence), povo entre parênteses, título do trabalho, ano, paginação, tipo do trabalho (dissertação ou tese), curso entre parênteses, instituto ou departamento ao qual o curso está vinculado (quando houver), local e data. Optou-se, ainda, por assinalar, por último, o orientador. É preciso mencionar, ainda, que, na página “Bibliografia das publicações indígenas do Brasil/Teses e dissertações, constam *links* para acesso ao currículo lattes do professor orientador e acadêmico indígena orientando.

Antes de expor os quadros que compõem as pesquisas desenvolvidas pelos indígenas acadêmicos nos cursos de pós-graduação, é necessário, mais uma vez, como explicitado desde as primeiras páginas da presente pesquisa, reiterar a presença marcante dos povos originários a partir da foto da liderança Katitãuhlu do Mato Grosso, o qual reivindicava a efetivação da escola indígena pública, intercultural, diferenciada, específica, bilíngue e de qualidade para seu povo e em seu território.

Diante disso, a citação a seguir, também oriunda de uma liderança em coletividade (sujeito coletivo), esclarece sobre a necessidade de apropriação de demais conhecimentos objetivados historicamente e socialmente por culturas distintas das suas origens. Isso porque Gersem Baniwa, autor da citação, coleta a narrativa de uma liderança tucana que menciona a significância social da escolarização para o autogoverno dos povos indígenas.

eles já nos civilizaram, agora eles têm que deixar que nós mesmos possamos decidir sobre nosso desenvolvimento. Eles já fizeram a parte deles.

Já nos ensinaram como trabalhar as coisas dos brancos. Agora nós já podemos assumir nossos destinos e a escola é um meio para isso (Luciano, 2006 a, p. 1, grifo nosso).

⁷⁷ “Wikilivros. Livros abertos por um mundo aberto”

Quadro 47 – Autorias acadêmicas indígenas -
Dissertações e teses (Antropologia/Antropologia Social)

1	CHAGAS, Dorvalino São José Velasques (Piratapuia). Cosmologia, mitos e histórias: o mundo dos Pamulin Mahsã Waikhana do Rio Papuri. 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001. Orientador: Renato Monteiro Athias. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES Obs.: Link não localizado.
2	Luciano, Gersem José dos Santos (Baniwa). "Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar": experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Orientador: Henyo Trindade Barretto Filho. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas https://repositorio.unb.br/handle/10482/5522
3	FONTOURA, Ivo Fernandes (Talyáseri/Tariano). Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do Rio Uaupés – AM. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Orientador: Renato Monteiro Athias. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundo de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), cinco meses de bolsa e a Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ), bolsa concedida no segundo ano. Talyáseri: Nome pela qual sempre se autodenominaram. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/933
4	OLIVEIRA, Adão. Etnomatemática dos Taliáseri: medidores de tempo e sistema de numeração. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Orientador: Renato Monteiro Athias Algumas informações relevantes:

	Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/748
5	Benites, Tonico (Kaiowá). A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Orientador: João Pacheco de Oliveira. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/UCI9HH2GUHN962NFE4MSJSVFKYA2HD3UABXEAIQ8SD5TUJXKU-39632?func=short-rank&action=RANK&W01=A&W02=escola&W03=na&W04=%C3%B3tica&W05=dos
6	MEHINAKU, Mutua (Kuikuro/Mehinaku). Tetsualü: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Orientadora: Bruna Franchetto. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ Obs.: Kuikuro, por parte materna e Mehinaku, paterno https://minerva.ufrj.br/F/QP88VK9IB7EKA7I1D8USV81AAVCVBBGGX37DMN7QNMQ54ILQL2-43245?func=short-rank&action=RANK&W01=Tetsual%C3%BC&W02=pluralismo&W03=de&W04=l%C3%ADnguas&W05=e
7	Luciano, Gersem José dos Santos (Baniwa). Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Orientador: Stephen Grant Baines. https://repositorio.unb.br/handle/10482/9931
8	Barreto, João Rivelino Rezende (Tukano). Formação e transformação de coletivos indígenas no Noroeste Amazônico: do mito à sociologia das comunidades. 2012. 199 f.

	Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Orientador: Carlos Machado Dias Junior. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2869
9	TAVARES, Inara do Nascimento (Sateré Mawé). Formar gestores indígenas e fazer trajetórias: configurações das políticas indígenas e indigenistas no Médio Solimões. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Orientadora: Maria Helena Ortolan. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA/ UFRRJ (2019). https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3947
10	Pereira, Rosilene Fonseca (Waikhana). Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar Waikhana. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Orientadora: Deise Lucy Oliveira Montardo. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas. <i>Holiparkorhó</i> (nome de nascimento). Autodenomina: Rosi Waikhon. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2868/1/Rosilene%20Pereira.pdf
11	Barreto, João Paulo Lima (Tukano). Wai-Mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de antropologia indígena. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Orientador: Gilton Mendes dos Santos. Algumas informações relevantes. Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4629/2/Dissertação%20-%20João%20Paulo%20Lima%20Barreto.pdf
12	Benites, Tônico (Kaiowá). Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação

	de seus tekoha. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Orientador: João Pacheco de Oliveira. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/3M5V42AS1BLDINDSF3XFI83J2N6XY77SRLXPLD4II18IL8R1HP-22367?func=find-b&find_code=WRD&request=tonico+benites&local_base=UFR01
13	MACHADO, Almires Martins (Avá Guarani). Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe“y: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta (s) de mal. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Orientadora: Jane Felipe Beltrão. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES Obs.: Referido na academia como Nhandeva. Filho de pai Terena e mãe Guarani. https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7138/1/Tese_ExaRauMboguata.pdf
14	AMADO, Simone Eloy (Terena). Ensino superior para povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/6YBPKRPIMBV6YQD1CLFYGB7HT734V2MEY8XU76AJJP5IHF411-24008?func=find-b&find_code=WRD&request=AMADO%2C+Simone+Eloy&local_base=UFR01
15	SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen (Kaingang). Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Orientadora: Evelyn Martina Schuler Zea.

	Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Obs.: Primeira indígena no mestrado de Antropologia da UFSC no ano de 2014. Nome indígena <i>sinvi é Jagso</i>, palavra em Kaingang que significa bonito, belo. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180404/348305.pdf?sequence=1&isAllowed=y
16	CRUZ, Felipe Sotto Maior (Tuxá). “Quando a terra sair”: os índios tuxá de rodela e a barragem de Itaparica: memórias do desterro, memórias da resistência. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Orientador: Luis Abraham Cayón Durán. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Obs.: Povo: Tuxá de Rodelas http://repositorio.unb.br/handle/10482/23488 http://dx.doi.org/10.26512/2017.03.D.23488
17	SANTOS, Iranilde Barbosa dos (Macuxi). Violência contra mulheres indígenas Macuxi: de experiências narradas a soluções coletivas. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Orientadora: Maria Helena Ortolam. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7791/2/Dissertação_IranildeBarbosa_PPGAS.pdf
18	DOLLIS, Nelly Barbosa Duarte (Marubo). Nokë mevi revôsho showvima awe ‘o que é transformado pelas pontas das nossas mãos’: o trabalho manual dos Marubo do Rio Curuçá. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Orientadora: Bruna Franchetto. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ Obs.: Nome indígena: <i>Varĩ-Mema/varinawavo/vari-shavovo</i>

	https://minerva.ufrj.br/F/M349BM9CSPHQCV9DLBJQTCHN282TR3AYALTERBFP2N95N1H5A4-02729?func=short-rank&action=RANK&W01=Nok%C3%AB
19	FERNANDES, Rosani de Fatima (Kaingang). “Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história <i>Tembé Tenetehara</i> de Santa Maria do Pará. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Orientadora: Jane Felipe Beltrão. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES Em estágio de Pós-Doutoramento na Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA/PPGD/UFPA), bolsa FORD/CLUA. http://lattes.cnpq.br/6733847226682442 https://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20si te.pdf
20	ANGELO, Francisca Navantina Pinto de (Haliti-Paresi). Educação Escolar Indígena entre os povos de Mato Grosso: cinco casos, cinco passos. 2018. 398 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Bruna Franchetto. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/LQ4J4EYDK3RTBFDCMK7PUHV3S45FNVH9KECIAM997M1USMXX49-27750?func=find-b&find_code=WRD&request=Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+entre+os+povos+de+Mato+Grosso%3A+cinco+casos%2C+cinco+estudos.&local_base=UFR01&x=36&y=4
21	Benites, Sandra (Guarani). Viver na língua guarani nhandewa (mulher falando). 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Bruna Franchetto. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/L5QPXEF9Q5I32P8YIRNM6HUS2EC21PQMPTSMPIJ43MPX6R2LA1-44437?func=find-

	b&find_code=WRD&request=Viver+na+l%C3%ADngua+guarani+nhandewa+%28mulher+falando%29.&local_base=UFR01
22	COREZOMARÉ, Helena Indiará Ferreira (Umutina/Balatiponé). Pinturas corporais: revitalização de uma expressão cultural Umutina/Balatiponé. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Orientadora: Carmen Lúcia da Silva. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://www.ufmt.br/unidade/ppgas/pagina/publicacoes/6554#top_page
23	FERNANDES, Jaime Moura (Diakara). Elemento fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Orientador: Gilton Mendes dos Santos. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8071/10/Dissertação_JaimeMoura_PPGAS%20-%20LinguaPortuguesa.pdf
24	JULIÃO, Cristiane Gomes (Pankararu). Os povos indígenas e o Estado brasileiro: a luta pelo território e meio ambiente ecologicamente equilibrado a partir das leis. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima. Algumas informações relevantes: Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/VYI8SAF251H7RATGI2VCFFB3VXEE198LFR1VLSCG59E8UBQ3RA-20086?func=find-b&find_code=WRD&request=JULI%C3%83O%2C+Cristiane+Gomes.+&local_base=UFR01&x=45&y=6
25	SARMENTO, Francisco da Silva (Tukano). O médio Rio Negro indígena: aspectos históricos, socioculturais e panorama antropológico contemporâneo.... 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Orientador: Luis Abraham Cayón Durá. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutorado em andamento pela UNB.

	http://dx.doi.org/10.26512/2018.02.D.32688
26	APURINÃ, Maria de Fátima Nascimento Urruth-Kuawá (Apurinã Pupykary). “Terra, Vida, Justiça e Demarcação”: mulheres Kaiowá e a luta pela Terra Indígena Taquara, município de Juti, Mato Grosso do Sul, Brasil. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Orientador: Jorge Eremites de Oliveira. http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4805
27	SOUZA, Alexandre Aniceto (WaiWai). WaiWai Yana Komo - rotas de transformações ameríndias: um estudo de caso nas regiões das Guianas. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Orientador: Carlos Machado Dias Junior. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cursando Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (2021) https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7790/7/Dissertação_AlexandreAniceto_PPGAS.pdf
28	CORRÊA, Edgar Nunes (Xakriabá). Etnovisão: o olhar indígena que atravessa a lente. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Orientador: Rubens Caixeta de Queiroz. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES Obs.: Nome no Currículo Lattes: Edgar Kanaykô Xakriabá Nome em citações bibliográficas: CORRÊA, E. N.; CORRÊA KANAYKÔ, Edgar https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8126212
29	Barreto, João Rivelino Rezende (Tukano). Úkusse: forma de conhecimento Tukano via arte do diálogo Kumuânica. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Orientadora: Evelyn Martina Schuler Zea. Algumas informações relevantes:

	Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214435
30	FONTES, Francineia Bitencourt (Baniwa/Aruak). Hiipana, Eeno Hiepolekoa: construindo um pensamento antropológico a partir da mitologia Baniwa e de suas transformações. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Orientador: Eduardo Viveiros de Castro. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/HDP9PVJ122T6U1DYYEL91BQHUBPKKPMC1SGCXUQANP5FVT819N-08414?func=find-b&find_code=WRD&request=Hiipana%2C+Eeno+Hiepolekoa%3A+construindo+um+pe nsamento+antropol%C3%B3gico+a+partir+da+mitologia+Baniwa+e+de+suas+transform a%C3%A7%C3%B5es.&local_base=UFR01&x=39&y=8
31	MONZILAR, Eliane Boroponepá (Balatiponé-Umutina). Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina. 2019. 326 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Orientadora: Antonádia Monteiro Borges. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Obs.: Realização e participação do Doutorado Sanduíche na Universidade Anton de Kon, com apoio financeiro do Programa ABDIAS/Capes (2017-2018). http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37077
32	KADIWÉU, Gilberto Pires (Kadiwéu). As fronteiras da educação indígena: considerações de um professor Ejiwajegi sobre a escola intercultural. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Orientador: Antonio Hilario Aguilera Urquiza. Obs.: Não obtemos o texto integral. https://sigpos.ufms.br/portal/trabalhos/index/265?curso_id=265&page=3
33	Apurinã, Francisco (Apurinã). Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos: os "limites" da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas". 2019. 228 f. Tese (Doutorado

	em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Orientadora: Marcela Stockler Coelho de Souza. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Pós-Doutorado (2020). University of Helsinki, HELSINKI, Finlândia. Bolsista do(a): HELSINGIN YLIOPISTO, HY, Finlândia. https://repositorio.unb.br/handle/10482/37789 https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37789/1/2019_FranciscodeMouraC%c3%a2ndido.pdf
34	ELOY AMADO, Luiz Henrique (Terena). Vukapanavo - o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Orientador: Antonio Carlos de Souza Lima. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ Pós-Doutorado: École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França. Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. http://objdig.ufrj.br/72/teses/901385.pdf
35	TIAGO, Gilson (Terena). Kixovoku Hômo Terenoe: um estudo antropológico sobre o jeito Terena de se pintar. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Orientador: Álvaro Banducci Júnior. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação de Apoio ao desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - FUNDECT. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7711865
36	ALVES, Lidianne da Conceição (Kariú/Kariri). MULHERES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: trajetórias e r-existências. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Orientadora: Stephen Grant Baines. Algumas informações relevantes:

	Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7815915
37	KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj (Krahô/Mehi) ⁷⁸ . PJÊ ITA JÊ KÂM MÃ ITÊ AMPÔ KWY JAKREPEJ : das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Orientador: Alexandre Ferraz Herbetta. Algumas informações relevantes: Atualmente cursando doutorado pelo mesmo programa de Pós-Graduação. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9982
38	RIBEIRO APINAJÉ, Júlio Kamêr (Panhĩ Apinajé). Mẽ ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà : território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Orientador: Alexandre Ferraz Herbetta. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG. Licença de Aperfeiçoamento Profissional, para cursar o Mestrado em Antropologia Social na UFG, no período de 06/09/2017 a 28/02/2019. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11500
39	KADIWÉU, Idjahure Achkar de Mendonça Pinto (Kadiwéu). Do “Bugre” ao trickster : memórias de meu pai Mac Suara Kadiwéu. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Orientador: Carlos Fausto. Obs.: Link não localizado.
40	ROSA, Douglas Jacinto da (Kaingang). Território, territorialidades, narrativas e retomada Kaingang na Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai : um ensaio etnográfico em Goj Vêso. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto e Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Orientadora: Cornelia Eckert. Obs: O trabalho não possui divulgação autorizada.

⁷⁸ Primeira mestra indígena da UFG. Atualmente, Letícia Jôkàhkwyj cursa doutorado pelo mesmo programa de Pós-Graduação.

	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9721495
41	XERENTE, AFONSO TIIKWA (Akwê Xerente). Iknô kâtô, Īsitro nã akwe krsakrtamnôze dasĩpsêwa Kâtô kmã psêkwaĩnõrĩ, Danõhikwa – a corrida de toras curtas e longas entre o povo Akwê Xerente no dasĩpê-festa cultural. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ee9756fe-5e48-41c2-b07c-337cb27802dc
42	TAPIRAPÉ, Koria Valdane (Apyãwa/Tapirapé). A formação do corpo e da pessoa entre o Apyãwa – resguardos, alimentos para os espíritos e transição alimentar. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Doutorado em andamento em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Título: Xamanismo intercultural dentro do povo apyãwa (tapirapé), o caminho de ser paxê e de cura - a razão de alimentação, intermedicalidade e biomedicina. Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/fe3e69fc-a06d-4bab-9b32-e071dcda7a1f
43	ABDZU, F. U (Xavante). “Podem quebrar o maracá, mas não vão quebrar nossa tradição”. Datsimadzébré, ritual xavante de iniciação dos Danhohui’wa e dos Wapté. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_19f96d23f465ec9cf522474559f96874

44	Barreto, João Paulo Lima (Tukano). Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Orientador: Gilton Mendes dos Santos. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Obs.: Pós Doc. pela UFAM. Prêmio CAPES de Tese. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8289/5/Tese_João%20Paulo_PPGAS.pdf
45	SOUZA, Ely Ribeiro de Souza (Macuxi). Relações interétnicas em contexto urbano: Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - COPIME. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Obs: Desefa póstuma de Ely Macuxi, morto pela Covid-19. https://www.youtube.com/watch?v=Z_9m7ChwzDs
46	SANTOS, Elis Alberta Ribeiro dos (Mura). Reprodução da vida Warao: impactos e transformações a partir do contexto urbano de Manaus/AM. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Orientador: Pablo Tibor Quintero Mansilla. Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237884
47	NHANDEWA, Tiago (Guarani Nhandewa). Perspectiva Guarani Nhandewa sobre formação intercultural de professores indígenas: ancestralidade, espiritualidade, cosmologias e línguas indígenas. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Orientadora: Marta Rosa Amoroso. https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-04022022-223649
48	ROCHA, Viviane Cajusuanaima (Ye'kwan). Ädeeja: soberania alimentar do povo Ye'kwan. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e

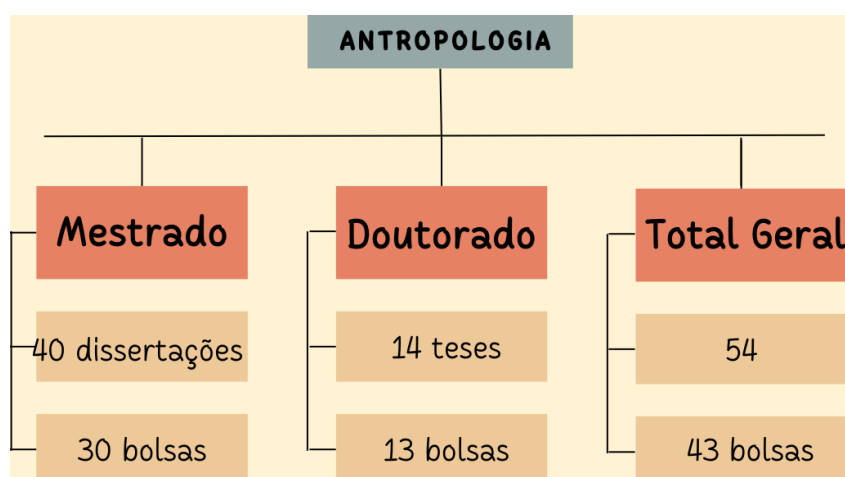
	Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Orientadora: Karenina Vieira Andrade. Obs.: Não obtemos o texto integral. Defesa transmitida pelo Youtube no Canal PG-ANTROPOLOGIA UFMG, no link: https://youtu.be/Ci9QtC5Bf0g
49	SANTOS, Francisco Reginaldo da Silva (Kanindé). A caça como ferramenta de autoafirmação étnica do povo indígena Kanindé de Aratuba: do museu ao mondé. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Integração Latina-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, 2021. Orientadora: Isabelle Braz Peixoto de Silva. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/73759/3/2021_dis_frssantos.pdf
50	XERENTE, Antônio Samuru (Akwẽ/Xerente). Experimentar novas práticas: Novas tecnologias na aldeia Porteira Nrõzawi, povo indígena Akwẽ-Xerente. 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11299263
51	REZENDE, Justino Sarmento (Tuyuka). A festa das frutas: uma abordagem antropológica das cerimônias rituais entre os Utãpinopona (Tuyuka) do Alto Rio Negro. 2021. 415 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2021. Orientador: Gilton Mendes dos Santos. Algumas informações relevantes: Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM. Obs.: Filho de pai Tuyuka e mãe Tukano. Pós-doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UFAM, 2022-2025). https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8566/17/Tese_JustinoRezende_PPGAS.pdf
52	DOLLIS, Nelly Barbosa Duarte (Marubo, <i>varinawavo/vari-shavovo</i>). Noke yora nã nori yoãná “nós, yora, falamos de nós mesmos”. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Orientadora: Bruna Franchetto.

	Algumas informações relevantes: Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ https://minerva.ufrj.br/F/V56Q4MAPHI479AE5AKMTLMITNHEX4I273TI2KR7PJ3G56GND3C-18850?func=short-rank&action=RANK&W01=DOLLIS&W02=Nelly&W03=Barbosa&W04=Duarte
53	SANTI, Enoc Moisés Merino (Kichwa Canelos da Amazônia equatoriana). Warmipangui kichwa canelos (Amazonía Ecuatoriana): memoria, afectividad, cuerpo y persona. 2022. 282 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Orientadora: João Pacheco De Oliveira Filho. Algumas informações relevantes: Bolsa: Programa de Estudantes-Convênio e Pós-Graduação - PEC-PG Local do curso: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Pós-Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, PPGAS-MN, Brasil. Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Obs.: Kichwa Canelos da Amazônia equatoriana. https://minerva.ufrj.br/F/9DU6VSRL8IFA38BTHFLPADH6XJ7RCTU58AGI97P63F3ET1PJRM-20192?func=short-rank&action=RANK&W01=SANTI&W02=Enoc&W03=Mois%C3%A9s&W04=Merino
54	ALVES, Lidiane da Conceição (Kariú/Kariri). Movências, encantarias e retomadas: uma natnografia sobre o corte e a cura dos Kariú Kariri no Maranhão. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Orientadora: Monica Thereza Soares Pechincha. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Obs.: Link não localizado.
Total geral de dissertações e teses: 54	

Dessas cinquenta e quatro (54) dissertações e teses coletadas na área da Antropologia⁷⁹ Social, somente duas não foram localizadas: a dissertação de Deylane Barros Pereira Pinto do povo Timbira, defendida na Universidade Federal de Goiás e a dissertação de José de Arimateia, também defendida na Universidade Federal de Goiás. Sobre a ordem temporal das dissertações e teses pode ser notado um crescimento desde o ano de 2001 até 2023. Entre essas 54 pesquisas de autoria indígena, 43 foram asseguradas com bolsas de pesquisas. Ademais, em relação às bolsas de pesquisa para os mestrandos, de um total de 40 estudantes, 30 acadêmicos foram contemplados com bolsa. Já entre os doutorandos, de 14 estudantes, 13 receberam bolsas para o doutoramento. Sendo assim, totalizam-se 11 acadêmicos (10 do curso de mestrado e 1 do curso de doutorado) indígenas que não foram assegurados com bolsa de estudo para o desenvolvimento de suas pesquisas em cursos de pós-graduação.

Já em relação às universidades com maior número de indígenas para pesquisa nos cursos de pós-graduações, destacou-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com 13 alunos, ficando em segundo lugar a Universidade Federal do Amazonas, com 10, e, em terceiro, com 7 pesquisas de autoria indígena a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de Goiás. Totalizou-se, então, 4 (quatro) universidades públicas com número expressivo de pesquisas desenvolvidas por acadêmicos indígenas em cursos de mestrado e doutorado.

Quadro 48 – Levantamento de dissertações e teses (Antropologia)



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁹ Importante mencionar que faltaram as do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/ PPGAN/UFGD.

Quadro 49 – Total de publicações de dissertações e teses (Antropologia)

UFRJ	13
UFAM	10
UNB	7
UFG	7
UFMG	2
UFMS	2
UFRGS	2
UFPA	2
UFSC	2
UFPE	3
UFMT	1
USP	1
UFPEL	1
UNILA	1
Total geral: 54	

Fonte: Elaborado pela autora.

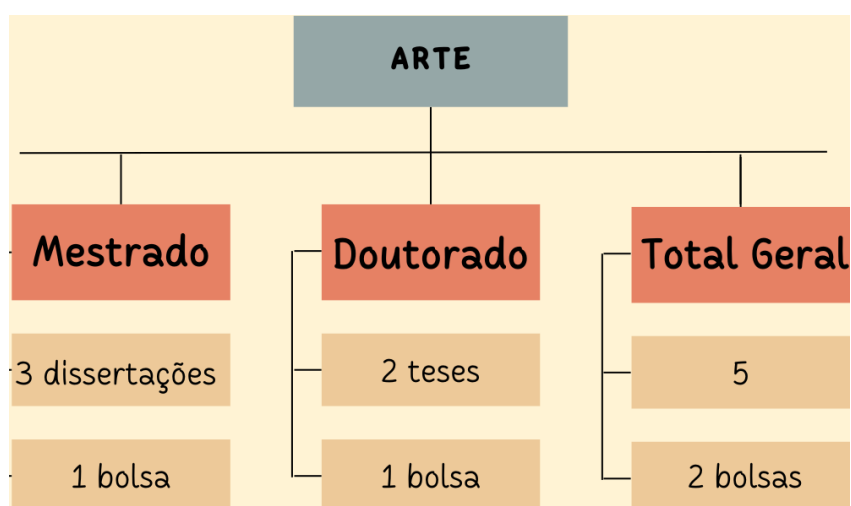
Quadro 50 – Dissertações e teses (Artes)

1	JESUS, Naine Terena de (Terena). Kohixoti-Kipaé, A Dança da Ema: memória, resistência e cotidiano Terena. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Orientador: Elyeser Szturm. https://repositorio.unb.br/handle/10482/3753
2	COELHO, Clícia Tatiana Alberto (autodeclarada afro-indígena). Imagens de celulares e práticas culturais juvenis no cotidiano escolar. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Orientador: Erinaldo Alves do Nascimento. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3887
3	ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua-Yetê (Kambebe Omágua-Yetê). Que memórias me atravessam?: meu percurso de estudante indígena. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Orientador: Raimundo Martins da Silva Filho. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/3b548a46-bb84-44b2-8414-032388817667
4	COELHO, Clícia Tatiana Alberto (autodeclarada afro-indígena) “Égua, não, olha meme.” cultura visual e formação docente na Amazônia Amapaense. 2021. 251 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Orientador: Raimundo Martins da Silva Filho. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11683
5	ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua-Yetê (Kambebe Omágua-Yetê). Venho do povo das águas: Uma travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas e Formação Docente. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Orientador: Raimundo Martins da Silva Filho. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/71f24f51-a3da-403f-8464-0e522cb5f1eb
Total geral de dissertações e teses: 5	

Fonte:Elaborado pela autora.

A ordem temporal de trabalhos que se encaixam no escopo desta investigação, no que diz respeito à área de Artes, foi de 2007 a 2022, somando 3 dissertações e 2 teses. Entre essas, 3 (três) são oriundas da Universidade Federal de Goiás, 1 (uma) da Universidade de Brasília e 1 (uma) da Universidade Federal da Paraíba. Torna-se ainda mais interessante tal constatação, devido ao fato de que duas indígenas acadêmicas realizaram suas pesquisas de mestrado e de doutorado no mesmo programa *stricto sensu* da UFG, sendo que a aluna Mirna Kambeba desenvolveu a temática de estudo com o mesmo professor orientador no mestrado e no doutorado. Sobre a bolsa de pesquisa, foram contabilizadas somente 2 (duas), sendo uma em pesquisa de mestrado e outra no doutorado.

Quadro 51 – Levantamento de dissertações e teses (Artes)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 52 – Total de publicações de dissertações e teses (Artes)

UNB	1
UFPB	1
UFG	3
Total geral: 5	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 53 – Dissertações e teses (Ciências Ambientais)

1. CÂNDIDO, Francisco de Moura (Apurinã). BR 364: análise da sustentabilidade das medidas mitigadoras e compensatórias na TI Colônia 27. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Orientadora: Marcela Stockler Coelho de Souza. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. https://repositorio.unb.br/handle/10482/12856
2. MONZILAR, Eliane Boroponepá (Balatiponé-Umutina). Território Umutina: vivências e sustentabilidade. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2012. Orientadora: Mônica Celeida Rabelo Nogueira. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. https://repositorio.unb.br/handle/10482/13793
3. SURUI, Chicoepab (Surui). Reflorestamento da terra indígena Sete de Setembro: uma mudança da percepção e da conduta do povo Paiter Surui de Rondônia? 2013. 63 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientador: Henyo Trindade Barreto Filho. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq https://repositorio.unb.br/handle/10482/14338 Doutorado em andamento em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. Título: O protagonismo indígena dos Paiter Suruí no cenário Amazônico contemporâneo do desenvolvimento. Orientador: Cesar Gordon. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.
4. TAU KANE, Isabel Teresa Cristina (Bakairi). Na Trilha das Pekobaym guerreiras Kura-Bakairi: de mulheres árvores ao associativismo do Instituto Yukamaniru. 2013. Dissertação

(Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientador: Henyo Trindade Barretto Filho. Coorientadora: Thereza Martha Borges Presotti Guimarães.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/13394>

5.KARAJÁ, José Hani (Iny/Karajá). **As madeiras e seus usos no universo sócio-cultural do povo Iny**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. Orientador: Odair Giraldin.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<http://hdl.handle.net/11612/235>

6.Correa Xakriabá, Célia Nunes Corrêa (Xakriabá). **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Orientadora: Cristiane de Assis Portela.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial, (SEPPIR), Brasil.

Doutorado em andamento em Antropologia.

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Título: Fortalecimento as Epistemologias Nativas, por Meio das Vozes dos Estudantes Indígenas na Universidade

Orientadora: Ana Flavia Moreira Santos.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil (2019).

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>

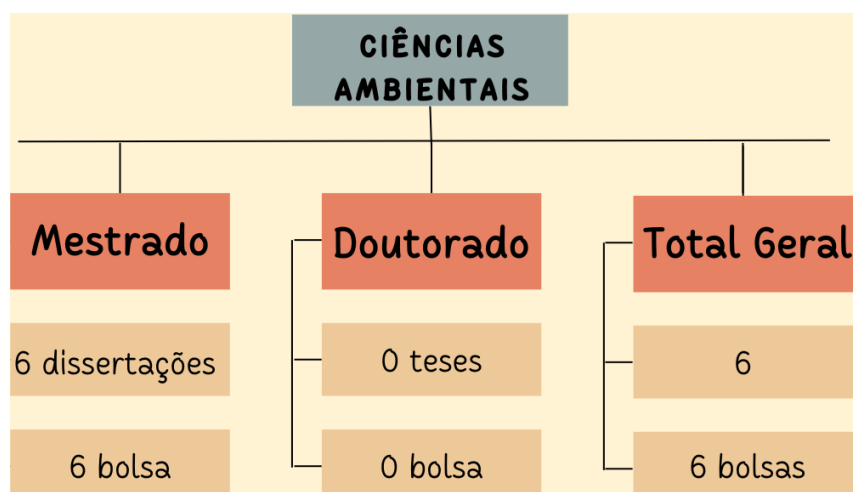
Total geral de dissertações: 6

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à área da Ciências Ambientais, a primeira pesquisa foi defendida a partir do ano de 2012, seguindo-se demais trabalhos datados do referido ano até 2018. Foi, então, contabilizada uma totalidade de 6 (seis) dissertações com bolsas para pesquisa. Dessas,

5 (cinco) na Universidade de Brasília e somente 1 (uma) na Universidade Federal de Tocantins. É importante sublinhar, também, que todos os indígenas acadêmicos receberam bolsas para pesquisa.

Quadro 54 – Levantamento de dissertações e teses (Ciências Ambientais)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 55 – Total de publicações de dissertações e teses (Ciências Ambientais)

CIÊNCIAS AMBIENTAIS	
UNB	5
UFT	1
Total geral: 6	

Fonte: Elaborado pela autora.

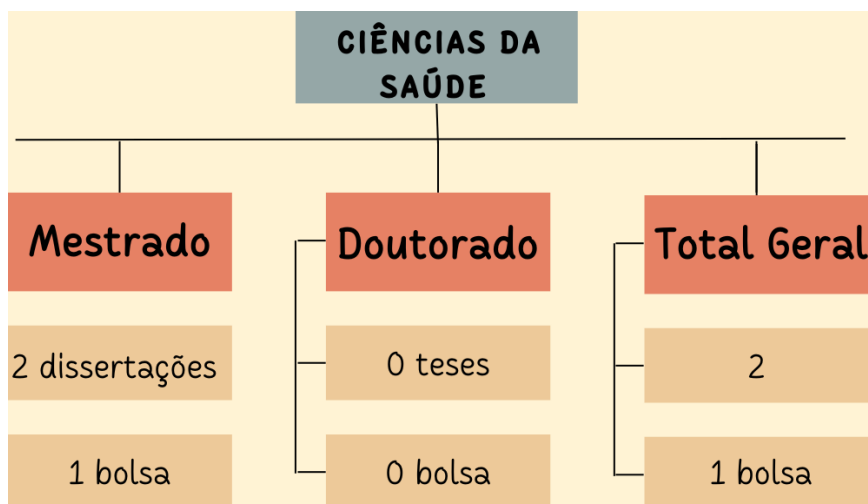
Quadro 56 – Dissertações e Teses (Ciências da Saúde)

1. TIAGO, Zuleica da Silva (Terena). Sífilis adquirida, sífilis em gestante e sífilis congênita na população indígena do Mato Grosso do Sul: análise comparativa entre as notificações no SINAN e no DSEI-MS. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Instituto Integrado de Saúde, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Orientador: Rivaldo Venâncio da Cunha. Algumas informações relevantes: Dissertação não disponibilizada. https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_0913861528e046db622672dd52dccb3e Graduação em andamento em Medicina pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS.
2. CARAJÁ, Adriana Fernandes (Carajá). Diário cartográfico das mães que perdem suas filhas e seus filhos pelas mãos do Estado: paisagens que se repetem. 2019. 286 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Orientador: Marcelo Grossi Araújo. Algumas informações relevantes. Doutorado em andamento no curso de Antropologia. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil (2020). Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34694
Total geral de dissertações: 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Na área da Ciências da Saúde, a quantidade de pesquisa mapeada em relação às anteriores é menor, sendo obtidas 2 (duas) dissertações: uma somente no ano de 2016, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e a outra no ano de 2019, na Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse ínterim, somente a última obteve bolsa para pesquisa.

Quadro 57 – Levantamento de dissertações e teses (Ciências da Saúde)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 58 – Total de publicações de dissertações e teses (Ciências da Saúde)

CIÊNCIAS DA SAÚDE	
UFMS	1
UFMG	1
Total geral: 2	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 59– Dissertações e teses (Comunicação)

1.LIMA, Ariene (Susui) dos Santos (Wapichana). **Comunicação indígena em Roraima e a criação de novas territorialidades digitais:** rede Wakywai, resistências e saberes amazônicos. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2022. Orientadora: Vângela Maria Isidoro de Moraes.

Algumas informações relevantes:

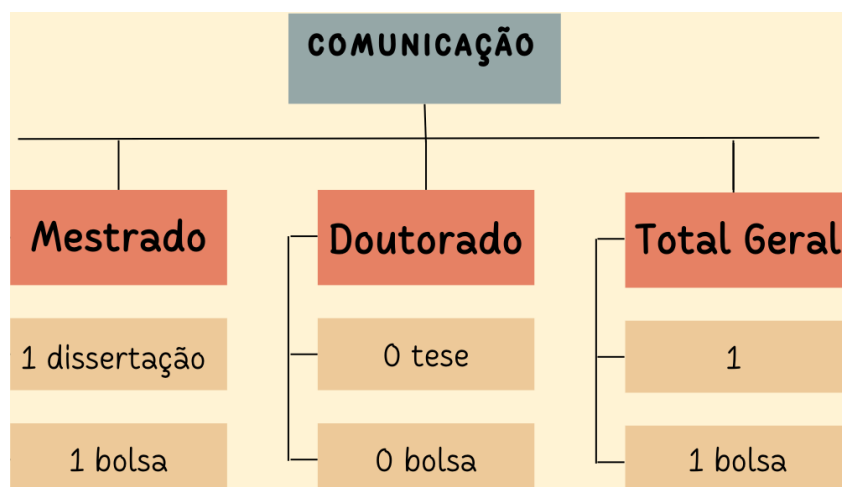
Bolsa: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG).

<https://antigo.ufrr.br/ppgcom/phocadownload/Documentos/Dissertao%20-%20Ariene%20Susui%20dos%20Santos%20Lima.pdf>

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi evidenciado na área da Comunicação somente uma obra publicada no curso de mestrado pela Universidade Federal de Roraima, no ano de 2022, com financiamento para bolsa de pesquisa.

Quadro 60 – Levantamento de dissertações e teses (Comunicação)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 61 – Total de publicações de dissertações e teses (Comunicação)

COMUNICAÇÃO	
UFRR	1
Total geral: 1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 62 – Dissertações e teses (Direito)

1.BELFORT, Lucia Fernanda Inácio (Kaingáng)⁸⁰. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Orientadora: Alejandra Leonor Pascual. Coorientadora: Edite do Céu Faial Jacques.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES

Doutoranda em Arqueologia na Universidade de Leiden na Holanda (2017-2023).

Primeira advogada indígena na região Sul do Brasil e a primeira indígena a obter o título de mestre em direito no país.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/5138>

2.OLIVEIRA, Paulo Celso de (Pankararu). **Gestão territorial indígena**. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia

⁸⁰ Importante mencionar que busquei respeitar a escrita na língua materna dos autores indígenas.

Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Orientador: Carlos Frederico Mares de Souza Filho.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas

<https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504861/bytestreams/content/content?filename=PAULO+CELSO+DE+OLIVEIRA.pdf>

3.MACHADO, Almiros Martins (Avá Guarani). **De direito indigenista a direitos indígenas**: desdobramento da arte do enfrentamento. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Orientador: José Heder Benatti.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES

https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7289/1/Dissertacao_DireitoIndigenistaDireitos.pdf

4.GUARANY, Vilmar Martins Moura (Guarany). **Direito territorial Guarani e as unidades de conservação**. 2009. 120 f. Dissertação (Direito Econômico e Socioambiental) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Orientador: Carlos Frederico Marés de Souza Filho.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas.

<https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504918/bytestreams/content/content?filename=Vilmar+martins+Moura+Guarany+.pdf>

5.FERNANDES, Rosani de Fatima (Kaingang). **Educação escolar Kyikatêjê**: novos caminhos para aprender e ensinar. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Orientadora: Jane Felipe Beltrão.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Fundação Ford, FORD, Estados Unidos.

<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>

6.SANTOS, Leonilson Rocha dos (Kanela). **O processo de ecologização como obstáculo para a construção das sociedades indígenas enquanto sujeitos de direito**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Orientadora: Vilma de Fátima Machado.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES

Doutorado em andamento em Direito pela Universidade de Brasília, UnB, Brasil (2020)

<https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/2e0a6065-b999-4e7d-a7ad-9d95c8e3f8a3/content>

7.XERENTE, Ercivaldo Damsôkêkwa Calixto (Akwê/Xerente)⁸¹. **Processos de educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada:** práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Orientadora: Rosani Moreira Leitão.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES

<https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/a7fb2323-83ba-49f9-ac03-9361b35133eb/content>

8.CONCEIÇÃO, Keyla Francis de Jesus da (Pataxó). **A invisibilidade do indígena no processo eleitoral brasileiro:** as organizações indígenas e a luta pela representação política. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Orientador: Argemiro Cardoso Moreira Martins.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Doutorado em andamento em Direito pela Universidade de Brasília, UnB, Brasil e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5655399

9.GUAJAJARA, Maria Judite da Silva Ballerio (Guajajara). **Mulheres indígenas:** gênero, etnia e cárcere. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Orientadora: Débora Diniz.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38588/1/2020_MariaJuditedaSilvaBallerioGuajajara.pdf

⁸¹ Primeiro indígena mestre pela Universidade Federal de Goiás – UFG no programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos antes da implementação de cotas na UFG.

10.SANTOS, Samara Carvalho (Pataxó). **A judicialização da questão territorial indígena:** uma análise dos argumentos do Supremo Tribunal Federal e seus impactos na (des)demarcação de terras indígenas no Brasil. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Orientador: Guilherme Scotti Rodrigues.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Doutorado em andamento em Direito pela Universidade de Brasília, UnB, Brasil (2020).

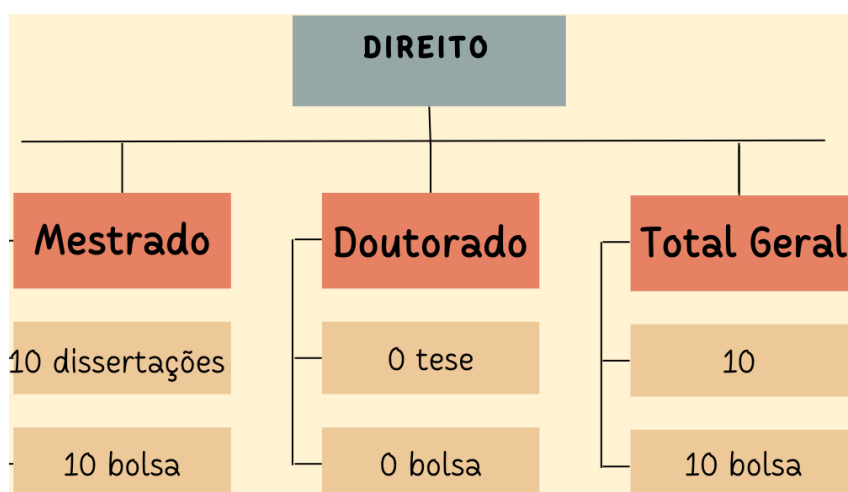
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38755/1/2020_SamaraCarvalhoSantos.pdf

Total geral de dissertações: 10

Fonte: Elaborado pela autora.

O quantitativo de dissertações em Direito foi expressivo, com 10 estudos desenvolvidos, sendo todos contemplados com bolsas de pesquisa. Desse modo, a primeira ocorrência de trabalho na área se deu em 2006 e a última no ano de 2020, ambas pela Universidade de Brasília. Em relação ao maior número de pesquisa desenvolvida nas universidades, destacou-se a UNB, com 4 (quatro) dissertações. Em relação às demais, UFG, UFPA e a PUC-PR tiveram 2 estudos desenvolvidos a nível de pós-graduação.

Quadro 63– Levantamento de dissertações e teses (Direito)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 64 – Total de publicações de dissertações e teses (Direito)

DIREITO	
UNB	4
UFPA	2
UFG	2
PUCPR	2
Total geral: 10	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 65 – Dissertações e teses (Educação)

1.TAUKANE, Darlene (Kura-Bakairi). Educação escolar entre os Kura Bakairi. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996. Orientador: Edir Pina de Barros. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Primeira indígena mestra no Brasil. Não localizamos o link da dissertação.
2.ÂNGELO, Francisca Navantina Pinto de (<i>Haliti</i>-Paresi). O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004. Orientador: Darci Secchi. Algumas informações relevantes: Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=120702

- + 3.OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Baré). **Os Programas de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

+ <https://acervo.socioambiental.org/acervo/tesesdissertacoes/os-programas-de-educacao-escolar-indigena-no-alto-rio-negro-sao-gabriel-da>

Obs.: Não obtemos o texto integral.

4.NASCIMENTO, Rita Gomes do (Potiguara). **Educação Escolar Indígena: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Orientadora: Rosália de Fátima e Silva.

Algumas informações relevantes:

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FUNCAP.

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14609/1/RitaGN.pdf>

5.REZENDE, Justino Sarmento (Tuyuka). **Escola Indígena Municipal Utâpinopona: tuyuka e a construção da identidade tuyuka**. 2007. 371 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Orientador: Antônio Jacó Brand.

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7926-escola-indigena-municipal-utapinopona-tuyuka-e-a-construcao-da-identidade-tuyuka.pdf>

6.Ferreira, Geraldo Veloso (Tukano). **Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel - Iauaretê (AM)**. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientador: Alípio Casali.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10017/1/Geraldo%20Veloso%20Ferreira%20desp%20%28sem%20o%20anexo%20V%29.pdf>

7.LIMA, Eliane Gonçalves de (Terena). **A pedagogia terena e a criança do Pin nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Orientador: Adir Casaro Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

[https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8035-a-pedagogia-terena-e-a-crianca-do-pin-
nioaque-as-relacoes-entre-familia-comunidade-e-escola.pdf](https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8035-a-pedagogia-terena-e-a-crianca-do-pin-nioaque-as-relacoes-entre-familia-comunidade-e-escola.pdf)

8.NASCIMENTO, Rita Gomes do (Potiguara). **Rituais de resistência: experiências pedagógicas** Tapeba. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Orientadora: Rosália de Fátima e Silva.

Algumas informações relevantes:

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FUNCAP.

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14241/1/RitaGN_TESE.pdf

Pós-Doutorado.

Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTreF, Argentina (2014).

9.MUNDURUKU, Daniel (Munduruku). **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientadora: Roseli Fischman.

Algumas informações relevantes:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

Não encontramos o link da tese.

Pós-Doutorado.

Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

Grande área: Lingüística, Letras e Artes (2012).

Obs.:

Link da tese não localizado (a tese foi publicada como livro).

[https://danielmunduruku.blogspot.com/2012/10/minha-tese-de-doutorado-publicada-
pela.html](https://danielmunduruku.blogspot.com/2012/10/minha-tese-de-doutorado-publicada-pela.html)

Link de páginas iniciais do livro: [https://ebin.pub/o-carater-educativo-do-movimento-
indigena-brasileiro-1970-1990.html](https://ebin.pub/o-carater-educativo-do-movimento-indigena-brasileiro-1970-1990.html)

Link da resenha: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/76237/48715>

10.FIALHO, Celma Francelino (Terena). **O percurso histórico da língua e cultura Terena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS**. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010. Orientador: Adir Casaro Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas.

<https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504689/bytestreams/content/content?filename=Celma+Francelino+Fialho.pdf>

11.ARAÚJO, Rosilene Cruz de (Tuxá). **Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Orientador: Eduardo José Fernandes Nunes.

Algumas informações relevantes:

Doutorado em andamento em Antropologia Social.

Universidade de Brasília, UnB, Brasil.

Obs.: Link não localizado.

12.BRITO, Edson Machado de (Kayapó). **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Algumas informações relevantes:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10376>

13.AQUINO, Elda Vasques (Kaiowá). **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Orientadora: Adir Casaro Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>

14.AMARAL, Fátima Trindade do (Kaingang). **O protagonismo kaingang no espaço da escola indígena: práticas pedagógicas no espaço da Escola da Aldeia.** 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013. Orientadora: Elza Maria Fonseca Falkembach.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Amaral%2C+F%C3%A1tima+Trindade+do>

Obs.: Não obtemos o texto integral.

15.SOUZA, Teodora de. (Guarani). **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010).** 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Orientadora: Adir Casaro Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/12358-teodora-de-souza.pdf>

16.CLAUDINO, Zaqueu Key (Kaingang). **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena Kaingang.** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87992/000912254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

17.Benites, Eliel (Kaiowá). **Oguata yahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Orientadora: Adir Casaro Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>

18.Ferreira, Bruno (Kaingang). **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107990/000946495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

19.JESUS, Naine Terena de (Terena). **Audiovisual na escola Terena Lutuma Dias**: educação indígena diferenciada e as mídias. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Algumas informações relevantes:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10440/1/Naine%20Terena%20de%20Jesus.pdf>

Pós-Doutorado.

Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

Grande área: Ciências Humanas (2014-2015).

Pós-Doutorado.

Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

Grande área: Ciências Humanas (2016-2017).

20.IDIORIÊ-XAVANTE, Severiá Maria (Iny/Karajá). **Línguas e educação intercultural na formação de professores A'uwê**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Orientadora: Beleni Saléte Grando.

Obs.: Filha de mãe Javaé e pai Karajá.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3670609

21.FERNANDES, Florencio Rekeyg (Kaingang). **A formação e a atuação de professores pedagogos indígenas no Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2016. Orientadora: Rosângela Célia Faustino.

Doutorando no Programa de Pós Graduação em Antropologia na Universidade Federal do Paraná.

Obs.:

O trabalho não possui divulgação autorizada.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3639737

22.CARDOSO, Dorvalino Refej (Guarani/Xoklen). **Kanhgág Jykre Kar** - filosofia e educação Kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

Doutorado em andamento em Antropologia Social.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

Título: Educação para as formas de vida: filosofia, história e mitologia kanhgág

Orientador: Sérgio Baptista da Silva.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225734>

23.FREITAS, Maria Inês de (Kaingang). **Escola Kaingang**: concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163813/001025526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

24.COREZOMAÉ, Lennon Ferreira (Balatiponé/Umutina). **Educação escolar do povo indígena Balatiponé-Umutina**: compreendendo processos educativos da escola Julá Paré. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Orientador: Luiz Gonçalves Junior.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9306/DissLFC.pdf?sequence=1&isAlloved=y>

25. GAVIÃO, Zacarias Kapiaar (Gavião). **Bekãh Ká: saberes e práticas indígenas na Escola Ikolen**. 2018. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná (RO), 2018. Orientadora: Josélia Gomes Neves.

https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/1_575508812.pdf

26. SURUI, Joaton Pagater (Surui). **A escrita da língua materna nas escolas indígenas** = Paiter Surui ãh sodig nã goe tig Esade Paiter ey emã sodihg ah ey ka ewe. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018. Orientadora: Josélia Gomes Neves.

https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA_O_JOATON_1427931132.pdf

27. SURUI, Luiz Weymilawa (Surui). **“Paiter e sade apuhuh itxa ani e ewe same”**: infância paiter, processos próprios de cuidar e educar crianças indígenas na Amazônia. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná (RO), 2018. Orientadora: Juracy Machado Pacífico.

https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/1_1277180227.pdf

28. RIBEIRO, Ademario Souza (Payayá). **O ensino das histórias e culturas dos povos indígenas nos anos finais do ensino fundamental nas escolas Mbo'ehao e Kijêtxawê de Simões Filho, Estado da Bahia**. 2019. Dissertação (Maestría en Ciencias de la Educación) - Universidad Interamericana, Asunción, 2019. Orientador: Raphael Fontes Cloux.

Obs.: Link não localizado.

Doutorado em andamento em Ciências da Educação (2019)

Universidad Interamericana, Asunción, PY, UI, Paraguai.

Título: AUTORIAS INDÍGENAS: AUTO E ETNOHISTÓRIAS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS.

Orientador: Prof. Dr. PhD. Raphael Fontes Cloux.

Grande área: Ciências Humanas

29.Ferreira, Bruno (Kaingang). **Ũn si ag tũ pẽ ki vênh kajrân rân fã** - o papel da escola nas comunidades Kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

30.RODRIGUES RAMOS, Raquel de Cássia (Kubeo). **Kubai, o encantado**: literatura infantil indígena em foco. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

Doutorado em andamento em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

Título: Literatura infantil indígena: acesso a todas as crianças.

Orientadora: Claudia Rodrigues de Freitas.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237438/001140067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

31.OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios (Koiupanká). **Povo Koiupanká e a Educação Escolar Indígena**: 15 anos de resistência no sertão alagoano. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Orientadora: Inalda Maria dos Santos.

<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/8588/1/Povo%20Koiupank%c3%a1%20e%20a%20educa%c3%a7%c3%a3o%20escolar%20ind%c3%adgena%20-%202015%20anos%20de%20resist%c3%aancia%20no%20sert%c3%a3o%20alagoano.pdf>

32.VIEIRA, Vanuzia Bonfim (Pataxó). **Protagonismo das mulheres Pataxó da Aldeia Barra Velha**. awākã upâ jokana Pataxó upâ pataxí arahuna'á makiame. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Programa de

Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021. Orientador: Edson Machado Brito.

https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%A1genas_do_Brasil/Teses_e_disserta%C3%A7%C3%B5es

33.CARDOSO, Ytanajé Coelho (Munduruku). **A interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar Munduruku: a ascensão da literatura indígena.** 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas, FAPEAM, Brasil.

<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9640>

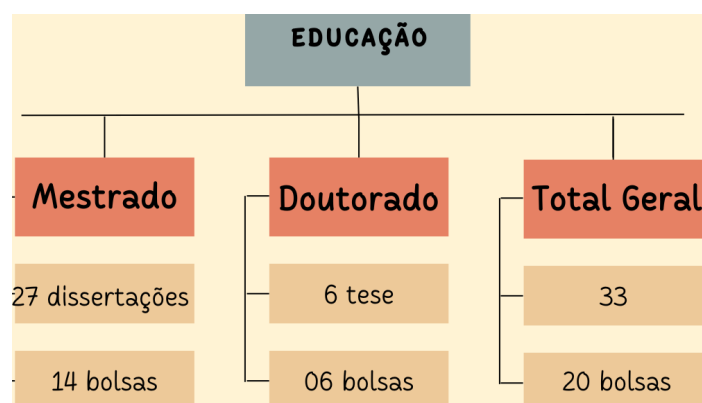
Total geral de dissertações e teses: 33

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, foram mapeados 33 trabalhos, contendo 27 dissertações e 6 (seis) teses. Entre os 33 trabalhos, 20 pesquisas foram desenvolvidas com auxílio de bolsas e 13 estudantes não obtiveram bolsas no decorrer dos seus estudos. As universidades com maior número de indígenas acadêmicos são: Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 6 pesquisas cada, sendo a primeira uma dissertação publicada no ano de 2007 e a última, outra dissertação referente ao ano de 2014, defendida na Universidade Católica Dom Bosco. Já a UFMT, a UNIR e a PUC-SP contabilizaram 3 (três) obras cada.

É importante mencionar que a primeira dissertação foi desenvolvida no ano de 1996 por uma Kura-Bakairi, Darlene Taukane no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso. Sendo assim, a cronologia data de 1996 a 2023, com a última tese defendida na Universidade Federal do Amazonas.

Quadro 66 – Levantamento de dissertações e teses (Educação)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 67 – Total de publicações de dissertações e teses (Educação)

EDUCAÇÃO	
UCDB	6
UFRGS	6
UFMT	3
PUC-SP	3
UNIR	3
UFAM	2
UFRN	2
USP	1
UEM	1
UNEB	1
UNIJUI	1
UFSB	1
UFAL	1
UFSCar	1
UI	1
Total geral: 33	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 68 – Dissertações e teses (Geografia)

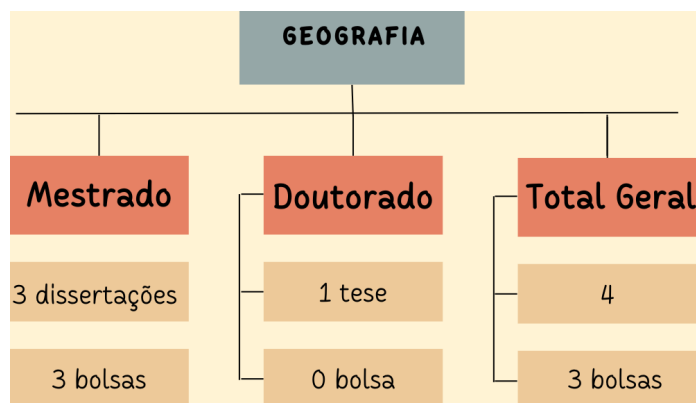
1. DUTRA, Israel Fontes (Tuyuka). **Pari-cachoeira e Trinidad**: convivência e construção da autodeterminação indígena na fronteira Brasil-Colômbia. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Algumas informações relevantes:
Bolsa pelo Instituto Fellowship, IFP

https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08022010-105540/publico/ISRAEL_FONTES_DUTRA.pdf
2. SILVA, Márcia Vieira da (Omágua/Kambeba). Reterritorialização e identidade do povo Omágua- Kambeba na aldeia Tururucari- Uka. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Orientadora: Amélia Regina Batista Nogueira. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Atualmente Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPA. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3978/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20M%c3%a1rcia%20Vieira%20da%20Silva.pdf
3. SURUI, Gasodá (Paiter Surui/Gãmeb). Paiterey Karah: a terra onde os paiterey se organizam e realizam a gestão coletiva do seu território. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Orientador: Adnilson de Almeida Silva. Algumas informações relevantes: Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia - FAPERÓ. https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/2600/1/DISSERTACAO_GASODA_SURUI.pdf
4. Benites, Eliel (Kaiowá). A Busca do Teko Araguyje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá. 2021. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Orientadora: Jones Dari Goetttert. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10966213
Total geral de dissertações e teses: 4

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as quatro pesquisas em Geografia, identificou-se 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese, cada uma em universidade distinta: USP, UFAM, UNIR e UFGD. Além disso, o tempo decorrido desde a primeira até a última foi de 2008 a 2021. Sobre o financiamento, somente a tese publicada no ano de 2021 não foi contemplada com nenhuma bolsa para a execução da pesquisa.

Quadro 69 – Levantamento de dissertações e teses (Geografia)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 70 – Total de publicações de dissertações e teses (Geografia)

GEOGRAFIA	
UFGD	1
UNIR	1
UFAM	1
USP	1
Total geral: 4	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 71 – Dissertações e teses (História)

1. BRITO, Edson Machado de (Kayapó). **Do sentido aos significados do presídio de Clevelândia do Norte: repressão, resistência e disputa política no debate da imprensa**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientadora: Heloísa de Faria Cruz.

Algumas informações relevantes:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13059/1/Edson%20Machado%20de%20Brito.pdf>

2. CARDOSO, Wanderley Dias (Terena). **A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde**. 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Orientadora: Maria Cristina dos Santos.

Algumas informações relevantes:

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2401/1/433348.pdf>

3. ROCHEDO, Aline do Carmo (Puri/Churiah Puri). **“Os filhos da revolução”**: a juventude urbana e o rock brasileiro dos anos 1980. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Orientadora: Samantha Viz Quadrat.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1525.pdf>

4. BRAGA, Danilo (Kaingang). **A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul**: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002). 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, FFPF, Estados Unidos.

Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em História UFRGS.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

Orientador: Eduardo dos Santos Neumann.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181454/001075239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

5. MACIEL, Márcia Nunes (Mura). **Tecendo tradições indígenas**. 2016. 821 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientador: José Carlos Sebe Bom Meihy.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18082016-134231/publico/2016_MarciaNunesMaciel_VCorr.pdf

6. ROCHEDO, Aline do Carmo (Puri/Churiah Puri). **Afrodite se quiser?**: o protagonismo das mulheres no rock brasileiro nos anos 1980. 2018. 306 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Surama Conde Sá Pinto.

Algumas informações relevantes: “Registro que fiz um doutorado sem bolsa de estudos e essa foi apenas mais uma das dificuldades enfrentadas nesse inóspito território, que é o

mundo acadêmico, sobretudo, pelo peso misógino que enfrentamos diariamente” (ROCHEDO, 2018, p. 293).

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6433375
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3670609

7. PRIPRÁ, Walderes Coctá (Laklânô/Xokleng). **Lugares de acampamento e memória do povo Laklânô/Xokleng, Santa Catarina**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Orientadora: Juliana Salles Machado Bueno.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

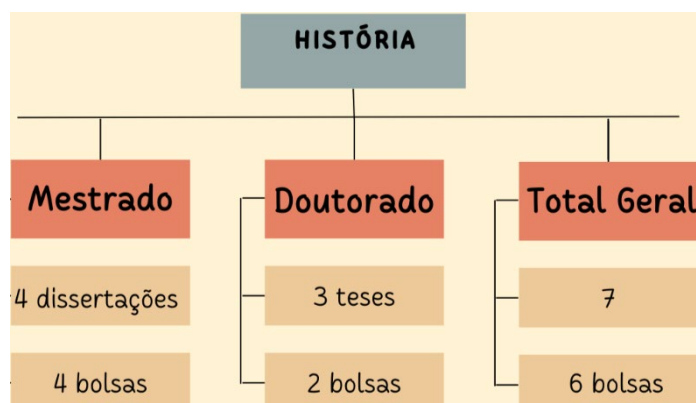
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226839>

Total geral de dissertações e teses: 7

Fonte: Elaborado pela autora.

Na área de História, foram coletadas 7 trabalhos acadêmicos, cada um oriundo de universidades distintas (4 dissertações e 3 teses) de 2008 a 2021. Entre esses, apenas o trabalho acadêmico datado de 2018 não foi assegurado com bolsa de estudo. Sobre as universidades que dispõem de pesquisas de autoria indígena, enfatizou-se a presença da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, referente aos anos de 2008 e de 2011.

Quadro 72 – Levantamento de dissertações e teses (História)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 73 – Total de publicações de dissertações e teses (História)

HISTÓRIA	
PUC – SP	1
PUC – RS	1
UFF	1
UFRGS	1
USP	1
UFRRJ	1
UFSC	1
Total geral: 7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 74 – Dissertações e teses (Interdisciplinar)

1. CARDOSO, Wanderley Dias (Terena). A aldeia indígena de Limão Verde: escola, comunidade e desenvolvimento local. 2004. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004. Orientador: Antônio Jacó Brand. https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7877-aldeia-indigena-de-limao-verde-escola-comunidade-e-desenvolvimento-local.pdf
2. MACIEL, Márcia Nunes (Mura). O vivido e o lembrado: memórias e trajetórias de pessoas que vivenciaram seringais na Amazônia. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Orientadora: Selda Vale da Costa. Algumas informações relevantes: Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Não encontramos o link da dissertação.
3. RUBIM, Altaci Correa (Kokama). Identidade dos professores indígenas e processo de territorialização/Manaus-AM. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Orientador: Alfredo Wagner Berno de Almeida. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas, FAPEAM, Brasil. https://tiagodiniz07.files.wordpress.com/2015/05/dissertac3a7c3a3o_altaci-corr3aaa-rubim.pdf

4. BOMFIM, Anari Braz (Pataxó). **Patxohã, "língua de guerreiro"**: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Orientadora: América Lúcia Silva César.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23957/1/dissertacao_ABBomfim.pdf

5. ELOY AMADO, Luiz Henrique (Terena). **Poké'ixa Ufí: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Orientador: Josemar de Campos Maciel.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15059-dissertacao-eloy-versao-final.pdf>

6. ANDRADE, Edite da Silva (Karapiu) **Conhecimento indígena e o processo de formação social do jovem no contexto da Comunidade Maruwai, Terra Indígena São Marcos - Roraima**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016. Orientador: Maxim Paolo Repetto Carreno.

Algumas informações relevantes:

Pai Wapichama, mãe Macuxi.

http://www.bdt.d.ufrr.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=417

7. RITE, Cosme (*Marãiwatsété tsipodo*). **Uso do território a partir do modo de ser A'uwê Marãiwatsédé - Ti'a na dahoimanadzé Wahi'rata nori tsi Marãiwatsété hoimandzébdzo hã**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Orientadora: Sílvia Maria Ferreira Guimarães.

Algumas informações relevantes:

“*Marãiwatsété tsipodo* é a denominação do povo da mata densa e *Marãiwatsédé* é o território da mata densa onde vive o povo” (RITE, 2017, p. 7).

“Nós não somos “A Sociedade Xavante” distribuídas em comunidades ou unidades políticas autônomas, como disse Maybury-Lewis (1984), somos mais do que isso. Xavante foi o nome

dado pelos não-indígenas a nós, simplificando nossas realidades e histórias” (RITE, 2017, p. 7).

http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/33091/3/2017_CosmeRite.pdf

8. SURUI, Gamalonô (Surui). **Educação indígena na educação escolar indígena por meio de projetos**. 2018. 42 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Orientador: José Roberto Linhares de Mattos.

<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4767/2/2018%20-%20Gamalon%c3%b4%20Surui.pdf>

9. TAUKANE, Isabel Teresa Cristina (Bakairi). **Kurâ Iwenu (a nossa pintura): performance e resistência na pintura corporal kurâ-bakairi**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Orientadora: Ludmila de Lima Brandão.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2247/1/TESE_2019_Isabel%20Teresa%20Cristina%20Taukane.pdf

10. RODRIGUES, Eunice da Rocha Moraes (Tapuia do Carretão). **Narrativas orais do povo indígena Tapuia do Carretão**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Orientadora: Luciene de Oliveira Dias.

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11084>

11. SANTOS, Suzenilson Da Silva (Kanindé). **Um museu indígena como estratégia interdisciplinar de formação entre os Kanindé no Ceará**. 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021. Orientador: Roberto Kennedy Gomes Franco.

Algumas informações relevantes:

Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC

<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2439>

12. ALVARES, Alberto (Guarani). **Petein mbya nhemaén ta'anga arandure nhemboaja'o re um olhar Guarani: o cinema na fronteira dos saberes**. 2021. 47 f. Dissertação (Mestrado

em Cinema e Audiovisual) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Orientadora: Karla Holanda de Araújo.

https://ppgcine.cinemauff.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Dissertacao_Alberto-Alvares.pdf

13. PARIKO EKUREU, Lauro Lopes Leandro (Boe). **Boe Joruduwa Boe Ero**: a educação Bororo e o Bakaru. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Orientadora: Marília Librandi Rocha.

Doutorado em andamento pelo mesmo programa de pós-graduação.

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-23052022-161322/>

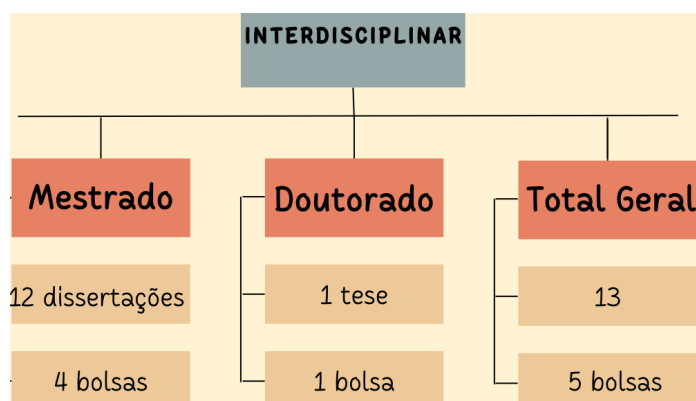
<https://youtu.be/zF4PCOvs51M?si=do05je5BFFPcpjA> (Vídeo da defesa do Mestrado).

Total geral de dissertações e teses: 13

Fonte: Elaborado pela autora.

A temática da interdisciplinaridade é composta por 12 dissertações e somente 1 (uma) tese de doutorado, totalizando 13 pesquisas datadas de 2004 a 2021. Nesse sentido, foi constatado que houve 5 (cinco) acadêmicos bolsistas. Além disso, constatou-se que as universidades com maior número de trabalhos foram duas: Universidade Católica Dom Bosco (2) e Universidade Federal do Amazonas (2), sendo que as demais somente tiveram um trabalho cada.

Quadro 75– Levantamento de dissertações e teses (Interdisciplinar)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 76 – Total de publicações de dissertações e teses (Interdisciplinar)

INTERDISCIPLINAR	
UCDB	2
UFAM	2
UFB	1
UFRR	1
UNB	1
UFRRJ	1
UFMT	1
UFG	1
UNILA B	1
UFF	1
USP	1
Total geral: 13	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 77 – Dissertações e teses (Linguística e Literatura)

1. GRAÚNA, Graça (Potiguara). O imaginário dos povos indígenas na literatura infantil. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991. Orientador: Antônio Fernando Viana. Obs.: Link não localizado.
2. OLIVEIRA, Maria das Dores de (Pankararu). A variação fonética da vibrante /r/ na fala pankararu: análise lingüística e sociolingüística. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001. Orientador: Adair Pimentel Palácio. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, FAPEAL, Brasil. Obs.: Link não localizado.
3. GRAÚNA, Graça (Potiguara). Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Orientador: Roland Gerhard Mike Walter. Obs.: Link não localizado.
4. GAKRAN, Namblá (Xokleng/Laklãnõ). Aspectos morfossintáticos da língua laklãnõ (Xokleng) Je. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Orientador: Wilmar da Rocha D'Angelis. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): FORD FOUNDATION, IFP, Estados Unidos.

<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/357840>

5. OLIVEIRA, Maria das Dores de (Pankararu). **Ofayé, a língua do Povo do Mel: fonologia e gramática**. 2006. 518 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006. Orientadora: Januacele Francisca da Costa. Algumas informações relevantes:

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.
<https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504833/bytestreams/content/content?filename=Maria+das+Dores+de+Oliveira.pdf>

6. MELGUEIRO, Edilson Martins (Baniwa). **Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos Baniwa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral).

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4338>

7. PÁLTU KAMAIWRÁ, Aisanain (Kamaiurá). **Uma análise linguístico-antropológica de exemplares de dois gêneros discursivos Kamaiurá**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8948/1/2010_AisanainPaltuKamaiwra.pdf

8. SILVA, Fábila Pereira da (Fulni-ô). **A sílaba em yaathe**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Januacele Francisca da Costa.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, FAPEAL, Brasil.
https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/488/1/Dissertacao_FabiaPereiraDaSilva_2011.pdf

9. KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima (Kaxinawa). **Confrontando registros e memórias sobre a língua e a cultura Huni Kuĩ: de Capistrano de Abreu aos dias atuais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Obs.: Não obtemos o texto integral.

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b05132e3b1359beaf2644ad7761668e2

10. NASCIMENTO, Márcia (Kaingang). **Tempo, modo, aspecto e evidencialidade em Kaingang**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Orientador: Marcus Antônio Rezende Maia.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, IFP, Estados Unidos.

<http://objdig.ufrj.br/25/teses/801261.pdf>

11. KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima (Kaxinawá). **Hãtxa kuĩ haska xarabu**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral.

Obs.: Tese escrita em duas línguas

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinawá](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinawá_Português.pdf)
[Português.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinawá_Português.pdf) (tese na língua

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima (Kaxinawá). **Uma gramática da língua Hãtxa Kuĩ**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinaw%](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinaw%C3%A1_Portugu%C3%AAs.pdf)
[C3%A1_Portugu%C3%AAs.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18984/1/2014_JoaquimPaulodeLimaKaxinaw%C3%A1_Portugu%C3%AAs.pdf) (tese na língua portuguesa).

Pós-Doutorado.

Universidade Federal do Acre, UFAC, Brasil.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil (2019).

12. ANDRADE, Edson Dorneles de (Krenak). **Entre o som e o silêncio: a literatura ameríndia e o romance Órfãos do Eldorado** de Milton Hatoum. 2015. 124 f. Dissertação

(Mestrado em Literatura) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Orientadora: Maria Sílvia Cintra Martins.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Doutorado em andamento em Social and Cultural Anthropology (2016).

Universidade de Viena, UNIVIE, Áustria.

Título: The legal imagination of indigenous peoples: the idea of ownership among Amazonian groups

Orientador: Rene Kuppe.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4731/6583.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

13. PÁLTU KAMAIWRÁ, Aisanain (Kamaiurá). **O Kwaryp de Kanutari**: uma abordagem linguística e etnográfica. 2015. 538 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Orientadora: Ana Suely Arruda Câmara Cabral.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20694>

14. GAKRAN, Namblá (Xokleng/Laklãnõ). **Elementos fundamentais da gramática Laklãnõ**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Orientadora: Ana Suely Arruda Câmara Cabral.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Pós-Doutorado.

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil (2017-2018).

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19096/1/2015_NambláGakran.pdf

15. PERES, Julie Stefane Dorrico (Macuxi). **Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas amondawa**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Orientadora: Wany Bernardete de Araujo Sampaio.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1335/1/Julie%20S.%20D.%20Peres_Autoria%20e%20performance%20nas%20narrativas.pdf

16. RUBIM, Altaci Correa (Kokama). **O reordenamento político e cultural do povo Kokama**: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru. 2016. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Orientadora: Enilde Leite de Jesus Faulstich.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas, FAPEAM, Brasil.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20961>

17. SILVA, Fábila Pereira da (Fulni-ô). **A organização prosódica do Yaathe, a língua do povo Fulni-ô**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Januacele Francisca da Costa. Coorientador: Stella Virginia Telles de Araujo Pereira Lima.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.
<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2138>

18. NASCIMENTO, Márcia (Kaingang). **Evidencialidade em Kaingang**: descrição, processamento e aquisição. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Orientador: Marcus Antonio Rezende Maia. Coorientador: Luiz Alexandre Mattos do Amaral.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Pós-Doutorado.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.

Grande área: Linguística, Letras e Artes (2018-2019)

Pós-Doutorado.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.

Grande área: Linguística, Letras e Artes

Grande Área: Linguística, Letras e Artes / Área: Letras / Subárea: Línguas Indígenas (2017-2018).

<http://objdig.ufrj.br/25/teses/877356.pdf>

19. CARDOSO, Ytanajé Coelho (Munduruku). **Os últimos falantes da língua Munduruku do Amazonas: *habitus*, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo.** 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-graduação em Letras e Artes, Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017. Orientadora: Silvana Andrade Martins.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas, FAPEAM, Brasil.
<https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/27-19.pdf>

20. TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga (Apyãwa/ Tapirapé). ***Takãra*: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Orientadora: Mônica Veloso Borges.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/5069ad01-65e1-4ca4-a7f4-fa419f9d7bc2/content>

21. TAPIRAPÉ, Iranildo Arowaxeo'i (Tapirapé). **Língua Apyãwa: construções oracionais em contextos comunicativos diversos.** 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Orientadora: Mônica Veloso Borges.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11782>

22. PERES, Julie Stefane Dorrico (Macuxi) **A Literatura Indígena Contemporânea no Brasil: a autoria individual e a poética do eu-nós.** 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Orientadora: Maria Tereza Amoedo.

Algumas informações relevantes:

Bolsista: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.
 Obs.: conforme solicitação do autor, este trabalho possui confidencialidade até 24/05/2026.
https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9655/2/TES_JULIE_STEFANE_DORRICO_PERES_CONFIDENCIAL.pdf

23. SANT' ANNA, Fernanda Vieira (Xokó). **Ruptura histórica e abordagem criativa: uma cartografia de identidades nativas.** 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Orientadora: Maria Aparecida de Andrade Salgueiro.

Algumas informações relevantes:

Bolsista: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ, FAPERJ, com **período sanduíche** em Boston University. Orientador: Rodrigo Lopes de Barros.

<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/16753>

24. Pereira, Jama Peres (Wapichana). **Unkuadkiz: literatura e identidade indígena Wapichana na fronteira Brasil/Guiana.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação, Letras e Artes, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021. Orientadora: Ananda Machado.

Bolsista: Universidade Federal de Roraima, RR, Brasil.

Obs.: Link não localizado.

25. MORITU, Caetano Tserenhi'ru (A'uwê Uptabi/Xavante autêntico). **História da introdução da escrita entre o povo A'uwê Uptabi (Xavante Autêntico).** 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Orientador: André Marques do Nascimento.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

<https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/8f344465-8810-4693-b9a8-a32c0065703e/content>

26. MELGUEIRO, Edilson Martins (Baniwa). **O nheengatu de stradelli aos dias atuais: uma contribuição aos estudos lexicais de línguas Tupi-Guaraní em perspectiva diacrônica.** 2022. 984 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Orientadora: Ana Suely Arruda Câmara Cabral).

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44655/1/2022_EdilsonMartinsMelgueiro.pdf

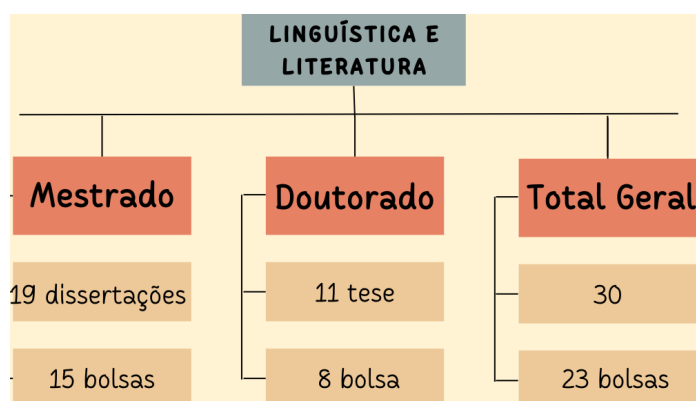
27. WA' AWE, Antônio Luiz ((A'uwê Uptabi/Xavante). **Aspectos linguísticos e culturais no processo de formação do homem Xavante na Aldeia Sangradouro Mato Grosso Brasil.** 2022. 73 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Orientadora: Gláucia Vieira Cândido.

http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12760
28. ABTŠ'IRÉ, Almir Henõri (A'uwẽ Uptabi/Xavante). Wamreme - a revitalização da escrita da língua a'uwẽ uptabi. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Orientadora: Tânia Ferreira Rezende.
http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12993
29. XERENTE, Eneida Brupahi (Xerente). Letramentos do viver Akwe . 2022. Dissertação (Mestre em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Orientador: André Marques do Nascimento.
Obs.: Link não localizado.
30. AIHÉ'EDI, José Uratsé (A'uwẽ Uptabi/Xavante). Variações fonológicas da língua A'uwẽ Uptabi (Xavante) na aldeia São Marcos . 2023. 67 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Orientadora: Mônica Veloso Borges.
Algumas informações relevantes:
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.
Total geral de dissertações e teses: 30

Fonte: Elaborado pela autora.

A área de Linguística e Literatura é expressiva em número de trabalhos, considerando-se que, referente ao período que vai desde o ano de 1991 até 2023 foram coletados 30 trabalhos acadêmicos, sendo 29 oriundos de universidades públicas. Desse montante de trabalhos, apreende-se que houve 23 bolsistas e 7 acadêmicos sem financiamento de bolsa de pesquisa. Soma-se 19 dissertações e 11 teses. Ademais, constatou-se que a Universidade de Brasília publicou 8 (oito) pesquisas, sendo 3 (três) dissertações e 5 (cinco) teses. Já a Universidade Federal de Goiás publicou uma totalidade de 7 (sete) dissertações. Daí em diante, segue-se com as demais instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Alagoas, com 4 (quatro) trabalhos, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com 3 (três) trabalhos, a Universidade Federal de Pernambuco, com 2 (dois) trabalhos, e as demais com número igual a 2 (dois) ou menor do que 2 (dois).

Quadro 78 – Levantamento de dissertações e teses (Linguística e Literatura)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 79 – Total de publicações de dissertações e teses (Linguística e Literatura)

LINGUÍSTICA E LITERATURA	
UFPE	2
UFAL	4
Unicamp	1
UNB	8
UFRJ	2
UFSCar	1
UNIR	1
UEA	1
UFG	7
PUCRS	1
UERJ	1
UFRR	1
Total geral: 30	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 80 – Dissertações e teses (Psicologia)

1. ANTONIO, Nilza Leite (Terena). **Raízes na língua**: identidade e rede social de crianças Terena da Escola Bilingue da Aldeia Bananal. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Orientadora: Sonia Grubits.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

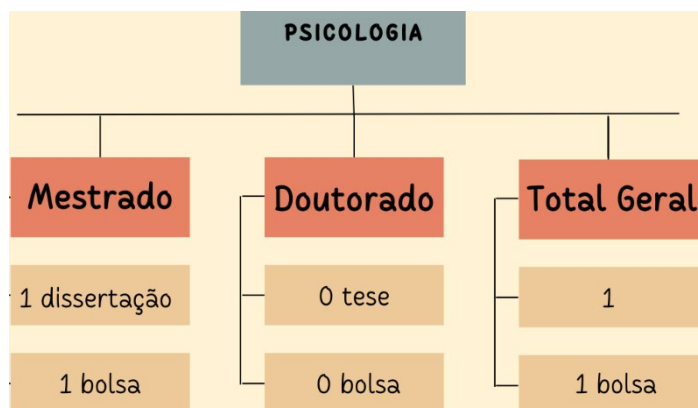
<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8114-raizes-na-lingua-identidade-e-rede-social-de-criancas-terena-da-escola-bilingue-da-aldeia-bananal.pdf>

Total geral de dissertação: 1

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Psicologia evidenciou-se a presença de somente uma dissertação, advinda do ano de 2009, publicada pela Universidade Católica Dom Bosco, sob financiamento de uma bolsa do CNPq.

Quadro 81 – Levantamento de dissertações e teses (Psicologia)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 82 – Total de publicações de dissertações e teses (Psicologia)

PSICOLOGIA	
UCDB	1
Total geral: 1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 83 – Dissertações e teses (Serviço Social)

1. SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. (Pankararu). **As mulheres e as muralhas do patriarcado e do capitalismo:** terceirização e precarização do trabalho no sistema do capital. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Orientadora: Eliana Costa Guerra.

Algumas informações relevantes:

Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17919/1/ElizangelaCAS_DISSERT.pdf

2. SANTI, Enoc Moisés Merino (Kichwa Canelos). **Allpamanda, Kawsaymanda, Jatarishun allampamanda muskuykuna tugarishka** = Por la tierra, por la vida, despertemos confrontación entre visiones sobre el territorio. 2016. 287 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Orientadora: Rosa Elizabeth Acevedo Marín.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Obs.: Kichwa Canelos da Amazônia equatoriana.

https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/763/3/ENOC%20MOISÉS%20MERINO%20SANTI_1%20-PDF-A.pdf

3. SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo (Pankararu). **Indígenas pankararu no sertão de Pernambuco:** vida, deslocamento e trabalho. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Orientadora: Maria das Graças e Silva.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Pós-Doutorado.

Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil (2021-2023).

Grande área: Ciências Sociais Aplicadas

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38916/1/TESE%20Elizângela%20Cardoso%20de%20Araújo%20Silva.pdf>

4. PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza. **Mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Orientador: Wagner Roberto do Amaral

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Doutoranda em Serviço Social e Política Social.

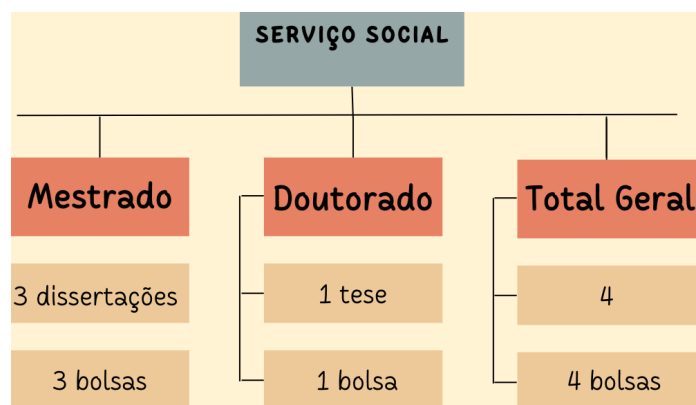
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10980515

Total geral de dissertações e teses: 4

Fonte: Elaborado pela autora.

A penúltima área mapeada, Serviço Social, resultou em 3 (três) pesquisas de mestrado e 1 (uma) de doutorado, advindas de universidades públicas distintas, sendo que todas foram efetuadas com bolsas de estudos, além do fato de que a primeira foi em 2012 e a última em 2021.

Quadro 84 – Levantamento de dissertações e teses (Serviço Social)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 85 –Total de publicações de dissertações e teses (Serviço Social)

SERVIÇO SOCIAL	
UFRN	1
UEMA	1
UFPE	1
UEL	1
Total geral: 4	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 86– Dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais)

1. VAZ FILHO, Florêncio Almeida (Maytapu). Indicadores de Sustentabilidade de Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Oriental. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 1997. Orientador: Peter Herman May. Algumas informações relevantes: Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq Obs.: Link não localizado.
2. DUTRA, Israel Fontes (Tuyuka). Xamanismo Uhtâpinôponã: princípios dos rituais de pajelanças e do ser pajé Tuyuka. 2010. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientador: Rinaldo Sérgio Vieira Arruda. Algumas informações relevantes: Bolsa pelo Instituto Fellowship, IFP https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4184
3. Baltazar, Paulo. (Terena). O processo decisório dos Terena. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientador: Rinaldo Sérgio Vieira Arruda. Algumas informações relevantes: Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3218
4. VAZ FILHO, Florêncio Almeida (Maytapu). A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia. 2010. 478 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Orientadora: Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33752/1/Emergência%20étnica%20indígena%20no%20Baixo%20Tapajós%20Amazônia%20Tese%20Florêncio%20Vaz%20Filho.pdf>

5. PORTO, Joana (Tabajara Tapuya). **Iê viva meu deus – capoeira**: da criminalização ao reconhecimento internacional. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Orientadora: Fernanda Busanello Ferreira.

Algumas informações relevantes:

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES.

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás, com tema de pesquisa acerca da questão indígena no Piauí sobre um viés de etnicidade e etnogênese do indígena Piauiense.

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=I%C3%8A+VIVA+MEU+DEUS%3A+CAPOEIRA+-+DA+CRIMINALIZA%C3%87%C3%83O+AO+RECONHECIMENTO+INTERNACIONAL&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>

6. ELOY AMADO, Luiz Henrique (Terena). **O campo social do direito e a teoria do direito indigenista**. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Orientadora: Ana Maria Motta Ribeiro.

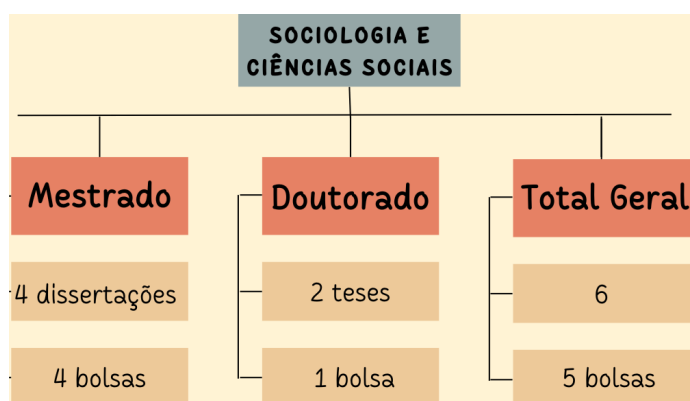
Obs.: Link não localizado.

Total geral de dissertações e teses: 6

Fonte: Elaborado pela autora.

A última área mapeada foi Sociologia e Ciências Sociais, na qual se obteve uma totalidade de 6 (seis) obras, situadas entre 1997 e 2022, sendo esta última a tese de um Terena, chamado Luiz Henrique Eloy Amado. Entre as 6 (seis) pesquisas, 2 (duas) foram realizadas em instituição privada de ensino superior, pela PUC-SP. Ademais, em relação a bolsas para pesquisa, 5 (cinco) acadêmicos foram contemplados com financiamento desse tipo. Dessa forma, foi evidenciada a presença de 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses.

Quadro 87 – Levantamento de dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais)



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 88 – Total de publicações de dissertações e teses (Sociologia e Ciências Sociais)

SOCIOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS	
UFRR	1
PUC-SP	2
UFB	1
UFG	1
UFF	1
Total geral: 6	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 89– Dissertações e teses por área de conhecimento

Área	Mestrado	Doutorado	Total
Antropologia	40	14	54
Educação	27	6	33
Linguística e Literatura	19	11	30
Interdisciplinar	12	1	13
Direito	10	-	10
História	4	3	7
Ciências Ambientais	6	-	6
Geografia	3	1	4
Artes	3	2	5
Ciências da Saúde	2	-	2
Serviço Social	3	1	4

Sociologia e Ciências	4	2	6
Sociais			
Psicologia	1	-	1
Comunicação	1	-	1
Total	135	41	176

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 90 – Totalidade de publicações de dissertações e teses nas instituições de ensino superior

UNB	26
UFG	21
UFRJ	15
UFAM	15
UFRGS	11
UCDB	9
PUC-SP	6
UFPE	6
USP	5
UNIR	5
UFAL	5
UFPA	4
UFMT	3
UFF	3
UFSC	3
UFMS	3
UFMG	3
UFRN	3
UFRRJ	3
PUCRS	2
UFBA	2
UFRR	2
PUCPR	2
UFSCar	2
UFPEL	1
UNILA	1
UEPB	1
UFT	1
UI	1
UNEB	1
UNIJUI	1
UFSB	1
UEM	1
UFGD	1
UNILAB	1
Unicam	1
p	
UEA	1

UERJ	1
UFRR	1
UEMA	1
UEL	1
Total geral: 176	

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que, logo após a contagem das teses e dissertações acima, foram encontradas mais 11 (onze) pesquisas de autoria indígena, todas asseguradas com bolsas de pesquisa. Dez (dez) dissertações e uma única tese foi realizada no curso de doutorado em Ciências Ambientais em 2014. Dessa forma, foram realizadas 145 dissertações, 42 teses e 141 bolsas de pesquisa, totalizando 187 pesquisas de autoria indígena em cursos de mestrado e doutorado de instituições de ensino superior públicas e privadas.

Quadro 91 – Total geral de dissertações, teses e bolsas de pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito de um número significativo de trabalhos desenvolvidos sobre a temática indígena, inter-relacionado à escolarização, dois pesquisadores, Tonico Benites e Gersem Baniwa, contribuíram para a feitura de um quadro que possibilitou reflexões sobre o modelo de escola que os indígenas têm, mas não necessitam e não querem X (versus) a escola que querem e necessitam, após o contato violento com o colonizador, no qual, desafiam para uma participação autônoma e etnopolítica. Seguem reflexões das novas lideranças políticas sobre uma escola (para) os indígenas e não (dos) indígenas, ou seja, na prática não conquistaram, somente está posta no “papel sem poder”⁸² da legislação brasileira em vigência.

⁸² A escolha pelos trabalhos desenvolvidos pelos dois pesquisadores (Tonico Benites e Gersem Baniwa) se deu pelo motivo de contato constante com leituras grupais de pesquisadores indígenas e não indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), assim como o tempo necessário para ler e refletir sobre as outras pesquisas de autoria indígena.

Quadro 92 - A escola pensada, escrita e dominada nos mistérios dos saberes do papel - dos *Karai* - pelos indígenas

Reflexões a partir das pesquisas desenvolvidas pelos professores indígenas, Tonico Benites (2012), Luciano (2011) e Baniwa (2019).	
Não queremos e temos uma escola	Não temos, mas necessitamos, queremos e desejamos uma escola
de políticas públicas universalistas, financiamentos enraizados na sociedade hegemônica e urbana, distante das realidades e especificidades de cada território localizado em meio as florestas, rios, montanhas, etc.;	com políticas públicas e financiamentos próprios a cada especificidade cultural, com professores/pesquisadores, gestores capacitados para o ensino-aprendizagem próprio do seu povo. Materiais didáticos pensados e elaborados por professores/alunos indígenas e infraestrutura adequada a cada realidade da comunidade nas mais diversas localidades de acesso em zona rural e urbana;
genérica;	diferente, específica, intercultural, bilíngue e respeitosa a cada povo com suas necessidades de diálogo e complementariedade de conhecimentos tecnológicos do mundo moderno. Escola Indígena pensada e gerida pela comunidade indígena local;
com modelo único e que não respeita as especificidades de cada povo indígena, colonialista autoritária;	
com metodologias únicas e desrespeitosas aos modos próprios de ensino e aprendizagem;	com modelos e processos educativos de cada povo indígena, respeitando a individualidade e coletividade do povo (processos próprios de ensinar e aprender);
de ensino/aprendizagem que somente caricaturiza e julga elementos culturais apropriados sem a participação dos sujeitos indígenas;	que atenda as demandas reais de cada povo (após-contato) culturalmente múltiplo
que tutela, incapacita civilmente, judicialmente e cognitivamente;	que garanta as demandas reais, urgentes internas e externas e desenvolva a capacidade civil, política, cognitiva e de resiliência de cada indivíduo e coletividade para atender a demanda da comunidade nos tempos do mundo moderno;
que não promove o direito a uma educação diferenciada;	diferenciada em todos os níveis de políticas públicas de educação, autônoma para organizar a escola, de acordo com seu sistema educativo societário e civilizacional, sistema próprio de ensino-aprendizagem e de avaliação;
na prática integracionista e	de direito e respeito à diferença de organização

homogeneizante;	social, costumes, línguas, crenças, tradições e conhecimentos de saberes múltiplos guiados pela reciprocidade e complementariedade de conhecimentos necessários e desejáveis a cada povo;
de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação, racismo e de negação da alteridade étnica;	com chama de esperança, autossuperação, protagonismo, autoestima, autonomia, expectativa para “o bem viver”, reafirmação da alteridade étnica;
sem a formação específica de professores indígenas e de gestores, discordantes as necessidades objetivas de cada povo e que não atualiza os conhecimentos correntes da modernidade;	que capacite a autonomia etnopolítica – a partir de pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado -, o protagonismo de suas histórias e seus destinos, presente e futuro que desejam da escola indígena contemporânea;
que não ensina a pensar, que não gera o pensamento crítico em relação à realidade presente no local, regional, nacional e planetária;	que ensine a pensar, decidir e incidir sobre seus direitos e destinos presente e futuro;
fechada a uma única forma de conhecimento, ciência dominante, disciplinar;	interdisciplinar, transdisciplinar e intercientífico e com intercâmbio intercultural entre povos indígenas e demais sociedades não indígenas para dialogar com outras epistemologias
sem subsídios para pesquisa (pós-graduações) e formação continuada necessária para cada realidade territorial e sociocultural;	de formação continuada, estudos e pesquisas nos cursos de pós-graduações para professores indígenas nas universidades públicas, assegurado as bolsas e/ou licença para qualificação;
inerte as inovações mundiais;	que propicie inovação, tecnologias para aprendizagem e intercâmbios de conhecimentos interétnicos;
De tutela e influenciada pela matriz monocultural;	autônoma que valorize o conhecimento plural, multicultural, onde a matriz curricular possa desvendar direitos coletivos;
de integração dos povos indígenas; negando, perseguindo e destruindo as culturas, saberes e conhecimentos milenares originários;	na qual reafirma e promova a cultura e seus conhecimentos de modo respeitoso
	que resgata, revitaliza e reatualiza as culturas a partir do objetivo e necessidade de cada povo
processos de escolarização para os indígenas;	Idealizada e gestada pela comunidade indígena;
coloniais (professores e gestores não	professores e gestores indígenas;

indígenas);	currículos, regimentos, calendários, materiais didáticos, planos de ensino e projetos políticos pedagógicos idealizados e gestados pela comunidade indígena escolar;
bilinguismo de transição para facilitar o aprendizado da língua portuguesa;	bilíngues/multilíngues, específicas, diferenciadas em cada povo;
que dita os projetos políticos que eles (não indígenas) querem;	que garanta os projetos políticos pedagógicos dos indígenas;
negligente aos direitos legislados, a autonomia e a vida;	que garanta direitos, retomada da autonomia, protagonismo e “o bem viver” na atualidade;
apática a formação sócio-política	formação, qualificação e conscientização sócio-política para formação de lideranças ou “intelectuais indígenas”
que não cumpri a dupla e complexa função de escola indígena	valorize e transmite os conhecimentos indígenas e os conhecimentos técnicos científicos da sociedade moderna
não articula de forma adequada os conhecimentos tradicionais e os ditos científicos - não indígenas.	que forme “bons indígenas” e “bons cidadãos” brasileiros para enfrentar o mundo atual, como esperam as comunidades indígenas

Fonte: Elaborado pela autora.

É explícito, nas pesquisas dos autores indígenas Gersem Baniwa e Tonico Benites, como também de demais pesquisadores indígenas, a necessidade da luta por uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e própria já aprovada em legislações vigentes – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a mais recente a BNCC de 2017. Isso por meio das reivindicações coletivas dos povos indígenas (professores e lideranças indígenas), que contrapõem o modo de ser do não indígena, como também uma estratégia de luta pelos direitos cidadãos de suas famílias inseridas na contemporaneidade, onde são e vivem em um movimento contínuo, “modo de ser múltiplo” (Benites, 2012, p. 100).

Ainda sobre as legislações aprovadas, o pesquisador Gersem Baniwa escreve que é importante a participação factual dos professores indígenas para a reivindicação e a efetivação das legislações à educação escolar indígena, já que, até aos dias de hoje, atuam em prol do cumprimento de uma cidadania originária no Brasil através do empoderamento dos “mistérios dos saberes do papel”.

Em 1988, os professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima criaram a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (Copiar), que liderou a luta vitoriosa pelos direitos indígenas à educação escolar diferenciada, bilíngue e própria no processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Baniwa, 2019, p. 39).

As novas lideranças políticas indígenas, juntamente com suas respectivas comunidades, vêm desenvolvendo, em suas literaturas (dissertações, teses, como demais gêneros textuais acadêmicos), e, por meio do “poder da oralidade”, seus conhecimentos ancestrais e as especificidades e necessidades de um diálogo de conhecimentos na escolarização. Nesse sentido, anciãos e lideranças também têm dialogado com a universidade na busca de soluções possíveis para os problemas cotidianos enfrentados pela humanidade – *karaí* e não *karaí* – no nosso mundo atual desde o mau encontro (invasão europeia).

Dessa forma, a educação básica, a educação superior e os cursos de pós-graduação devem cumprir sua função social de ensinar e aprender, além de fomentar o diálogo e a convivência interdisciplinar entre civilizações, que não se limita à tolerância, mas à convivência respeitosa e intercultural entre as duas partes, indígenas e não-indígenas, o que, em muitos casos, resulta em conflitos de natureza simétrica ou assimétrica, decorrente de escolhas, necessidades e interesses determinados e visados historicamente por cada sociedade indígena. Que o “poder da palavra no papel” de autoria indígena traga incentivos para a implementação da educação escolar indígena pública e de qualidade (Luciano, 2011).

6 CONCLUSÃO

Para finalizar esta pesquisa, é preciso situar que este trabalho rememorou relações e diálogos simétricos e assimétricos vividos em campo desde 2015 no âmbito dos territórios indígenas do Mato Grosso, em particular com o povo Nambiquara Katitãuhlu. Desse modo, o resultado de tal abordagem foi sistematizado desde a introdução intitulada “Vivências transformadoras (ensaios subsequentes)”, considerando as vivências de um povo que lutou pela implementação do direito à educação escolar indígena básica completa em seu território tradicional, previsto via legislação nacional, desde 1988, na Constituição.

Nesse ínterim, lembro-me que, no mesmo ano de 2015, os professores não indígenas relataram que a liderança e as famílias do povo Nambiquara Katitãuhlu mantinham uma forte resistência em relação ao ensino da língua materna e da cultura do seu povo na escola, desde o período em que a educação escolar era conduzida pelo órgão da FUNAI. Isso porque os Katitãuhlu reivindicavam o ensino da língua portuguesa e da matemática, ao invés de se voltarem para os conhecimentos étnicos culturais que eles já dominavam na aldeia. Nesse contexto, posso reiterar, enquanto pesquisadora, que vivenciei esse conflito, como diretora de uma escola regular não indígena em uma área urbana que, até hoje, oferece o ensino em duas aldeias por meio de salas de aula anexas.

Mais adiante, em 2022, o líder Saulo Katitãuhlu disse que a escola indígena na aldeia não atendia às suas necessidades de escolarização, das suas famílias e da comunidade. Dessa forma, no ano seguinte, o mesmo indivíduo informou que, se seu filho não se desenvolvesse para uma melhor comunicação intercultural com as outras sociedades –, por meio da aprendizagem de conteúdos transmitidos na escola indígena, considerados necessários e desejados, sobretudo nas relações de poder com a sociedade não indígena e órgãos governamentais –, o estudante seria regularmente matriculado em outro lugar e, por conseguinte, levado, com recursos próprios, para estudar na escola dos não indígenas da cidade.

Ainda, na condição de diretora escolar e professora na educação básica do estado do Mato Grosso, vi filhos de lideranças e outras famílias indígenas matricularem seus filhos em escolas não indígenas na zona urbana, ora pela escassez de oferta na instituição escolar em território, ora por afirmar que a escola indígena da aldeia não atendia às suas necessidades, assim como também não tinha a mesma qualidade da escola não indígena na cidade.

Relembro-me que, no município de Comodoro/MT, a juventude, composta por filhos e sobrinhos de lideranças, se deslocava de ônibus escolar e, na falta desse transporte, via uso de motocicletas próprias. Além disso, havia famílias que alugavam quitinetes para grupos de

jovens (meninos e meninas) pertencentes à mesma família, a fim de que estes tivessem a oportunidade de cursar a escola “dos brancos”. Ademais, lembro-me do deslocamento de jovens Nambiquara de uma aldeia para outra, em uma motocicleta, no meio da mata, à noite, quando havia perigo de vida, tanto pelo risco de haver, no percurso, animais ferozes quanto por causa de garimpeiros e madeireiros que estavam sempre presentes nas áreas indígenas.

Diante disso, cabe-nos indagar: Qual é o principal motivo para a inclusão consciente na instituição escolar? Pode-se mencionar, então, que, a partir das leituras de autores acadêmicos indígenas, é possível obter algumas respostas relevantes a respeito da escola para a vida dos povos indígenas. Isso porque, como é sabido, anteriormente à Constituição de 1988, essa instituição era um local de punição severa, que servia para a negação e para o extermínio de suas alteridades, além de punição de caráter físico e moral de forma institucionalizada pelo Estado, mas que, atualmente, tem sido uma estratégia de luta rumo ao reforço de elementos como a afirmação, o empoderamento, a superação e a reafirmação do pertencimento étnico de tais sujeitos.

Diante disso, cabe-nos, também, perguntar: Qual é a escola ideal para o aluno indígena inserido no mundo moderno? Qual é a escola desejada para cada comunidade, com suas particularidades e diferenças atuais? Nesse sentido, situando-me na função de diretora escolar e acadêmica desde o mestrado e doutorado, posso afirmar que eu buscava impor, de forma assimétrica, desrespeitosa e colonizadora, o que as comunidades indígenas precisavam e deveriam aprender, considerando, por exemplo, o que não era necessário aprender na escola indígena. Na verdade, nunca tinha levado em consideração, “levado a sério” o que os Katitãuhlu diziam através do “poder da oralidade” sobre a necessidade de conhecimentos escolares específicos para cada realidade objetivada e determinada nas relações sociais ao longo da história, o que resultava com a apropriação desses conhecimentos teóricos/escolares numa relação menos assimétrica com a sociedade dominante.

Desse modo, tornou-se cada vez mais proeminente considerar, nesse contexto, sua demanda pelos conhecimentos escolares, e, sobretudo, as relações de poder com o Estado, no que diz respeito ao cumprimento dos direitos já estabelecidos em lei, como o direito à política pública da Educação Escolar Indígena.

Vale destacar, nessas palavras finais, que é necessário que se dê continuidade a iniciativas de pesquisa como esta, no que diz respeito à elaboração de investigações situadas em busca da escola necessária e desejada para cada povo, com suas especificidades e demandadas na contemporaneidade do mundo moderno. Vale destacar, por conseguinte, que senti, na pele, que muitas categorias que foram estudadas nesta investigação são primordiais e

devem ser pensadas em caráter de urgência, para que se reivindique a conquista dos direitos dos povos originários. Tal abordagem não se volta, portanto, somente ao ato de “viver bem”, mas ao ato de sobreviver em um mundo no qual o conhecimento tecnológico impera. Além disso, é preciso considerar a efetivação dos interesses governamentais contidos no currículo escolar que, muitas vezes, reforça a opressão e a dizimação de sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Assim, é importante situar que a escola indígena tem como objetivo dominar os conhecimentos ditos não tradicionais, ou aqueles que os indígenas não desenvolveram, devido ao “mau encontro”, com as civilizações opressoras que não cessam a “fome” por dinheiro. Desse modo, observa-se que os indígenas compreendem a importância da escola para a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos que são transmitidos em seus currículos e esperam que essa mesma instituição respeite, reconheça e valorize seus conhecimentos, metodologias específicas tradicionais e modos de viver e ser em sociedade. Sendo assim, é preciso que tais sujeitos sejam ouvidos e (re)conhecidos, no que diz respeito à garantia dos seus direitos como indivíduo e enquanto povo, sem que, para isso, deixem de ser indígenas.

Ademais, as legislações que tratam do sistema educacional indígena, desde a Constituição Federal de 1988, são um resultado da luta dos povos originários pelos seus direitos, fundamentada em uma Lei maior, que assegura a educação indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue ou multilíngue para todos os povos do Brasil matriculados nas 3.597 escolas indígenas brasileiras, sendo que 3.475 estão localizadas na zona rural e 122 na zona urbana (Inep, 2022). Some-se a isso o fato de que o referido levantamento revela, ainda, um número significativo de indivíduos e de comunidades que reivindicam a escola regular para atender às suas necessidades atuais e futuras, porque, como Saulo Katitãuhlu expressou, a escola é a base de tudo.

Vale destacar, então, que a coleta de pesquisas acadêmicas de origem indígena tem como objetivo (re)conhecer os conhecedores, e não apenas seus conhecimentos, ou seja, levar em conta as diferenças e as especificidades de apropriação e construção de conhecimentos gerados por meio do diálogo, da reciprocidade, da interculturalidade e da complementariedade de conhecimentos – indígenas e não indígenas.

Dessa forma, foi possível perceber o poder da oralidade, da memória e da sociabilidade, assim como o novo instrumento de luta: a leitura e a escrita para corroborar o “poder da palavra no papel” (Benites, 2012), no que diz respeito à existência das produções acadêmicas indígenas de dissertações e teses. Isso porque, tais produções, ao “levar a sério” (Barreto, 2021, 2022) tais vivências, no ato de (re)conhecer os criadores de objetos da cultura, (re)situam o conhecimento e não somente suas criações objetivadas na cultura durante a história. Tal direcionamento, por

sua vez, foi fundamental no âmbito da busca por respostas para a premissa de que "escola é tudo", como Saulo diz.

É perceptível, então, que a escola indígena foi escolhida para atender às novas perspectivas que o mundo moderno apresenta para a humanidade. É, portanto, necessária e desejada, para atender às especificidades de cada povo e às diferenças da sociedade não-ameríndia, em uma nova atitude – reativa, ativa e propositiva – para superar o passado e recuperar a autonomia para o “manejo do mundo” presente e futuro, que foi usurpada desde a invasão europeia (Luciano, 2011).

Após uma análise de estudos realizados nos cursos de mestrado e doutorado de autoria de Baniwa (Luciano, 2006, 2011), Tonico Benites (Benites, 2012), Célia Xakriabá (Correa Xakriabá, 2018), Bruno Kaingang (Ferreira, 2020) e João Paulo (Barreto, 2021, 2022) a respeito da educação escolar indígena no Brasil, chegou-se a algumas indagações relevantes, como, por exemplo: O que os indígenas desejam da escola? Qual a razão pela qual tanto desejam a escola e para que servem seus ensinamentos? Quando a escola se tornou um motivo de desejo?

Na época colonial, os povos indígenas não eram considerados protagonistas de seus ideais de vida, mas eram considerados sujeitos passivos que, por sua vez, deveriam ser protegidos pelo Estado. Atualmente, a "autogestão territorial e da territorialidade étnica" é uma meta a ser perseguida em todos os locais que são necessários e desejados, tais como escolas de educação básica, cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação na universidade. Assim, a complementariedade, a reciprocidade e a interculturalidade de conhecimentos são fundamentais para o fortalecimento, para o aperfeiçoamento e para o equilíbrio no mundo, o que enriquecerá a vida humana.

Ademais, é preciso situar que essas pesquisas não são superiores às de outros acadêmicos indígenas, mas, devido à mudança de metodologia da pesquisa e ao curto prazo para a apresentação da presente tese, não foi possível analisar um número maior de trabalhos publicados pelos conhecedores, com suas especificidades socioculturais e étnicas, sistematizadas no "poder do papel" sobre o sistema educacional necessário e almejado para o "manejo do mundo", que só pode ser alcançado com o equilíbrio dos conhecimentos adquiridos ao longo da história e das transformações da sociedade (indígena e não indígena). Ou seja, os conhecimentos tradicionais, ocidentais e de outras culturas são requisitados de acordo com as necessidades, motivos e desejos dos indivíduos, em defesa de uma vida plena a nível local, regional, nacional e mundial.

Outrossim, para compreender o motivo de tal escola ser tão desejada, é necessário analisar o significado de alguns conceitos que estão enraizados de forma errônea na sociedade,

em que são privilegiados grupos dominantes, em meio a implementações governamentais de políticas públicas educacionais que devem ser superadas, para alcançar a escola indígena idealizada e planejada, como estratégia de garantia de direitos dos cidadãos indígenas.

Então, no que diz respeito às questões levantadas, pode ser mencionado, ainda, o fenômeno da resistência, a partir de uma perspectiva na qual Gersem Baniwa (Luciano, 2011) esclarece sobre a necessidade de substituir tal termo por resiliência. Isso porque a mudança é relevante tanto para o povo Baniwa quanto para os povos vizinhos, como os Tucanos, Yanomami e outros, a partir das necessidades materiais e objetivas vividas desde o período colonialista, no qual ainda persistem as políticas de dominação, exploração e espoliação da cultura, do território e de tudo o que ele produz, sobretudo os direitos das minorias étnicas, sendo estas, nesse âmbito, compostas dos sujeitos mais aviltados.

Em seus estudos, é possível notar que os ameríndios não se opõem à aquisição de novos conhecimentos de outras culturas, sejam elas provenientes de outras culturas ocidentais ou de outras externas a essas. Isso porque os indígenas são contra o uso inadequado dos conhecimentos apropriados nas escolas, o que tem contribuído para a negação dos direitos à vida e à humanidade, em detrimento de assegurar esses direitos. Dessa forma, os povos indígenas “sabem perfeitamente o que querem dela, por que querem e para que a desejam tanto”. (Luciano, 2011, p. 244). Os povos indígenas não desejam uma escola que seja abominável à vida, mas sim a favor dela.

Dessa forma, tais sujeitos não se limitam apenas a novos conhecimentos, mas buscam empregar todos os conhecimentos possíveis, para aprimorar suas habilidades e apropriar-se de técnicas e instrumentos tecnológicos que contribuam para seu empoderamento e para sua qualificação, o que fortalecerá as comunidades indígenas para superar a prática de tutela, a visão preconceituosa, a exploração e a submissão nas relações de poder. Em outras palavras, a escola é o meio escolhido por eles para conhecer os não indígenas e evitar mais enganos. Afirmam as lideranças indígenas que a escola é a melhor forma de luta pelos seus direitos, “a escola precisa nos ensinar falar português e outras sabedorias do homem branco para não sermos mais enganados por eles”. (Luciano, 2011, p. 206).

Além disso, a busca pelos conhecimentos escolares é uma tática para superar o período colonial. Desse modo, busca-se superar a escola – **para** eles e **contra** eles – ao longo da história, construindo uma escola (do) indígena que contribua para a assimilação de ciências e tecnologias do mundo moderno na contemporaneidade em que vivem, rumo ao desenvolvimento de suas habilidades, articuladas com a cultura do grupo étnico para um viver mais autônomo, especialmente nas relações interculturais – relação intersocietária (Luciano, 2011). Desse

modo, busca-se um viver mais respeitoso, que permita estabelecimento de relações mais assimétricas, especialmente no que diz respeito ao modo como se situam em relação ao poder político do país, a fim de minimizar e eximir formas de opressão, que foram e ainda são uma constante na atual conjuntura.

Vale destacar, nesse sentido, que o desafio da educação escolar indígena pública e de qualidade diz respeito ao que ensinar, como ensinar e quanto tempo é necessário para ensinar os conhecimentos escolares desejados? Qual o tempo necessário para efetivar um currículo intercultural e bilíngue? Por isso, é importante indagar acerca de quais são as metodologias necessárias para cada comunidade local, a partir da vivência cultural e de mundo objetivado na cultura – na aldeia e fora dela –, ou seja, considerando-se as particularidades de cada comunidade, em suas condições socioculturais, objetivadas na interação social, suscitada e (re)produzida de geração a geração.

Diante disso, o segundo desafio é devolver a responsabilidade à família e à comunidade pela educação indígena, de valor, com princípios e rumo à visão de mundo para o bem-estar em coletividade na sociedade e não da individualidade. Assim, a escola deve superar o paradigma acerca de qual conhecimento é o mais relevante no currículo escolar: se os conhecimentos da escola dos não indígenas ou os conhecimentos tradicionais dos indígenas.

Ademais, de acordo com as pesquisas de autoria indígena mencionadas nesta investigação, a escola indígena atual e seus objetivos não garantem o ensino escolar, assim como não ensinam o conhecimento tradicional. Além disso, não há uma necessidade, um motivo aparente e explícito nas crianças, em jovens, nas famílias e nas comunidades acerca da existência dela (a escola) e sobre o porquê de tal instituição estar na aldeia, pois frequentemente as escolas estão “empobrecidas, sem foco e sem estratégias claras para apoiar os processos de luta etnopolíticos dos povos indígenas” (Luciano, 2011, p. 210).

Outrossim, o que o Estado precisa fazer para garantir a educação escolar indígena em todos os níveis –, desde a educação básica ao ensino superior, no que diz respeito à graduação e à pós-graduação, – é aprender a ouvir, dialogar, respeitar, valorizar, promover e (re)conhecer os conhecimentos, suas pesquisas e seus conhecedores, que tiveram que se apropriar do "poder do papel", isto é, do conhecimento ocidental, para serem ouvidos, na esperança de um dia serem “levados a sério”. Além disso, destaca-se que, somente após a aquisição do "poder do papel", tais sujeitos conseguiram o direito de uma vida que, até então, era incerta, de modo a viverem

plenamente como uma pessoa indígena. Como disse Gersem Baniwa⁸³, antes estudava-se o conhecimento ocidental, apropriava-se cada vez mais dele para deixar de ser indígena e, dessa forma, continuar sobrevivendo nesse mundo. Não é à toa que se costuma afirmar que, para os povos originários, a vida como indígena antes de 1988 era incerta. Diante de tal cenário, a única opção era aculturar-se ao modo de ser dos não indígenas ou morrer nas mãos deles.

Assim, problematizou-se o contexto do referido período de pesquisa até os dias atuais em relação aos modos de existência dos povos indígenas. Tornou-se necessário indagar: O que aprendi com eles? O que aprendi coletando 145 dissertações e 42 teses, totalizando 187 trabalhos *stricto sensu*? As pesquisas de autoria indígena dialogam com as legislações vigentes? E, na prática, as políticas públicas de educação têm se efetivado, o que se preconiza em lei? Que elementos legislados ainda são frágeis e o que precisa avançar por meio da instauração e da implementação de políticas públicas?

Conclui-se que a universidade pode ser um espaço de visibilidade dos conhecimentos indígenas e dos seus sujeitos, fomentando mais políticas de ações afirmativas e bolsas de pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas de conhecimento. Como já foi mencionado, aprendi que os indígenas na universidade não desejam impor os seus conhecimentos em detrimento dos conhecimentos/ciências ocidentais, mas sugerem a complementação/complementariedade de conhecimentos por meio de uma reciprocidade respeitosa, como sempre foi com as civilizações que chegaram aos seus territórios tradicionais.

Para isso, é necessário que o Estado e suas instituições públicas conheçam seus conhecimentos, suas metodologias próprias, suas autorias e seus modos próprios de publicações coletivas, esse último porque os indígenas vêm buscando fazer suas publicações em coletividade, porque a pesquisa é realizada em meio ao povo via interesse e participação efetiva da comunidade em pesquisa, considerando-se pluralidades de pensamentos e saberes que formam respostas em suas pesquisas acadêmicas.

Aprendi, também, que o racismo ainda é muito presente no Estado brasileiro, como é na academia. Mesmo assim, os acadêmicos indígenas têm – cada vez com mais força – se empoderado do “poder do papel” na política, nas ciências ocidentais e nas demais ciências, nas tecnologias e, por último, em meio à força da vida que mostra o crescimento demográfico das populações indígenas, assim permitindo uma autoestima a um povo que vinha sendo/continua

⁸³ XXI Semana de Ciências Sociais e VI Seminário Internacional do PPGCS. (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g14GZ5fT1ww&t=3347s>. Acesso em: 24 fev. 2023.

sendo pouco a pouco dizimado e de forma injusta e cruel. Apesar disso, tais sujeitos hoje desejam e lutam pela alteridade indígena porque querem ser e viver como Ser indígena.

Diante disso, não há dúvida que a reivindicação por escolarização se deva ao fato que o conhecimento é a única e a mais certa arma de luta para os povos indígenas, seja para os que estão em territórios tradicionais, seja para os que estão na cidade, ocupando os mais diversos espaços governamentais ou nas universidades, como discentes e docentes. Cabe, portanto, ao poder público estatal assegurar o que já foi conquistado por direito às populações indígenas, para que não se fale ou faça algo para o indígena sem que este seja consultado. Enfim, destaca-se que os povos indígenas não necessitam mais de arautos, mas que seus direitos já conquistados sejam todos cumpridos para que haja um viver mais harmônico e igualitário destes entre si e com demais sociedades.

Nesse ínterim, o que se almeja, então, é que essa luta pela escola e pela consideração de todos os seus conhecimentos desejados e necessários seja mais uma demonstração da *práxis* de resiliência dos povos indígenas que desejam a complementariedade e a reciprocidade de outros conhecimentos, para somar-se à luta etnopolítica no mundo moderno e na contemporaneidade. Para isso, a categoria da autodeterminação, que ainda não tem sido efetivada, embora tenha sido estipulada como direito assegurado em lei, desde a Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais, precisa avançar para que a coletividade decida caminhos seguros para o seu desenvolvimento e que se instaure um guia necessário para o presente e para o futuro dos povos originários. Almeja-se, então, que a pesquisa acadêmica seja parceira na conquista da autodeterminação coletiva, para que se possa pensar e lutar pela causa dos direitos dos povos indígenas no âmbito dos espaços local, regional, nacional e global.

REFERÊNCIAS

- A PRIMEIRA MISSA NO Brasil, QUADRO DE VICTOR MEIRELLES (1860). *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimed ia Foundation], 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_missa_no_Brasil#/media/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg. Acesso em: 26 de mar. 2023.
- ALDEIA MISSIONÁRIA - SÉCULO XVII. 2006. 1 ilustração. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/aldeia-missionaria-seculo-xvii>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- ALMEIDA, Carina Santos de. No tempo do SPI: o indigenismo e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 235. jul./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61449/751375154422>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua-Yetê. **Que memórias me atravessam?** meu percurso de estudante indígena. 2017. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8047>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, Gersem. **Educação e saberes indígenas na escola**. [Ciclo de palestras]. Faculdade Única, Brasil, 11 maio 2022a. Disponível em: <https://youtu.be/UGgmSAc3HIo>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BANIWA, Gersem. Conhecimentos acadêmicos não são incompatíveis com os conhecimentos indígenas. **Revista Participação** - UnB, Brasília, DF, n. 37, p. 12-27, set. 2022b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/45032/34610>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse**: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8289/5/Tese_Jo%C3%A3o%20Paulo_PPGAS.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.
- BARRETO, João Paulo Lima. **O mundo em mim**: uma teoria indígena e os cuidados sobre o corpo no Alto Rio Negro. Brasília, DF: Editora Mil Folhas, 2022.
- BENITES, Tonico. Tradições e conhecimentos Kaiowá e história das formas de dominação. *In*: Luciano, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, 2012. p. 58-103.

BRASIL. Parlamento Brasileiro. **Annaes do parlamento brasileiro**: Assembléa constituinte: 1823. Rio de Janeiro: Typographia de Hyppolito José Pinto, 1823. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222325>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <https://arisp.files.wordpress.com/2007/12/lei-16-de-12-de-agosto-de-1834.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1906. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)**. Brasília, DF, Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946)**. Brasília, DF, Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de tôdas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001/1973**. Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Brasília, DF, 1991b. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-cria-coordenacao-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC / SNEB n.º 60, de 8 de julho de 1992**. Institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília, DF, 1992a. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21818/print/>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, 1992b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Brasília, DF: Presidência da República, 1992c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 490, de 18 de março de 1993**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=2&pagina=8&data=19/03/1993&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília, 1994 (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: (<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>). Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998**. Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada no Rio de Janeiro, em 05 de junho de 1992. Brasília, DF: Presidência da República, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2519.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **A Convenção sobre Diversidade Biológica** - CDB. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade/convencao-sobre-diversidade-biologica>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 143, de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5051-19-abril-2004-531736-norma-pe.html>. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011**. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112416.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 10.088, de 5 de Novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - FOIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2019. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10088-5-novembro-2019-789348-publicacaooriginal-159331-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Indígenas classificam marco temporal de genocídio e protestam contra votação na Câmara**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/967114-INDIGENAS-CLASSIFICAM-MARCO-TEMPORAL-DE-GENOCIDIO-E-PROTESTAM-CONTRA-VOTACAO-NA-CAMARA>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victória; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CAMARGO, Marcelo. **Dia da Pessoa Indígena: entenda a importância da Convenção no. 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais**. 2021. 1 fotografia. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_781508/lang-pt/index.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CAPACLA, Maria Valeria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros**. Brasília, DF: MEC; São Paulo: MARI-USP, 1995.

CARVALHO, M. L. G.; OLIVEIRA, S. R. **Leitura e produção de texto**. Montes Claros: Editora da Unimontes, 2010.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Posfácio: perguntas inquietantes. In: Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 73-84.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília DF, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: O século XVI. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, dez. 1986. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LdbG3Md7QPSD7VCC5SSNHFj/?lang=pt#>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: Cunha, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 9-26.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, pesquisa e descolonização. **RBCS**, São Paulo, v. 36. n. 105, p. 1-5, 2021.

DEBRET, Jean Baptiste. **Sauvages civilisés soldats indiens de la province de la Coritiba, ramenant des sauvages prisonnières**. 1834. 1 fotografia. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3727/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

D'ANGELIS, Wilmar. Educação Escolar Indígena? a gente precisa ver". **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 60, n. 4, p. 28-31, out. 2008. Temas e Tendências. Cultura Indígena. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/656050625/Educacao-escolar-indigena-A-gente-precisa-ver#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2018. v. I: O campo do signo, 1945-1966.

FERREIRA, Bruno. **ŨN SI AG TŨ PÊ KI VÊNH KAJRÂN RÂN FÃ o papel da escola nas comunidades kaingang**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/219241>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FIGUEROA, Isabela. A Convenção 169 da OIT e o dever do Estado brasileiro de consultar os povos indígenas e tribais. In: GARZÓN, Biviany Rojas. **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais: oportunidades e desafios para sua implementação**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. p. 13-48 (Série Documentos do ISA n. 12). Disponível em: http://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2022/03/Convencao-169-da-OIT-sobre-povos-indigenas-e-tribais_-oportunidades-e-desafios-para-sua-implementacao-no-Brasil.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

G1. Posse do presidente Lula em 100 FOTOS. **Globo**, Rio de Janeiro, 1 jan. 2023. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/01/posse-do-presidente-lula-fotos.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito. **Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito. A prosa. In: TEÓFILO, Frederico Trindade; COSTA, Luciana Raimunda de Lana (org.). **Antologia poética: essência**. Sinop, MT: Ações Literárias Editora, 2021. p. 214-235.

GIL, Gilberto. **A gente precisa ver o luar**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/522834/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GOMES, Giovanna. **Povo Xokleng: os indígenas que quase foram dizimados em santa catarina**. 2023. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/amp/noticias/reportagem/povo-xokleng-os-indigenas-que-foram-quase-dizimados-em-santa-catarina.phtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. **Tellus**, Campo Grande, MS, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/640>. Acesso em: 8 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF, INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Por que o cacique Raoni Metuktire deve ganhar o Nobel da Paz**. Altamira: Instituto Socioambiental, 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 9 jun. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Livro traz balanço do período mais cruel pós-ditadura para indígenas no Brasil**. Altamira: Instituto Socioambiental, 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/livro-traz-balanco-do-periodo-mais-cruel-pos-ditadura-para-indigenas-no>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

JESUÍTAS CATEQUIZANDO OS ÍNDIOS. 2006. 1 ilustração. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/jesuitas-catequizando-os-indios>. Acesso em: 22 jun. 2023.

KAMBEBA, Márcia. Índio eu não sou. **Reviata Acrobata**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

KOPENAWA, Davi; Albert, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-32. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_eterno_retorno_do_encontro. Acesso em: 11 abr. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. Entrevista Parte II. silva, Jailson de Souza (org.). **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, p. 1-11, 2023. Disponível em:

<https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

KRENAK, Ailton. RACS - Revista Articulando e Construindo Saberes entrevista: Ailton Krenak. [Entrevista cedida a] Elias Nazareno. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, 2021. Número Especial: Epistemologias do Sul e Diálogos Interculturais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_1KgOWvXDkc. Acesso em: 10 abr. 2023.

KOPENAWA, Davi; Albert, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LÉRY, de Jean. **Viagem à terra do brasil**. Biblioteca do exército. 1961.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. “**Projeto é como branco trabalha**: as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006a.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - LACED/Museu Nacional, 2006b. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>. Acesso em: 3 abr. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: Luciano, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, 2010. p. 6-17.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de escolarização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7. n. 1, p. 13-31, jul. 2017.

MAROLDI, Alexandre Masson; MAIA LIMA, Luis Fernando; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A produção científica sobre educação indígena no brasil: uma revisão narrativa. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 931-952, jul./set. 2018.

MARQUES, Ester. **Mário Juruna**: um autêntico líder para a comunidade indígena no Brasil. Brasília, DF: PDT, 2021. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/index.php/mario-juruna-um-autentico-lider-para-a-comunidade-indigena-no-brasil/>. Acesso em: 23 maio 2022.

MARX, Karl. A assim chamada Acumulação Primitiva. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983. t. 2, cap. XXIV, p. 339-381. Livro Primeiro. O Processo de produção do capital.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

MILLER, Stela. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V; MELLO, S. A (org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 73-95. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira; MILITÃO, Andréia Nunes. A atuação dos egressos da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-21, jul./set. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**: (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUSTER, Sebastian. **Primeiro mapa do continente americano** - 1553. 1 fotografia. Disponível em: <https://igeo.ufrgs.br/museudetopografia/index.php/mapas/230-primeiro-mapa-do-continente-americano>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A luta pelo território como chave analítica para a reorganização da cultura. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A reconquista do território**: etnografias do protagonismo indígena contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2022. p. 11-36.

OLIVEIRA, de Cássia Beck de. **Infância Katitãuhlu**: uma cartografia a partir do currículo em movimento na escola indígena Nütajensu. 2023. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2023.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. General Assembly. Regular Session. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Santo Domingo, Dominican Republic, 2016. Disponível em: https://www.oas.org/es/centro_informacion/publicaciones.asp. Acesso em: 1 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Edição especial com perguntas e respostas. Um documento que aborda, reconhece e afirma direitos fundamentais universais no contexto das culturas, realidades e necessidades indígenas. Brasília, DF: UNESCO; UNIC Rio; ISA; UNICEF,

2009. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/66710-declara%C3%A7%C3%A3o-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 koyúhoti kopénotihiko yoko trîbuhiko ya poí poké'e yoko Resolução Koyúhoti ítuke ra OIT xapákuke kopénotihiko yoko trîbuhiko**. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2012. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_648863/lang-pt/index.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

PEREIRA, Gilza Ferreira de Souza Felipe. **Mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná: a educação superior indígena enquanto espaço de resistência**. 2021. Dissertação (Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10980515. Acesso em: 3 mar. 2023.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V; MELLO, S. A (org.). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 213-239. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

RANGELS, Guilherme. **Mro-o, Tomtu e Nzoikamrekti Kayapó lendo o projeto de Constituição em 1987**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://medium.com/hist%C3%B3rias-socioambientais/caminhos-contr-o-retrocesso-6944ef105288>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RODRIGUES, Kléber. “A primeira missa no Brasil” e “batalha dos Guararapes”: representação sobre os povos indígenas em pinturas de Victor Meirelles. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, Alex. **Educadores e lideranças pedem mais atenção à educação escolar indígena**: Carta deve ser apresentada ao presidente Lula. Brasília, DF: Agência Brasil, 2023. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROLLEMBERG, Marcello. Como se cria uma identidade. **Jornal da USP**, São Paulo, 25 jan. 2021. Cultura. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/como-se-cria-uma-identidade/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Edilan. **A história oral e documental sobre a implantação da escola na região do Uaçá/Rio Curipi**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em Linguagens e Códigos) - Universidade Federal do Amapá, Oiapoque-AP, 2019. Disponível em: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2014_Edilan-dos-Santos_A-HIST%C3%93RIA-ORAL-E-DOCUMENTAL-SOBRE-A-IMPLANTA%C3%87%C3%83O-DA-ESCOLA-NA-REGI%C3%83O-DO-UA%C3%87%C3%81-RIO-CURIPI.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

SANTOS, Kléber Rodrigues. **Representações sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920/2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4854/1/KLEBER_RODRIGUES_SANTOS.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1991.

SILVA, Rosana de Paula Lavall da; CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca. A América Latina e os povos originários: sequelas da colonização. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 18, n. 30, p.123-143, jan./abr. 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, Aracy; Ferreira, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44 - 70.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “O nativo relativo”. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>. Acesso em: 3 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A transformação socialista do homem**. Tradução de: Nilson Dória. [S. l.]: Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 18 abr. 2022

WAHUKA. **Povos Tradicionais: Indígenas**. [Ciclo de Palestra]. Curso de História UEG, Goiás, 17 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y_TnTH4Xs08&list=PLiwsT02i7gfQF17JWWbqaX5U2Fgm3FKkV&index=1&t=1184s. Acesso em: 18 nov. 2022.

ZUGNO, Vanildo Luiz. **Os capuchinhos de Saboia e a educação indígena no Rio Grande do Sul**. [20-]. Disponível em: <https://freivanildo.com/historia-capuchinha/os-capuchinhos-de-saboia-e-a-educacao-indigena-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 8 jun. 2023.