



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RAÍSSA CESÁRIO ALVIM LOBO

PESQUISAS RECENTES EM ANTROPOLOGIA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: A EMERGÊNCIA DE AUTORIAS INDÍGENAS

FLORIANÓPOLIS - UFSC CAMPUS TRINDADE

2022

RAÍSSA CESÁRIO ALVIM LOBO

PESQUISAS RECENTES EM ANTROPOLOGIA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: A EMERGÊNCIA DE AUTORIAS INDÍGENAS

Pesquisa da Monografia. Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais  
Discente: Raíssa Cesário Alvim Lobo (18101099) - raissa.ca.lobo@gmail.com  
Orientadora: Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari - antonella.tassinari@gmail.com

FLORIANÓPOLIS - UFSC CAMPUS TRINDADE

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lobo, Raíssa Cesário Alvim

Pesquisas recentes em antropologia sobre educação  
escolar indígena: a emergência de autorias indígenas /  
Raíssa Cesário Alvim Lobo ; orientadora, Antonella Maria  
Imperatriz Tassinari , 2022.

94 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. escola indígena na antropologia.  
3. autoria indígena. 4. decolonialidade. 5. pesquisa  
bibliográfica. I. Tassinari , Antonella Maria Imperatriz.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Ciências Sociais. III. Título.

RAÍSSA CESÁRIO ALVIM LOBO

PESQUISAS RECENTES EM ANTROPOLOGIA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA: A EMERGÊNCIA DE AUTORIAS INDÍGENAS

ESTE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO FOI JULGADO ADEQUADO PARA A  
OBTENÇÃO DE TÍTULO DE “BACHARELE EM CIÊNCIAS SOCIAIS” E APROVADO  
EM SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

FLORIANÓPOLIS 15 DE DEZEMBRO DE 2022

---

Prof(a). Dr(a). Coordenador(a) do Curso e Ciências Sociais

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Orientadora Antonella Maria Imperatriz Tassinari - PPGAS/UFSC

---

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira - PPGSP/UFSC

---

Profa. Dra. Melissa Santana de Oliveira - FAPEAM/UFAM

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi desenvolver uma pesquisa de cunho bibliográfico (Santos, 2019) a respeito da produção antropológica sobre escola indígena. Foram consultados os catálogos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD/IBICT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no período de 2000 a 2020. A pesquisa pretende identificar, selecionar e conhecer dados gerais da produção atual sobre escola indígena na área da antropologia. Para auxiliar na análise de dados foi desenvolvida uma contextualização da educação escolar indígena no Brasil, considerando as políticas de educação escolar indígena e a legislação atual, além de uma fundamentação teórica sobre a decolonialidade e as abordagens antropológicas sobre educação escolar indígena. Esse debate busca refletir sobre o potencial que o aumento da produção indígena tem para a decolonialidade. Foram identificadas 33 teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia nos últimos 20 anos. Entre as 24 dissertações de mestrado e as 9 teses de doutorado sobre escola indígena, 7 dissertações e 1 tese são de autoria indígena, somando 8 produções indígenas. Foram encontrados 31 povos indígenas diferentes tendo suas escolas indígenas pesquisadas. Foram identificados(as) 25 orientadores(as) nas pesquisas que foram desenvolvidas em 16 instituições de ensino e os povos pesquisados se encontram em 14 Estados diferentes. Também é possível observar que o interesse em pesquisas sobre escola indígena na área da antropologia na pós-graduação aumentou com o passar dos anos, mas principalmente a partir de 2017. Como último resultado de destaque, foi identificado que, por unanimidade, todos(as) autores(as) indígenas pesquisaram a educação escolar de seu próprio povo.

**Palavras-chave:** escola indígena; antropologia; autoria indígena; decolonialidade; pesquisa bibliográfica.

## ABSTRACT

The goal of this work was to develop a research of bibliographic nature (Santos, 2019) regarding anthropological production about indigenous school. The CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - Coordination of improvement of personal undergraduate and graduate level) and BDTD/IBICT (*Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia* - Brazilian digital library of masters and doctoral theses / Brazilian institute of science information and technology) catalogs of the period of 2000 to 2020 were consulted. The research intends to identify, select and understand general data of the current production about indigenous school in the anthropology field. To assist the data analysis a contextualization of Brazilian indigenous school were developed, considering educational policies of indigenous school education and the current legislation, besides a theoretical fundamentation about decoloniality and anthropological approach about indigenous school education. This theoretical discussion assists in the reflection about the potential that increase in indigenous production has to decoloniality. In the last 20 years, 33 doctoral and master theses about indigenous school were identified in anthropology. Among the 24 master theses and 9 doctoral theses about indigenous school, 7 master theses and 1 doctoral theses have indigenous authorship, adding 8 indigenous productions. Among the researched indigenous schools 31 different indigenous people were found. In the researches developed in 16 educational institutions 25 advisers were identified and the indigenous people are found in 14 different states. It's possible to notice that the interest in research about indigenous school in postgraduate studies in anthropology increased as the years went by, but mostly from 2017. As the last highlight result it was identified that all indigenous research authors of scholar education research their own people.

**Key words:** indigenous school; anthropology; indigenous authorship; decoloniality; bibliographic research.

## LISTA DE GRÁFICOS

| <b>Títulos dos gráficos</b>                                    | <b>pág.</b> |
|--|-------------|
| Gráfico 1 - Autoria indígena.....                              | 57          |
| Gráfico 2 - Contagem de mestrado e doutorado.....              | 91          |
| Gráfico 3 - Contagem de autoria indígena no mestrado.....      | 92          |
| Gráfico 4 - Contagem de autoria indígena no doutorado.....     | 93          |
| Gráfico 5 - Mestrado ou doutorado e autoria indígena.....      | 62          |
| Gráfico 6 - Quantidade de obras por ano.....                   | 64          |
| Gráfico 7 - Quantidade de obras por instituição de ensino..... | 65          |

## LISTA DE TABELAS

| <b>Título da tabela</b>   | <b>pág.</b> |
|---|-------------|
| Tabela 1 - Dados gerais.....  | 77          |
| Tabela 2 - Autoria indígena.....  | 55          |
| Tabela 3 - Orientação.....  | 58          |
| Tabela 4 - Mestrado ou doutorado e autoria indígena.....                            | 60          |
| Tabela 5 - Ano de publicação.....   | 85          |
| Tabela 6 - Instituição de ensino.....   | 86          |
| Tabela 7 - Quantidade de obras por instituição de ensino.....                       | 87          |
| Tabela 8 - Local pesquisado.....  | 87          |
| Tabela 9 - Quantidade de obras por local pesquisado.....                            | 66          |
| Tabela 10 - Povos pesquisados.....  | 89          |
| Tabela 11 - Locais e povos pesquisados nas obras de autoria indígena.....           | 67          |
| Tabela 12 - Instituições de ensino e orientações das obras de autoria indígena..... | 68          |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |  |
|------------|--|
| BDTD/IBICT | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| CAPES      | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação  |
| CNPq       | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  |
| CONAIE     | Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador   |
| FUNAI      | Fundação Nacional do Índio   |
| IF Baiano  | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Uruçuca   |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996   |
| MAIC       | Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio  |
| MEC        | Ministério da Educação   |
| PIBIC      | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica   |
| PIICT      | Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica   |
| PNE        | Plano Nacional de Educação de 2014   |
| PUC-SP     | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  |
| SPI        | Serviço de Proteção ao Índio   |
| SPILTN     | Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais  |
| UFAL       | Universidade Federal de Alagoas  |
| UFAM       | Universidade Federal do Amazonas   |
| UFBA       | Universidade Federal da Bahia  |
| UFG        | Universidade Federal de Goiás  |
| UFGD       | Universidade Federal da Grande Dourados  |
| UFMA       | Universidade Federal   |
| UFMG       | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| UFPA       | Universidade Federal   |
| UFPE       | Universidade Federal de Pernambuco   |
| UFRJ       | Universidade Federal do Rio de Janeiro   |
| UFRN       | Universidade Federal   |
| UFSC       | Universidade Federal de Santa Catarina   |
| Ufscar     | Universidade Federal de São Carlos   |
| UnB        | Universidade de Brasília   |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Unioeste      Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP            Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
|           | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1.</b> | <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: contextualização e fundamentação teórica.....</b>                                    | <b>17</b> |
| 1.1       | DECOLONIZAÇÃO DO SABER E DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....  | 18        |
| 1.2       | ALGUNS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO NA ANTROPOLOGIA....  | 27        |
| 1.3       | POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS.....   | 29        |
| 1.4       | AS LEIS SOBRE EDUCAÇÃO E A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....   | 33        |
| 1.5       | ALGUMAS PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS PARA ANALISAR ESCOLA INDÍGENA.....   | 42        |
| <b>2.</b> | <b>PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: análise e sistematização de dados das obras selecionadas sobre escola indígena.....</b> | <b>49</b> |
| <b>3.</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>70</b> |
|           | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>75</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta monografia é fruto de uma pesquisa bibliográfica que buscou conhecer a produção atual sobre educação escolar indígena na área de Antropologia. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico nos catálogos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD/IBICT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), foi feita pesquisa bibliográfica sobre o tema e foi realizada uma sistematização das informações sobre as teses e dissertações encontradas no levantamento, com foco em escolas indígenas, ordenando as informações e resultados obtidos.

Trazendo um pouco da minha trajetória de estudos sobre educação, desde o ensino médio integrado ao curso técnico de informática no IF Baiano (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Uruçuca) desenvolvi um trabalho de conclusão de curso sobre a “Influência das redes sociais nos estudantes do ensino médio técnico do IF Baiano - Uruçuca 2015”. No curso de Ciências Sociais na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) me envolvi ainda mais com os estudos sobre educação, cursando disciplinas da licenciatura e educação, e participando de núcleos de pesquisa e de monitoria de disciplinas. Atualmente minha dedicação aos estudos e pesquisa se dão na área da antropologia da educação, com estudos voltados para educação escolar indígena. Sou bolsista PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) do PIICT (Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica) sob orientação da profa. Dra. Antonella Tassinari, do Departamento de Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. A minha iniciação Científica se dá a partir do Projeto intitulado “A emergência de um diálogo inter-epistêmico: revisitando a educação escolar indígena no Brasil em perspectiva antropológica (2001-2025)” apresentado pela orientadora ao Edital CNPQ nº 04/2021. Tassinari traz como principal objetivo de sua pesquisa “revisitar a produção antropológica sobre educação escolar indígena, dando destaque aos trabalhos realizados nos últimos 25 anos, segundo a hipótese de que, no cotidiano das escolas de aldeias indígenas no Brasil, tem emergido um genuíno diálogo inter-epistêmico, para além do diálogo intercultural previsto na legislação.”

Como parte das atividades do projeto PIBIC, iniciei a leitura dos trabalhos da minha orientadora e me interessei pelo tema das fronteiras e seu potencial uso no campo da educação. Importante frisar que o conceito de fronteira não se trata de fronteiras geopolíticas. O termo “fronteira” é usado com frequência para tratar das situações de contato entre indígenas e não indígenas. No texto de Tassinari (2001), a autora propõe a utilização do termo

de fronteira como uma ferramenta analítica para pensar as escolas indígenas, a partir do referencial teórico de Barth (1969 apud Tassinari 2001).

Para a delimitação atual do tema e objetivo da monografia o desenvolvimento do objetivo de pesquisa teve muitas idas e vindas. Inicialmente a pesquisa tinha a intenção de analisar a utilização do termo “fronteira” nas teses e dissertações encontradas. A partir de um processo metodológico de seleção de obras da pesquisa bibliográfica, que será explicado à frente, foram encontradas 33 obras sobre escola indígena. Sendo assim, a intenção da pesquisa passou a ser ler e analisar obras de autoria indígena e como o termo fronteira era articulado ou não nessas obras. Em seguida, a intenção da pesquisa passou a ser analisar essas obras de autoria indígena, somente identificando as reflexões trazidas, sem o foco da análise no termo fronteira. Contudo, após a sistematização dessas 33 obras, foram encontradas 8 obras de autoria indígena. Como a produção da presente monografia foi desenvolvida depois do período mais intenso da pandemia da COVID-19, com a finalização do terceiro semestre no ano por conta da pandemia, e com eleições presidenciais, a intenção monografia teve que se delimitar de acordo com as possibilidades colocadas pela atual conjuntura. A partir da identificação de 8 obras de autoria indígena, ficou evidente a necessidade de delimitar a pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa objetivou, como explicado acima, o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico para o desenvolvimento de uma sistematização, análise e reflexão sobre dados gerais das obras selecionadas, com o foco no debate do potencial que tem o aumento da produção indígena na academia para a decolonialidade.

Para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, a monografia tem como objetivo o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico (descritos por Santos, 2019) sobre a produção das últimas décadas sobre escola indígena na Antropologia. Para tanto, o capítulo 1 traz uma contextualização e fundamentação teórica sobre a decolonialidade e a educação escolar indígena no Brasil. Inicialmente, faço algumas considerações sobre a descolonização do saber e da produção de conhecimento, que considere importantes para refletir sobre educação escolar indígena. Para isso se desenvolve uma reflexão inicial sobre colonialidade e modernidade/racionalidade (explicados por Quijano, 1992), pós-colonialismo, colonialidade do poder, colonialidade do saber, o giro decolonial e decolonialidade (explicados por Ballestrin, 2013). Essas reflexões são essenciais para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o potencial da educação escolar indígena e da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas na decolonização do saber e da produção de conhecimento (explicados por Walsh, 2007). A partir de então, é possível partir para o foco do estudo que se refere à educação escolar indígena. Para analisar as políticas educacionais

voltadas às populações indígenas foi desenvolvida uma reflexão sobre os momentos modelares do processo histórico de políticas educacionais voltadas às populações indígenas apontados por Tassinari (2001 e 2009). A partir de então é possível expor “as leis sobre educação escolar indígena e a antropologia da educação no Brasil” ((Silva, 2001), (Grupioni, 2001) e (LDB, 1996)). Em seguida, a fundamentação teórica aprofunda o debate sobre algumas perspectivas antropológicas para analisar a escola indígena. Nesse sentido é feita uma reflexão sobre escola indígena a partir das sistematizações de Tassinari (2001) sobre as “três abordagens recentes sobre contato”, as “três abordagens sobre escola indígena” e “o termo “fronteira” como ferramenta analítica para refletir sobre os processos de escolarização proposto por Tassinari (2001).

Em seguida, No capítulo 2, apresento os resultados, análises e discussões do levantamento bibliográfico das teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia nos catálogos da CAPES e IBICT e uma sistematização dos trabalhos selecionados por terem a escola indígena como foco, ordenando as informações e resultados. O período escolhido para o levantamento foi dos anos 2000 a 2020, selecionando obras desenvolvidas no Brasil. Esse período foi escolhido para a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Tassinari (2021) já foram feitos dois levantamentos bibliográficos sobre educação escolar indígena do período anterior aos anos 2000, que também será levado em consideração na presente pesquisa para uma comparação geral das pesquisas anteriores a atual. Os trabalhos sobre educação escolar indígena do período anterior aos anos 2000 são o trabalho de Capacla (1995) que resenhou 13 teses e livros produzidos no Brasil no período de 1975 a 1995 e o trabalho realizado por Grupioni (2003), uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações do período de 1978 a 2002, em que Grupioni “[...] encontrou 74 trabalhos em diversas áreas, sendo a maioria em Educação e apenas 12 em Antropologia (10 mestrados e 2 doutorados).”. (TASSINARI, 2021. P. 02). Também foi considerado o período somente até 2020, pois muitos trabalhos desenvolvidos nos anos seguintes podem ainda não terem sido incluídos nos catálogos de análise.

Para selecionar as obras nos catálogos de teses e dissertações CAPES e BDTD/IBICT foi seguida uma série de etapas. Um método importante utilizado para organização da pesquisa bibliográfica e de sistematização de dados foi a produção de relatórios de cada etapa da pesquisa. Os relatórios desenvolvidos contém o passo a passo seguido para cada etapa da pesquisa bibliográfica e sistematização dos dados. Sendo assim, o levantamento inicial foi feito com os termos “escola indígena” no período dos anos 2000 a 2020 em ambos os

catálogos<sup>1</sup>. Com essa primeira pesquisa são observados 133.229 resultados para escola indígena na CAPES e 1.170 resultados para escola indígena no BDTD/IBICT, totalizando 134.399 resultados. A seguir, são adicionados os filtros das áreas de concentração, as áreas de concentração adicionadas são todas as áreas que contêm os seguintes termos no título: “Antropologia”, “Antropologia Social” e “Antropologia Social e Cultural”. Totalizando 16 tópicos de áreas de concentração dentro da antropologia nos dois catálogos. Como resultado desse filtro são encontrados 726 resultados para escola indígena na CAPES e 45 resultados para escola indígena no BDTD/IBICT. Apesar de haver 45 resultados no catálogo BDTD/IBICT, apenas 21 obras da lista desse catálogo não estavam na lista do catálogo CAPES. Sendo assim, somando os 726 resultados do catálogo CAPES com os 21 resultados do catálogo BDTD/IBICT, totalizaram 747 resultados. Depois desse levantamento bibliográfico e da leitura do resumo de todas as 747 obras encontradas inicialmente foram selecionadas somente obras que se tratavam especialmente de contexto de escola indígena.

Após a aplicação de todos os filtros de busca, a pesquisa bibliográfica seguiu para uma próxima etapa. O objetivo dessa etapa da pesquisa é selecionar as obras para a sistematização e análise de dados. Para isso, as obras são separadas em quatro categorias definidas a partir da leitura do resumo das 747 obras. As quatro categorias utilizadas para separar as obras são as seguintes: 1. Fala sobre escola indígena como tema principal; 2. Menciona escola indígena no resumo, apesar de não ser o tema principal; 3. Não menciona escola indígena; 4. Engano Total: Não menciona escola indígena e/ou não se trata de contexto indígena. Para essa monografia somente são utilizadas as obras encontradas na “categoria 1” de análise. Depois de separadas as obras nessas quatro categorias, é possível constatar 32 obras, de 726, sobre escola indígena (categoria 1) no catálogo CAPES e 9 obras, de 21, sobre escola indígena (categoria 1) no catálogo BDTD/IBICT. No total, somando as 32 obras da CAPES com as 9 obras do BDTD/IBICT, são detectadas 41 teses e dissertações sobre escola indígena, na “categoria 1” e na área da antropologia.

A partir da busca das teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia na pós-graduação foram encontradas 32 obras na CAPES e 9 obras no IBICT, somando 41 obras para sistematização. Com essas 41 obras selecionadas para análise foi efetuada novamente a leitura dos resumos para coletar e sistematizar informações importantes. Após a segunda análise e sistematização conjunta das 41 obras é possível identificar 8 obras que não se tratavam de uma escola indígena específica. Nesse ponto foi

---

<sup>1</sup> O levantamento bibliográfico na CAPES foi feito no dia 19 de abril de 2022 e no BDTD/IBICT no dia 12 de maio de 2022.

definido que, seriam analisadas obras sobre escola indígena que tratassem de um contexto de educação escolar indígena específico. Essas 8 obras excluídas da análise não se encaixam na categoria de análise, pois tratam da formação ou movimentos de professores indígenas; ou falam de educação escolar indígena de forma geral, sem tratar de um contexto específico de educação escolar indígena; ou sobre a gestão da educação escolar indígena. Nenhuma dessas 8 obras se tratam de um contexto específico de escola indígena, por isso, saíram da análise. Nesse sentido, são selecionadas e sistematizadas 33 teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia.

Em seguida, foi possível a sistematização, análise e reflexão sobre os dados gerais das obras a partir da produção e análise de tabelas e gráficos. Para o processo de sistematização das 33 teses e dissertações sobre escola indígena foram reunidos os dados da pesquisa e a lista da “categoria 1” de cada um dos catálogos. Em seguida, a lista de 41 obras foi disposta em ordem alfabética indicando alguns dados importantes para análise. Essa sistematização é desenvolvida a partir de uma segunda leitura dos resumos de todas as 41 obras. Como já foi indicado anteriormente, a partir dessa sistematização foram selecionadas 33 obras para análise. A sistematização de dados buscou alguns dados importantes nas obras. Um dado importante se refere a autoria indígena. Para conseguir identificar se as obras eram de autoria indígena foi preciso encontrar essa informação nos resumos das obras ou em buscas na internet com o nome do(a) autor(a). Os dados indicados nessa etapa são os seguintes: Autoria da obra; Autoria indígena: Sim/Não; Orientação; Mestrado/Doutorado; Título da obra; Ano; Instituição de ensino; Localização da pesquisa e das escola indígenas citadas (região, se possível município); Povo pesquisado; e referência bibliográfica. Nessa etapa da pesquisa, com a leitura dos resumos e a reunião das obras em uma pasta, foram identificadas as 8 obras que não se encaixam na categoria de análise e, portanto, o número de obras para análise foi reduzido para 33. A partir de então foi possível o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, assim como do desenvolvimento da análise dos dados. Essa etapa da pesquisa é importante para coletar informações a partir de obras selecionadas e desenvolver uma sistematização da produção de teses e dissertações sobre escola indígena na antropologia, ordenando as informações e resultados. Uma informação importante a se enfatizar é que o tema “escola indígena” vem sendo trabalhado na pós graduação, prova disso é a produção de 33 obras sobre o tema nos últimos 20 anos.

A partir de então, é feita uma discussão sobre produção de obras sobre escola indígena a partir de um debate teórico. Para finalizar a monografia, se desenvolve um debate do potencial que tem o aumento da produção indígena na academia para a decolonialidade.

Como pontuou Santos (2019), a pesquisa bibliográfica se propõe a mapear trabalhos sobre um mesmo tema com o objetivo de sistematizar a produção sobre determinado assunto. Santos ainda enfatiza a importância da pesquisa bibliográfica no processo de desenvolvimento da ciência, pois busca ordenar informações e resultados anteriormente pesquisados. Essa ordenação permite uma compreensão das diferentes perspectivas investigadas. De acordo com a pesquisa de Santos (2019), a pesquisa bibliográfica contribui para a organização e análise de um conhecimento específico. Essa sistematização proveniente da pesquisa bibliográfica é considerada por Santos (2019, p. 17) como imprescindível para “[...] apreender a amplitude do que vem sendo produzido”. Entretanto, Santos (2019) enfatiza que a pesquisa bibliográfica tem suas limitações.

Sendo assim, é importante pontuar que esta pesquisa não pretende representar o debate sobre a educação escolar indígena em sua totalidade, abrangendo todos os possíveis desdobramentos do assunto. Não abrange a totalidade dos assuntos pois somente analisa os resultados encontrados nos catálogos CAPES e BDTD/IBICT, não incluindo livros, artigos, etc. A pesquisa pretende mapear teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia, coletar informações a partir de obras selecionadas e desenvolver uma sistematização da produção de teses e dissertações sobre escola indígena na antropologia, ordenando as informações e resultados.

A partir da explicação de Santos (2019) sobre o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica é possível definir que, a atual pesquisa pretende compreender e analisar informações gerais sobre as obras selecionadas sobre escola indígena encontrados nos catálogos CAPES e BDTD/IBICT. Essa pesquisa é importante, pois se propõe a identificar, selecionar e analisar dados gerais de trabalhos realizados acerca de um mesmo tema. O trabalho de sistematizar informações gerais sobre as produções sobre escola indígena na área da antropologia permite levantar informações e desenvolver reflexões importantes sobre a produção de obras sobre o tema que se propõe.

Como resultado da análise da pesquisa bibliográfica, através da sistematização de dados gerais das obras selecionadas em tabelas e gráficos de análise de dados individuais ou combinados, é possível enfatizar algumas questões. Como resultado da presente sistematização de dados da pesquisa bibliográfica (catálogos CAPES e BDTD/IBICT) de teses e dissertações sobre escola indígena na área da Antropologia foram selecionadas 33 teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia nos últimos 20 anos. Destas 33 obras é possível identificar 25 obras de autoria não indígena e 8 obras de autoria indígena. Com isso, é possível constatar uma grande quantidade de autores(as) indígenas que se

interessam pela pesquisa sobre a escola indígena. Além disso, é possível observar que autores(as) indígenas que pensam sobre escola indígena pertencem a vários povos. Esses dados são relevantes para expor como os povos indígenas têm conquistado espaços acadêmicos e promovido a descolonização dos mesmos.

Concluindo, ainda é possível destacar a contribuição da presente pesquisa para a Antropologia da Educação no Brasil, pois aponta dados e análises a respeito da produção sobre escola indígena na pós-graduação na área da antropologia. Essa pesquisa pode auxiliar no desenvolvimento de diversas pesquisas acadêmicas futuras sobre escola indígena e sobre antropologia da educação. Essa monografia soma-se a essa nova tendência de aumento no interesse pelo tema da escola indígena na antropologia. Posto isso, também é comprometida com o desenvolvimento de trabalhos sobre escola indígena que sejam atentos à ideia de decolonialidade.

## **1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: contextualização e fundamentação teórica**

Neste capítulo, pretendo fazer uma contextualização da educação escolar indígena no Brasil, apontando aspectos da legislação, história da escolarização indígena e algumas abordagens antropológicas utilizadas para sua análise. Também foi desenvolvida uma fundamentação teórica sobre algumas questões que envolvem as reflexões sobre educação escolar indígena. A fundamentação teórica se inicia trazendo um tema muito importante para os movimentos indígenas e, particularmente para a educação escolar indígena que é sobre a descolonização do saber e da produção de conhecimento. Para isso se desenvolve uma reflexão inicial sobre colonialidade e modernidade/racionalidade (explicados por Quijano, 1992), pós-colonialismo, colonialidade do poder, modernidade/colonialidade, colonialidade do saber, o giro decolonial e decolonialidade (explicados por Ballestrin, 2013). Para, em seguida, desenvolver uma reflexão sobre o potencial da educação escolar indígena e da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas na decolonização do saber e da produção de conhecimento (explicados por Walsh, 2007).

Em seguida, a fundamentação teórica traz um pequeno debate sobre antropologia da educação. O contato com esse debate motivou a presente pesquisa a aprofundar os estudos sobre educação na área da antropologia. Compreendendo as motivações iniciais para a pesquisa sobre educação na antropologia é possível partir para o foco do estudo que se refere à educação escolar indígena. Nesse sentido, se desenvolve uma reflexão sobre as políticas educacionais voltadas às populações indígenas. Para isso, foi desenvolvida uma reflexão sobre o apontamento de Tassinari (2009) sobre “os momentos modelares do processo histórico de

políticas educacionais voltadas às populações indígenas” (Tassinari 2009). A partir de então foi possível analisar “as leis sobre educação escolar indígena e a antropologia da educação no Brasil” ((Silva, 2001), (Grupioni, 2001) e (LDB, 1996)). Por fim, aprofundando a reflexão sobre algumas perspectivas antropológicas para analisar a escola indígena, foi desenvolvida uma reflexão sobre as “três abordagens recentes sobre contato” (Tassinari, 2001), as “três abordagens sobre escola indígena” (Tassinari, 2001) e “o termo “fronteira” como ferramenta analítica para refletir sobre os processos de escolarização proposto por Tassinari (2001).

### 1.1 DECOLONIZAÇÃO DO SABER E DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nesse capítulo, são desenvolvidas algumas reflexões sobre decolonização do saber e da produção do conhecimento. Para isso, é importante refletir um pouco sobre o que Quijano (1992) explica sobre colonialidade e modernidade/racionalidade e, também o que Ballestrin (2013) expõe sobre pós-colonialismo, colonialidade do poder, colonialidade do saber, o giro decolonial e decolonialidade. Isso porque tais assuntos embasam a discussão sobre decolonização do saber e da produção de conhecimento. A partir destas reflexões é possível fazer também algumas considerações sobre o potencial da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas (Walsh, 2007) na decolonização do saber e da produção de conhecimento.

No texto “América Latina e o giro decolonial”, Ballestrin (2013) apresenta o Grupo Modernidade/Colonialidade que foi constituído no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos. De acordo com a autora, o grupo radicalizou o argumento pós-colonial das ciências sociais na América Latina, trazendo uma “renovação crítica” através da noção de “giro decolonial”. O “giro decolonial” é um “movimento epistemológico fundamental” iniciado no século XXI que “Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.”. (BALLESTRIN, 2013. p. 89)

Para contextualizar seu argumento, Ballestrin (2013) expõe um pouco sobre a ideia de pós-colonialismo, para, em seguida, explicar a diferença da noção de pós-colonialismo para a noção de “giro decolonial”. A autora explica que, a partir da metade do século XX a ideia de pós-colonialismo se refere “[...] à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo” e, a partir de 1980, “[...] a um conjunto de contribuições teóricas”. (BALLESTRIN, 2013. p. 90). A noção de pós-colonialismo trazida pela autora ainda enfatiza que a existência dessa relação colonial até os dias atuais impede e impossibilita a constituição de “identidades plenas”, totalmente próprias. Nesse sentido, o

argumento pós-colonial advoga pelo colonizado, pois busca superar as “[...] relações de colonização, colonialismo e colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013. p. 91). Ballestrin (2013) também pontua o movimento epistêmico, intelectual e político do Grupo de Estudos Subalternos de 1970 que reforçou o pós-colonialismo. A autora salienta que Spivak critica a intelectualidade que supostamente fala em nome do sujeito subalterno, pois a voz desse sujeito “não pode ser ouvida”, é silenciada, se torna apenas um “outro”. Entretanto, reforçada pelos argumentos de Mignolo e Grosfoguel, Ballestrin (2013) argumenta que as noções de pluralismo e de estudos pós-coloniais e subalternos não romperam adequadamente com a episteme colonialista. Pois essas noções estão intrincadas na episteme colonialista e na colonialidade do poder, do saber e do ser.

Esse termo “colonialidade do poder” utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade foi desenvolvido em 1989 por Aníbal Quijano, como pontua Ballestrin (2013). O termo expõe que as relações de colonialidade não acabaram junto com o colonialismo, pois as “formas de dominação coloniais” das culturas coloniais e das “estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” continuam. O termo colonialidade do poder escancara essas “formas de dominação coloniais” “[...] que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade.” (BALLESTRIN, 2013. p. 99-100). Posto isso, Ballestrin (2013) destaca que Mignolo considera a colonialidade do poder uma forma de controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento. Ballestrin (2013) ainda destaca que as “formas de dominação coloniais” abarcam a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Compreendendo o que está exposto, Ballestrin (2013) dá continuidade em sua argumentação ao apontar que as “formas de dominação coloniais”, a experiência colonial e a colonialidade do poder, do saber e do ser não só se perpetuam na modernidade, mas são partes constitutivas do ideal de modernidade ocidental/eurocentrica/estadunidense. Como base desse argumento, Ballestrin (2013) cita o autor Quijano, que é um grande representante desse debate sobre colonialidade e modernidade/racionalidade. Em seu texto “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, Quijano (1992) enfatiza todo o processo histórico de colonização das sociedades e culturas da América Latina em prol da concentração de recursos nas mãos de um pequeno grupo da burguesia europeia. O autor apresenta que, apesar dos movimentos de resistência dos grupos dominados, atualmente esse processo de colonialidade é ainda mais violento em escala global. De acordo com o autor, a dominação política, social e cultural do colonialismo se mantém a partir da “[...] associação de interesses sociais entre os grupos dominantes (classes sociais ou “etnias”) de países desigualmente colocados em uma

articulação de poder” (QUIJANO, 1992. p. 437). Nesse sentido, Quijano (1992) expõe que a cultura europeia ocidental estabelece uma “relação de dominação colonial” com as outras culturas. Contudo, o autor enfatiza que a colonialidade não se trata da subordinação do colonizado, mas de “[...] uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si.” (QUIJANO, 1992. p. 438).

Essa colonização do imaginário, de acordo com Quijano (1992), se desenvolveu a partir de séculos de repressão sistemática sobre as “crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos”, e principalmente “[...] sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual.” (QUIJANO, 1992. p. 438). Quijano (1992) explica que essa colonização do imaginário se desenvolveu a partir da imposição de “padrões de expressão dos dominantes”. O autor enfatiza que essa repressão sistemática e imposição de padrões estruturadas ao longo de séculos resultaram num meio eficaz de controle social e cultural.

Ainda denunciando modernidade/colonialidade, Ballestrin (2013) enfatiza os argumentos de Grosfoguel. A autora expõe que as “relações de exploração/dominação/conflito” na modernidade/colonialidade voltadas aos indivíduos classificados socialmente a partir de sua raça (etnia, sendo preto, indígena, etc.) foram “[...] o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008. p. 123 apud BALLESTRIN, 2013. p. 101). Outras hierarquias do sistema-mundo que também sofrem “relações de exploração/dominação/conflito” são direcionadas aos indivíduos classificados socialmente a partir de seu gênero (mulheres, pessoas trans, homens trans mulheres trans e travestis, pessoas trans não binárias, etc.), de sua sexualidade (homossexual, panssexual, demissexual, etc.), de seu trabalho, de sua constituição física (pessoas com deficiência), de seu lugar de nascimento, de sua idade, de sua classe social, etc..

A partir do que foi exposto, Ballestrin (2013) segue com sua argumentação expondo que essa modernidade ocidental/eurocentrica/estadunidense embasada e constituída no colonialismo é utilizada para tentar justificar a violência. Apoiada nos argumentos de Dussel, a autora explica como a modernidade é constituída pela colonialidade. Dussel desenvolve sua explicação em sete partes. Primeiramente, a civilização ocidental/eurocentrica/estadunidense se auto estabelece a partir da ideia de civilização moderna e, conseqüentemente, superior. Segundo que, se há uma civilização moderna e superior, a mesma teria o dever moral de desenvolver, modernizar, civilizar, as sociedades que são julgadas como primitivas, bárbaras e

rudes. Um terceiro ponto enfatiza que o desenvolvimento e educação são considerados unilineares por essa lógica de modernização, que empreende uma ideia de desenvolvimento evolutivo que tem como objetivo final alcançar a superioridade da civilização ocidental/eurocentrica/estadunidense. O quarto ponto explana que, se o “primitivo” se opõe à modernização e civilização pode, de forma justificada pela lógica da modernização apoiada no colonialismo, sofrer violência para se adequar à modernização. Em quinto lugar, essa violência é considerada um sacrifício inevitável justificado em nome da civilização e modernização. O sexto ponto expõe que o ideal de modernização estabelece a culpa no “primitivo” por não se civilizar e incute a ideia de que para se emancipar dessa culpa o “primitivo” deve se modernizar. Em sétimo lugar, a modernidade/colonialidade defende o ideal de que as “relações de exploração/dominação/conflito” e a violência são um sacrifício inevitável para o desenvolvimento da civilização moderna. Nesse sentido, Ballestrin pontua a ideia de “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal”, cunhada por Grosfoguel, termo esse que denuncia a reprodução dos padrões hierárquicos globais.

Agora que está evidente que a constituição da modernidade se dá a partir da colonialidade e que essa modernidade perpetua a colonialidade do poder, do saber e do ser, Ballestrin (2013) aprofunda a reflexão sobre a colonialidade do saber. Para a autora, um ponto crucial da colonialidade do poder é a sua articulação com a colonialidade do saber e do ser. Ballestrin (2013, p. 103) expõe que o sistema da colonialidade/modernidade produz e tenta impor uma “perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento”. Essa perspectiva do conhecimento também se dá a partir de “relações de exploração/dominação/conflito”. Essa “forma de dominação colonial” é a colonialidade do saber.

Trazendo os argumentos de Quijano (1992), o autor explica que o sistema da colonialidade impõe uma “imagem mistificada” de seus conhecimentos e modos de produzir conhecimentos impostos aos colonizados. O autor explica que a cultura europeia ocidental se tornou um “modelo cultural universal” ideal a ser atingido para ter acesso ao poder. Dessa forma, Quijano (1992) explica que a cultura europeia/ocidental despojou as outras culturas “[...] de legitimidade e de reconhecimento na ordem cultural mundial dominado pelos padrões europeus.” (QUIJANO, 1992. p. 440). Ou seja, Quijano (1992) expõe que as outras culturas foram privadas da formalização e objetivação de “padrões próprios de expressão”, seja “intelectual, plástica ou visual”. Sendo assim, as culturas que não são a europeia/ocidental se expressam somente “[...] através dos padrões culturais dos dominantes, mesmo

subvertendo-os em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão.” (QUIJANO, 1992. p. 439). Dessa forma, Quijano (1992) explicita que a perspectiva de conhecimento e a produção de conhecimento da colonialidade concebe a história como um único processo de desenvolvimento unilinear e evolutivo “do primitivo ao civilizado, do tradicional ao moderno”.

De acordo com Ballestrin (2013), essa perspectiva de conhecimento e de produção do conhecimento teve o início de sua elaboração entre a burguesia da Europa Ocidental, mas atualmente é hegemônica em escala mundial. Apoiada nos argumentos de Castro-Gómez, a autora sinaliza que essa perspectiva de conhecimento considera que há um “ponto zero”, ou seja, um lugar de análise e observação neutros e absolutos. Esse “ponto zero” do conhecimento é considerada “[...] a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-Gómez, 2005. p. 14 apud BALLESTRIN, 2013. p. 104). Nesse sentido Ballestrin (2013, p. 104) define que a colonialidade do saber, que utiliza uma perspectiva do conhecimento que parte do “ponto zero”, se trata:

[...] de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si.

Posto isso, Quijano (1992) propõe uma decolonização do saber a partir da reconstrução epistemológica. Para isso, Quijano (1992) enfatiza a necessidade de considerar outras formas de conhecimento e de produção de conhecimento, se libertando da “racionalidade/modernidade europeia”. O autor enfatiza que a existência do “outro” e da “diferença” não significa que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento e que se desenvolvem em um único sentido, muito menos que são hierarquicamente inferiores. Em vista disso, o autor coloca que se deve levar em consideração que “[...] a heterogeneidade histórico-estrutural implica a co-presença e a articulação de diversas “lógicas” históricas em torno de algumas delas, hegemônica mas, de modo nenhum, única.” (QUIJANO, 1992. p. 447). Continuando a reflexão sobre decolonização do saber, Ballestrin (2013) enfatiza que esse processo é um “[...] movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do sul” (BALLESTRIN, 2013. p. 104). Contudo, enfatiza que esse movimento não pretende substituir um paradigma por outro, mas sim enfatizar o “[...] surgimento de “paradigmas outros”.” (BALLESTRIN, 2013. p. 104).

A partir do que foi exposto Ballestrin (2013) evidencia a “renovação crítica” proporcionada pela ideia de “giro decolonial”. Ballestrin (2013) revela que o termo “Giro

decolonial” foi desenvolvido em 2005 por Nelson Maldonado-Torres, permitindo uma “renovação crítica” por ser um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013. p. 105). A autora ainda traz a pontuação de Mignolo que enfatiza que, apesar do termo “decolonialidade” ser recente, o pensamento decolonial é antigo e se desenvolveu como resposta ao desenvolvimento da modernidade/colonialidade.

Além da ideia de decolonização do saber, Ballestrin (2013) ressalta outro contraponto à colonialidade do saber e à perspectiva de conhecimento que parte do ponto zero. A autora expõe os argumentos de Dussel que trazem a noção de Trans-Modernidade. A Trans-Modernidade é considerada um “[...] projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada [...] (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera)”. (Dussel, 2000. p. 50-51 apud BALLESTRIN, 2013. p. 107). Também apoiada nos argumentos de Maldonado-Torres, a autora enfatiza que a noção de trans-modernidade é um “convite ao diálogo” e não uma nova verdade universal. Ballestrin (2013) ainda ressalta que essa noção reflete criticamente sobre as formas de dominação colonial da modernidade/colonialidade, a partir dos indivíduos que sofrem com as “relações de exploração/dominação/conflito” “da colonialidade do poder, do saber e do ser”.

Por fim, Ballestrin (2013) enfatiza que o processo de decolonização não pretende rejeitar ou negar a “criação humana realizada pelo Norte global” ou substituí-la por uma nova verdade universal. Ballestrin (2013) considera que a perspectiva de conhecimento e de modo de produzir conhecimento da modernidade/colonialidade é uma “forma de dominação colonial”, a colonialidade do saber. Nesse sentido, a autora estabelece como essencial “[...] decolonizar a teoria, em especial a teoria política, [...] para decolonização do próprio poder.” (BALLESTRIN, 2013. p. 109). Ballestrin (2013) ressalta que o processo decolonial é uma resposta ao desenvolvimento da modernidade/colonialidade e enfatiza “paradigmas outros” que sempre existiram, existem e continuarão a existir. Desse modo, Ballestrin (2013) pontua que a decolonização convida “[...] à observação e à construção de modernidades alternativas ao único modelo ocidental.” (BALLESTRIN, 2013. p. 111).

Uma alternativa para a decolonização do saber sugerida por Walsh (2007) é a proposta de uma reflexão “outra”. Essa reflexão “outra” parte da ideia de interculturalidade que se distancia da ideia de multiculturalismo, pois é comprometida a decolonização e transformações políticas. Para melhor compreender essa reflexão “outra”, Walsh (2007) contextualiza e explica a noção de interculturalidade, pontua a diferença entre a

interculturalidade e multiculturalismo, para, por fim, propor o comprometimento com a decolonização do saber a partir dessa reflexão “outra” que parte da ideia de interculturalidade.

De acordo com Walsh (2007) o conceito de interculturalidade na América Latina está relacionado com as “geopolíticas de lugar e espaço” e se constitui a partir da história de resistência de indígenas e negros até atualmente através de “[...] suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à decolonialização e à transformação.” (WALSH, 2007. p. 47). Nesse sentido, o conceito de interculturalidade expõe esses processos de construções de conhecimentos e de políticas “outras” que é “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade” (WALSH, 2007. p. 47). Sendo assim, a ideia de interculturalidade é descolonizadora, pois é uma configuração conceitual, uma perspectiva e uma prática “outra”.

Walsh (2007) enfatiza a noção de “interculturalidade epistêmica” como prática política, cultural ou identitária, que é embasada em outras formas de conhecimento e se desenvolve como resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento ocidental/eurocentrico/estadunidense. Portanto, Walsh (2007) pontua que, a partir da noção de interculturalidade política, ideológica e epistêmica é possível compreender como a resistência dos movimentos indígenas confronta “[...] os legados e as relações do colonialismo interno [...] a larga duração do colonialismo –, tanto quanto os projetos globais do mundo moderno-colonial.” (WALSH, 2007. p. 48-49). De acordo com Walsh, os movimentos indígenas desenvolvem uma política “outra”, em que a hegemonia geopolítica do conhecimento ocidental/eurocentrico/estadunidense é alterada, pois os indígenas são colocados como atores sociais e políticos.

Dando continuidade em sua argumentação, Walsh (2007) expõe as considerações da CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador) sobre “[...] a relevância conceitual, política e ideológica da interculturalidade” (WALSH, 2007. p. 49). De acordo com a CONAIE, a interculturalidade é um “princípio ideológico” democrático, anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista que posiciona os povos indígenas como atores sociais e políticos nas tomadas de decisão. Dessa maneira, defende um Estado Plurinacional, em que o poder político, econômico e social se desenvolve a partir de uma organização governamental e uma Constituição que representa a união de todos os povos e nacionalidades. A CONAIE enfatiza que esse Estado Plurinacional permite a transição de um Estado excludente e com heranças sociais estruturadas na colonialidade/modernidade para um Estado Plurinacional que inclua e integre a sociedade, que satisfaça as suas necessidades e que garanta o exercício dos direitos individuais e coletivos. De acordo com Walsh (2007) a

CONAIE considera que o Estado Plurinacional utiliza a noção de interculturalidade como princípio ideológico fundamental para o desenvolvimento de uma democracia decolonial, contra-hegemônica e transformadora. Walsh (2007) ainda enfatiza que, o conceito de interculturalidade promove uma ruptura epistêmica que expõe a história da constituição da modernidade/colonialidade e constrói respostas sociais, políticas, éticas e epistêmicas que partem de realidades “outras” que existiram, existem e continuarão a existir.

A lógica da interculturalidade, como enfatiza Walsh (2007), não nega nem está isolada da lógica da geopolítica do conhecimento, dos paradigmas e das estruturas ocidentais/eurocênicas/estadunidenses. Contudo, a lógica da interculturalidade expõe o funcionamento ocidental/eurocêntrico/estadunidense dominante e desenvolve como resposta um conhecimento “outro” comprometido em descolonizar tais estruturas de funcionamento e de conhecimento. A autora ainda aponta que o objetivo da noção de interculturalidade não é formar um novo conhecimento hegemônico a partir da mescla de conhecimentos ocidentais e não ocidentais ou a partir somente de conhecimentos “outros”. O objetivo da noção de interculturalidade é “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais [...] Surge aqui a possibilidade de falar em uma “inter-epistemologia” como uma possível forma de se referir a esse campo relacional.” (WALSH, 2007. p. 52). Ainda de acordo com Walsh (2007), a interculturalidade é uma política e um pensamento que concebem “[...] uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva.” (WALSH, 2007. p. 52).

Para melhor compreender o comprometimento da interculturalidade com a decolonialidade, Walsh (2007) estabelece uma diferença conceitual entre interculturalidade e multiculturalismo. Como já foi apresentado, a noção de interculturalidade se desenvolve a partir de um pensamento “outro” e está comprometido com a transformação de decolonização da geopolítica do conhecimento ocidental/eurocêntrico/estadunidense. Já a lógica e a significação da noção de multiculturalismo se dá a partir de uma geopolítica do conhecimento “universal” e hegemônica, pois se refere à “diversidade” dentro da “unidade”. A noção de multiculturalismo, como expõe Walsh (2007), não parte do pensamento “outro” para pensar a sociedade, mas sim das concepções da geopolítica do conhecimento dominantes para pensar na diversidade, no “outro”. Nesse sentido, Walsh (2007) enfatiza que, apesar de a noção de multiculturalismo considerar a existência da diversidade, ela só é considerada dentro de uma unidade, pois não considera o pensamento “outro” como “[...] um projeto e uma crítica epistêmica, política e cultural.” (WALSH, 2007. p. 56). Sendo assim, o multiculturalismo

somente reconhece e inclui o pensamento “outro” dentro da geopolítica do conhecimento “universal”, hegemônica e dominante. O multiculturalismo ignora a colonialidade/modernidade, a colonialidade do poder e a diferença/assimetria de poder. Enquanto a interculturalidade reconhece a colonialidade/modernidade, a colonialidade do poder e a diferença/assimetria de poder, além de posicionar o pensamento “outro” como ator social e político e agente decolonial e transformador. A interculturalidade é atenta à diferença colonial que se desenvolveu a partir “[...] de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação.” (WALSH, 2007. p. 56).

Por fim, Walsh (2007) enfatiza que “[...] a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial.”(WALSH, 2007. p. 57). A noção de interculturalidade, além de expor e transcender a diferença colonial, promove a descolonização desse sistema-mundo moderno/colonial. Assim, Walsh (2007) identifica que “Essa reformulação e essa perspectiva não implicam em simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação.” (WALSH, 2007. p. 58).

Nessa monografia eu parto destas noções sobre decolonialidade apresentadas por Quijano (1992), Ballestrin (2013) e Walsh (2007). Compreendo que a colonialidade e a dominação colonial não acabam com o colonialismo. Assim como considero que a colonialidade é parte constitutiva da modernidade/racionalidade, que impõem uma perspectiva colonialista do saber e da produção de conhecimento. Também considero que essa colonialidade estruturada por séculos é um meio eficaz de controle social. Nesse sentido, concordo que a renovação crítica trazida no debate do giro decolonial é um movimento epistemológico importante na defesa da opção decolonial. Considero o debate decolonial importante, pois promove o descobrimento e revalorização de culturas, sociedades, saberes, teorias e epistemologias. Sendo um debate que não pretende substituir paradigmas por outros, mas enfatizar e valorizar os paradigmas “outros” que sempre existiram e continuarão a existir. Nesse sentido, acredito ser importante o debate da interculturalidade como geopolíticas de lugar e espaço que se constituem a partir da história de resistências e de construções de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos orientados em direção à decolonização e que enfatizem paradigmas “outros”.

Essas reflexões me permitiram analisar a história das políticas educacionais voltadas às populações indígenas, a partir do que Tassinari (2009) define como “os momentos modelares do processo histórico de políticas educacionais voltadas às populações indígenas”,

que será exposto adiante. Compreendendo as reflexões acima e esses momentos modelares é possível desenvolver uma análise crítica e de qualidade das políticas sobre educação escolar indígena e a antropologia da educação no Brasil. Para dar continuidade nas reflexões sobre educação escolar indígena, será feita uma breve reflexão inicial sobre debates na antropologia da educação que motivaram a presente pesquisa a aprofundar a reflexão sobre educação escolar indígena.

## 1.2 ALGUNS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO NA ANTROPOLOGIA

Compreendendo um pouco mais as reflexões sobre decolonização do saber e da produção de conhecimento é importante um pequeno espaço para trazer algumas reflexões iniciais sobre educação na antropologia que me motivaram a iniciar a presente pesquisa na área da educação escolar indígena. As duas primeiras obras que eu li sobre antropologia da educação e que me motivaram a desenvolver pesquisas sobre educação na área da antropologia são “Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção” de Timothy Ingold de 2010 e, o capítulo “Sexta parte - As Técnicas do Corpo” do livro “Sociologia e Antropologia” de Marcel Mauss de 2003.

Partindo para uma rápida reflexão sobre essas obras, como propõe Marcel Mauss (2003), os hábitos variam com os indivíduos, com suas imitações, com suas sociedades, educações, conveniências, modas, prestígios. Mauss define que a transmissão da educação, das técnicas e das tradições se dá de forma particular em cada contexto específico. Mauss ainda pontua que esses hábitos são perpetuados ao longo da história das sociedades. Nesse sentido, o autor explica como se dão os processos educacionais das sociedades. A educação em uma sociedade se dá independentemente da existência de uma educação escolar. O que Mauss (2003) aponta em suas explicações diz respeito aos processos de educação próprios de cada sociedade, mas que não implicam a existência de uma instituição educacional, sendo a escola responsável por passar para as futuras gerações os processos de educação próprios. Contudo, existe a possibilidade da existência da instituição escolar em diversas sociedades, mas que também não é responsável por todos os processos educacionais desenvolvidos e passados adiante numa sociedade. A escola é responsável por uma parcela dos processos educacionais de determinada sociedade.

Timothy Ingold (2010) propõe que a habilidade se desenvolve através da prática e do treinamento sob orientação de praticantes já experientes, essa prática se dá em um ambiente com texturas e topografias próprias altamente influenciado pela atividade e costumes humanos anteriores. De acordo com Timothy Ingold (2010) o conhecimento consiste em

habilidades das quais o humano percebe e agencia na prática e se dão através das propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. Essas habilidades produzem/desenvolvem o conhecimento passado/elaborado pelas gerações que é ultrapassado/reelaborado pelas gerações futuras. O autor propõe que as formas e capacidades dos seres humanos brotam dentro dos processos de desenvolvimento. Ingold evidencia que o ato de copiar é um processo de redescobrimto dirigido e envolve um misto de imitação e improvisação. “O aprendizado, a educação da atenção, equivale assim a este processo de afinação do sistema perceptivo.” (Ingold. 2010. p. 21). Ingold (2010) propõe que as formas e capacidades dos seres humanos, assim como de qualquer outro ser, brotam dentro dos processos de desenvolvimento. A proposta não é negar que o indivíduo nasce com um aparato cognitivo específico. Contudo, considera que os mecanismos de cognição são processados ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Seguindo o debate para a educação escolar indígena, Tassinari (2001) pontua que o antropólogo sempre encontra dificuldade em compreender a educação escolar indígena e o papel que os indígenas lhe atribuem. Isso “[...] diz respeito à *impressão geral e difusa* de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena.” (TASSINARI, 2001. p. 48, grifos nossos). Contudo, Tassinari indica que “[...] conhecimentos ocidentais científicos, às vezes até mesmo provenientes da Antropologia, articulam-se com os conhecimentos indígenas, de forma a produzir novas explicações para o mundo, englobando aí os significados atribuídos à própria instituição escola.” (TASSINARI, 2001. p. 49-50). A escola não é alheia ao contexto indígena, mas também não é completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. A escola é um espaço de contato com outras tradições de conhecimentos que são utilizados e compreendidos de forma particular em cada contexto indígena. No contexto do pensamento antropológico a escola indígena permite uma visão de outros ângulos que pode “[...] colocar em questão os nossos próprios mitos científicos.” (TASSINARI, 2001. p. 50). A antropologia deixa de entender as aldeias centralizadas em si próprias como unidades isoladas e se volta para “[...] os espaços de intercâmbio e interação entre grupos sociais e culturais.” (TASSINARI, 2001. p. 50).

Após compreender as motivações iniciais da presente pesquisa é possível seguir para a reflexão sobre educação escolar indígena, que é o foco da pesquisa. Para melhor contextualizar o debate sobre educação escolar indígena dentro da antropologia é desenvolvida uma reflexão sobre as políticas educacionais voltadas às populações indígenas.

### 1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS

Para poder contextualizar a educação escolar indígena na atualidade é preciso conhecer um pouco do processo histórico das políticas educacionais voltadas às populações indígenas, suas continuidades e rupturas. É o que Tassinari (2009) procura fazer ao pontuar três momentos modelares desse processo, definidos:

[...] não por reunirem características definidoras de um período, mas por servirem como divisores de águas e por marcarem rupturas entre momentos anteriores e subsequentes Trata-se de fases importantes no processo de institucionalização da Antropologia no Brasil Marcam também rupturas de modelos de políticas educacionais voltadas para indígenas no Brasil” (Tassinari 2009. p. 220).

No século XIX, sob o regime Imperial no Brasil, o Ministério dos Negócios do Império legislava sobre questões indígenas. Em 1860, as atribuições do ensino de ofícios aos indígenas foram transferidas para o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Em 1889 essas atribuições são transferidas diretamente às províncias. Com a chegada da República (1894) e da elite cafeeira de São Paulo, se desenvolveu uma ideia de mundo rural como atraso e tinha como objetivo integrar o mundo rural à nação aplicando técnicas disciplinares da indústria.

Em 1910, o militar Cândido Mariano da Silva Rondon do MAIC (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN). O SPIILTN considerava os indígenas “brasileiros pretéritos” e tinha o objetivo de levar essas populações a se incorporarem à sociedade nacional através da “tutela” de políticas indigenistas. O SPIILTN categorizava indígenas em populações “mansas” (ou aliadas) e “bravas” (hostis). Essa categorização é uma técnica militar, pois estabelece alianças com as “populações mansas” para deixar como única alternativa à “população hostil” aceitar uma aliança. Essas alianças formam um cerco e reúnem diferentes populações indígenas em “reservas indígenas”, promovendo uma educação para civilizá-los e prepará-los para serem “trabalhadores nacionais”. Essa educação tinha como principal objetivo a civilização e integração nacional das populações indígenas, incentivando um ideário nacionalista brasileiro. A atuação do SPIILTN se estabeleceu de forma particular e específica entre cada grupo indígena, já que estes possuem agência e autonomia.

Em 1918, o SPIILTN passa a se chamar apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em 1930 o SPI é transferido para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. No início do século XX o debate a respeito das populações indígenas se dividia entre os que consideravam

os indígenas um empecilho ao progresso e à civilização e defendiam seu extermínio e os que defendiam a integração indígena progressiva e pacífica, com ideais humanitários, que calcou os trabalhos do SPI. Os estudos sobre etnologia indígena até 1930 estabeleciam o indígena em situação de inferioridade. Considerado o primeiro momento modelar, a partir da década de 1930 houve uma ruptura com essa política indigenista descentralizada e ancorada na ação catequista do século XIX e passa a desenvolver uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. Nessa década, ocorreu a institucionalização da Antropologia no Brasil, com a formação de profissionais da área. “Desde então, as pesquisas em etnologia voltam-se para estudos mais sistemáticos e intensivos sobre as populações estudadas, perdendo o interesse nas explicações evolucionistas” (TASSINARI, 2009. p 223).

Com relação à educação indígena no Brasil, desenvolveram-se dois artigos chamados de “inaugurais”. Willems, em 1938, utiliza pressupostos evolucionistas, contudo traça as primeiras críticas às escolas em aldeias indígenas. Tassinari pontua que Willems considera que a escola não se encaixa na vida indígena nem permite a integração nacional, promovendo desprezo dos indígenas às suas respectivas culturas. Por outro lado, Schaden, em 1945, considera que a possibilidade de outras formas de educação diferentes da tradicional educação escolar sistemática. Tassinari (2009) analisa que a “função educativa” é preocupada em transmitir o patrimônio cultural desenvolvido em cada contexto indígena.

Como explicita Tassinari (2009), ao longo dos anos 50 e 60 as escolas e postos indígenas deixam de receber atenção e financiamento do SPI. A partir de então começam a surgir denúncias de abusos de chefes nos postos. Nesse contexto, em 1967 o SPI é extinto e dá lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A década de 1960, considerada o segundo momento modelar, conta com um aumento no número de estudos sobre “mudança cultural” ou “aculturação”, com Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira nos anos 50, e sobre “esferas de transmissão de conhecimentos específicos” com Florestan Fernandes em 1966. Nesse mesmo período, Tassinari (2009) pontua que foi desenvolvida uma formação etnológica de indigenistas promovida por alguns pesquisadores junto ao SPI. Cursos como “Aperfeiçoamento/Especialização em Antropologia Cultural”, em 1955, no Museu do Índio, relacionado ao SPI, no Rio de Janeiro, coordenado por Darcy Ribeiro.

A partir de 1960 se inicia a institucionalização da Antropologia no Brasil em cursos de pós-graduação e, com isso, ocorrem significativas modificações teóricas da etnologia. Nesse período, os estudos de contato interétnico começam a se desfazer das ideias funcionalistas de “mudança cultural” e “aculturação” e, a partir de um caráter estruturalista e étnico científico, passam a se atentar “[...] para o conflito entre interesses, regras e valores das sociedades em

confronto” (TASSINARI, 2009. p. 227). Nesse sentido, passam a se desenvolver pesquisas, de campo e teóricas, em diversas áreas, com análises comparativas de diferentes contatos interétnicos. O corpo de dados sobre povos indígenas brasileiros coletados nesse processo serviram de base para mudanças na etnologia indígena sul americana no final da década de 70. Os debates suscitados a partir desse processo “[...] sugerem a importância de compreender essas sociedades em seus próprios termos.” (TASSINARI, 2009. p. 227).

A partir dessa perspectiva a FUNAI promove uma educação escolar ambígua que, por um lado, continuou com o modelo do SPI utilizando a escola para auxiliar as populações indígenas a assimilarem a sociedade brasileira e, por outro lado, reconheceu a importância de incorporar a língua materna na alfabetização e nas séries iniciais, além de contratar indígenas como professores auxiliares, mas com a finalidade de levar os indígenas à assimilação. Contudo, de acordo com Tassinari (2009, p. 230) essas mudanças permitiram o “[...] desenvolvimento do projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e *intercultural*, visando a *autodeterminação* a *valorização* das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas.”.

Nesse período, as críticas às ações do Estado passam a fazer parte da produção etnológica brasileira. Em 1975, Silvio Coelho dos Santos produziu a primeira pesquisa sistemática sobre *Educação e Sociedades Tribais* dos povos indígenas do sul do país, pesquisando 28 escolas indígenas em 19 postos indígenas. Esse trabalho buscou o esclarecimento das possibilidades e limites da educação formal para que tais povos encontrem melhores condições de vida, já que convivem com a sociedade nacional. Em sua pesquisa Sílvio faz uma extensa descrição de tudo que pode observar nas escolas e postos indígenas. Sua pesquisa demonstrou que as escolas reproduzem estereótipos de inferioridade dos indígenas, nesse sentido, as escolas levam constantemente crianças indígenas ao “fracasso escolar”. A partir das conclusões obtidas, Sílvio Coelho apresenta propostas concretas para uma política indígena. Segundo o autor, a escola deve fornecer os instrumentos necessários para que a educação tenha seus objetivos definidos e eleitos a partir das condições apresentadas pelas populações a que pretende servir dentro e fora das aldeias.

O terceiro momento modelar se dá a partir das transformações decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e da promulgação da Constituição Federal, em 1988. A laicidade do ensino nas aldeias indígenas foi estabelecida em 1999. As políticas públicas do sistema de ensino brasileiro e a educação escolar indígena passam por uma reformulação. A Constituição reconhece, pela primeira vez, “[...] a diversidade cultural e estabelece direitos diferenciados aos povos indígenas”

(TASSINARI, 2009. p. 232), e estabelece que a educação escolar indígena utilize suas línguas maternas. De acordo com Tassinari (2009), o reconhecimento dos direitos que asseguram a continuidade como grupos étnicos diferenciados se deu a partir do esforço de lideranças indígenas de diferentes povos, do apoio de intelectuais<sup>2</sup> e religiosos, e de suas atuações junto à Assembleia Constituinte nos anos 80. Sendo os anos 90 cruciais na transformação da história da educação escolar indígena no país, pois, somente nessa década, que tais mudanças desenvolvem desdobramentos concretos. Nesse contexto, as escolas indígenas passam a ser definidas como “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”. Ou seja, “[...] Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, têm que ser reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos.” (TASSINARI, 2009. p. 232-233).

Tassinari (2009) descreve que Sílvio Coelho produziu um diagnóstico sobre a situação da educação escolar indígena no Brasil. Sílvio Coelho apontou que muitos avanços foram feitos, mas de forma irregular, sendo assim, ainda falta enfrentar muitos outros desafios ainda não solucionados ou concretizados. De acordo com os resultados de pesquisa do Sílvio Coelho, são diversos os principais desafios que envolvem a consolidação de uma política de educação escolar indígena, de acordo com a Constituição, que assegure a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem para as comunidades indígenas. Desafios como a dificuldade do reconhecimento e legitimação das pedagogias nativas, a necessidade constante de investimento público na formação de docentes indígenas e no estudo das línguas e pedagogias indígenas, além do combate à intolerância e preconceitos contra indígenas. Foi nesse contexto de transformações que começaram a se desenvolver estudos acadêmicos e grupos de pesquisa sobre o tema da educação indígena no Brasil, com o objetivo de desenvolver pesquisas sistemáticas e de prestar assessoria sobre educação escolar indígena. No entanto, muitas vezes, a transmissão de saberes que se dá através de processos não escolares é desconsiderada. Todos os períodos analisados possuem um aspecto em comum, “[...] o quase completo silêncio a respeito de processos nativos de ensino e aprendizagem e o reconhecimento de sua importância para a transmissão de saberes nativos.” (TASSINARI, 2009. p. 237).

---

<sup>2</sup> Nesse ponto é importante destacar a importância de parcerias não indígenas das ongs, das universidades e dos grupos de pesquisa que juntaram esforços para o reconhecimento e a garantia dos direitos das populações indígenas.

Contudo, Tassinari (2021) pontua que, nos últimos 25 anos, a antropologia e o movimento indígena (que reivindica escolarização, acesso ao Ensino Superior e à pós-graduação e as mudanças na legislação decorrentes da Constituição de 1988) têm mobilizado interesses sobre os processos de escolarização. Essa mobilização foi motivada pelos interesses indígenas em acessar conhecimentos acadêmicos e as políticas de ações afirmativas e fomento à formação de professores indígenas.

Tassinari (2021) concentra uma série de dados que demonstram essa mobilização. O Censo Escolar indica que até 2015 haviam 3.085 escolas indígenas com 285.303 estudantes indígenas matriculados e 20.238 professores indígenas atuando nas escolas das aldeias. A autora ainda enfatiza que, no Brasil, 20 cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas fomentam a formação desses professores, além do aumento na promoção de políticas de inclusão de indígenas na graduação e pós-graduação em várias Universidades. De acordo com a autora, essa mobilização contribui “[...] para a emergência de uma intelectualidade indígena que tem apresentado reflexões inovadoras e críticas em diversas áreas do conhecimento” (TASSINARI, 2021. p. 02). Novas produções acadêmicas têm sido desenvolvidas por grupos sociais anteriormente excluídos do conhecimento acadêmico, como indígenas, mulheres, pretos, pessoas lgbtqiapn+, pessoas com deficiência, entre outros grupos. Nesse sentido, tais produções, como produções indígenas, revelam “[...] novas perspectivas sobre a história, organização social e política de seus povos, incluindo questões relativas à escolarização”.. (TASSINARI, 2021. p. 02).

Essas novas perspectivas e produções têm o potencial de promover uma decolonização do saber e da produção de conhecimento, pois desenvolvem uma reconstrução epistemológica, além de considerar outras formas de conhecimento e de produção de conhecimento, se libertando da “racionalidade/modernidade europeia”. Portanto, essas novas perspectivas e produções tem a possibilidade de promover a decolonização do saber a partir dessa reflexão “outra” que parte da ideia de interculturalidade.

#### 1.4 AS LEIS SOBRE EDUCAÇÃO E A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conhecendo o processo histórico de políticas educacionais voltadas às populações indígenas e a reflexão sobre os momentos modelares, é necessária a compreensão de como se dá a educação escolar indígena atualmente no Brasil. Após essa compreensão, será possível tratar das três abordagens sobre contato identificadas e descritas por Tassinari (2001) para discutir três possíveis abordagens sobre escola indígena.

A autora Aracy Silva (2001), em seu texto “Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” pensa sobre a educação escolar indígena a partir de uma abordagem antropológica que leve em consideração as renovações teóricas da etnologia sul-americana. A autora desenvolve essa reflexão para pensar sobre a antropologia da educação no Brasil.

Para iniciar sua reflexão, Silva (2001) considera a etnologia sul-americana condição essencial para a emergência de uma “Antropologia da Educação” no Brasil. Como Silva (2001) revela, a partir dos anos 90 a etnologia sul-americana passa a buscar compreender o pensamento e culturas indígenas em seus próprios termos de forma sistemática. Silva (2001) ainda pontua que, essa etnologia considera a subjetividade e experiências, assim como as falas e considerações dos indígenas, como essenciais para a compreensão “[...] da cognição, das práticas sociais, do simbolismo.” (SILVA, 2001. p. 35). A cognição é considerada aqui por Silva (2001), como um processo psicológico, antropológico e histórico, pois não é “[...] uniforme, homogênea, padronizada. Antes, depende de circunstâncias subjetivas e experienciais: trata-se de uma "construção modulada.” (SILVA, 2001. p. 35). De acordo com a autora, a constituição da etnologia sul-americana se deu a partir do desenvolvimento de três processos simultâneos. 1. A produção de etnografias sobre povos indígenas sul americanos com seus modos únicos e específicos de “ordenar sociológica e cosmologicamente o mundo”; 2. A partir de um aumento na produção dessas etnografias se desenvolve uma problematização das limitações da teoria geral da antropologia; 3. Etnólogos brasileiros envolvidos politicamente nas questões indígenas e na defesa de seus direitos.

Entendendo esses processos essenciais para a fundamentação da etnologia sul-americana, Silva (2001) destaca que dentre as áreas de pesquisa da etnologia está a da educação. A escola indígena, que sempre teve como papel principal a “civilização” de indígenas, passa por uma revisão crítica. De acordo com a autora, no final da ditadura militar começaram a se desenvolver organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas. Dentre diversas reivindicações das organizações indígenas estava a de uma escola que servisse como “[...] instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para a sua sobrevivência e para a sua autodeterminação.” (SILVA, 2001. p. 31). De acordo com Silva (2001), como resultado dessa luta conjunta de organizações indígenas e de etnólogos, a Constituição Brasileira de 1988 passou a garantir uma educação escolar indígena que respeite suas línguas e culturas.

A partir de então, Silva (2001) considera que aumenta cada vez mais o ritmo de produção analítica sobre educação escolar indígena na produção da antropologia no Brasil. A

autora pontua que o interesse acadêmico sobre a educação escolar indígena se dá a partir das reivindicações de grupos, comunidades e movimentos indígenas por uma educação escolar que fomente a autonomia econômica e política. Silva (2001) ainda expressa que essa produção acadêmica é atenta ao “[...] discurso reivindicativo dos direitos indígenas, servindo-lhe de argumento e sustentação.” (SILVA, 2001. p. 38). De acordo com a autora “[...] o envolvimento do etnólogo com a escolarização ocorreu muito mais no contexto dos movimentos sociais de defesa de direitos indígenas que no interior da própria disciplina.” (SILVA, 2001. p. 39).

A partir dessa sucinta reflexão de Silva (2001) sobre a educação escolar indígena a partir de uma abordagem antropológica da etnologia sul-americana é possível aprofundar nas leis sobre educação escolar indígena atuais no Brasil. O autor Luís Donisete Benzi Grupioni organizou um livro publicado pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental em 2001 intitulado “As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena”. No livro, Grupioni (2001) apresenta o direito à educação diferenciada nas leis brasileiras, os direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, a educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394) de 1996, a educação indígena no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172) de 2014, o Parecer 14/99 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução 3/99 de 1999 do Conselho Nacional de Educação. Aqui serão apresentadas algumas questões essenciais pontuadas por Grupioni (2001) para compreender como se dá a educação escolar indígena diferenciada no Brasil. Silva (2001), Grupioni (2001)

Iniciando sua reflexão, Grupioni (2001) pontua como marcos importantes para o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada no Brasil. A Constituição Federal de 1988, o decreto 26/91 de 1991 que transferiu a coordenação da educação em terras indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De acordo com Grupioni (2001), com o MEC coordenando a educação escolar indígena diferenciada e sua execução sendo responsabilidade dos Estados e Municípios, foi possível o desenvolvimento de “[...] uma política nacional de educação escolar indígena, cuja vertente principal tem sido a formação diferenciada dos professores indígenas, a quem cabe a docência e a gestão da escola indígena.” (GRUPIONI, 2001. p. 5). Contudo, Grupioni (2001) ainda pontua que muitas escolas indígenas ainda não têm seus direitos garantidos por lei completamente estabelecidos. Nesse sentido, o autor pontua como essencial o conhecimento das leis sobre educação escolar indígena para a garantia desses direitos.

Grupioni (2001) destaca que “A Constituição de 1988, assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem [...] eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições.” (GRUPIONI, 2001. p. 9). Com isso, a escola indígena passou a ser considerada ferramenta importante no processo de afirmação étnica e cultural. De acordo com Grupioni (2001), a partir de então, todas as leis sobre educação escolar indígena têm abordado o direito à educação diferenciada às populações indígenas. Como pontua Grupioni (2001), as legislações e normatizações das escolas indígenas estão atentas às particularidades locais e de contextos específicos e à uma educação que valorize as práticas culturais das populações indígenas e permita o “[...] acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.” (GRUPIONI, 2001. p. 10).

No livro, Grupioni (2001) destaca que em 1988 a ação conjunta do movimento indígena e do movimento de apoio às populações indígenas reivindicou os direitos indígenas presentes hoje na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O movimento indígena participou das discussões sobre as questões indígenas e prestaram assessoria aos “[...] parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais” (GRUPIONI, 2001. p. 13).

De acordo com Grupioni (2001), um dos principais ganhos da Constituição Federal de 1988 é que ela passou a garantir o direito à diferença cultural e o apoio, o incentivo, a valorização e a difusão de manifestações culturais diversas, sendo garantido o acesso às fontes da cultura nacional. Com isso o Estado passa a ser responsável por proteger as diversas manifestações culturais do processo civilizatório nacional. Na Constituição Federal de 1988, no capítulo VIII (“Dos índios”), no Artigo 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.” Nesse sentido, Grupioni (2001) destaca que o Estado abandona a postura de integração e assimilação das populações indígenas à “comunidade nacional”.

Ainda na Constituição Federal de 1988, no capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto), o artigo 210 e o parágrafo 2 definem que a educação deve “assegurar uma educação básica comum” e respeitar os “valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, além de ser “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Posto isso, Grupioni (2001) pontua que as escolas indígenas passam a ser um “[...] instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas” (GRUPIONI, 2001. p. 14).

Após revisar os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 às populações indígenas, Grupioni (2001) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi aprovada pelo Congresso Nacional em 1996. A LDB estabelece as normas, diretrizes e bases de toda a educação brasileira.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no capítulo II (Da educação básica), nos Artigos 32 e 35-A, se determina que tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio devem assegurar a utilização de línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas bilíngues e interculturais. Também na LDB de 1996, o Artigo 78 do capítulo V (Da educação especial) define que essa educação indígena diferenciada, bilíngue intercultural tem como objetivos proporcionar a recuperação das memórias históricas indígenas, “a reafirmação de suas identidades étnicas” e “a valorização de suas línguas e ciências”, além de “garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional”. No Artigo 79, do capítulo V (Da educação especial), da LDB de 1996, é determinado que os programas integrados de ensino e pesquisa para o desenvolvimento das escolas indígenas devem ser planejados “com audiência das comunidades indígenas”. Essa determinação tem como objetivos “fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas”; formar pessoal especializado para educação escolar indígena; “desenvolver currículos e programas específicos”, de acordo com as culturas de cada comunidade; e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”. Com relação à educação superior, no parágrafo três do Artigo 79 (LDB, 1996), o que se indica é que as próprias universidades devem ofertar o atendimento às populações indígenas para disponibilizar “o ensino, a assistência estudantil, o estímulo à pesquisas e o desenvolvimento de programas especiais”.

Nesse sentido, Grupioni (2001) explicita que a LDB determina que a escola indígena tenha um tratamento diferenciado, bilíngue e intercultural. Sendo assim, o autor enfatiza que a LDB garante a prática desses direitos e a liberdade das escolas indígenas em definir seus projetos político-pedagógicos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi instituída a “Década da Educação”. Por conseguinte, foi estabelecido que a União encaminhasse ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi promulgado em 2001. De acordo com Grupioni (2001), o PNE contém diretrizes e metas para os dez anos seguintes na educação, inclusive para a educação escolar indígena. Sobre a educação escolar para as populações indígenas também há um pequeno diagnóstico a respeito da oferta de educação escolar.

Grupioni (2001) destaca no livro parte da Lei nº 10.172 de 2001 que define o Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação indígena. De acordo com o diagnóstico do PNE sobre a oferta de educação escolar para as populações indígenas, essa instituição serviu ao longo dos séculos como ferramenta de “[...] catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional.” (PNE 2001. p. 57 apud GRUPIONI, 2001. p. 29). Além disso, também foi ferramenta de imposição de valores, como já sabemos, da colonialidade do poder, do saber e do ser. Durante todo esse período foi negado às populações indígenas seus processos próprios de ensino e aprendizagem e de transmissão de saberes.

Um destaque do diagnóstico do PNE de 2001 é a necessidade de medidas concretas para a implementa o da educa o escolar indígena de qualidade “que atenda aos interesses e direitos diversificados e específicos das popula es indígenas”. Contudo, o diagnóstico do PNE também analisa que esse quadro tem se alterado nos anos recentes, movimentos indígenas e de apoio às popula es indígenas cada vez mais reivindicam rela es e convivências menos violentas entre segmentos da sociedade nacional e as popula es indígenas. De acordo com o diagnóstico do PNE, com o abandono da postura integracionista na educa o escolar indígena foi possível o reconhecimento dos processos próprios de ensino e aprendizagem e de transmissão de saberes das popula es indígenas e de suas capacidades de recupera o demográfica e de sobreviverem a séculos de práticas genocidas e de expulsão de suas terras originárias. Nesse sentido, de acordo com Parecer 14/99 de 1999 (que será explicado mais adiante), surgem experiências em diversas escolas “com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas”, além de associa es, organiza es e encontros regionais e nacionais de professores indígenas que cada vez mais formulam demandas e propostas para as políticas públicas de educa o indígena.

Contudo, apesar dos avanços na educa o escolar indígena, o diagnóstico do PNE também aponta que o quadro geral é “[...] é regionalmente desigual e desarticulado.” (PNE, 2001. p. 58 apud GRUPIONI, 2001. p. 30). Dessa forma, ainda são necessárias muitas medidas concretas para universaliza o da oferta e implementa o de educa o escolar indígena de qualidade. O Parecer 14/99 (1999. p. 7 apud GRUPIONI, 2001. p. 44) é certo em apontar que:

Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas, contemplando as experiências bem-sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e ling sticas próprias a cada povo indígena.

Continuando a reflexão sobre o Plano Nacional de Educação de 2001 exposto por Grupioni (2001) é possível apontar algumas diretrizes importantes sobre a educação escolar indígena como: o direito de utilizar as “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”; a responsabilidade do Ministério da educação em coordenar as ações escolares de educação indígena e a responsabilidade dos Estados e Municípios em sua execução; e, a necessidade de professores indígenas para uma educação escolar indígena de qualidade.

Por fim, Grupioni (2001) expõe os objetivos e metas definidos no PNE (2001) para a educação escolar indígena. Alguns objetivos e metas que podemos destacar incluem: o fortalecimento e garantia da consolidação, aperfeiçoamento e reconhecimento das “[...] experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade” (PNE 2001. p. 59 apud GRUPIONI, 2001. p. 32); a criação da categoria “escola indígena” para garantir uma educação intercultural e bilíngue de qualidade; o reconhecimento oficial e a regularização legal das instituições de ensino voltadas às populações indígenas, através do cadastro nacional de escolas indígenas; garantir a completa autonomia das escolas indígenas com participação de cada comunidade indígena nas decisões sobre a escola; promover programas para produzir e publicar “materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas [...] elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores” (PNE 2001. p. 60 apud GRUPIONI, 2001. p. 33); instituir e regulamentar a profissionalização da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério adequada às particularidades das sociedades indígenas; garantir aos professores indígenas os mesmos direitos que possui toda a classe docente, além de oferecer programas especiais de formação superior de professores indígenas; e, por fim, combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação às populações indígenas através da promoção e divulgação de informações corretas sobre essas populações.

Para finalizar a reflexão de Grupioni (2001), são expostas algumas considerações sobre o Parecer 14/99 de 1999. Em 1996 foi instalado o Conselho Nacional de Educação (CNE) composto pela Câmara de Educação Superior e pela Câmara de Educação Básica. A CNE emite pareceres sobre educação e sobre a aplicação da legislação educacional. As normas da LDB para a implantação da estrutura da educação nacional foram preparadas pelo CNE. De acordo com Grupioni (2001), a Câmara de Educação Básica do CNE, através do Parecer 14/99, desenvolveu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovado em 1999.

De acordo com o Parecer 14/99 (1999), exposto por Grupioni (2001), tal parecer visa garantir o direito a uma educação de qualidade às populações indígenas de respeito e valorização dos conhecimentos e saberes indígenas e que garanta o acesso a conhecimentos universais. Dessa maneira, o Parecer 14/99 parte do princípio do reconhecimento de que as populações indígenas possuem processos e mecanismos próprios de ensino e aprendizagem, de transmissão de saberes e conhecimentos, de socialização de seus membros, “[...] e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena.” (Parecer 14/99, 1999. p. 03 apud GRUPIONI, 2001. p. 39).

Nesse sentido, cabe pontuar aqui que as reflexões dessa monografia tem como foco a educação escolar indígena, não a educação indígena. Pois como define o Título I (Da educação) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação, em si, da sociedade vai muito além do ensino nas instituições escolares. A educação se desenvolve “[...] 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.”

Continuando a exposição de algumas considerações sobre o Parecer 14/99 (1999), tal parecer define que a educação indígena é o processo de internalização de um modo particular de ser para sobreviver e se reproduzir de cada sociedade. É um processo de internalização de valores, de padrões de relacionamento social, da maneira que a sociedade socializa as novas gerações e dos ideais de cada sociedade para a construção de indivíduos plenos, de acordo com o modo particular de ser de cada sociedade. Ainda de acordo com o Parecer 14/99 exposto por Grupioni (2001, p. 40) a educação indígena abrange todas as histórias das sociedades indígenas que

[...] vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas, transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. (Parecer 14/99, 1999. p. 04 apud GRUPIONI, 2001. p. 40).

Nesse sentido, a educação escolar indígena, como é pontuado ainda no Parecer 14/99, é apenas uma parte do que representa a educação indígena em si. Como exposto por Grupioni (2001), o Parecer 14/99 (1999) explicita que por um longo período a escola indígena serviu de

ferramenta de dominação, de negação das identidades, culturas e saberes, de imposição de modelos educacionais e de integração e homogeneização cultural. Atualmente a educação escolar indígena possui modelos reivindicados pelas populações indígenas e que respeitam uma educação escolar de qualidade, que seja verdadeiramente específica, bilíngue e intercultural, além de integrada ao cotidiano das sociedades indígenas.

Ainda de acordo com o Parecer 14/99 (1999), exposto por Grupioni (2001), para a garantia de uma educação escolar indígena de qualidade é necessária a criação da categoria “Escola Indígena”. Além disso, é definido como ponto essencial para uma educação escolar indígena de qualidade que a classe docente destas escolas seja composta por profissionais indígenas que pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. O Parecer 14/99 também define que o professor indígena é um ator nas sociedades indígenas e que a introdução dessa educação escolar diferenciada trará diversos desafios e tensões para os professores indígenas lidarem. Nesse sentido, a formação do professor indígena deve oferecer as ferramentas para a sua atuação nessa escola intercultural e bilíngue.

Continuando com as considerações do Parecer 14/99 (1999), exposto por Grupioni (2001), para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena de qualidade, é definido como crucial a utilização das línguas maternas, conteúdos curriculares e modos próprios de transmissão de saberes e conhecimentos de cada sociedade indígena. Além disso, é essencial que a educação escolar indígena esteja de acordo com os desejos, reivindicações e direitos de cada sociedade indígena, a partir da consulta de seus membros. Como define o Parecer 14/99, para a formação de escolas indígenas de qualidade é fundamental uma lógica de organização pedagógica centrada na classe discente e em sua aprendizagem em “ciclos de formação”, não centradas na razão e no ensino em séries.

Por fim, concluindo a análise do Parecer 14/99, assim como do livro organizado por Grupioni (2001), é preciso enfatizar a dívida sociocultural e ambiental herdadas da dominação, da negação das identidades, culturas, saberes e diferenças, da imposição de modelos educacionais, da integração e homogeneização cultural e da expulsão e destruição de suas terras tradicionais praticadas pelo colonialismo e pela colonialidade. De acordo com o Parecer 14/99, essa é uma dívida que não pode ser resgatada, o que é possível é reverter o ritmo do processo da colonialidade do poder, do saber e do ser. Além disso, é definido como essencial pelo Parecer 14/99 que “[...] as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros.” (Parecer 14/99, 1999. p. 22 apud GRUPIONI, 2001. p. 62).

Nesse sentido, as leis que garantem os direitos das populações indígenas reivindicam e estabelecem a implementação das escolas indígenas de qualidade, interculturais, bilíngues e específicas. De acordo com o Parecer 14/99, essas escolas indígenas, construídas pelas sociedades indígenas e para as sociedades indígenas, têm potência para a decolonização do poder, pois posicionam os indígenas como atores sociais e políticos; a decolonização do saber, pois desenvolvem uma reconstrução epistemológica; e a decolonização do ser, pois resiste e desconstrói padrões, conceitos e perspectivas impostos pela colonialidade. Contudo, é importante pontuar que as escolas sempre têm uma dimensão de reprodução de estruturas também.

Após essa contextualização sobre o processo histórico de políticas educacionais voltadas às populações indígenas no Brasil e sobre as leis sobre educação escolar indígena e a antropologia da educação no Brasil, é possível seguir adiante com a reflexão sobre a escola indígena, com a apresentação da proposta de Tassinari (2001) em utilizar o termo fronteira como ferramenta analítica para refletir sobre educação escolar indígena.

### 1.5 ALGUMAS PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS PARA ANALISAR ESCOLA INDÍGENA

Após esse breve resumo sobre a história e o momento atual, assim como as leis da educação escolar indígena no Brasil é possível pensar em algumas perspectivas antropológicas para analisar a escola indígena. As perspectivas antropológicas sobre educação nas quais eu parto para desenvolver essa reflexão foram desenvolvidas por Tassinari (2001) e representa somente uma perspectiva antropológica sobre o assunto dentre diversas outras perspectivas antropológicas sobre educação escolar indígena. Nesse sentido, é possível introduzir as três vertentes de análise sobre educação escolar indígena, detectadas por Tassinari (2001). Contudo, para isso é preciso contextualizar como surgiram essas três vertentes de análise, para tal, Tassinari aponta três abordagens recentes sobre contato.

A autora comparou essas três vertentes de análise sobre educação escolar indígena com **três abordagens recentes sobre contato**. A primeira abordagem sobre contato tem, no Brasil, uma argumentação baseada nas teorias de contato da década de 50 e 60 desenvolvidas principalmente por Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira. Tal argumentação enfatiza a desigualdade e opressão do contato e, com isso, coloca a educação escolar como externa à sociedade indígena como espaço de dominação e destruição das tradições culturais. De fato, “[...] a educação escolar foi criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente.” (TASSINARI, 2001. p. 57).

Essa primeira abordagem sobre contato considera que o aumento dos espaços de contato entre povos e culturas decorre, em parte, da globalização, do “[...] avanço do capitalismo em escala mundial, englobando populações e territórios antes deslocados do sistema.”(TASSINARI, 2001, p. 51). Algumas características desse momento são a organização de um mercado internacional e interconectado, as facilidades de comunicação (como redes de conexão e desenvolvimento dos meios de transporte), as mudanças em ritmo acelerado. De acordo com Tassinari (2001), as exigências econômicas impulsionam a destruição de marcos históricos, de vias de acesso e de paisagens, como florestas e cursos de água, nas cidades. Esses fatores, de acordo com essa abordagem, também promove a destruição de crenças e tradições, tornando-as obsoletas em detrimento da homogeneização desse “sistema mundial”

Tal abordagem enfatiza que esse modo de produção capitalista em escala mundial dividiu o mundo em “zonas de atividades de especializações” voltadas para a acumulação do capital e não para as necessidades das populações locais. Nesse sentido, as desigualdades se estabelecem nas zonas periféricas “[...] que se inserem de maneira diferencial nesse sistema, com menos poder e benefícios.” (TASSINARI, 2001, p. 52). Sendo assim, essas zonas se organizam a partir de sua utilidade para o funcionamento desse “sistema mundial”. De acordo com essa abordagem, muitos autores consideram que essas populações diferenciadas não sobreviveriam, “[...] pois todas as tradições passariam por mudanças e seriam formatadas no novo padrão global.” (TASSINARI, 2001, p. 52). Como pontua Tassinari (2001), o equívoco dessa abordagem se dá na ideia da homogeneização a partir do contato e da inserção nesse suposto “sistema mundial”.

As outras duas abordagens recentes sobre contato não compreendem a organização global dentro de um único “sistema mundial”. Dessa forma, a segunda abordagem recente sobre contato se atenta aos “[...] significados construídos localmente para dar conta de situações, instituições ou eventos que transcendem a ordem local” (TASSINARI, 2001, p. 53), assim como à “[...] capacidade de culturas ou tradições inserirem em seus próprios códigos elementos inicialmente alheios.” (TASSINARI, 2001, p. 53). Apesar de contextos locais estarem inseridos nesse “sistema mundial”, os significados e valores são “aprendidos, modificados, conservados e recompostos” (TASSINARI, 2001, p. 53) de forma condizente com suas tradições.

A terceira abordagem sobre contato enfatiza que todos os contextos locais, de populações indígenas, por exemplo, sempre estiveram conectados a outros contextos, tanto locais quanto mais amplos. Nesse sentido, Tassinari (2001) considera que tal argumento é

central para refletir que as diferenças culturais e étnicas emergem no contato e não apesar dele. Essa terceira abordagem trata os limites entre os grupos como algo não óbvio ou natural. Parte do princípio de que culturas e sociedades não configuram unidades limitadas, fechadas, autocontidas, pois é possível lidar com o fluxo de pessoal e de conhecimento entre fronteiras sociais que estão em constante manutenção. Considera que as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. Os espaços de fronteiras são espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo;

Dizendo de maneira simplificada, mas, talvez, explicativa, podemos considerar que: 1) as teorias que postulam a existência de um único “sistema mundial” tendem a prever a extinção de culturas e modos de vida definidos como “tradicionalistas”; 2) os argumentos que contrariam essa postura, baseados na investigação de respostas locais e tradicionais, tendem a enfatizar a “resistência” das tradições e, assim, prevêm a sua manutenção, mesmo num mundo globalizado; 3) já os argumentos do terceiro tipo, atentos para o contato e os espaços de intercâmbio, enfatizam a resistência não das tradições em si, mas da própria diferença, prevendo, assim, a manutenção da diferença em si, mesmo quando mudam as populações e tradições. (TASSINARI, 2002. p. 55).

Essas três abordagens recentes sobre contato influenciaram, de forma respectiva, o desenvolvimento de **três abordagens sobre escolas indígenas**, ainda de acordo com a análise de Tassinari (2001):

- 1. A primeira abordagem sobre educação escolar indígena compreende esse processo de escolarização como desenvolvido por uma instituição ocidental que ameaça a autonomia e sobrevivência indígena. Nesse sentido, as culturas diferenciadas seriam assimiladas, homogeneizadas e extintas pelo “sistema mundial”.
- 2. A segunda abordagem sobre educação escolar indígena propõe que os indígenas possuem agência sobre “[...] suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola.” (TASSINARI, 2001. p. 58). Tais conhecimentos formam parte de um processo de reflexão e elaboração cultural. Portanto, a escola é vista como um espaço de mediação ressignificado pelos indígenas. Nessa segunda abordagem a escola passa “[...] a ser parte integrante e fundamental de seu modo de vida e foi incluída nas suas explicações sobre o mundo e as relações de parentesco.” (TASSINARI, 2001. p. 58).
- 3. A partir de uma alternativa proposta por Tassinari (2001), a terceira vertente de análise compreende o termo “fronteira” como ferramenta analítica para refletir sobre educação escolar indígena e seus processos de escolarização. Essa ferramenta analítica

é elaborada a partir do referencial proposto por Fredrik Barth na Introdução ao livro *Ethnic Groups and Boundaries* (1969 apud TASSINARI 2001) para pensar as relações interétnicas e trânsitos de conhecimentos. Essa abordagem sobre educação escolar indígena considera que as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. Os espaços de fronteiras são espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo; Essa terceira abordagem, que considera a escola como espaço de fronteira, trata os limites entre os grupos como algo não óbvio ou natural. Parte do princípio de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, é possível lidar com o fluxo de pessoal e de conhecimento entre fronteiras sociais que estão em constante manutenção.

Nesse sentido, as escolas indígenas transitam entre mundos e realidades diversas, são “[...] espaços de mediação e tradução que, no entanto, não pertencem totalmente a nenhuma das esferas que articula.” (TASSINARI, 2001. p. 59). Ou seja, de acordo com Tassinari (2001) a escola indígena não se ajusta exatamente aos desejos e expectativas dos indígenas, assim como também não é exatamente uma instituição “externa” e opressora que destrói as culturas. Logo, a escola é compreendida como um espaço em que nem tudo se encaixa e nem todos se entendem. Em vista disso, Tassinari (2021, p. 4) propõe utilizar o termo “fronteira” como ferramenta analítica para “[...] pensar, por meio das escolas indígenas, como se dão as possibilidades de trocas de conhecimentos, trânsito de pessoas, e quais as situações de interdição e impossibilidade de trocas, quando diferenças são produzidas e ressaltadas.”

O conceito de fronteira como ferramenta analítica para refletir sobre os processos de escolarização proposto por Tassinari (2001) utiliza a discussão de Barth sobre as fronteiras étnicas, de modo a não tratar os limites entre os grupos como algo óbvios ou naturais. A partir da noção de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, é possível lidar com o fluxo de pessoal e de conhecimento entre fronteiras sociais que estão em constante manutenção. Dessa forma, a escola promove esse desenvolvimento das fronteiras, permitindo o fluxo de conhecimentos. Essas escolas são um espaço de troca de saberes.

Essa abordagem sobre contato enfatiza que as diferenças culturais e étnicas emergem, se manifestam e se definem “[...] justamente em virtude do contato e não apesar dele.”

(TASSINARI, 2001, p. 54). Dessa forma, as escolas são um espaço de fronteira, de resistência e de manutenção das diferenças, assim como espaços de contato com outras tradições de conhecimentos que são utilizados e compreendidos de forma particular em cada contexto indígena e permite uma visão de outros ângulos. Levando essas questões em consideração, Tassinari indica que em situações de intercâmbio é preciso observar a emergência de distinções étnicas e em situações de mudança do escopo cultural é preciso observar a diferença étnica que se mantém. Portanto, Tassinari (2001) considera as escolas “[...] como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo.” (TASSINARI, 2001, p. 50).

Como afirma Tassinari, “[...] alguns conhecimentos advindos da escola se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas são mais facilmente incorporados ao currículo escolar.” (TASSINARI, 2001. P. 66). Contudo, existem limites de entendimento mútuo em que os conhecimentos escolares não se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas não são facilmente incorporados ao currículo escolar. Todavia, esses mesmos limites, que não são algo óbvio ou natural, não são constantes e imutáveis e podem se desfazer, assim como podem surgir novos limites de entendimento mútuo.

Na educação escolar “[...] as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados.” (TASSINARI, 2001, p. 56). Sendo assim, a escola indígena é um espaço de fronteira, pois não se ajusta exatamente aos desejos e expectativas dos indígenas, assim como também não é exatamente uma instituição “externa” e opressora que destrói as culturas. Portanto, a fronteira é entendida como um espaço em que nem tudo se encaixa e nem todos se entendem.

Posto isso, o conceito de fronteira enquanto ferramenta analítica para refletir sobre os processos de escolarização reconhece as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal, assim como reconhece as situações de interdição dessa troca. Contudo, como indica Tassinari (2001), tais interdições de troca são dinâmicas, pois reforçam as diferenças e mantêm distinções étnicas, criando, reforçando e repensando valores ou critérios de distinção entre povos em contato. Todavia, esses mesmos limites, que não são algo óbvio ou natural, são capazes de reforçar preconceitos de povos em contato. De acordo com Tassinari, “[...] o reconhecimento dos limites [...] é um primeiro passo para redirecionar a atuação” (TASSINARI, 2001, p. 67). Assim sendo, Tassinari (2001) considera as “fronteiras”

espaços transitáveis e transponíveis de contato e intercâmbio, “[...] como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. [...] um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e criatividade.” (TASSINARI, 2001. P. 68).

Nesse sentido, é possível destacar como Tassinari consegue trazer uma nova perspectiva sobre a questão da agência indígena. A primeira abordagem sobre contato e sobre escola indígena consideram o contato e a escola como uma ameaça a autonomia e sobrevivência das populações indígenas, na medida em que a desigualdade e opressão do contato supostamente homogeneizariam as culturas nesse “sistema mundial”. Essa primeira abordagem desconsidera a agência indígena. A segunda abordagem sobre contato e sobre escola indígena enfatiza a agência indígena e valoriza suas culturas, considerando que escola é um espaço de mediação ressignificado pelos indígenas, que reordenam a experiência escolar, reinterpretam os conhecimentos advindos com a escola e apreendem, modificam e recompõem os significados e valores advindos do contato e da experiência escolar. Já a terceira abordagem sobre contato e sobre educação escolar indígenas proposta por Tassinari (2001), assim como a utilização do termo fronteira como ferramenta analítica para refletir sobre escolarização indígena, trazem uma nova perspectiva. A terceira abordagem considera que todos os contextos estão conectados e são espaços de convivência e existe o fluxo de conhecimentos e de pessoal, onde existem possibilidades de intercâmbio de conhecimento, assim como situações de interdições dessa troca.

Em seu atual projeto de Produtividade CNPq, Tassinari (2021) leva em consideração algumas críticas ao conceito de fronteiras para pensar a escola indígena feitas por Luciano (2013 apud Tassinari 2021). A primeira crítica parte de uma compreensão sobre o conceito de que esses espaços de fronteira são espaços que separam as culturas em contato em mundos diferentes. Contudo, essa ferramenta analítica tem como objetivo justamente permitir a superação da ideia de limites socioculturais previamente dados. O conceito de educação e escola como espaços de contato e fronteira não considera a diversidade e as diferenças como dadas previamente, mas sim produzidas contextualmente. Sendo assim, essa ferramenta analítica permite a observação/compreensão/entendimento destas diferenças que se mantêm, se desenvolvem e emergem a partir de contextos específicos de contato.

A segunda crítica feita pelo autor compreende que os espaços de fronteira seriam “equidistantes”, o que despolitiza a interação estabelecida no contato. Todavia, Tassinari defende que o conceito de educação e escola como espaços de fronteira é atenta à duas dimensões políticas: “[...] a abordagem de Barth (1969) a respeito da produção de fronteiras

étnicas, que subsidiou muitas reflexões para pensar a relação entre populações indígenas e o Estado, e a análise de Gow (1991), mais atenta para uma política indígena articulada com o parentesco e o xamanismo.” (TASSINARI, 2021, p. 5).

A autora, inspirada na noção de epistême de Foucault (1981 apud Tassinari 2021, p.14), pontua que em contextos específicos de tempo e espaço se desenvolve um conjunto de relações ou regularidades onde se organizam de forma estrutural as possibilidades de pensar, ver e dizer. As regularidades estruturais da sociedade nacional e, conseqüentemente do ensino escolar, educação, ciências humanas, etc., dificultam o reconhecimento de outras formas de elaborar, organizar e transmitir o conhecimento desenvolvido em contextos diferentes. Por isso, aquilo que escapa às regularidades da sociedade nacional é deslegitimado.

Dessa forma, Tassinari expõe que a experiência escolar, em geral, constrói um modelo impensado de “normalidade” para o ensino e a aprendizagem que sufoca outras formas que fujam a esse modelo. Esse modelo “enxerga o ensino como uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem”. Parte da “[...] noção de que a aprendizagem se dá em passos sucessivos e previsíveis, a ideia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma sequência de etapas que devem ser seguidas sem variações.” (TASSINARI, 2009, p. 237). O que foge desse modelo é qualificado como “aprender fazendo” ou imitação, pois não reconhece a “legitimidade de outras formas de transmissão de conhecimentos”.

Nesse sentido, Tassinari (2021, p. 15) apresenta algumas questões em destaque na literatura que se correlacionam que auxiliam a pensar essas relações de contato em espaços de fronteira. “a) a ênfase na agência do aprendiz, quem de fato detém o poder da aprendizagem, b) o interesse nos conhecimentos provenientes de várias dimensões da alteridade [...] [não só nos conhecimentos provenientes da educação escolar]; c) a “incorporação” dos conhecimentos e técnicas, mediante uma aprendizagem que envolve a totalidade do corpo e que permite colocar a transmissão oral em segundo plano”.

Atualmente a Antropologia critica a interculturalidade assimétrica,

[...] voltada para interesses dos Estados Nacionais, de cunho neo-liberal, mais próximas de uma tolerância à diversidade do que à construção de um genuíno diálogo equitativo. E propõem uma interculturalidade crítica, simétrica, que se aplique a todos e não somente às minorias subalternizadas (TASSINARI, 2021, p. 20)

Além disso, atualmente a antropologia está cada vez mais engajada na transformação de estruturas assimétricas através da convivência intercultural.

Nesse capítulo de contextualização e fundamentação teórica, procurei apresentar o histórico e os princípios legais das políticas de educação indígena no Brasil, bem como a discussão teórica sobre colonialidade e decolonialidade, contato e escolarização indígena.

Nesse processo foram refletidas algumas questões importantes para uma pesquisa bibliográfica crítica, como as reflexões sobre colonialidade e modernidade/racionalidade (explicados por Quijano, 1992). Em seguida os debates sobre pós-colonialismo, colonialidade do poder, modernidade/colonialidade, colonialidade do saber, o giro decolonial e decolonialidade (explicados por Ballestrin, 2013). A continuidade da reflexão nos assuntos expostos por Walsh (2007) sobre o potencial da educação escolar indígena e da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas na decolonização do saber e da produção de conhecimento. Essas reflexões permitem o desenvolvimento de uma análise crítica dos dados, que seja comprometida com a decolonialidade. A continuação da reflexão também é de suma importância, pois trata dos do processo histórico de políticas educacionais voltadas às populações indígenas e reflete sobre os momentos modelares (Tassinari, 2001). O debate a seguir sobre as leis sobre educação escolar indígena e da antropologia da educação no Brasil também são essenciais. Finalizando as reflexões teóricas, trazendo algumas perspectivas antropológicas para analisar a escola indígena, ainda foram debatidas questões como as “três abordagens recentes sobre contato” e as “três abordagens sobre escola indígena” e a proposta de utilizar o termo “fronteira” como ferramenta analítica para refletir sobre os processos de escolarização de Tassinari (2001).

## **2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: análise e sistematização de dados das obras selecionadas sobre escola indígena**

A partir da contextualização e fundamentação teórica do capítulo anterior, apresentando questões que estão ligadas às reflexões sobre educação escolar indígena, pretendo lançar luz sobre a pesquisa bibliográfica apresentada neste segundo capítulo. Para conhecer a produção atual em Antropologia sobre educação escolar indígena, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema nos catálogos CAPES e BDTD/IBICT de teses e dissertações. Importante frisar que a pesquisa bibliográfica reuniu somente obras defendidas no Brasil e sobre o contexto brasileiro. Adiante são explicadas as etapas da pesquisa bibliográfica. Contudo, cabe pontuar de forma resumida que, essa pesquisa coletou informações a partir de obras e demais materiais de caráter científico. A pesquisa também analisou os dados gerais das obras encontradas. Ou seja, a partir da pesquisa bibliográfica foram selecionadas as obras que tratavam especificamente de escolas indígenas. Em seguida foram coletados e sistematizados alguns dados gerais das obras em tabelas e gráficos, para, em seguida, efetuar a análise dos dados. Também foram utilizadas as obras de Grupioni (2003) e Capacla (1995) para análise e reflexões sobre a presente pesquisa bibliográfica.

Em sua pesquisa bibliográfica, Grupioni (2003) reuniu informações sobre teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em universidades brasileiras que abordam a temática dos “[...] processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações” (GRUPIONI, 2003. p. 197). Em seu artigo, Grupioni (2003) indica que a pesquisa bibliográfica do período de 1978 a 2002 encontrou 74 obras que abordam a temática da educação escolar indígena em diversas áreas do conhecimento. A maior parte das obras sobre educação escolar indígena foram encontradas na área da educação, com 37 trabalhos. O segundo maior contingente de obras foi encontrado na área de linguística, com 13 obras, e o terceiro na área da antropologia, com 12 obras. Entre as obras encontradas na área da antropologia 10 são de mestrado e 2 de doutorado.

Em sua pesquisa, Grupioni (2003) incluiu em sua análise obras que tratavam da educação escolar indígena não só como tema principal, mas todas as obras que abordaram de alguma maneira o tema da escola indígena. Ou seja, em sua pesquisa tem muitas obras em que o ponto principal de análise é a presença da escola em terras indígenas. Contudo, também são encontradas algumas obras que tratam de questões mais amplas que envolvem de forma tangencial o tema educação escolar indígena. Então, as obras analisadas da pesquisa bibliográfica de Grupioni (2003) englobam diversos temas como: o uso de línguas maternas nas escolas, a partir da análise do bilinguismo e da alfabetização em português e em língua materna; a relação entre oralidade e escrita; práticas linguísticas, discursivas e de letramento; a socialização de crianças indígenas; história da implantação de escolas em terras indígenas; movimento indígena pela educação escolar; políticas indigenistas; formas de transmissão de conhecimento; a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígena; contribuição de disciplinas específicas para a escola indígena; os currículos, diários de classe e produção de materiais didáticos; a formação de professores indígenas; e o papel da escola. Na presente pesquisa bibliográfica, diferente da de Grupioni (2003) somente são incluídas obras que abordam a escola indígena como tema principal de análise e que analisem contextos específicos de escolas indígenas

O trabalho de Capacla (1995) é também muito importante para algumas reflexões sobre a atual pesquisa bibliográfica. O trabalho da autora fez um balanço crítico de livros e teses produzidas no Brasil sobre educação escolar indígena no período de 1975 a 1995. O levantamento de Capacla (1995) engloba textos produzidos nas áreas da antropologia, da linguística, da pedagogia ou se desenvolveram a partir de encontros sobre educação indígena. Na presente pesquisa bibliográfica somente são incluídas obras que abordam a escola indígena como tema principal de análise e que analisam contextos específicos de escolas

indígenas. Aqui temos três trabalhos que analisam produções diferentes. O trabalho de Capacla (1995) analisa toda a produção bibliográfica em diversas áreas. Grupioni (2003) analisa teses e dissertações em diversas áreas. E a presente pesquisa analisa teses e dissertações na área da antropologia que tratam especificamente de contextos de escola indígena.

Com os processos e métodos da pesquisa bibliográfica exposto na introdução e algumas comparações com as obras de Grupioni (2003) e Capacla (1995) é importante expor aqui a lista, em ordem alfabética, das obras encontradas e selecionadas para análise:

ALMEIDA, EDIELSO MANOEL MENDES DE. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. PUC/SP. São Paulo, 2019.

ALMEIDA MÔNICA RIBEIRO MORAES DE. **A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. UFMA. São Luís, 2009.

ANGELO, FRANCISCA NAVANTINO PINTO DE. **Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

APINAJÉ, JÚLIO KAMÊR RIBEIRO. **MÊ IXPAPXÀ MÊ IXÀHPUMUNH MÊ IXUJAHKREXÀ: TERRITÓRIO, SABERES E ANCESTRALIDADE NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANHÍ**. UFG. Goiânia, 2019.

BELO, IVAN DUTRA. **(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe**. UFBA. Salvador, 2014.

BELTRAME, CAMILA BOLDRIN. **Etnografia de uma escola Xicrin**. Ufscar. São Carlos, 2013.

BENITES, SANDRA. **Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BRAULIO, OFIGENIA BINDA. **EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA: UMA DESCRIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL E CULTURAL NA ESCOLA EBENEZER, EM FILADÉLFIA – BENJAMIN CONSTANT (AM)**. UFAM. Manaus, 2017.

CASTRO, LIDIA MONTANHA. **KAMI YANOMAE YAMAKINI YAMA THË ã ONI POU NÓS YANOMAE PEGAMOS A ESCRITA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE**. UFPE. Recife, 2013.

COLARES, PAULA DE MATTOS. **Os Ashaninka do Rio Amônia e a Educação Diferenciada: Questões sobre “resgate cultural” e domesticação do mundo ocidental**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

COLARES, PAULA DE MATTOS. **Viver em comunidade, experimentar com a escola: os Ashaninka do rio Amônia**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

DURAZZO, LEANDRO MARQUES. **COSMOPOLÍTICAS TUXÁ: CONHECIMENTOS, RITUAL E EDUCAÇÃO A PARTIR DA AUTODEMARCAÇÃO DE D’ZOROBABÉ**. UFRN, Natal, 2019.

FERREIRA, JOSÉ KLEITON VIEIRA DE LIMA. **A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL**. UFAL, Maceió, 2020.

GONÇALVES, DANIELE LOURENÇO. **O Território etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS**. UFGD. Dourados, 2018.

IRINEU, MARIO FELIX. **Modalidade diferenciada de ensino em uma escola Tikuna do Alto Solimões-AM**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

JUNIOR, FLAVIO BASSI. **Entresaberes: modos de conhecer paiter e suas transformações**. USP. São Paulo, 2018.

JUNIOR, MAURICIO SOUZA. **OS PANKARARU E A LUTA PELA ESCOLA: CONFLITOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARARU**. UFPE, Recife, 2020.

KRAHÔ, LETÍCIA JÔKÀHKWYJ. **PJÊ ITA JÊ KÂM MÃ ITÊ AMPÔ KWY JAKREPEJ: DAS POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO KRAHÔ**. UFG. Goiânia, 2019.

LEITE, MARLENE GOMES. **A Escola Mbo’ero Arandu’i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia**. UFGD. Dourados, 2018.

MAGALHAES, JOSE CARLOS BATISTA. **“O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO”**: Os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. UnB. Brasília, 2019.

MARQUI, AMANDA RODRIGUES. **Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá**. Ufscar. São Carlos, 2012.

MARQUI, AMANDA RODRIGUES. **RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, ESCOLA E RELIGIÃO: ETNOGRAFIA DOS BANIWA DO MÉDIO IÇANA**. Ufscar. São Carlos, 2017.

MENDES, SÂMARA LEÍLA CUNHA. **Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado**. PUC/SP. São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA**. UFPE. Pernambuco, 2014.

NETO, MARTINIANO SARDEIRO DE ALCANTARA. **Educação formal e saúde alopática entre os Tapayúna (Kaykwakhratxi)**. Unb. Brasília, 2016.

OLIVEIRA, ITALO DENNIS DE. **“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL)**. UFAL. Maceió, 2019.

OLIVEIRA, JOARES RIBEIRO DE. **A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó**. UFMG. Cuiabá, 2018.

PAVELIC, NATHALIE LE BOULER. **Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na Aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)**. UFBA/EHESS. Salvador, Paris, 2019.

SANTANA, JOSE VALDIR JESUS DE. **A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”: A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA**. Ufscar. São Carlos, 2015.

SANTOS, ANA CAROLINA BEZERRA DOS. **Identidade, Parentela e Interculturalidade: Professores Terena e a pedagogia Indígena na Escola Cacique João Batista Figueiredo - Aldeia Tereré - Sidrolândia-MS**. UFMS. Campo Grande, 2019.

SANTOS, HAIENY NAZARE REIS. **Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por Professores Indígenas Tembé da Aldeia Cajueiro - Paragominas - PA**. UFPA, Belém, 2017.

SILVA, CLEIA ALICE MORAIS DA. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA WAIWAI EM RORAIMA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**. UFAM. Manaus, 2019.

TAVARES, AROLD DA SILVA. **Céus Sobre as fronteiras: um estudo sobre astronomia Avá-Guarani, multiculturalidade e suas representações**. Unioeste. Foz do Iguaçu, 2015.

A partir da contextualização e fundamentação teórica do capítulo anterior, apresentando questões que estão ligadas às reflexões sobre educação escolar indígena, passo a apresentar e discutir neste capítulo os resultados do levantamento bibliográfico. Lembrando que, para conhecer a produção atual em Antropologia sobre educação escolar indígena, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema nos catálogos CAPES e BDTD/IBICT de teses e dissertações, conforme apresentado na Introdução.

Neste capítulo apresento o que pude conhecer das 33 teses e dissertações selecionadas, a partir de uma leitura parcial de seus conteúdos, centrada principalmente nos resumos e agradecimentos, necessária para obter dados de autoria, tipo de titulação, ano de titulação, instituição de titulação e orientação. Foram desenvolvidas algumas tabelas e gráficos para melhor visualização dos dados. Inicialmente, foi desenvolvida uma tabela geral (Tabela 1 - Dados gerais)<sup>3</sup> com uma coluna para cada dado sobre as obras, sendo eles: Autoria da obra;

---

<sup>3</sup> Apêndice A - Tabelas

Autoria indígena: Sim/Não; Orientação; Mestrado/Doutorado; Título da obra; Ano; Instituição de ensino; Local da pesquisa; Povo pesquisado; e Referência bibliográfica. Com essa tabela, objetivou-se ter uma visão do conjunto das obras em análise (Tabela 1). Em seguida, além da tabela 1, foi possível elaborar mais 11 tabelas e 7 gráficos para a análise de alguns dados sozinhos ou combinados.

O primeiro ponto a ser considerado é a autoria indígena (Tabela 2 - Autoria indígena). Primeiramente, é preciso colocar que o dado "autoria indígena" define se determinada obra, entre as 33 obras selecionadas, é de autoria indígena e, se sim, indica qual povo o autor(a) pertence. A partir dos dados sobre autoria indígena das obras selecionadas é desenvolvida uma tabela com duas colunas (tabela 2). Uma coluna de referência bibliográfica de cada obra, outra indicando se a obra é de autoria indígena (sim ou não) e o povo ao qual cada autor(a) indígena pertence. Com a coluna de autoria indígena é feito um gráfico para análise (gráfico 1). No gráfico 1, o eixo vertical indica o número de obras e no eixo horizontal indica se é de autoria indígena, sim ou não (duas colunas). Com isso, é possível identificar 25 obras de autoria não indígena e 8 obras de autoria indígena. Dessas 8 obras de autoria indígena cada autor pertence a um povo diferente, sendo eles: Francisca Navantino Pinto de Ângelo, indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso; Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, indígena Panhã do povo Apinajé; Sandra Benites, indígena Guarani Nhandeva; Daniele Lourenço Gonçalves, indígena Terena; Mário Félix Irineu, indígena Tikuna; Letícia Jôkâhkwyj Krahô, indígena Krahô; José Carlos Batista Magalhães, indígena Tupinambá; e Cleia Alice Moraes da Silva, indígena Waiwai. Com isso, é possível observar uma grande quantidade de autores(as) indígenas que se interessam pela pesquisa sobre a escola indígena. Além disso, é possível constatar que autores(as) indígenas que pensam sobre escola indígena pertencem a vários povos. Esses dados são relevantes para expor como os povos indígenas têm conquistado espaços acadêmicos e promovido a descolonização dos mesmos. A prova dessa presença indígena nas pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação na área da antropologia são as 8 obras de autoria indígena encontradas entre 33 obras selecionadas para análise. A pesquisa indicou que a produção de autoria indígena representa cerca de um quarto das produções sobre escola indígena na antropologia na pós-graduação.

Fazendo uma breve comparação com a pesquisa de Grupioni (2003), em sua análise foi encontrada uma obra de autoria indígena intitulada "Educação escolar entre os Kurâ-Bakair" de Darlene Taukane, publicada em 1996. Nesse sentido, fica evidente a importância dessa análise de dados, pois com a pesquisa de Grupioni (2003) é indicada uma obra de autoria indígena. Sendo assim, é possível apontar que o número de produções de

autoria indígena aumenta apenas a partir do final da década de 2010, sendo 3 obras de 2018, 4 obras de 2019 e 1 obras de 2020.

Uma questão importante levantada por Capacla (1995) é que, até então, as obras encontradas não eram, nenhuma, de autoria indígena. Alguns textos foram feitos a partir da participação de comunidades indígenas e de relatos de indígenas, mas não de autoria indígena. O que pode se destacar com relação a esse dado é que os povos indígenas realmente passaram a ocupar espaços de pesquisa sobre escola indígena em cursos de pós-graduação após 1995. Também sabemos que no período de 2000 a 2020, somente a partir de 2018 é que os indígenas começaram a desenvolver pesquisas sobre escola indígena na área da antropologia na pós-graduação. Posto isso, é perceptível que a presença indígena em pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação na área da antropologia é recente. Ainda em 1995, a partir das análises dos textos e dos dados dos textos, Capacla (1995) já apontava que “O período que agora se inicia verá, certamente, virem a público trabalhos de autoria indígena.” (CAPACLA, 1995. p. 13-14).

Tabela 2 - Autoria indígena

(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Autoria Indígena</b>                       |
|---------------------------------|---|
| ALMEIDA, 2019.                  | Não   |
| ALMEIDA, 2009.                  | Não   |
| ANGELO, 2018.                   | Indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso |
| APINAJÉ, 2019.                  | Indígena Panhĩ do povo Apinajé                |
| BELO, 2014.                     | Não   |
| BELTRAME, 2013.                 | Não   |
| BENITES, 2018.                  | Indígena Guarani Nhandeva                     |
| BRAULIO, 2017.                  | Não   |
| CASTRO, 2013.                   | Não   |
| COLARES, 2014.                  | Não   |
| COLARES, 2019.                  | Não   |
| DURAZZO, 2019.                  | Não   |
| FERREIRA, 2020.                 | Não   |
| GONÇALVES, 2018.                | Indígena Terena                               |
| IRINEU, 2020.                   | Indígena Tikuna                               |
| JUNIOR, 2018.                   | Não   |
| JUNIOR, 2020.                   | Não   |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

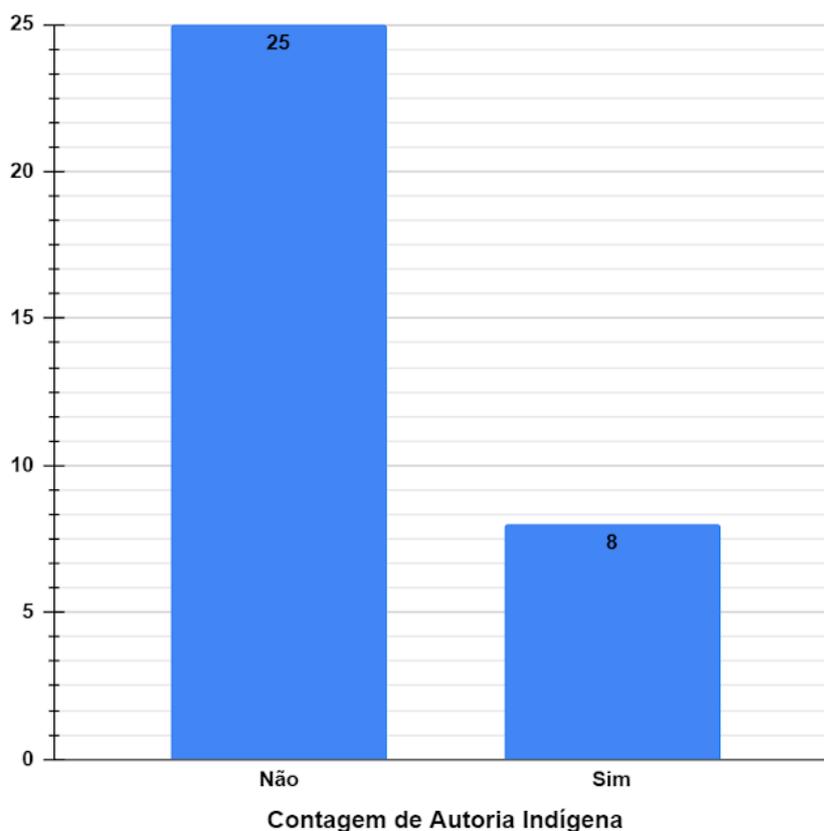
Tabela 2 - Autoria indígena

(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Autoria Indígena</b> |
|---------------------------------|-------------------------|
| KRAHÔ, 2019.                    | Indígena Krahô          |
| LEITE, 2018.                    | Não                     |
| MAGALHÃES, 2019.                | Indígena Tupinambá      |
| MARQUI, 2012.                   | Não                     |
| MARQUI, 2017.                   | Não                     |
| MENDES, 2019.                   | Não                     |
| NASCIMENTO, 2014.               | Não                     |
| NETO, 2016.                     | Não                     |
| OLIVEIRA, 2019.                 | Não                     |
| OLIVEIRA, 2018.                 | Não                     |
| PAVELIC, 2019.                  | Não                     |
| SANTANA, 2015.                  | Não                     |
| SANTOS, 2019.                   | Não                     |
| SANTOS, 2017.                   | Não                     |
| SILVA, 2019.                    | Indígena Waiwai         |
| TAVARES, 2015.                  | Não                     |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Gráfico 1 - Autorialia indígena



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

A tabela 3 sistematiza informações sobre orientação. Essa tabela tem o objetivo de analisar quais pesquisadores(as) têm orientado teses e dissertações sobre escola indígena. A partir da análise da tabela "Orientação" é possível observar 25 orientadores(as), sendo eles: COHN, Clarice, com quatro orientações. Em seguida, com duas orientações: FRANCHETTO, Bruna; HERBETTA, Alexandre Ferraz; JUNQUEIRA, Carmen Sylvia de Alvarenga; MURA, Cláudia; e VILAÇA, Aparecida. Por fim, com uma orientação cada: ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; BAINES, Stephen Grant; BRUNO, Ana Carla dos Santos; CESARINO, Pedro Niemeyer; COELHO, Elizabeth Maria Beserra; DELGADO, Paulo Sérgio; ELENCAR, Edna Ferreira de; MATOS, Edilene Dias e BELLIER, Irène; MCCALLUM, Cecilia; MOURA, Noêmia dos Santos Pereira de; PACHECO, Frantomé Bezerra; PELLEGRINI, Marcos Antonio; PEREIRA, Levi Marques; PIMENTA, José Antônio Vieira; REESINK, Edwin Boudewijn; SANTOS, José Carlos; SOARES, Marília Lopes da Costa Faco; SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e; e VIEIRA, José Glebson. Nesse sentido, é possível identificar diversos(as) orientadores(as) de pesquisas na área da antropologia que refletem sobre escola

indígena, com destaque de Clarice Cohn, Bruna Franchetto, Alexandre Ferraz Herbetta, Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira, Cláudia Mura e Aparecida Vilaça. Sendo assim, é possível constatar que alguns(mas) orientadores(as) têm um foco em orientações de pesquisas sobre escola indígena, enquanto outros fizeram orientações pontuais em pesquisas sobre escola indígena.

Tabela 3 - Orientação

(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Orientação</b>                     |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| SANTOS, 2019.                   | ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira |
| MAGALHÃES, 2019.                | BAINES, Stephen Grant                 |
| SILVA, 2019.                    | BRUNO, Ana Carla dos Santos           |
| JUNIOR, 2018.                   | CESARINO, Pedro Niemeyer              |
| ALMEIDA, 2009.                  | COELHO, Elizabeth Maria Beserra       |
| BELTRAME, 2013.                 | COHN, Clarice                         |
| MARQUI, 2012.                   | COHN, Clarice                         |
| MARQUI, 2017.                   | COHN, Clarice                         |
| SANTANA, 2015.                  | COHN, Clarice                         |
| OLIVEIRA, 2018.                 | DELGADO, Paulo Sérgio                 |
| SANTOS, 2017.                   | ELENCAR, Edna Ferreira de             |
| ANGELO, 2018.                   | FRANCHETTO, Bruna                     |
| BENITES, 2018.                  | FRANCHETTO, Bruna                     |
| APINAJÉ, 2019.                  | HERBETTA, Alexandre Ferraz            |
| KRAHÔ, 2019.                    | HERBETTA, Alexandre Ferraz            |
| MENDES, 2019.                   | JUNQUEIRA, Carmen Sylvia de Alvarenga |
| ALMEIDA, 2019.                  | JUNQUEIRA, Carmen Sylvia de Alvarenga |
| PAVELIC, 2019.                  | MATOS, Edilene Dias e BELLIER, Irène. |
| BELO, 2014.                     | MCCALLUM, Cecilia                     |
| GONÇALVES, 2018.                | MOURA, Noêmia dos Santos Pereira de   |
| FERREIRA, 2020.                 | MURA, Cláudia                         |
| OLIVEIRA, 2019.                 | MURA, Cláudia                         |
| BRAULIO, 2017.                  | PACHECO, Frantomé Bezerra             |
| CASTRO, 2013                    | PELLEGRINI, Marcos Antonio            |
| LEITE, 2018.                    | PEREIRA, Levi Marques                 |
| NETO, 2016.                     | PIMENTA, José Antônio Vieira          |
| JUNIOR, 2020.                   | REESINK, Edwin Boudewijn              |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 3 - Orientação

(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Orientação</b>                    |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| TAVARES, 2015.                  | SANTOS, José Carlos                  |
| IRINEU, 2020.                   | SOARES, Marília Lopes da Costa Faco  |
| NASCIMENTO, 2014.               | SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e |
| DURAZZO, 2019.                  | VIEIRA, José Glebson                 |
| COLARES, 2014.                  | VILAÇA, Aparecida                    |
| COLARES, 2019.                  | VILAÇA, Aparecida                    |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

A partir da análise das orientações foi possível identificar que algumas teses e dissertações sobre escola indígena orientadas por Tassinari não apareceram na pesquisa bibliográfica do catálogo CAPES nem BDTD/IBICT. É possível identificar no lattes de Tassinari três dissertações orientadas por Tassinari sobre escola indígena: “Uma Etnografia da Escola Indígena Fen’Nó à luz da noção de corpo e da fala das crianças indígenas” de Hanna Cibele Lins Limulja, publicada em 2007; “Kýringué i Kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M’Biguaçu” de Melissa Santana de Oliveira, publicada em 2004; e “Corpos que Falam em Silêncio: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani” de Clarissa Rocha de Melo publicada em 2008. Nenhuma destas três dissertações apareceram na pesquisa. A dissertação de Melo (2008), quando pesquisado o título das obras nos dois catálogos, aparece no catálogo BDTD/IBICT, apesar de não ter aparecido na pesquisa bibliográfica. Isso indica que algumas teses e dissertações sobre escola indígena que foram incluídas no catálogo BDTD/IBICT podem não ter aparecido na pesquisa bibliográfica. As outras duas dissertações de Limulja (2007) e Oliveira (2004), quando pesquisadas nos dois catálogos, aparecem no catálogo CAPES, apesar de não terem aparecido na pesquisa bibliográfica. Contudo, elas aparecem numa lista de trabalhos acadêmicos anteriores à Plataforma Sucupira (plataforma do catálogo CAPES), por isso não possuem nem mesmo resumo da obra nem mesmo uma página para acessar os detalhes das obras. Nesse sentido, é possível que tenha uma defasagem de obras anteriores a 2014 na pesquisa bibliográfica, pois nem todos obras anteriores à Plataforma Sucupira apareceram na pesquisa bibliográfica. Sendo assim, é possível o desenvolvimento de futuras pesquisas bibliográficas sobre escola indígena que também analise e selecione obras dos repositórios das instituições de ensino e universidades para uma análise mais ampla da publicação de teses e dissertações sobre escola indígena.

A próxima questão analisada diz respeito aos dados sobre o nível do trabalho (mestrado/doutorado) e autoria indígena, a partir da tabela 4 e dos gráficos 2<sup>4</sup>, 3<sup>5</sup>, 4<sup>6</sup> e 5. A partir da visualização desses dados sistematizados é possível identificar 24 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado sobre escola indígena. Analisando os dados sobre mestrado/doutorado conjuntamente com os dados de autoria indígena são apontadas 7 dissertações de mestrado, entre 24, e 1 tese de doutorado, entre 9, de autoria indígena. Portanto, fica perceptível que, apesar de os indígenas estarem ocupando os espaços de pesquisa sobre escola indígena na pós-graduação, sua maioria se concentra no mestrado.

Tabela 4 - Mestrado ou doutorado e autoria indígena

(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Mestrado / Doutorado</b> | <b>Autoria Indígena</b>                             |
|---------------------------------|-----------------------------|---|
| ALMEIDA, 2019.                  | Doutorado                   | Não   |
| ALMEIDA, 2009.                  | Mestrado                    | Não   |
| ANGELO, 2018.                   | Doutorado                   | Sim - indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso |
| APINAJÉ, 2019.                  | Mestrado                    | Sim, indígena Panhĩ do povo Apinajé                 |
| BELO, 2014.                     | Mestrado                    | Não   |
| BELTRAME, 2013.                 | Mestrado                    | Não   |
| BENITES, 2018.                  | Mestrado                    | Sim, indígena Guarani Nhandeva                      |
| BRAULIO, 2017.                  | Mestrado                    | Não   |
| CASTRO, 2013                    | Mestrado                    | Não   |
| COLARES, 2014.                  | Mestrado                    | Não   |
| COLARES, 2019.                  | Doutorado                   | Não   |
| DURAZZO, 2019.                  | Doutorado                   | Não   |
| FERREIRA, 2020.                 | Mestrado                    | Não   |
| GONÇALVES, 2018.                | Mestrado                    | Sim, indígena Terena                                |
| IRINEU, 2020.                   | Mestrado                    | Sim, indígena Tikuna                                |
| JUNIOR, 2018.                   | Mestrado                    | Não   |
| JUNIOR, 2020.                   | Mestrado                    | Não   |
| KRAHÔ, 2019.                    | Mestrado                    | Sim, indígena Krahô                                 |
| LEITE, 2018.                    | Mestrado                    | Não   |
| MAGALHÃES, 2019.                | Mestrado                    | Sim, indígena Tupinambá                             |
| MARQUI, 2012.                   | Mestrado                    | Não   |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

---

<sup>4</sup> Apêndice B - Gráficos

<sup>5</sup> Apêndice B - Gráficos

<sup>6</sup> Apêndice B - Gráficos

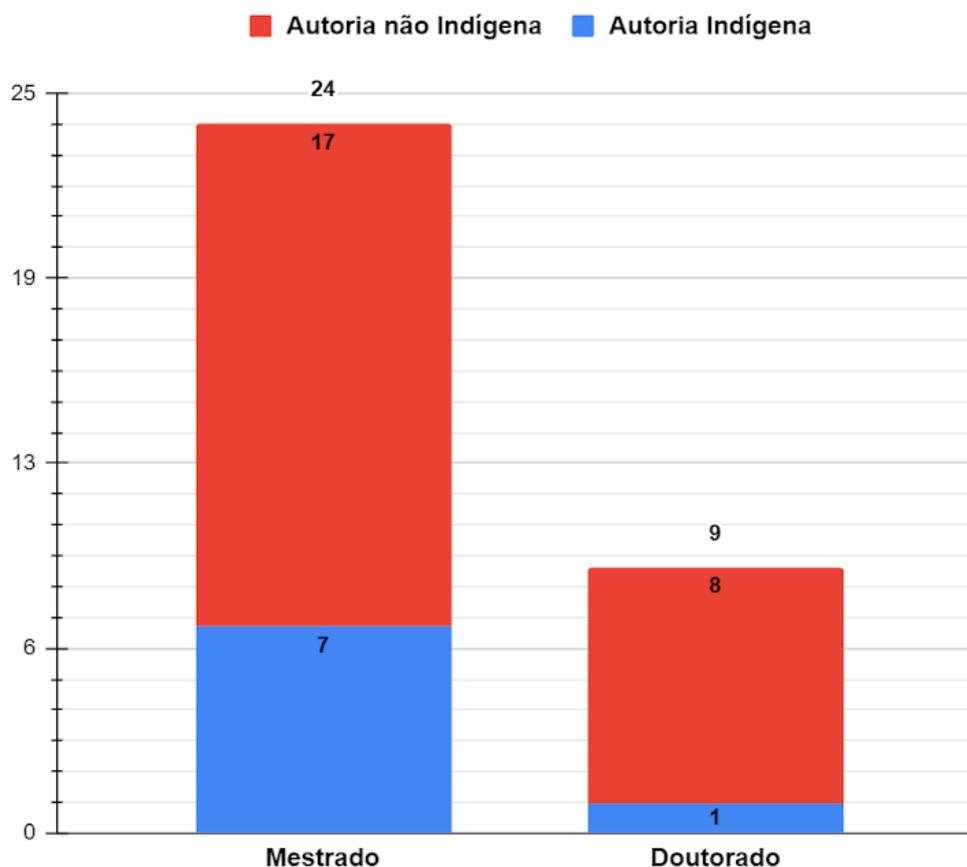
Tabela 4 - Mestrado / Doutorado e Autoria indígena

(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Mestrado / Doutorado</b> | <b>Autoria Indígena</b> |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| MARQUI, 2017.                   | Doutorado                   | Não                     |
| MENDES, 2019.                   | Mestrado                    | Não                     |
| NASCIMENTO, 2014.               | Doutorado                   | Não                     |
| NETO, 2016.                     | Doutorado                   | Não                     |
| OLIVEIRA, 2019.                 | Mestrado                    | Não                     |
| OLIVEIRA, 2018.                 | Mestrado                    | Não                     |
| PAVELIC, 2019.                  | Doutorado                   | Não                     |
| SANTANA, 2015.                  | Doutorado                   | Não                     |
| SANTOS, 2019.                   | Mestrado                    | Não                     |
| SANTOS, 2017.                   | Mestrado                    | Não                     |
| SILVA, 2019.                    | Mestrado                    | Sim, indígena Waiwai    |
| TAVARES, 2015.                  | Mestrado                    | Não                     |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Gráfico 5 - Mestrado ou doutorado e autoria indígena



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

A tabela 5<sup>7</sup> e o gráfico 6 servem para verificar a quantidade de obras produzidas em cada ano do período pesquisado. Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010 e 2011 não são listadas nas obras selecionadas teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia. Analisando o gráfico sobre quantidade de obras publicadas por ano é possível constatar que em 2009 e 2012 foi publicada uma obra por ano. Já em 2013 foram publicadas 2 obras e em 2014 foram publicadas 3. Contudo, em 2015 a produção de obras sobre escola indígena voltou a diminuir, com 2 obras e em 2016 com 1. A partir de então é possível identificar um crescente interesse por pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação. Em 2017 foram produzidas 3 obras, em 2018 tiveram 6 obras e em 2019 subiu para 11 obras sobre escola indígena. Nesse sentido, é possível observar como o interesse em pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação aumentou consideravelmente a partir de 2017. Contudo, no ano de 2020 foram encontradas somente 3 obras sobre escola

<sup>7</sup> Apêndice A - Tabelas

indígena. Isso pode ter algumas explicações que não são possíveis de serem avaliadas na presente pesquisa. Contudo, algumas hipóteses levantadas para a redução no número de obras sobre escola indígena na pós-graduação são expostas aqui.

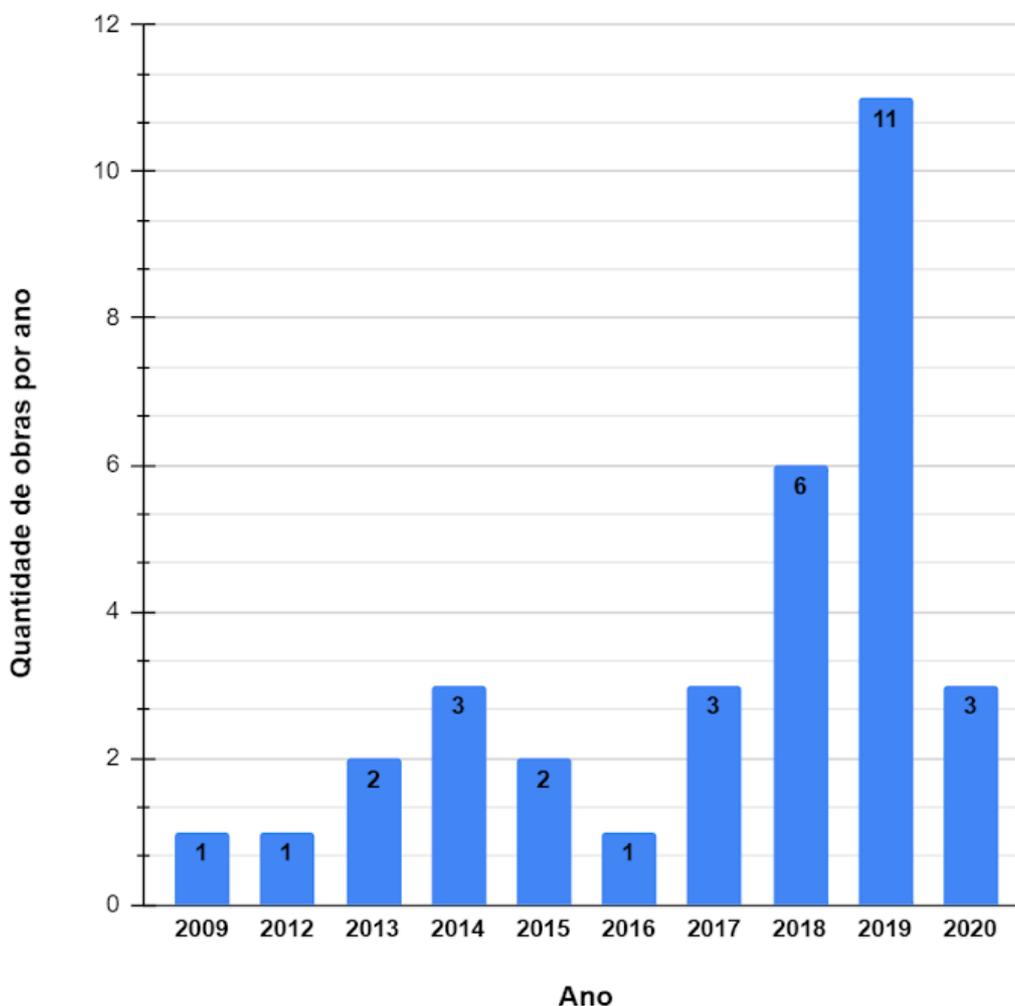
Uma primeira hipótese diz respeito à redução de recursos para educação durante o governo Bolsonaro (2018 - 2022). Com os cortes na educação muitos estudantes não puderam continuar seus estudos ou entrar na pós-graduação, o que conseqüentemente reduziu o número de produções acadêmicas. Outra hipótese diz respeito ao período de pandemia da COVID-19. Com a pandemia, muitos estudantes atrasaram seus estudos, não puderam continuar os estudos, ou não puderam ingressar na pós-graduação, o que conseqüentemente também reduziu o número de produções acadêmicas. Uma última hipótese que surgiu diz respeito à possibilidade de os catálogos CAPES e BDTD/IBICT ainda não terem incluído todas as obras produzidas a partir de 2020. Ou seja, pode ser que tenham sido produzidas mais obras em 2020, mas que ainda não constam nos catálogos pesquisados.

Novamente fazendo uma comparação, Grupioni (2003) demonstrou em sua pesquisa bibliográfica que o interesse pela temática da educação escolar indígena aumenta com o passar dos anos. Na década de 70 e 80 foram identificadas somente duas obras. No início da década de 90 a produção aumentou um pouco, mas foi na metade da década que a quantidade de produções começou a aumentar consideravelmente, chegando a atingir 11 obras produzidas tanto em 1999, quanto em 2000. A presente pesquisa também demonstra que o interesse pela temática da educação escolar indígena, principalmente dentro da antropologia, também vem crescendo ao longo do tempo. A partir da comparação dos dados do artigo de Grupioni (2003) com a presente pesquisa fica evidente o fato de que, no período de 1978 a 2002 foram desenvolvidas 12 obras na área da antropologia que abordaram o tema da educação escolar indígena, podendo ser abordado de forma tangencial, enquanto no período de 2000 a 2020 foram desenvolvidas 33 obras que abordam a educação escolar indígena como tema principal de análise. Em seu artigo, Grupioni (2003) enfatiza que, como resultado de sua pesquisa bibliográfica de 1978 a 2002, fica explícito que a reflexão sobre educação indígena ganhou espaço nas universidades. Na presente pesquisa ainda é possível enfatizar que, o interesse pelo tema da educação escolar indígena continua crescendo. Destacando a área da antropologia, que é foco da atual pesquisa, é notável que o interesse pela temática da educação escolar indígena também cresceu.

Ainda é possível enfatizar que Capacla (1995) indica que, no período pesquisado, de 1975 a 1995, não foram produzidas muitas obras sobre escola indígena se for comparar com os últimos anos da pesquisa, principalmente a partir de 1990. Percebe-se então uma tendência

de aumento no interesse sobre o tema da escola indígena. Além disso, Capacla (1995) ainda enfatiza que a complexidade das reflexões trazidas nas obras sobre escola indígena também aumenta com o passar dos anos. Nesse sentido, Capacla (1995) enfatiza o movimento de professores indígenas, a partir da década de 1990, em organizar uma construção da escola indígena autogerida.

Gráfico 6 - Quantidade de obras por ano



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

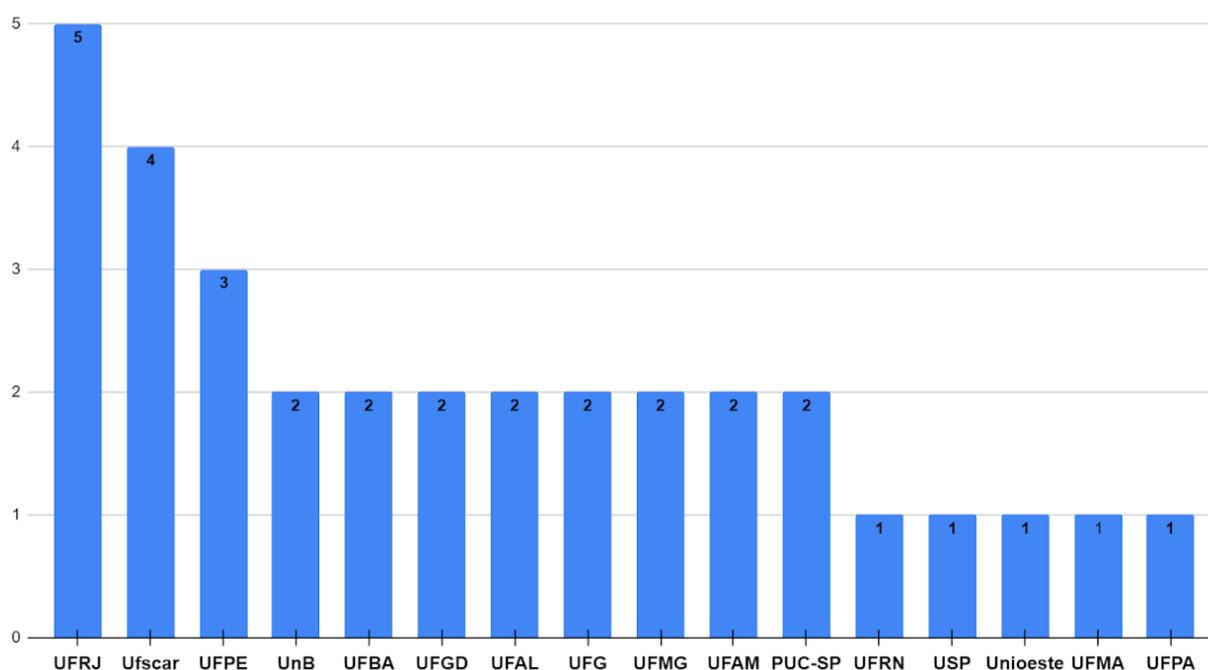
Dando continuidade à análise da pesquisa bibliográfica atual, as tabelas 6<sup>8</sup> e 7<sup>9</sup> e o sétimo gráfico permitem verificar a quantidade de obras produzidas em cada instituição de ensino em que as obras selecionadas foram produzidas. São identificadas 16 instituições de ensino que tiveram pesquisas desenvolvidas sobre escola indígena. Sendo elas: UFRJ, com 5

<sup>8</sup> Apêndice A - Tabelas

<sup>9</sup> Apêndice A - Tabelas

obras produzidas; Ufscar, com 4 obras produzidas; UFPE, com 3 obras produzidas; UnB, UFBA, UFGD, UFAL, UFG, UFMG, UFAM, e PUC-SP, com 2 obras produzidas em cada universidade; e UFRN, USP, Unioeste, UFMA, e UFPA, com 1 obras produzida em cada universidade. Com isso, é possível constatar que a UFRJ e a Ufscar são dois pólos de produção de pesquisas na pós-graduação sobre escola indígena na área da antropologia. Contudo, apesar de existirem esses dois focos, as produções de pesquisas sobre escola indígena estão se desenvolvendo em diversas universidades e regiões do Brasil. Assim como na presente pesquisa, Grupioni (2003), em sua pesquisa bibliográfica identificou que as obras foram desenvolvidas em diversas instituições de ensino do Brasil.

Gráfico 7 - Quantidade de obras por instituição de ensino



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

As tabelas 8<sup>10</sup> e 9 indicam a localização dos povos pesquisados. Em 14 Estados foram desenvolvidas pesquisas sobre os povos indígenas e suas escolas. Ou seja, os povos indígenas pesquisados nas obras se encontram em 14 Estados. Sendo eles: Bahia e Pará, com 5 obras cada; Mato Grosso do Sul, com 4 obras; Amazonas e Roraima, com 3 obras cada; Acre, Alagoas, Mato Grosso e Tocantins, com 2 obras cada; e Amapá, Maranhão, Paraná, Pernambuco e Rondônia, com 1 obra cada. Sendo assim, é possível identificar que as pesquisas sobre escola indígena na área da antropologia na pós-graduação se dão em diversos

<sup>10</sup> Apêndice A - Tabelas

Estados por todo o Brasil. Contudo, merece destaque a maior concentração de pesquisas nos Estados da Bahia, do Pará, do Mato Grosso do Sul, do Amazonas e de Roraima.

Tabela 9 - Quantidade de obras por local pesquisado

| <b>Local Pesquisado</b> | <b>Quantidade de obras</b> |
|-------------------------|----------------------------|
| Bahia                   | 5                          |
| Pará                    | 5                          |
| Mato Grosso do Sul      | 4                          |
| Amazonas                | 3                          |
| Roraima                 | 3                          |
| Acre                    | 2                          |
| Alagoas                 | 2                          |
| Mato Grosso             | 2                          |
| Tocantins               | 2                          |
| Amapá                   | 1                          |
| Maranhão                | 1                          |
| Paraná                  | 1                          |
| Pernambuco              | 1                          |
| Rondônia                | 1                          |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Dando continuidade à análise, na tabela 10<sup>11</sup> é possível constatar que são diversos os povos pesquisados, podendo ser destacado o povo Guarani e seus subgrupos que foram pesquisados em 4 obras. Contudo, é importante frisar que as pesquisas foram feitas em vários locais, com 31 povos indígenas diferentes. Os 31 povos pesquisados nas obras selecionadas são: Povo Ashaninka; Povo Xukuru-Kariri; Povo Somei/Wajãpi do Amapari; Povo Tikuna; Povo Kokama; Povo Baniwa do Médio Rio Içana; Povo Tupinambá de Olivença e Tupinambá de Serra do Padeiro; Povo Tuxá de Rodelas; Povo Pataxó Hãhãhãe; Povo Ramkokamekrá/Canela; Povo Tapayúna; Povo Terena; Povo Guarani, Guarani Nhandeva, Guarani Mbya e Avá-Guarani; Povo Kaiowá; Povo Kayapó e Kayapó Setentrional Mekragnotire; Povo Tembê; Povo Xikrin do Bacajá; Povo Pankararu; Povo Paiter; Povo Macuxi; Povo WaiWai; Povos Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani; Panhã do povo Apinajé; Povo Krahô; Povo Wapixana; Povo Ingarikó; Povo Ikpeng; Povo Balatiponé-Umutina; Povo Haliti-Paresi; Povo kurâ-Bakairi; e Povo Goveúvú-Guató.

<sup>11</sup> Apêndice A - Tabelas

Em seguida, refletindo sobre a tabela 11, é possível analisar o “local pesquisado” conjuntamente com o “povo pesquisado” nas obras de “autoria indígena”. A partir da análise desses dados nas obras de autoria indígena é possível identificar que, por unanimidade, todos(as) autores(as) indígenas pesquisaram a educação escolar de seu próprio povo, no máximo englobando na análise a educação de outros povos, mas sem deixar de lado a análise de seus próprios povos. Nesse sentido, vale a pena destacar os dados sobre as 8 obras de autoria indígena.

Tabela 11 - Locais e povos pesquisados nas obras de autoria indígena

| <b>Local Pesquisado</b>   | <b>Povo Pesquisado</b>  | <b>Autoria Indígena</b>                            |
|---|---|--|
| Amazonas - Município de Benjamin Constant.  | Povos Tikuna e Kokama   | Sim, indígena Tikuna                               |
| Bahia - Distrito de Olivença.   | Povo Tupinambá de Olivença  | Sim, indígena Tupinambá                            |
| Mato Grosso - Município Feliz Natal; Município Barra do Bugres; Tangará da Serra; Município Nobres, Terra Indígena De Santana; e Município de Cuiabá. | Povo Ikpeng, povo Balatiponé-Umutina, povo Haliti-Paresi, povo kurâ-Bakairi da aldeia Yemâriri (Santana) e povo Goveúvý-Guató do Pantanal de Mato Grosso. | Sim, indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso |
| Mato Grosso do Sul - Município de Nioaque; e Enoterritório Povos do Pantanal.   | Povo Terena   | Sim, indígena Terena                               |
| Mato Grosso do Sul - Terra Indígena Porto Lindo.  | Povo Guarani Nhandeva   | Sim, indígena Guarani Nhandeva                     |
| Roraima - Município de São João da Baliza e Município São Luiz do Anauá.  | Povo WaiWai.  | Sim, indígena Waiwai                               |
| Tocantins - Município de Tocantinópolis.  | Panhĩ do povo Apinajé   | Sim, indígena Panhĩ do povo Apinajé                |
| Tocantins - Município de Goiatins.  | Povo Krahô  | Sim, indígena Krahô                                |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

No Estado do Amazonas, no município de Benjamin Constant, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Tikuna sobre a educação escolar dos povos Tikuna e Kokama. No Estado da Bahia, no distrito de Olivença, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Tupinambá sobre a educação escolar do povo Tupinambá de Olivença. No Estado do Mato Grosso, nos municípios de Feliz Natal, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Nobres, Cuiabá e na Terra Indígena De Santana, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso sobre a educação escolar dos povos Ikpeng,

Balatiponé-Umutina, Haliti-Paresi, kurâ-Bakairi da aldeia Yemâiriri (Santana) e Goveúvú-Guató do Pantanal de Mato Grosso. No Estado do Mato Grosso do Sul, no Município de Nioaque e no Etnoterritório Povos do Pantanal, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Terena sobre a educação escolar do povo Terena. Também no Estado do Mato Grosso do Sul, na Terra Indígena Porto Lindo, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Guarani-Nhandeva sobre a educação escolar do povo Guarani-Nhandeva. No Estado de Roraima, nos Municípios de São João da Baliza e São Luiz do Anauá, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Waiwai sobre a educação escolar do povo Waiwai. No Estado de Tocantins, no Município de Tocantinópolis, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Panhã do povo Apinajé sobre a educação escolar Panhã do povo Apinajé. Também no Estado de Tocantins, no Município de Goiatins, foi desenvolvida uma pesquisa de autoria indígena Krahô sobre a educação escolar do povo Krahô. Nesse sentido, é possível observar um engajamento dos(as) pesquisadores(as) indígenas em estudar as escolas indígenas de seus próprios povos.

A tabela 12 sistematiza mais algumas informações sobre as obras de autoria indígena. Essa tabela analisa conjuntamente a orientação e a instituição de ensino das obras de autoria indígena. Por conta disso, é possível identificar 3 obras na UFRJ, 2 obras na UFG e na UFAM, UnB e UFGD foram encontradas 1 obra em cada instituição de ensino. Dando continuidade à análise da sétima tabela, também é visível que as orientações de obras de autoria indígena foram diversas, Franchetto e Herbetta orientaram duas obras de autoria indígena e Moura, Soares, Baines e Bruno orientaram uma obra de autoria indígena cada.

Tabela 12 - Instituições de ensino e orientações das obras de autoria indígena  
(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Autoria Indígena</b>                            | <b>Orientação</b>                   | <b>Instituição de Ensino</b> |
|---------------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|
| ANGELO, 2018.                   | Sim, indígena Haliti do povo Paresi do Mato Grosso | FRANCHETTO, Bruna                   | UFRJ                         |
| APINAJÉ, 2019.                  | Sim, indígena Panhã do povo Apinajé                | HERBETTA, Alexandre Ferraz          | UFG                          |
| BENITES, 2018.                  | Sim, indígena Guarani Nhandeva                     | FRANCHETTO, Bruna                   | UFRJ                         |
| GONÇALVES, 2018.                | Sim, indígena Terena                               | MOURA, Noêmia dos Santos Pereira de | UFGD                         |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 12 - Instituições de ensino e orientações das obras de autoria indígena  
(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Autoria Indígena</b> | <b>Orientação</b>                   | <b>Instituição de Ensino</b> |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| IRINEU, 2020.                   | Sim, indígena Tikuna    | SOARES, Marília Lopes da Costa Facó | UFRJ                         |
| KRAHÔ, 2019.                    | Sim, indígena Krahô     | HERBETTA, Alexandre Ferraz          | UFG                          |
| MAGALHÃES, 2019.                | Sim, indígena Tupinambá | BAINES, Stephen Grant               | UnB                          |
| SILVA, 2019.                    | Sim, indígena Waiwai    | BRUNO, Ana Carla dos Santos         | UFAM                         |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Concluindo a análise da pesquisa bibliográfica, através da sistematização de dados gerais das obras selecionadas em tabelas e gráficos de análise de dados individuais ou combinados, é possível enfatizar algumas questões. Como resultado da presente sistematização de dados da pesquisa bibliográfica (catálogos CAPES e BDTD/IBICT) de teses e dissertações sobre escola indígena na área da Antropologia são encontradas 33 teses e dissertações sobre escola indígena na área da antropologia nos últimos 20 anos. Destas 33 obras é possível identificar 25 obras de autoria não indígena e 8 obras de autoria indígena. Dessas 8 obras de autoria indígena cada autor pertence à um povo diferente, sendo eles: Indígena Halití do povo Paresi do Mato Grosso; Indígena Panhĩ do povo Apinajé; Indígena Guarani Nhandeva; Indígena Terena; Indígena Tikuna; Indígena Krahô; Indígena Tupinambá; e Indígena Waiwai. Com isso, é possível constatar uma grande quantidade de autores(as) indígenas que se interessam pela pesquisa sobre a escola indígena. Além disso, é possível observar que autores(as) indígenas que pensam sobre escola indígena pertencem a vários povos. Esses dados são relevantes para expor como os povos indígenas têm conquistado espaços e promovido a descolonização dos mesmos.

Outra informação importante se dá pelo fato de existirem 25 orientadores(as) de pesquisas sobre escola indígena. Nesse sentido, é possível apontar diversos(as) orientadores(as) de pesquisas na área da antropologia que refletem sobre a escola indígena. Uma outra questão de destaque se dá pelo fato de que é possível verificar como o interesse em pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação aumentou consideravelmente a partir de 2017. Elencando mais uma questão de importância é possível enfatizar as 24 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado sobre escola indígena encontradas. Além disso são

identificadas 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado de autoria indígena. Sendo assim, fica perceptível que, apesar de os indígenas estarem ocupando os espaços de pesquisa sobre escola indígena na pós-graduação, sua maioria se concentra no mestrado.

Continuando com nossa conclusão e análise geral dos resultados da pesquisa, ainda é possível enfatizar 16 instituições de ensino que tiveram pesquisas desenvolvidas sobre escola indígena. Sendo possível observar que a UFRJ e a Ufscar são dois pólos de produção de pesquisas na pós-graduação sobre escola indígena na área da antropologia. Contudo, apesar de existirem esses dois focos, as produções de pesquisas sobre escola indígena estão se desenvolvendo em diversas universidades e regiões do Brasil. Além disso, é possível constatar 14 Estados em que os povos indígenas e suas escolas foram pesquisados. Ou seja, os povos indígenas pesquisados nas obras se encontram em 14 Estados. Soma-se a isso, o fato de que são identificados 31 povos indígenas diferentes tendo suas escolas indígenas pesquisadas. Com isso, percebe-se que a educação escolar indígena tem sido pesquisada entre vários(as) orientadores(as), em diversas universidades, além de efetuarem suas pesquisas em diversas regiões de todo o Brasil pesquisando 31 povos diferentes. Ou seja, as pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação são diversas.

Ainda finalizando a conclusão sobre os resultados de pesquisa é possível destacar que, por unanimidade, todos(as) autores(as) indígenas pesquisaram a educação escolar de seu próprio povo, no máximo englobando na análise a educação de outros povos, mas sem deixar de lado a análise de seus próprios povos. Nesse sentido, é possível identificar um engajamento dos(as) pesquisadores(as) indígenas em estudar as escolas indígenas de seus próprios povos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após uma contextualização sobre educação escolar indígena no Brasil, fundamentação teórica e análise de dados da pesquisa bibliográfica é possível fazer algumas considerações finais. Esta pesquisa teve como objetivo o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico (Santos, 2019) sobre a produção das últimas décadas sobre escola indígena na Antropologia. As obras foram selecionadas a partir dos catálogos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT. A atual pesquisa, pretendeu identificar, selecionar, analisar e compreender dados gerais de trabalhos realizados sobre escola indígena. Esse levantamento de informações é importante para refletir sobre a produção de obras sobre escola indígena na pós-graduação na área da antropologia. Para auxiliar a pesquisa e a análise de dados a fundamentação teórica é essencial. A fundamentação teórica traz algumas questões importantes para refletir sobre o desenvolvimento do pensamento antropológico, social e

político sobre a escola indígena. Também traz pontos importantes para refletir sobre a escola indígena de forma comprometida com a decolonialidade.

Como resultado da pesquisa bibliográfica sobre escola indígena foram encontradas 33 teses e dissertações que focam especificamente em escolas indígenas na área da antropologia nos últimos 20 anos. Além disso, foram encontradas 35 teses e dissertações que tratam da escola indígena de forma tangencial e 525 que não mencionaram escola indígena no título nem no resumo da obra, mas que podem ser lidas e verificadas, pois podem trazer debates que envolvem a escola indígena, como formação de professores indígenas, entre outros possíveis assuntos. Isso demonstra a fertilidade deste tema na atualidade.

Das 33 obras selecionadas, é possível identificar que nas 8 obras de autoria indígena, cada autor pertence a um povo diferente. Entre essas 8 obras de autoria indígena foram identificadas 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado de autoria indígena. Também foram identificadas 16 instituições de ensino que tiveram pesquisas desenvolvidas sobre escola indígena. Em 14 Estados os povos indígenas e suas escolas foram pesquisados. Foram identificados 31 povos indígenas diferentes tendo suas escolas indígenas pesquisadas. Contudo, é importante lembrar que a pesquisa bibliográfica possui uma defasagem, pois só analisa as teses e dissertações dos catálogos CAPES e BDTD/IBICT. Nesse sentido, para uma análise mais ampla das obras sobre o tema da educação escolar indígena, pesquisas futuras podem pesquisar essas produções para além desses catálogos, como, por exemplo, nos próprios repositórios das instituições de ensino. Vale a pena enfatizar que essa pesquisa possui certa delimitação e, como analisou somente determinados catálogos (CAPES e BDTD/IBICT), num determinado período (2000-2020) e, somente determinados tipos de obras (teses e dissertações), possui uma defasagem comum de obras que não se encontrem nesses critérios, como as obras orientadas por Tassinari, como apontado no capítulo anterior.

Considerando essas informações é possível observar como o interesse em pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação aumentou consideravelmente a partir de 2017. Como pontuou Grupioni (2003) em sua pesquisa bibliográfica, o interesse pela temática da educação escolar indígena aumenta com o passar dos anos. O início da década de 90 teve mais obras produzidas sobre o tema da escola indígena que as décadas de 70 e 80. Além disso, a segunda metade da década de 90 aumentou ainda mais a produção sobre o tema. Informações essas que a pesquisa de Capacla (1995) confirma. Percebe-se então uma tendência de aumento no interesse sobre o tema da escola indígena. Além disso, Capacla (1995) ainda enfatiza que a complexidade das reflexões trazidas nas obras sobre escola indígena também aumenta com o passar dos anos. A presente pesquisa também demonstra que o interesse pela temática da

educação escolar indígena, principalmente dentro da antropologia, também vem crescendo ao longo do tempo. Comparando os dados da pesquisa de Grupioni (2003) com os dados da atual pesquisa é possível constatar esse aumento nas produções e no interesse sobre escola indígena. Na pesquisa de Grupioni (2003) foram encontradas 12 obras que abordam de alguma forma o tema da educação escolar indígena na área da antropologia no período de 1978 a 2002, enquanto no período de 2000 a 2020 foram encontradas 33 obras que abordam a educação escolar indígena como tema principal de análise. Nesse sentido, fica explícito que a reflexão sobre educação indígena ganhou espaço nas universidades e continua crescendo o interesse pelo tema. Destacando a área da antropologia, que é foco da atual pesquisa, é notável que o interesse pela temática da educação escolar indígena também cresceu.

Outro ponto importante a ser levado em consideração é o fato de que é possível verificar uma grande quantidade de autores(as) indígenas que se interessam pela pesquisa sobre a escola indígena. Além disso, os(as) autores(as) indígenas que pensam sobre escola indígena pertencem a vários povos. Esses dados são relevantes para expor como os povos indígenas têm conquistado espaços e promovido a descolonização dos mesmos. Contudo, é fundamental frisar que a maior parte da produção acadêmica de autoria indígena sobre escola indígena se concentra no mestrado. Sendo assim, é perceptível que os(as) indígenas estão ocupando os espaços de pesquisa sobre escola indígena na pós-graduação, como no mestrado. Mas ainda precisam continuar se desenvolvendo as políticas públicas sobre educação indígena e desenvolvendo escolas indígenas cada vez mais direcionadas à uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada e que atenda aos interesses das sociedades indígenas para garantir plenamente os direitos das populações indígenas de acesso à educação, como no doutorado, por exemplo.

Importante frisar as 8 obras de autoria indígena, em que os(as) autores(as) indígenas pesquisaram sobre a educação escolar de seus próprios povos. Ainda sobre a autoria indígena, é importante levar em consideração as pesquisas de Grupioni (2003) e Capacla (1995). Na pesquisa de Grupioni (2003) é informado uma obra de autoria indígena. Já na atual pesquisa é possível indicar que as obras de autoria indígena selecionadas pela pesquisa foram todas desenvolvidas no final da década de 2010. Enquanto na pesquisa de Capacla (1995), nenhuma era de autoria indígena. Posto isso, sabemos que até 1995 não foram produzidas obras de autoria indígena sobre escola indígena na pós-graduação em antropologia. Somente a partir de 2018 é que começaram a se desenvolver muitas produções de autoria indígena na área da antropologia na pós-graduação. Sendo assim, é notável que a presença indígena em pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação na área da antropologia é recente. Quanto a isso,

Capacla (1995) pontuou que “O período que agora se inicia verá, certamente, virem a público trabalhos de autoria indígena.” (CAPACLA, 1995. p. 13-14).

Analisando esses dados é possível levantar a hipótese de que o aumento da produção indígena na pós-graduação também está relacionado com a implementação de ações afirmativas para o acesso das populações indígenas na graduação e na pós-graduação. As políticas de ações afirmativas, as políticas de formação de professores indígenas e a criação das licenciaturas interculturais indígenas certamente foram ferramentas importantes para a inserção de indígenas nas universidades.

Por fim, ainda é possível enfatizar nessas considerações finais que a UFRJ e a Ufscar são dois pólos de produção de pesquisas na pós-graduação sobre escola indígena na área da antropologia. Contudo, as produções de pesquisas sobre escola indígena também se desenvolvem em diversas universidades e regiões do Brasil. Assim como na presente pesquisa, Grupioni (2003) identificou que as obras são desenvolvidas em diversas instituições de ensino do Brasil. Além disso, é possível identificar que as pesquisas sobre escola indígena na área da antropologia na pós-graduação se dão em diversos Estados por todo o Brasil. É importante frisar que as pesquisas foram feitas em vários locais. Também foram identificados(as) diversos(as) orientadores(as) de pesquisas na área da antropologia que refletem sobre escola indígena. Sendo assim, é possível notar que alguns(mas) orientadores(as) tem um foco em orientações de pesquisas sobre escola indígena, enquanto outros fizeram orientações pontuais em pesquisas sobre escola indígena. Com isso, percebe-se que a educação escolar indígena tem sido pesquisada entre vários(as) orientadores(as), em diversas universidades, além de efetuarem suas pesquisas em diversas regiões de todo o Brasil pesquisando 31 povos diferentes. Ou seja, as pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação são diversas.

Em conclusão, é importante enfatizar que essa pesquisa procurou contribuir para a reflexão sobre escola indígena e sobre a produção de pesquisas sobre escola indígena na pós-graduação em antropologia. Contudo, é importante destacar a ocupação desses espaços acadêmicos por autores(as) indígenas. Vários(as) pesquisadores(as) indígenas se encontram engajados(as) em pesquisas sobre os processos de escolarização de seus povos, pois assim é possível o desenvolvimentos de reflexões, teorias e epistemologias construídas pelas populações que delas vão se beneficiar. A importância das pesquisas de autoria indígena sobre escola indígena na pós-graduação também se dá pela possibilidade desses(as) autores(as) potencialmente promoverem uma decolonização do poder, pois os(as) autores(as) indígenas são atores sociais e políticos engajados na pesquisa sobre suas escolas; a decolonização do

saber, pois desenvolvem uma reconstrução epistemológica de dentro da academia; e a decolonização do ser, pois resiste e desconstrói padrões, conceitos e perspectivas impostos pela colonialidade. Os(as) autores(as) indígenas são atores(as) sociais e políticos e agentes decoloniais e transformadores(as). Posto isso, é importante enfatizar que a legislação brasileira, ao abarcar a interculturalidade como princípio da educação escolar indígena, pode trazer a potência de decolonialidade para o funcionamento das escolas. Esse movimento tem possibilitado que mais indígenas ocupem espaços nas universidades e, com isso, também possam trazer essa potência de decolonialidade. Nesse sentido, esses trabalhos de autoria indígena são de grande importância para a consolidação da área da Antropologia da Educação no Brasil, pois permitem o desenvolvimento e o acesso à paradigmas “outros” que descolonizam tais estruturas de funcionamento acadêmico e de conhecimento. Sendo assim, essas produções de autoria indígena possibilitam o desenvolvimento de críticas e reivindicações epistêmicas, políticas e culturais.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 29 Out. 2022.
- CAPACLA, Marta. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) – resenha de teses e livros**. Brasília, São Paulo: MEC, MARI/USP, 1995.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record. Rio de Janeiro, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)**. Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.
- INGOLD, Timothy. **Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção**. Educação. Porto Alegre, 2010.
- LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- MAUSS, Marcel. **Sexta parte - As Técnicas do Corpo**. In. \_\_\_\_ : **Sociologia e Antropologia**. Cosac e Naify, Campinas, São Paulo, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. In. \_\_\_\_ : BONILLO, Heraclio. Los conquistados. Tercer Mundo Ediciones; Bogotá, 1992.
- SANTOS, Mariana Ribeiro dos. **Sobre o nascer da pessoa indígena: uma análise bibliográfica de teses e dissertações acerca dos processos de gestação, parto e pós-parto indígenas**. Florianópolis, UFSC, 2019.
- SILVA, Aracy Lopes da. **Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena**. In. \_\_\_\_ : SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Global Editora e Distribuidora. São Paulo, 2001.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Projeto “**A emergência de um diálogo inter-epistêmico: revisitando a educação escolar indígena no Brasil em perspectiva antropológica (2001-2025)**” apresentado ao Edital CNPQ nº 04/2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** ILHA - Revista de Antropologia. Florianópolis, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In. \_\_\_\_: SILVA, Aracy, L. & FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola.** Editora GLOBAL. São Paulo, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial.** In. \_\_\_\_: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, 2007.

## APÊNDICE A - Tabelas

Tabela 1 - Dados gerais

(continua)

| Referência Bibliográfica   | Autoria Indígena                                    | Orientação                            | M. / D. <sup>1</sup> <sub>2</sub> | I. de Ensino <sup>1</sup> <sub>3</sub> | Local       | Povo  |
|--|---|---------------------------------------|-----------------------------------|--|-------------|---|
| ALMEIDA, EDIELSO MANOEL MENDES DE. <b>Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas.</b> PUC/SP. São Paulo, 2019. | Não   | JUNQUEIRA, Carmen Sylvia de Alvarenga | D                                 | PUC-SP                                 | Amapá       | Povo Wajãpi   |
| ALMEIDA MÔNICA RIBEIRO MORAES DE. <b>A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado.</b> UFMA. São Luíz, 2009.   | Não   | COELHO, Elizabeth Maria Beserra       | M                                 | UFMA                                   | Maranhão    | Povo Ramkokamekrá / Canela  |
| ÂNGELO, FRANCISCA NAVANTINO PINTO DE. <b>Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos.</b> UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.   | Sim - indígena Haliti do povo Paresi do Mato Grosso | FRANCHETT O, Bruna                    | D                                 | UFRJ                                   | Mato Grosso | Povo Ikpeng, povo Balatiponé-Umutina, povo Haliti-Paresi, povo kurâ-Bakairi da aldeia Yemâri (Santana) e povo Goveúvú-Guató do Pantanal de Mato Grosso. |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

<sup>12</sup> M. / D. : Mestrado / Doutorado<sup>13</sup> I. de Ensino: Instituição de Ensino

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| Referência Bibliográfica   | Autoria Indígena                       | Orientação                 | M. / D. | I. de Ensino | Local              | Povo   |
|--|--|----------------------------|---------|--------------|--------------------|--|
| APINAJÉ, JÚLIO KAMÊR RIBEIRO. <b>MÊ IXAPXÀ MÊ IXÀHPUMUNH MÊ IXUJAHKREXÀ: TERRITÓRIO, SABERES E ANCESTRALIDADE NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANHÍ.</b> UFG. Goiânia, 2019. | Sim, indígena<br>Panhí do povo Apinajé | HERBETTA, Alexandre Ferraz | M       | UFG          | Tocantins          | Panhí do povo Apinajé                        |
| BELO, IVAN DUTRA. <b>(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe.</b> UFBA. Salvador, 2014.  | Não                                    | MCCALLUM, Cecília          | M       | UFBA         | Bahia              | Povo Pataxó Hãhãhãe                          |
| BELTRAME, CAMILA BOLDRIN. <b>Etnografia de uma escola Xicrin.</b> Ufscar. São Carlos, 2013.  | Não                                    | COHN, Clarice              | M       | Ufscar       | Pará               | Povo Xicrin do Bacajá, grupo Mebengokré (Jê) |
| BENITES, SANDRA. <b>Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando).</b> UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.   | Sim, indígena<br>Guarani Nhandeva      | FRANCHETT O, Bruna         | M       | UFRJ         | Mato Grosso do Sul | Povo Guarani Nhandeva                        |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| Referência Bibliográfica   | Autoria Indígena | Orientação                 | M. / D. | I. de Ensino | Local    | Povo  |
|--|------------------|----------------------------|---------|--------------|----------|---|
| BRAULIO, OFIGENIA BINDA. <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA: UMA DESCRIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL E CULTURAL NA ESCOLA EBENEZER, EM FILADÉLFIA – BENJAMIN CONSTANT (AM)</b> . UFAM. Manaus, 2017. | Não              | PACHECO, Frantomé Bezerra  | M       | UFAM         | Amazonas | Povo Ticuna   |
| CASTRO, LIDIA MONTANHA. <b>KAMI YANOMAE YAMAKINI YAMA THĚ ã ONI POU NÓS YANOMAE PEGAMOS A ESCRITA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE</b> . UFPE. Recife, 2013                       | Não              | PELLEGRINI, Marcos Antonio | M       | UFPE         | Roraima  | Povos Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani . |
| COLARES, PAULA DE MATTOS. <b>Os Ashaninka do Rio Amônia e a Educação Diferenciada: Questões sobre “resgate cultural” e domesticação do mundo ocidental</b> . UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.   | Não              | VILAÇA, Aparecida          | M       | UFRJ         | Acre     | Povo Ashaninka  |
| COLARES, PAULA DE MATTOS. <b>Viver em comunidade, experimentar com a escola: os Ashaninka do rio Amônia</b> . UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.  | Não              | VILAÇA, Aparecida          | D       | UFRJ         | Acre     | Povo Ashaninka  |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| <b>Referência Bibliográfica</b>  | <b>Autoria Indígena</b> | <b>Orientação</b>                   | <b>M. / D.</b> | <b>I. de Ensino</b> | <b>Local</b>       | <b>Povo</b>           |
|--|-------------------------|-------------------------------------|----------------|---------------------|--------------------|-----------------------|
| DURAZZO, LEANDRO MARQUES. <b>COSMOPOLÍTICAS TUXÁ: CONHECIMENTOS, RITUAL E EDUCAÇÃO A PARTIR DA AUTODEMARCAÇÃO DE D'ZOROBABÉ.</b> UFRN, Natal, 2019.  | Não                     | VIEIRA, José Glebson                | D              | UFRN                | Bahia              | Povo Tuxá de Rodelas  |
| FERREIRA, JOSÉ KLEITON VIEIRA DE LIMA. <b>A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL.</b> UFAL, Maceió, 2020.                     | Não                     | MURA, Cláudia                       | M              | UFAL                | Alagoas            | Povo Xukuru-Kariri    |
| GONÇALVES, DANIELE LOURENÇO. <b>O Território etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS.</b> UFGD. Dourados, 2018. | Sim, indígena Terena    | MOURA, Noêmia dos Santos Pereira de | M              | UFGD                | Mato Grosso do Sul | Povo Terena           |
| IRINEU, MARIO FELIX. <b>Modalidade diferenciada de ensino em uma escola Tikuna do Alto Solimões-AM.</b> UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.  | Sim, indígena Tikuna    | SOARES, Marília Lopes da Costa Faco | M              | UFRJ                | Amazonas           | Povos Tikuna e Kokama |
| JUNIOR, FLAVIO BASSI. <b>Entresaberes: modos de conhecer paiter e suas transformações.</b> USP. São Paulo, 2018.   | Não                     | CESARINO, Pedro Niemeyer            | M              | USP                 | Rondônia           | Povo Paiter           |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| <b>Referência Bibliográfica</b>  | <b>Autoria Indígena</b> | <b>Orientação</b>          | <b>M. / D.</b> | <b>I. de Ensino</b> | <b>Local</b>       | <b>Povo</b>                |
|--|-------------------------|----------------------------|----------------|---------------------|--------------------|----------------------------|
| JUNIOR, MAURICIO SOUZA. <b>OS PANKARARU E A LUTA PELA ESCOLA: CONFLITOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARARU.</b> UFPE, Recife, 2020.   | Não                     | REESINK, Edwin Boudewijn   | M              | UFPE                | Pernambuco         | Povo Pankararu             |
| KRAHÔ, LETÍCIA JÔKÀHKWYJ. <b>PJÊ ITA JÊ KÂM MÃ ITÊ AMPÔ KWY JAKREPEJ: DAS POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO KRAHÔ.</b> UFG. Goiânia, 2019.                   | Sim, indígena Krahô     | HERBETTA, Alexandre Ferraz | M              | UFG                 | Tocantins          | Povo Krahô                 |
| LEITE, MARLENE GOMES. <b>A Escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia.</b> UFGD. Dourados, 2018.                                     | Não                     | PEREIRA, Levi Marques      | M              | UFGD                | Mato Grosso do Sul | Povos Kaiowá e Guarani     |
| MAGALHÃES, JOSÉ CARLOS BATISTA. <b>“O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO”:</b> Os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. UnB. Brasília, 2019. | Sim, indígena Tupinambá | BAINES, Stephen Grant      | M              | UnB                 | Bahia              | Povo Tupinambá de Olivença |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| <b>Referência Bibliográfica</b>  | <b>Auto-ria Indígena</b> | <b>Orientação</b>                    | <b>M. / D.</b> | <b>I. de Ensino</b> | <b>Local</b> | <b>Povo</b>                         |
|--|--------------------------|--------------------------------------|----------------|---------------------|--------------|-------------------------------------|
| MARQUI, AMANDA RODRIGUES. <b>Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá.</b> Ufscar. São Carlos, 2012.                      | Não                      | COHN, Clarice                        | M              | Ufscar              | Pará         | Povo Guarani Mbya                   |
| MARQUI, AMANDA RODRIGUES. <b>RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, ESCOLA E RELIGIÃO: ETNOGRAFIA DOS BANIWA DO MÉDIO IÇANA.</b> Ufscar. São Carlos, 2017.                             | Não                      | COHN, Clarice                        | D              | Ufscar              | Amazonas     | Povo Baniwa do Médio Rio Içana      |
| MENDES, SÂMARA LEÍLA CUNHA. <b>Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado.</b> PUC/SP. São Paulo, 2019.                                  | Não                      | JUNQUEIRA, Carmem                    | M              | PUC-SP              | Pará         | Povo Kayapó                         |
| NASCIMENTO, RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO. <b>INTERCULTURALIDAD E E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA.</b> UFPE. Pernambuco, 2014. | Não                      | SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e | D              | UFPE                | Roraima      | Povos Macuxi, Wapixana e Ingarikó   |
| NETO, MARTINIANO SARDEIRO DE ALCANTARA. <b>Educação formal e saúde alopática entre os Tapayúna (Kaykwakhratxi).</b> Unb. Brasília, 2016.                                 | Não                      | PIMENTA, José Antônio Vieira         | D              | UnB                 | Mato Grosso  | Povo Tapayúna da aldeia Kawerêtxikô |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(continuação)

| Referência Bibliográfica  | Autoria Indígena | Orientação                            | M. / D. | I. de Ensino | Local              | Povo   |
|---|------------------|---------------------------------------|---------|--------------|--------------------|--|
| OLIVEIRA, ITALO DENNIS DE. <b>“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL)</b> . UFAL. Maceió, 2019.  | Não              | MURA, Cláudia                         | M       | UFAL         | Alagoas            | Povo Xukuru-Kariri                                   |
| OLIVEIRA, JOARES RIBEIRO DE. <b>A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó</b> . UFMG. Cuiabá, 2018.  | Não              | DELGADO, Paulo Sérgio                 | M       | UFMT         | Pará               | Povo Mekragnotire, subgrupo dos Kayapó Setentrionais |
| PAVELIC, NATHALIE LE BOULER. <b>Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na Aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)</b> . UFBA/EHESS. Salvador, Paris, 2019.                       | Não              | MATOS, Edilene Dias e BELLIER, Irène. | D       | UFBA         | Bahia              | Povo Tupinambá de Serra do Padeiro.                  |
| SANTANA, JOSÉ VALDIR JESUS DE. <b>A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”</b> : A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA. Ufscar. São Carlos, 2015.   | Não              | COHN, Clarice                         | D       | Ufscar       | Bahia              | Povo Tupinambá de Olivença                           |
| SANTOS, ANA CAROLINA BEZERRA DOS. <b>Identidade, Parentela e Interculturalidade: Professores Terena e a pedagogia Indígena na Escola Cacique João Batista Figueiredo - Aldeia Tereré - Sidrolândia-MS</b> . UFMS. Campo Grande, 2019. | Não              | ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira | M       | UFMS         | Mato Grosso do Sul | Povo Terena  |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 1 - Dados gerais

(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b>   | <b>Autoria Indígena</b> | <b>Orientação</b>           | <b>M. / D.</b> | <b>I. de Ensino</b> | <b>Local</b> | <b>Povo</b>                           |
|---|-------------------------|-----------------------------|----------------|---------------------|--------------|---------------------------------------|
| SANTOS, HAIENY NAZARE REIS. <b>Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por Professores Indígenas Tembé da Aldeia Cajueiro - Paragominas - PA.</b> UFPA, Belém, 2017. | Não                     | ELENCAR, Edna Ferreira de   | M              | UFPA                | Pará         | Povo Tembé.                           |
| SILVA, CLEIA ALICE MORAIS DA. <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA WAIWAI EM RORAIMA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.</b> UFAM. Manaus, 2019.  | Sim, indígena Waiwai    | BRUNO, Ana Carla dos Santos | M              | UFAM                | Roraima      | Povo WaiWai.                          |
| TAVARES, AROLD DA SILVA. <b>Céus Sobre as fronteiras: um estudo sobre astronomia Avá-Guarani, multiculturalidade e suas representações.</b> Unioeste. Foz do Iguaçu, 2015.  | Não                     | SANTOS, José Carlos         | M              | Unioeste            | Paraná       | Povo Avá-Guarani da aldeia Tekoa Ocoy |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 5 - Ano de publicação

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Ano</b> |
|---------------------------------|------------|
| ALMEIDA, 2009.                  | 2009       |
| MARQUI, 2012.                   | 2012       |
| BELTRAME, 2013.                 | 2013       |
| CASTRO, 2013                    | 2013       |
| BELO, 2014.                     | 2014       |
| COLARES, 2014.                  | 2014       |
| NASCIMENTO, 2014.               | 2014       |
| SANTANA, 2015.                  | 2015       |
| TAVARES, 2015.                  | 2015       |
| NETO, 2016.                     | 2016       |
| BRAULIO, 2017.                  | 2017       |
| MARQUI, 2017.                   | 2017       |
| SANTOS, 2017.                   | 2017       |
| ANGELO, 2018.                   | 2018       |
| BENITES, 2018.                  | 2018       |
| GONÇALVES, 2018.                | 2018       |
| JUNIOR, 2018.                   | 2018       |
| LEITE, 2018.                    | 2018       |
| OLIVEIRA, 2018.                 | 2018       |
| ALMEIDA, 2019.                  | 2019       |
| APINAJÉ, 2019.                  | 2019       |
| COLARES, 2019.                  | 2019       |
| DURAZZO, 2019.                  | 2019       |
| KRAHÔ, 2019.                    | 2019       |
| MAGALHÃES, 2019.                | 2019       |
| MENDES, 2019.                   | 2019       |
| OLIVEIRA, 2019.                 | 2019       |
| PAVELIC, 2019.                  | 2019       |
| SANTOS, 2019.                   | 2019       |
| SILVA, 2019.                    | 2019       |
| FERREIRA, 2020.                 | 2020       |
| IRINEU, 2020.                   | 2020       |
| JUNIOR, 2020.                   | 2020       |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 6 - Instituições de ensino

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Instituição de Ensino</b> |
|---------------------------------|------------------------------|
| ALMEIDA, 2019.                  | PUC-SP                       |
| MENDES, 2019.                   | PUC-SP                       |
| MAGALHÃES, 2019.                | UnB                          |
| NETO, 2016.                     | UnB                          |
| JUNIOR, 2018.                   | USP                          |
| TAVARES, 2015.                  | Unioeste                     |
| BELO, 2014.                     | UFBA                         |
| PAVELIC, 2019.                  | UFBA                         |
| GONÇALVES, 2018.                | UFGD                         |
| LEITE, 2018.                    | UFGD                         |
| FERREIRA, 2020.                 | UFAL                         |
| OLIVEIRA, 2019.                 | UFAL                         |
| APINAJÉ, 2019.                  | UFG                          |
| KRAHÔ, 2019.                    | UFG                          |
| OLIVEIRA, 2018.                 | UFMG                         |
| SANTOS, 2019.                   | UFMG                         |
| CASTRO, 2013                    | UFPE                         |
| JUNIOR, 2020.                   | UFPE                         |
| NASCIMENTO, 2014.               | UFPE                         |
| BELTRAME, 2013.                 | Ufscar                       |
| MARQUI, 2012.                   | Ufscar                       |
| MARQUI, 2017.                   | Ufscar                       |
| SANTANA, 2015.                  | Ufscar                       |
| BRAULIO, 2017.                  | UFAM                         |
| SILVA, 2019.                    | UFAM                         |
| ALMEIDA, 2009.                  | UFMA                         |
| SANTOS, 2017.                   | UFPA                         |
| ANGELO, 2018.                   | UFRJ                         |
| BENITES, 2018.                  | UFRJ                         |
| COLARES, 2014.                  | UFRJ                         |
| COLARES, 2019.                  | UFRJ                         |
| IRINEU, 2020.                   | UFRJ                         |
| DURAZZO, 2019.                  | UFRN                         |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 7 - Quantidade de obras por instituição de ensino

| <b>Instituição de Ensino</b> | <b>Quantidade de obras por instituição de ensino</b> |
|------------------------------|--|
| UFRJ                         | 5  |
| Ufscar                       | 4  |
| UFPE                         | 3  |
| UnB                          | 2  |
| UFBA                         | 2  |
| UFGD                         | 2  |
| UFAL                         | 2  |
| UFG                          | 2  |
| UFMG                         | 2  |
| UFAM                         | 2  |
| PUC-SP                       | 2  |
| UFRN                         | 1  |
| USP                          | 1  |
| Unioeste                     | 1  |
| UFMA                         | 1  |
| UFPA                         | 1  |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 8 - Local pesquisado

(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Local Pesquisado</b>   |
|---------------------------------|---|
| COLARES, 2014.                  | Acre - Terra Indígena Kampa do Rio Amônia.                                  |
| COLARES, 2019.                  | Acre - Terra Indígena Kampa do Rio Amônia.                                  |
| OLIVEIRA, 2019.                 | Alagoas - Município de Palmeira dos Índios.                                 |
| FERREIRA, 2020.                 | Alagoas - Município de Palmeira dos Índios.                                 |
| ALMEIDA, 2019.                  | Amapá - Município de Laranjal do Jari; e Município Pedra Branca do Amapari. |
| MARQUI, 2017.                   | Amazonas - Município de Benjamin Constant; e Microrregião Alto Solimões.    |
| BRAULIO, 2017.                  | Amazonas - Município de Benjamin Constant.                                  |
| IRINEU, 2020.                   | Amazonas - Terra Indígena Alto Rio Negro; e Microrregião Médio Rio Içana.   |
| MAGALHÃES, 2019.                | Bahia - Distrito de Olivença.   |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 8 - Local pesquisado

(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Local Pesquisado</b>   |
|---------------------------------|---|
| DURAZZO, 2019.                  | Bahia - Distrito de Olivença.   |
| SANTANA, 2015.                  | Bahia - Município de Rodelas.   |
| BELO, 2014.                     | Bahia - Município Pau Brasil.   |
| PAVELIC, 2019.                  | Bahia - Município de Buerarema.   |
| ALMEIDA, 2009.                  | Maranhão - Município Carolina.  |
| ANGELO, 2018.                   | Mato Grosso - Município Feliz Natal; Município Barra do Bugres; Tangará da Serra; Município Nobres, Terra Indígena De Santana; e Município de Cuiabá. |
| NETO, 2016.                     | Mato Grosso - Município Peixoto de Azevedo; Município Colider; e Município São José do Xingu.   |
| GONÇALVES, 2018.                | Mato Grosso do Sul - Município de Nioaque; e Enoterritório Povos do Pantanal.   |
| BENITES, 2018.                  | Mato Grosso do Sul - Terra Indígena Porto Lindo.  |
| SANTOS, 2019.                   | Mato Grosso do Sul - Município de Sidrolândia.  |
| LEITE, 2018.                    | Mato Grosso do Sul - Município Juti.  |
| MARQUI, 2012.                   | Pará - Município Rondon do Pará.  |
| MENDES, 2019.                   | Pará - Município de Ourilândia.   |
| SANTOS, 2017.                   | Pará - Município de Paragominas.  |
| BELTRAME, 2013.                 | Pará - Município Senador José Porfírio.   |
| OLIVEIRA, 2018.                 | Pará - Terra Indígena Mekragnotire.   |
| TAVARES, 2015.                  | Paraná - Município de Foz do Iguaçu.  |
| JUNIOR, 2020.                   | Pernambuco  |
| JUNIOR, 2018.                   | Rondônia - Aldeia Makor; e Aldeia Gamir   |
| NASCIMENTO, 2014.               | Roraima - Município Alto Alegre; e Município de Uiramutã.   |
| SILVA, 2019.                    | Roraima - Município de São João da Baliza e Município São Luiz do Anauá.  |
| CASTRO, 2013                    | Roraima - Terra Indígena Yanomami - Regiões Demini, Toototopi e Missão Catrimani.   |
| APINAJÉ, 2019.                  | Tocantins - Município de Tocantinópolis.  |
| KRAHÔ, 2019.                    | Tocantins - Município de Goiatins.  |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 10 - Povos pesquisados

(continua)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Povo Pesquisado</b>   |
|---------------------------------|--|
| COLARES, 2014.                  | Povo Ashaninka   |
| COLARES, 2019.                  | Povo Ashaninka   |
| OLIVEIRA, 2019.                 | Povo Xukuru-Kariri   |
| FERREIRA, 2020.                 | Povo Xukuru-Kariri   |
| ALMEIDA, 2019.                  | Povo Wajãpi (SOMEI/WAJÃPI) - Os Wajãpi do Amapari  |
| MARQUI, 2017.                   | Povo Ticuna  |
| BRAULIO, 2017.                  | Povos Tikuna e Kokama  |
| IRINEU, 2020.                   | Povo Baniwa do Médio Rio Içana   |
| MAGALHÃES, 2019.                | Povo Tupinambá de Olivença   |
| DURAZZO, 2019.                  | Povo Tupinambá de Olivença   |
| SANTANA, 2015.                  | Povo Tuxá de Rodelas   |
| BELO, 2014.                     | Povo Pataxó Hãhãhãe  |
| PAVELIC, 2019.                  | Povo Tupinambá de Serra do Padeiro.  |
| ALMEIDA, 2009.                  | Povo Ramkokamekrá / Canela   |
| ANGELO, 2018.                   | Povo Ikpeng, povo Balatiponé-Umutina, povo Haliti-Paresi, povo kurâ-Bakairi da aldeia Yemâriri (Santana) e povo Goveúvú-Guató do Pantanal de Mato Grosso.                            |
| NETO, 2016.                     | Povo Tapayúna da aldeia Kawerêtxikô  |
| GONÇALVES, 2018.                | Povo Terena  |
| BENITES, 2018.                  | Povo Guarani Nhandeva  |
| SANTOS, 2019.                   | Povo Terena  |
| LEITE, 2018.                    | Povos Kaiowá e Guarani   |
| MARQUI, 2012.                   | Povo Guarani Mbya  |
| MENDES, 2019.                   | Povo Kayapó  |
| SANTOS, 2017.                   | Povo Tembé.  |
| BELTRAME, 2013.                 | Povo Xikrin do Bacajá, grupo Mebengokré (Jê)   |
| OLIVEIRA, 2018.                 | Povo Mekragnotire, subgrupo dos Kayapó Setentrionais, que se autodenominam Mebengokre e pertencem ao tronco linguístico Macro Jê e da família linguística Jê. Língua Materna Kayapó. |
| TAVARES, 2015.                  | Povo Avá-Guarani da aldeia Tekoa Ocoy  |
| JUNIOR, 2020.                   | Povo Pankararu   |
| JUNIOR, 2018.                   | Povo Paiter  |
| NASCIMENTO, 2014.               | Povos Macuxi, Wapixana e Ingarikó  |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

Tabela 10 - Povos pesquisados

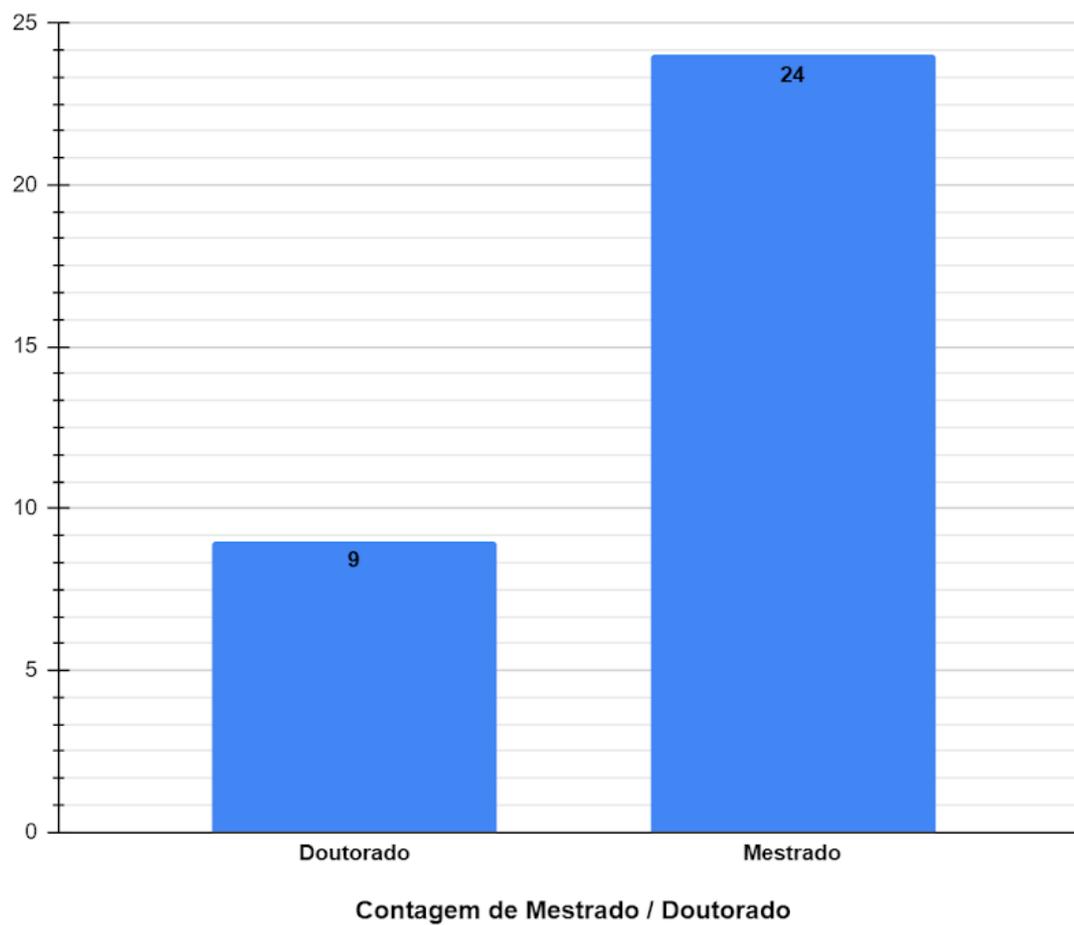
(conclusão)

| <b>Referência Bibliográfica</b> | <b>Povo Pesquisado</b>                                 |
|---------------------------------|--|
| SILVA, 2019.                    | Povo WaiWai.   |
| CASTRO, 2013                    | Povos Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani. |
| APINAJÉ, 2019.                  | Panhĩ do povo Apinajé                                  |
| KRAHÔ, 2019.                    | Povo Krahô   |

Fonte: produzida pelo autor desse trabalho

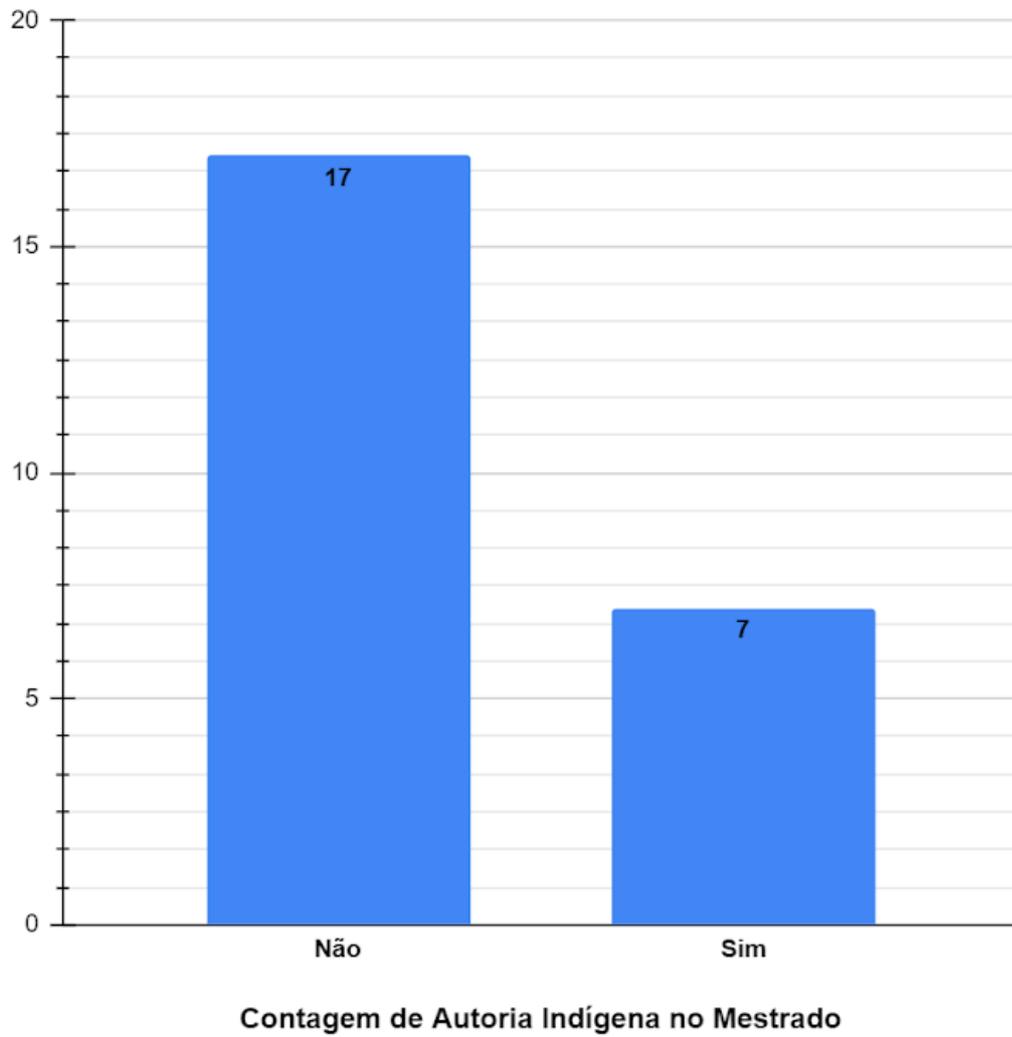
**APÊNDICE B - GRÁFICOS**

Gráfico 2 - Contagem de mestrado e doutorado



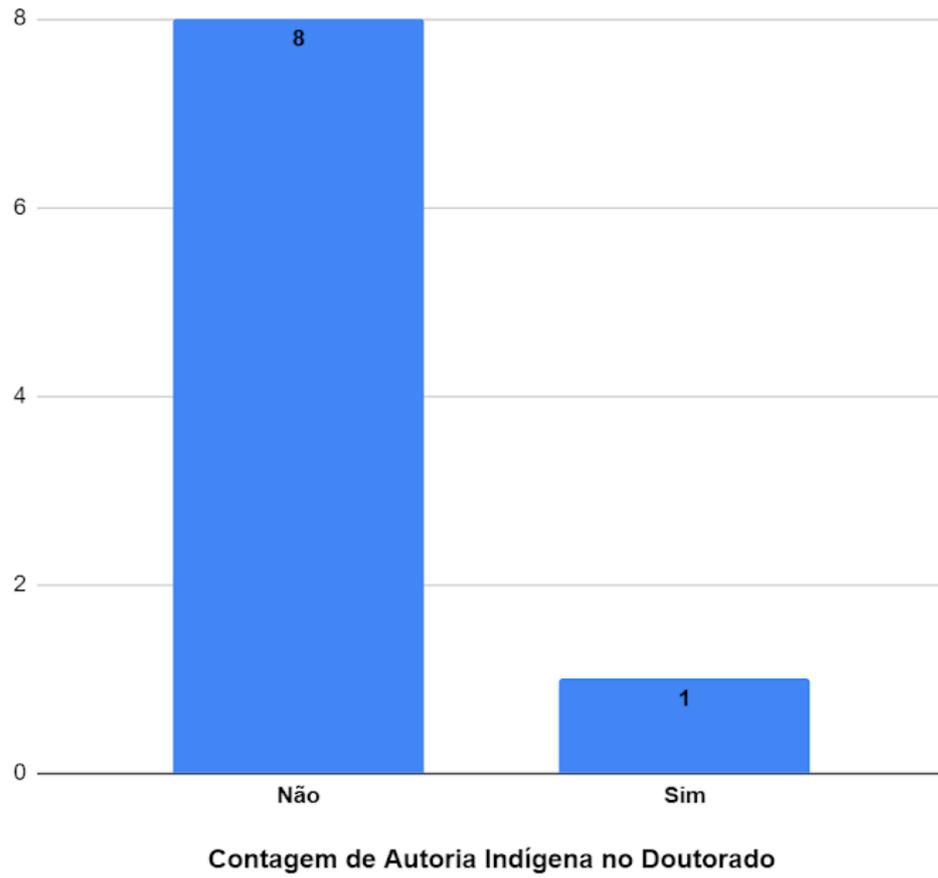
Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

Gráfico 3 - Contagem de autoria indígena no mestrado



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho

Gráfico 4 - Contagem de autoria indígena no doutorado



Fonte: produzido pelo autor desse trabalho