

Cartografia das escolas indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020

Cartografía de las escuelas indígenas en Brasil: miradas puntuales entre los años 1999 y 2020

Thaís Janaina Wenczenovicz
Jade de Oliveira Monteiro
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Litoral Norte do Rio Grande do Sul-Brasil

Resumo

A educação escolar indígena intercultural e bilíngue é um direito social fundamental conferido pela Constituição Federal do Brasil em 1988, após quase cinco séculos de utilização das escolas em um projeto etnocida de aculturação, assimilação e integração dos povos nativos à uma sociedade nacional ocidentalizada. Para atender essa previsão constitucional, foram criadas, em 1999, as escolas indígenas, e desde então, podem-se observar alguns avanços e desafios na implementação e estruturação efetiva dessa política. Por meio da análise de dados provenientes do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC foi possível traçar uma cartografia das escolas indígenas do Brasil entre os anos de 1999 e 2020, em que se constata as contradições e contrastes presentes e suas transformações ao longo do tempo.

Palavras-chave: Escolas indígenas no Brasil; Direito à educação escolar indígena intercultural e bilíngue; Escolas indígenas no Censo Escolar brasileiro.

Resumen

La educación escolar indígena intercultural y bilingüe es un derecho social fundamental conferido por la Constitución Nacional de Brasil en 1988, después de casi cinco siglos de utilizar las escuelas en un proyecto etnocida de aculturación, asimilación e integración de los pueblos originarios a una sociedad nacional ocidentalizada. Para dar cumplimiento a esta disposición constitucional, en 1999 se crearon las escuelas indígenas, y desde entonces se pueden observar algunos avances y desafíos en la implementación y estructuración efectiva de esta política. A través del análisis de los datos del Censo Escolar realizado anualmente por el INEP/MEC, fue posible trazar una cartografía de las escuelas indígenas en Brasil entre los años 1999 y 2020, en la que se verifican las contradicciones y contrastes presentes y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

Palabras-clave: Escuelas indígenas en Brasil; Derecho a la educación escolar indígena intercultural y bilingüe; Escuelas indígenas en el Censo Escolar Brasileño.

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil desempenhou um papel controverso etnocida desde o período colonial, e ao longo de cinco séculos as violações de direitos e violências foram constantes. Essas foram vastamente utilizadas para promover os processos de aculturação, assimilação e integração dos povos nativos à uma sociedade nacional ocidentalizada, assim como invisibilizar e subjugar os seus conhecimentos e a sua existência.

Cenário que só começa a mudar no fim do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo texto adota uma nova perspectiva no reconhecimento dos direitos sociais para os povos indígenas, e passa a incluir o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e a utilização das suas línguas maternas nas escolas.

Assim, a educação escolar indígena intercultural e bilíngue passa a compor o panorama das políticas educacionais brasileiras, e a ser abordada nos atos normativos vindouros. A vigilância dos movimentos indígenas ocasionou algumas mudanças de concepções nas políticas públicas educacionais, desde a adoção de seus princípios e reconhecimento de sua autonomia até a criação das “escolas indígenas” como uma categoria específica para lhes atender.

Desde a oficialização das escolas indígenas, em 1999, até o ano de 2020, é possível observar alguns avanços no quantitativo de escolas, matrículas e professores, bem como no atendimento de preceitos legais por essas instituições, no entanto, ficam evidentes os desafios que persistem para a implementação e estruturação efetiva das escolas indígenas interculturais e bilíngues no Brasil.

O artigo divide-se em 3 partes e se utiliza do procedimento bibliográfico-investigativo, acrescido do uso de banco de dados e estatísticas nacionais. Este material integrou os estudos realizados para dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Na primeira parte do texto é realizado um levantamento histórico a respeito da escolarização indígena do Brasil; na segunda parte são destacadas as principais regulamentações das políticas educacionais empreendidas após a promulgação da Constituição Federal de 1988; e, por último, são apresentados alguns dados coletados pelo INEP/MEC por meio do Censo Escolar entre os anos de 1999 e 2020.

As políticas educacionais no Brasil: um histórico sobre a escolarização nacional e os caminhos da escola indigenista

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

Para D’Angelis (2012, p. 19-25), é possível identificar no processo de escolarização indígena no Brasil três períodos históricos:

1) a “Escola de Catequese”, que abrangeu os dois primeiros séculos de colonização, cujo objetivo principal era a cristianização dos indígenas, executado principalmente pelos missionários jesuítas;

2) as “Escolas de Primeiras Letras e Projeto Civilizador, que se subdividiu entre o Legado de Pombal, entre os séculos XVII e XIX, ao instituir escolas públicas nos aldeamentos, que proibiam a utilização das línguas maternas, para promover a integração dos indígenas; e o período do Império, Primeira República e Ditadura Vargas, entre os séculos XIX e XX, que iniciou com a criação de escolas de primeiras letras que atendiam tanto indígenas como não indígenas, processo que se acelerou com a criação do SPI e a ampliação das missões religiosas, que mantinham o caráter do ensino integracionista;

3) e o “Ensino Bilíngue”, bipartido entre o período da Ditadura Militar, com a criação da Funai e a adoção do “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, que contribuía com a desvalorização das línguas indígenas e sua substituição pela língua nacional; até a fase do indigenismo alternativo, movimento indígena e escolar, que a partir dos anos 1980 proporcionou uma transformação do olhar sobre a escolarização indígena.

Foram mais de 500 anos de políticas educacionais para integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, que contribuiriam com o etnocídio de diversas etnias, bem como assimilação cultural de outras tantas, por meio da proibição de utilização dos seus idiomas maternos e da integração forçada desses povos à sociedade nacional.

No século XX, já se encontravam em algumas aldeias indígenas escolas que aparentemente proferiam como objetivos promover a integração social, cultural, étnica e identitária, e atuar para a valorização das línguas e culturas indígenas; entretanto, o projeto

por elas executado tratava da continuidade da negação e destruição das culturas indígenas e extinção de povos inteiros (BANIWA, 2019, p. 24).

Até 1988 toda legislação era marcada por um viés integracionista, ainda que travestida em roupagem menos agressiva, como é possível observar no Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), instrumento que indicou a alfabetização dos nativos “na língua do grupo a que pertença”, entretanto, escondia nessa concepção bilíngue “progressista” um programa transicional, de “ponte”, uma vez que a utilização das línguas maternas era tolerada no limite dos usos e estudos na fase da alfabetização, até que os estudantes se adequassem à educação em língua nacional (MONTE, 2000, p. 119).

Com a ascensão dos movimentos étnicos e sociais na América, e pelo fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil a partir de 1980, iniciou-se um amplo debate sobre proposições e demandas dessas comunidades, que forçou novas pautas políticas, marcos legais, e práticas sociais (MONTE, 2000, p. 132).

Uma das reivindicações destes movimentos permeava a construção de novos programas de educação escolar “geridos pelas comunidades indígenas, e não para elas ou com elas” (D’ANGELIS, 2012, p. 19-25). Em substituição à perspectiva assimilacionista até então praticada, se reivindicava o reconhecimento de suas identidades, por meio de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Cabe ressaltar que não é todo o conhecimento e cultura indígena que pode ser escolarizado, mas há a demanda de que a instituição escola aprenda a valorizar e reconhecer nas autoridades indígenas, os rezadores, caciques, xamãs, anciãos, um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, e garantir a participação dessas pessoas reconhecidas na comunidade, que detêm um conhecimento maior, assim como atentar-se em não transformar o saber indígena em um conhecimento do passado, como uma oposição ao novo e moderno (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 102).

Por isso, as reflexões presentes não se detêm ao tema da educação indígena, que possui características e paradigmas próprios, mas de formulações sobre a educação escolar indígena. A transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, instituição própria dos povos colonizadores, precisa ser “apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis” (LUCIANO, 2006, p. 129) para que essa

população responda com autonomia suas necessidades perante um mundo cada vez mais globalizado, sem lançar mão das suas subjetividades para o alcance da cidadania.

O nascimento das escolas indígena no Brasil: mudanças na educação escolar indígena após a Constituição Federal de 1988

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, se incorporou na legislação brasileira uma nova perspectiva no reconhecimento dos direitos sociais para os povos indígenas, que lhes assegurou o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem e o reconhecimento da educação bilíngue, pela utilização das suas línguas maternas nas escolas junto da língua portuguesa (BRASIL, 1988).

Assim, a educação escolar intercultural e bilíngue assume no Brasil um *status* de direito fundamental social, como um direito humano positivado na ordem constitucional, que se fez refletir nos diversos atos normativos, leis e regulamentos que lhe sucederam (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016).

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

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

Para iniciar o processo de reestruturação da política escolar indígena brasileira, no ano de 1991, a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1991).

No mesmo ano foi criada a Coordenação Nacional de Educação Indígena, e estabeleceu-se um conjunto de orientações para que as escolas indígenas deixassem de ser “instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente” e se

tornassem “um novo espaço de ensino-aprendizagem”, fundado na construção coletiva de conhecimentos, e que refletisse as expectativas e interesses de cada grupo étnico (BRASIL, 1991).

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

Em 1988 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), considerado um marco para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, por relatar experiências nesse modelo de educação e indicar opções para os encaminhamentos pedagógicos dessas escolas, ao abordar conteúdos escolares, objetivos, construção curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos; mas, no tocante às áreas do conhecimento mais tradicionais, se limitou a sugerir que esses componentes fossem correlacionados com as comunidades locais (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 91).

Dessa forma, as contradições entre as escolas, formadas a partir do modelo ocidental, e os caminhos da educação indígena entraram em evidência, situação que se explicitou no Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apontou a partir de experiências de atuação conjunta entre grupos indígenas e assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e universidades, a necessidade de criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País, para que se pudesse oferecer de fato uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas (BRASIL, 1999).

No Plano Nacional de Educação - PNE, documento que traça planos e estratégias educacionais para a estruturação escolar no Brasil, as necessidades educacionais específicas das comunidades indígenas também foram observadas desde a sua primeira versão em 2001. Este documento considerava assegurar a autonomia das escolas indígenas em seu projeto pedagógico e no uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano

escolar, bem como uma plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da sua escola (BRASIL, 2001).

Em 2012 foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em um parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que incorporou no documento a relevância de uma política linguística que assegure o princípio do bilinguismo e multilinguismo. E passou, em resposta às demandas levantadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a recomendar o reconhecimento da autonomia pedagógica das escolas e dos povos nos projetos educativos, e a incorporação dos próprios indígenas, pertencentes às respectivas comunidades, como docentes e gestores das escolas, o que reforçou a demanda de formação de professores indígenas como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, 2012).

Na sua versão mais recente, o PNE (2014-2024) atentou-se à necessidade de consolidar a educação escolar formal nas comunidades indígenas, assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural no Brasil, incorporando entre as suas premissas: a produção de materiais didáticos específicos e instrumentos de acompanhamento que considerem o uso das línguas maternas e a preservação das identidades culturais; a articulação entre os ambientes escolares e comunitários; o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas; e a inclusão dos conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 2014).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, apresenta conquistas importantes, ao ser o primeiro documento oficial normativo que reconhece de forma explícita e categórica a existência de várias epistemologias que convivem dentro da escola e da sociedade brasileira (BANIWA, 2019, p. 288).

Desde o reconhecimento constitucional da educação escolar intercultural e bilíngue, passando pela legitimação da entidade “escola indígena” em 1999, até o ano de 2020, muito se aventou sobre este tema nas políticas educacionais brasileiras. Todavia, há ainda um longo caminho a ser percorrido, seja na revisão e atualização de premissas inexatas, seja na implementação efetiva das políticas nas instituições escolares.

Cartografia das escolas indígenas no Brasil: olhares pontuais entre os anos de 1999 e 2020

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

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

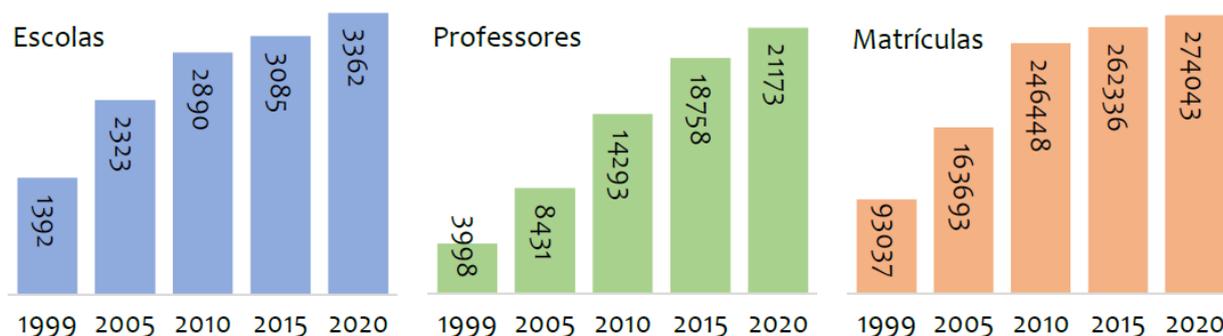
Desde então, o INEP/MEC passou a incluir no Censo Escolar da Educação Básica, questionário destinado a todas as instituições educacionais do Brasil, a modalidade “Escola Indígena”, e passou a perguntar, no caso dessas escolas, em que língua o ensino era ministrado, se utilizava materiais didáticos específicos ao grupo étnico e se estava localizada em terra indígena.

Essa medida deveria facilitar o acesso às informações a respeito da Educação Escolar Indígena no Brasil, fato que não se confirmou, uma vez que só houve sistematização desses dados para publicação em dois momentos: em 2001 quando se divulgaram os resultados do censo escolar indígena de 1999 (BRASIL, 2001), e em 2007, com a publicação das estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil, que continha dados coletados no ano de 2005 (BRASIL, 2007).

Portanto, para o desenvolvimento de um diagnóstico que abrangesse desde 1999 até 2000, além das duas publicações supracitadas, foram utilizadas as informações em forma de Microdados disponibilizados para acesso público pelo INEP (INEP, 2022), a partir da opção por um intervalo de cinco anos, para manter uma aproximação com intervalo de tempo proposto pelas primeiras publicações oficiais.

Observa-se nos indicadores coletados o nítido aumento na quantidade das escolas indígenas, seus docentes e estudantes entre os anos de 1999 e 2020, como é possível visualizar na Figura 1.

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



Fonte: Autoras, 2022

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

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

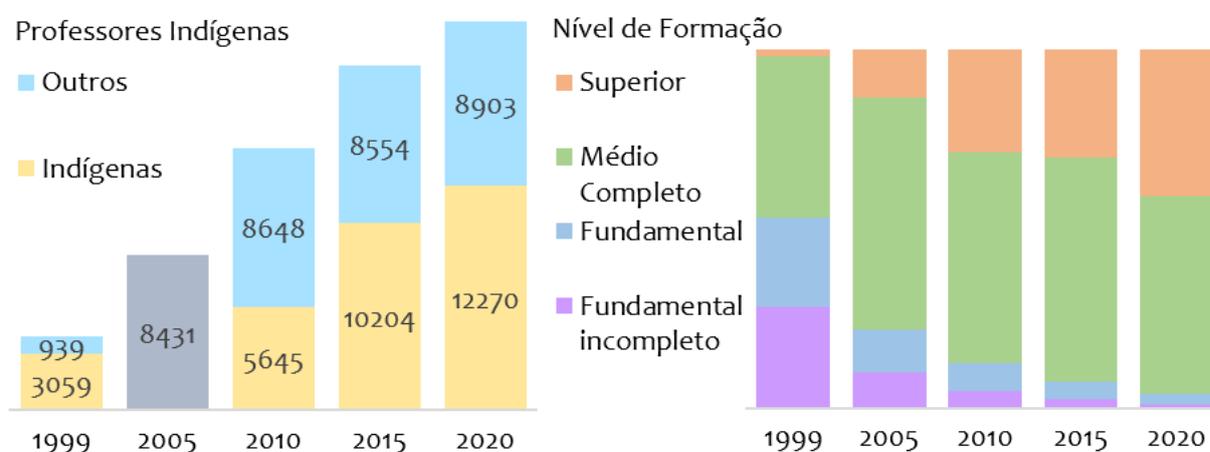
O Ministério da Educação reconhece que a ampliação da oferta se deve em grande parte à demanda e à pressão dos índios; a outra parte, à força da lei que obrigou os estados e os municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento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

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

Em relação ao recorte étnico dos docentes, no ano de 1999, dos 3.998 professores, 3.059 eram indígenas, o que representa cerca de 23% de docentes não indígenas a lecionar nas escolas (Figura 2).

No Censo de 2005 essa informação não foi coletada, mas a partir de 2010 esse quantitativo diminuiu dos 76% de docentes indígenas para apenas 39% em 2010, essa queda pode ser explicada pelo grande aumento na quantidade de escolas indígenas nesse período, combinado com a falta de profissionais indígenas para suprir essa demanda, bem como com o engessamento estrutural para contratação dos professores indígenas. Contudo, na última década pode-se observar que, devido às políticas de formação de professores indígenas e da luta pelo reconhecimento da necessidade de contratação de profissionais indígenas, esses passaram a representar mais de 50% dos docentes em atividade.

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



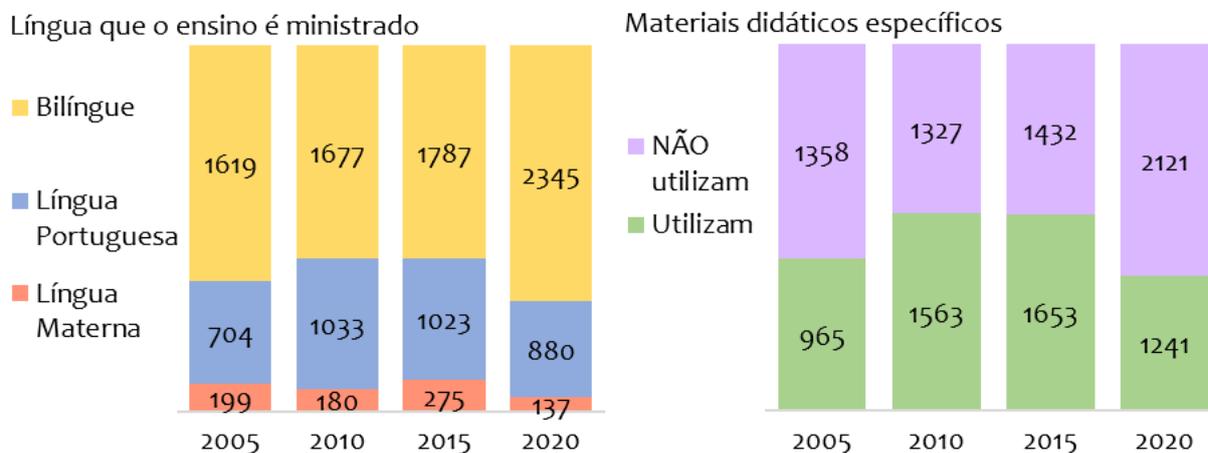
Fonte: Autoras, 2022.

No que consiste a formação docente, houve uma inversão significativa nas taxas de escolaridade, como pode ser observado na Figura 2: o percentual de profissionais com ensino fundamental incompleto que representava quase 30% em 1999 caiu para 1% em 2020, enquanto o quantitativo de professores com formação superior que em 1999 era de 1,6% passou para mais de 40% em 2020. Este aumento visível na qualificação dos professores demonstra que houve êxito na implementação das políticas de formação de professores indígenas entre o período analisado, mas que, todavia, há necessidade de formação, visto que a maioria dos professores ainda não possuem ensino superior completo.

Informações sobre a estrutura pedagógica e física das escolas indígenas não foram coletados no Censo de 1999, mas passaram a compor o quadro de indicadores a partir de 2005. Foram incluídos neste ano questionamentos a respeito da língua de ensino, adoção de prática bilíngue e existência de materiais didáticos específicos ao grupo étnico atendido, que

demonstram o interesse do questionário em obter dados sobre a implementação das garantias previstas por lei em relação à escolarização indígena, presentes na Figura 3.

Figura 3 - Língua e utilização de Material Didático Específico nas Escolas Indígenas brasileiras (1999 - 2020)



FONTE: Autoras, 2022

O Censo aponta que apesar do aumento no número de escolas, houve pouca variação nos percentuais de língua de ensino, os quais, nos 21 anos analisados, se mantiveram em menos de 10% de utilização apenas da língua materna, em torno de 30% para a adoção apenas da língua portuguesa e que em torno de 60% adotam o ensino bilíngue; sendo que no ano de 2020, a adesão ao bilinguismo atingiu o seu máximo, quase 70%.

Em relação à utilização de material didático específico ao grupo étnico, os indicadores não apresentaram uma grande variação percentual, embora o ano de 2020 seja o que apresenta a menor utilização, apenas 37% das escolas apontaram o uso desses materiais.

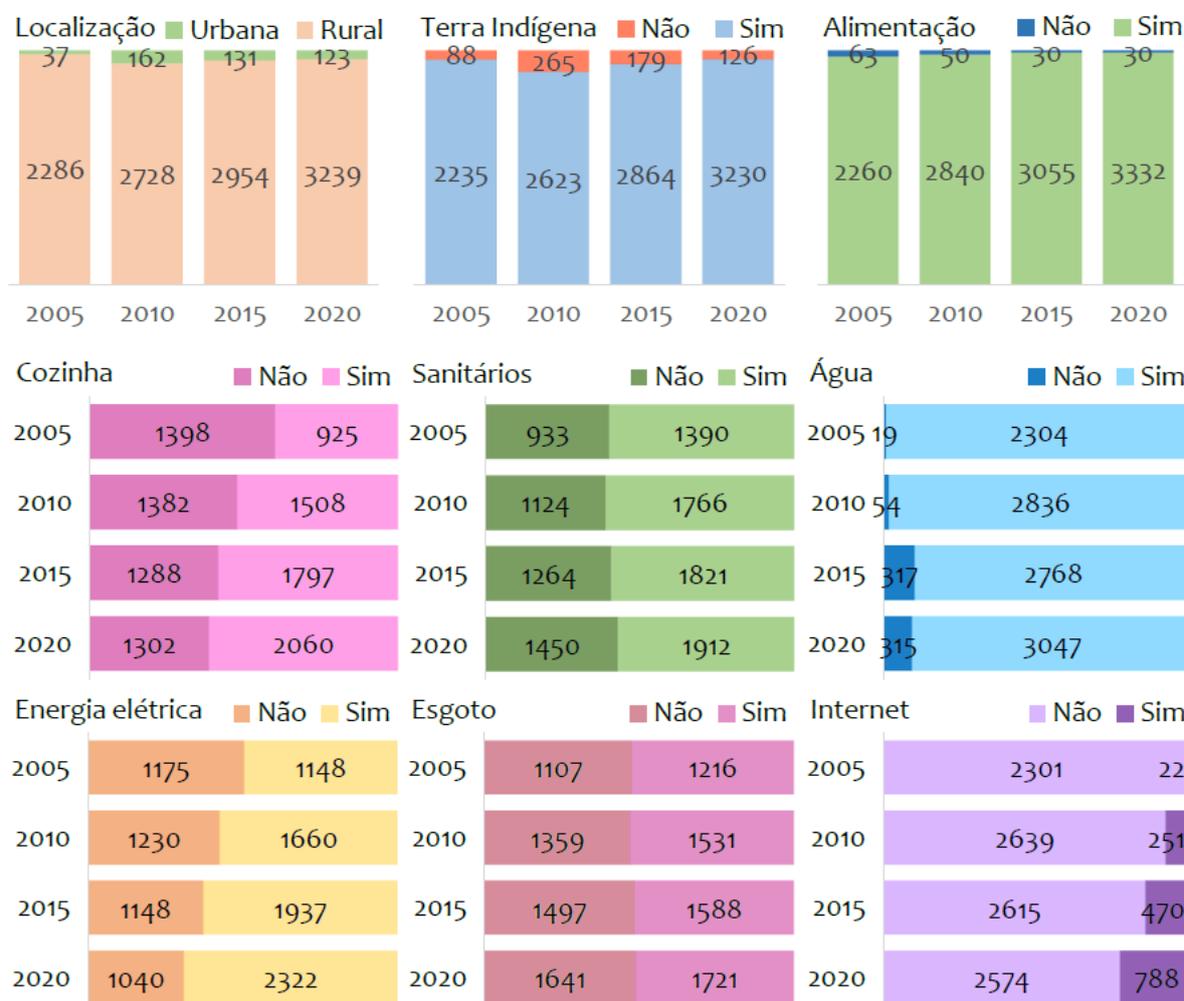
Passaram a ser mensurados também dados sobre a localização das escolas em terras indígenas, além de informações sobre a infraestrutura escolar como saneamento básico, presença de água encanada, eletricidade, fornecimento de alimentação escolar, acesso à internet, entre outros elementos estruturais determinantes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

Quanto à localização, mais de 90% das escolas estão localizadas na zona rural e em territórios indígenas, mas a estrutura sanitária é deficitária e foi pouco modificada nos 20 anos analisados, essencialmente por falta de investimentos.

Apesar quase todas as escolas oferecerem alimentação escolar, aproximadamente a metade não possui cozinha; existe algum tipo de acesso à água (rede pública, fonte, poço artesiano, cacimba ou caminhão) em cerca de 90% das escolas, porém em torno de 40% não

possuem sanitários, sendo que a metade não tem nenhum tipo de tratamento de esgoto (seja da rede pública ou fossa).

Figura 4 - Infraestrutura das Escolas Indígenas (1999 - 2020)



FONTE: Autoras, 2022

Os indicadores que mais apresentaram melhoria foram o acesso à eletricidade (rede pública, gerador, energia solar ou eólica) e à internet, que cresceram em aproximadamente 20% no período observado.

Assim, se faz possível observar que nos 21 anos apreciados por essa análise de dados, mesmo com as demandas permanentemente apresentadas pelos povos indígenas e das legislações e atos normativos reconhecendo a relevância deste tema, as escolas indígenas seguem com seus padrões de infraestrutura pouco alterados, como denuncia Gersem Baniwa:

[...] a política indigenista, mesmo reconhecendo avanços e conquistas históricas, continua frágil e fortemente marginal nas políticas do Estado e dos governos. Essa fragilidade, inércia e marginalidade política são resultados de uma visão e opção dos

governos por privilegiar os interesses das elites econômicas que financiam suas campanhas e garantem sustentação política de governabilidade, e que, interessadas nas terras indígenas e nos recursos naturais nelas existentes, tornam os governos reféns para não atenderem aos direitos indígenas, ignorando e descumprindo a Constituição Federal (BANIWA, 2019, p. 56).

Apesar da escolarização indígena avançar em quantidade de escolas indígenas abertas, bem como na formação de docentes indígenas e estudantes atendidos, ainda se faz necessário um olhar sério e atento para as questões tanto curriculares quanto de infraestrutura.

A estrutura do Estado brasileiro permeada pelas colonialidades faz com que os investimentos para melhoria de projetos sociais como as escolas indígenas não sejam considerados relevantes, o que dificulta a execução das políticas promulgadas.

A colonialidade do saber faz seguir o plano epistemicida de substituição cultural, ainda que de forma menos intensa, uma vez que o currículo e a organização escolar ainda seguem atrelados aos parâmetros eurocentrados hegemônicos, ao relativizar e invisibilizar as subjetividades e línguas maternas dos povos indígenas.

Conclusão

As escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, para além de um direito humano e fundamental social, são necessárias para o fortalecimento e para a manutenção das sociedades indígenas, assentadas na ancestralidade e cosmologia de saberes perante a sociedade ocidental, sem que seja necessário abdicar das suas subjetividades para o alcance da cidadania.

Esse projeto, apesar de categorizado e reconhecido nas políticas educacionais desde 1999, ainda não está contemplado na maioria das escolas indígenas brasileiras, muito em decorrência da colonialidade epistêmica presente na estrutura escolar nacional, quanto na falta de interesse público para uma adequada destinação de recursos financeiros para este fim.

A necropolítica educacional e necropedagogia para com esse tema se torna evidente na ausência de publicações de dados oficiais a respeito da situação das escolas indígenas brasileiras desde 2005, apesar de estas informações se encontrarem já coletadas por meio do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP.

Insta destacar que no decorrer da pesquisa constatou-se a retirada dos dados, ocorrida em meados de 2022, das informações (microdados) a respeito das matrículas e dos profissionais dos sítios oficiais, que por meio da justificativa da proteção de dados acabou por dificultar/impedir o acesso de pesquisadores aos bancos de dados coletados no censo. Essa exclusão impede tanto o acesso às informações presentes nessa pesquisa, quanto a sua atualização com indicadores mais recentes, a partir do ano de 2021.

Com os dados obtidos até então, foi possível observar as transformações ocorridas nas escolas indígenas brasileira, que demonstrou um aumento no número de escolas indígenas, de professores contratados para estas escolas e de matrículas, principalmente nos anos em que o Brasil era governado por um governo nomeado popular.

A contratação de professores indígenas, e o aumento nos níveis de formação também se fazem presentes, de forma que demonstram a efetivação de políticas presentes nos instrumentos normativos, mas que carecem, todavia, de aperfeiçoamento.

Já no tocante à educação intercultural e bilingue os percentuais apresentaram pouca variação, apesar do aumento no número de escolas. Demonstra-se um resultado mais adequado às previsões legais nos últimos cinco anos, como consequência do acúmulo do trabalho e das reivindicações dos movimentos indígenas na área, porém ainda insuficientes para atender integralmente as garantias constitucionais.

No que diz respeito às questões infraestruturais, alguns marcadores como a ausência de instalações físicas como cozinha e sanitários, bem como na falta de acesso à serviços essenciais como saneamento básico e eletricidade registrados em um número considerável de escolas e que apresentam uma variação percentual tímida ao longo dos 20 anos destacados demonstram a omissão do poder público e a desassistência do Estado em fornecer uma estrutura adequada, bem como a insuficiência na alocação de recursos para este fim.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Lei no 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1973]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Portaria interministerial nº 559/MJ/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Ministério da Educação, 16 abr. 1991. Assunto: Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3/CNE/CEB**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 14 dez. 1999. Assunto: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_indigena_1999.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 13/CNE/CEB**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 10 mai. 2012. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10806&Itemid=. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Censo Escolar Indígena. **Instituto Socioambiental**, Brasil, 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em: 10 set. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Escolar da Educação Básica. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, Brasil, 2022. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 10 set. 2022.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, set. - dez. 2000, p. 118-133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S>. Acesso em: 11 jun. 2022.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, jul. - dez. 2016.

Sobre as autoras

Thaís Janaina Wenczenovicz

Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul). Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

E-mail: t.wencze@terra.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9405-3995>

Jade de Oliveira Monteiro

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Servidora técnica-administrativa no Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

E-mail: jadih.k@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9425-1606>

Recebido em: 19/01/2023

Aceito para publicação em: 13/12/2023