

## **Etnoeducação e educação básica diferenciada para povos indígenas e comunidades quilombolas no Brasil: um desafio para a promoção do etnodesenvolvimento**

Ethnoeducation and differentiated basic education for indigenous peoples and quilombola communities in Brazil: a challenge for the promotion of ethnodevelopment

**Nelson Russo de Moraes**

Professor Doutor na Universidade Estadual Paulista, Tupã, São Paulo, Brasil.  
nelson.russo@unesp.br - <https://orcid.org/0000-0003-0159-9433>

**Fernando da Cruz Souza**

Mestrando pela Universidade Estadual Paulista, Tupã, São Paulo, Brasil.  
fernando.cruz@unesp.br - <https://orcid.org/0000-0002-7346-4776>

*Recebido em 01 de março de 2021*

*Aprovado em 07 de junho de 2022*

*Publicado em 21 de novembro de 2022*

### **RESUMO**

O debate no campo da educação é sem dúvida um dos mais acalorados no meio acadêmico e científico dada suas perspectivas interdisciplinares e crescentemente complexas, especialmente por seus desafios de inclusão mesmo em sociedades com grande diversidade cultural. A produção e a reprodução do conhecimento dentro das realidades históricas, antropológicas e decorrentes dos direitos e políticas públicas voltadas para indígenas (povos originários do Brasil) e quilombolas (comunidades tradicionais brasileiras) é uma seara desafiadora para a academia, especialmente ao considerar em seu cerne que sempre existirão a educação social e a educação escolar. Esta comunicação, produz articulação entre três conjuntos de pesquisas sobre a etnoeducação como subsídio para a educação escolar diferenciada para indígenas e quilombolas, realizados em duas universidades públicas (UNESP e UFT) sob articulação do grupo de pesquisa GEDGS (Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social), entre os anos de 2015 e 2021. O primeiro conjunto traz pesquisas complementares financiadas pela UNESP e pelo CNPq sobre o investimento de organizações sociais internacionais em projetos educacionais em comunidades tradicionais amazônicas; o segundo conjunto articula os resultados de duas pesquisas sobre políticas públicas de educação indígena e,

por fim, uma última pesquisa traz uma importante percepção sobre a oralidade (inclusive intergeracional) como veículo para a produção de conhecimentos escolares. As pesquisas, cujos documentos completos já foram devidamente publicados, convergem para aspectos substanciais à qualidade da educação diferenciada para indígenas e quilombolas, que perpassa pela etnoeducação, por sua vez lastreada sobre o conceito de etnodesenvolvimento.

**Palavras-chave:** Etnoeducação; Educação escolar indígena; Políticas públicas de educação.

## ABSTRACT

The dialogue in the field of education is undoubtedly one of the most heated in the academic and scientific world, given its interdisciplinary and increasingly complex perspectives, especially given its inclusion challenges even in societies with great cultural diversity. The production and reproduction of knowledge within the historical, anthropological realities and resulting from the rights and public policies aimed at indigenous peoples (original peoples of Brazil) and *quilombolas* (traditional Brazilian communities) is a challenging field for the academy, especially when considering at its core that there will always be social education and school education. This communication produces articulation between three sets of research on ethnoeducation as a subsidy for differentiated school education for indigenous and quilombolas, carried out in two public universities (UNESP and UFT) under the articulation of the research group GEDGS (Group of Studies in Democracy and Management Social), between 2015 and 2021. The first set brings complementary research funded by UNESP and CNPq on the investment of international social organizations in educational projects in traditional Amazonian communities; the second set articulates the results of two researches on public policies for indigenous education and, finally, a last research brings an important perception about orality (including intergenerational) as a vehicle for the production of school knowledge. The research, whose complete documents have already been published, converge to substantial aspects of the quality of differentiated education for indigenous people and quilombolas, which permeates ethnoeducation, in turn based on the concept of ethnodevelopment.

**Keywords:** Ethnoeducation; Indigenous school education; Public education policies.

## Introdução

A promoção do bem-estar humano<sup>1</sup> das comunidades e sociedades, de modo geral, e das pessoas, em específico, têm sido constantemente pautada ao centro de trabalhos científicos pelo Brasil. Nestes estudos e pesquisas<sup>2</sup>, frequentemente, a

educação figura como elemento central para a busca do bem-estar humano a partir da formação escolarizada que promova um nível intelectual mais sofisticado e mais sociocrítico para a produção e a reprodução do conhecimento multicultural dentro de sociedades crescentemente violentas, individualistas e imediatistas.

O Brasil tem especial destaque nestes estudos, pelos elementos próprios de seu multiculturalismo de base antropológica, com destaque para povos indígenas e comunidades quilombolas que sofrem, desde 1500, processos violentos contra suas culturas, seus territórios e mesmo contra suas existências, esta última dentro de uma perspectiva ancestral, social e mesmo biológica.

O contexto brasileiro aumenta em complexidade pela não resolvida questão fundiária específica de povos indígenas<sup>3,4</sup> e de comunidades tradicionais que, alimentada pelos interesses hegemônicos e pela polarização política recentes, acumula-se com os déficits existentes em políticas públicas de saúde<sup>5</sup> e de educação<sup>6</sup>, as quais passam a ter menores investimentos estruturais para estes grupamentos, mesmo após a Constituição Federal de 1988<sup>7</sup> (BRASIL, 1988).

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil contava com 896.917 indígenas, distribuídos por 305 povos (IBGE, 2021) de diversas etnias e de diferentes troncos e famílias linguísticas. No entanto, os dados mais recentes, calculados para o enfrentamento da pandemia de covid-19, indicaram que a população residente em áreas indígenas foi dimensionada em 1.108.970 pessoas em 2020 (IBGE, 2021). Além disso, de acordo com dados da Fundação Palmares (2022), atualizados até o mês de janeiro de 2022, o Brasil conta com 3.495 comunidades de remanescentes de quilombos, dentre as quais 2.839 são certificadas pela fundação. Em número de residentes em áreas quilombolas, o dimensionamento para o enfrentamento da pandemia de covid-19 estima uma população de 1.133.106 pessoas<sup>8</sup> (IBGE, 2021).

Os povos indígenas e as comunidades quilombolas se somam as muitas outras categorias de comunidades, entre as quais se encontram especificadas como seguimentos com representação civil no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT): povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros;

ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros; caboclos (BRASIL, 2016).

Nota-se que a sociedade brasileira de modo algum se constitui num unísono e muito menos decorre de origens culturais comuns. O panorama multicultural brasileiro se inicia pela variação étnica das nações indígenas que, originárias do Brasil, já se dividiam em pelo menos dois grandes troncos linguísticos, o tronco tupi e o tronco macro-jê, além de outras vinte famílias linguísticas não articuladas com os troncos principais. Contemporaneamente, mais de 160 línguas distintas são faladas pelas mais de 300 etnias indígenas existentes e alocadas por todas as regiões do Brasil, com destaque para a região amazônica (RIBEIRO, 2005).

Assevera-se à questão dos povos originários, indígenas do Brasil, a chegada, sob a força do regime de escravidão, de mais de 10 milhões de africanos, especialmente de *etnia banto* trazidos das regiões onde hoje se tem a Angola, o Congo e o Moçambique; e os africanos de *etnia sudanesa*, das regiões onde hoje se tem a Nigéria, a Guiné e a Costa do Ouro (RODRIGUES, 1961; GOMES, 2021). Por fim, ainda em elementos introdutórios ao cenário brasileiro, os colonizadores europeus vindos gradativa e principalmente de Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, Holanda, França e Letônia; árabes e orientais vindos, dentre outros lugares, do Japão e da China, formam a chamada sociedade nacional brasileira (RIBEIRO, 2005).

A fricção intercultural até então apresentado têm enraizamentos profundos na formação do Brasil e ambos são eivados pelos traços históricos – ainda em curso – do colonialismo, das migrações, da dominação e de processos de aculturação, muitas vezes, violentos e desdobrados em perdas da identidade cultural (FLEURY, 2000). É neste contexto que surge a necessidade de se pensar desenvolvimentos alternativos ou alternativas ao desenvolvimento<sup>9</sup> as quais propiciem processos inovadores de educação diferenciada em novos contextos de aprendizagem para povos originários e comunidades tradicionais, especificamente, as quilombolas,

discutidas nesta produção. Diante disso, é estabelecido como questão central deste trabalho “qual a relevância da etnoeducação, dentro da educação escolar diferenciada para a promoção do conhecimento intercultural para indígenas e quilombolas no Brasil?”

Para lançar luz à produção de respostas a este questionamento, além de uma aproximação teórica ao tem, são relacionados e discutidos os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas e com resultados já disponíveis nos repositórios da UNESP e da UFT e circunscritas ao grupo de pesquisa GEDGS<sup>10</sup> (Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social) e da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais – RedeCT<sup>11</sup> (UNESP, 2022). As pesquisas aqui trazidas e articuladas foram organizadas em três blocos: sendo o primeiro a partir de uma pesquisa financiada pela UNESP e pelo CNPq sobre os investimentos de organismos internacionais para projetos escolares junto a comunidades tradicionais amazônicas; um segundo bloco sobre as políticas públicas e a educação escolar indígena e, por fim, um terceiro bloco que traz uma pesquisa sobre a oralidade e a educação escolar em uma comunidade quilombola amazônica.

A partir de uma abordagem qualitativa e assumindo-se a tipologia de pesquisa exploratória, este trabalho utilizou-se das técnicas de exploração bibliográfica e documental aprofundadas em relatórios de pesquisas recentes e em legislações específicas sobre políticas públicas indígenas, quilombolas e educacionais (MARTINS e THEÓPHILO, 2009). Por fim, os dados e informações oriundas das investigações foram estudadas, agrupadas por conceitos e trianguladas em suas convergências temáticas para o tema central desta comunicação: a etnoeducação dentro da perspectiva da educação diferenciada. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009).

## **Aproximação entre a teoria posta e a realidade da educação no Brasil**

### **Eixos analíticos**

Ao invocar o termo multiculturalidade, na introdução, enfatiza-se que esse é um primeiro ponto de reconhecimento de que povos e comunidades desenvolvem

identidades e culturas próprias cujos valores são intrínsecos e devem ser considerados relativamente à história desses sujeitos. O valor da multiculturalidade reside em que esta rompe com a ideia anterior de que deva existir um único projeto civilizatório, de caráter essencial, universal e igual para todos, independentemente da diferenciação cultural. Entendendo que um projeto deste tipo é monocultural, a multiculturalidade dá condições para que sejam elaboradas alternativas para as minorias, alternativas que possam não ser dominadoras, subalternizantes, produtoras e reproduzidoras de desigualdades e discriminações sociais (FLEURY, 2000).

Porém, para que as alternativas multiculturais não sejam permeadas por tais características negativas, faz-se necessário que o processo de interação entre as culturas – o qual nunca é isento de conflitos – promova: 1) identidades particulares, tais como, a indígena, a quilombola ou qualquer outra identidade relativa ao modo de vida tradicional; 2) o reconhecimento das diferenças culturais entre tais identidades em relação à cultura dominante; e 3) o estabelecimento e a sustentação de uma relação crítica e solidária entre as diferentes culturas. Esta prática é chamada de interculturalidade (FLEURY, 2000).

Trazendo a discussão para o cerne da educação, Fleury (2000) identifica as seguintes diferenças entre a educação intercultural e a educação multicultural:

- 1) Intencionalidade, pois, enquanto a multiculturalidade reconhece a diversidade cultural e adapta a ela uma proposta educativa, a interculturalidade fomenta a interação entre pessoas de culturas diferentes como um projeto cujo resultado esperado é a mudança;
- 2) Compreensão da cultura, pois, enquanto a multiculturalidade vê a cultura como objeto de estudo/matéria a ser aprendida, a interculturalidade considera a cultura como as formas de ver e interagir com a realidade de um grupo social, seu modo de vida, tal que as interações de diferentes grupos culturais têm o potencial de contribuir para alterar a compreensão da realidade de tais grupos quando apreendem pontos de vista e lógicas interpretativas da realidade que lhe sejam desconhecidas;
- 3) Ênfase nos sujeitos da interação cultural, a qual é compreendida em função das relações entre as pessoas de culturas diferentes e não em função

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

de uma ideia abstrata de cultura. O valor do sujeito na interação intercultural decorre de que esse é um membro de uma sociedade histórica, isto é, foi formado em um contexto cultural determinado, ao mesmo tempo em que é um criador e sustentador dos saberes da cultura na qual tem participação ativa. Disso resulta a estratégia intercultural de promover a relação entre as pessoas de diferentes culturas.

As noções de multiculturalidade e de interculturalidade podem ser melhor compreendidas, no contexto deste texto, ao serem exploradas em conjunto com a compreensão sobre povos indígenas e comunidades tradicionais.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) (UN, 2015), em se tratando da identidade indígena, a melhor abordagem é a identificação, em vez da definição, justamente pela autoidentificação ser destacada em diversos documentos de direitos humanos. Além da autoidentificação, algumas características referentes aos povos indígenas são: a prática de tradições singulares; a manutenção de características social, cultural, econômica e politicamente distintas das sociedades dominantes; a descendência daqueles que habitavam um país ou área geográfica quando pessoas de diferentes culturas ou etnias chegaram (ONU, 2015).

Reconhece-se também a singularidade das línguas indígenas, de seus sistemas de conhecimento e crenças, do incalculável valor compreendido em seus saberes sobre a gestão sustentável de recursos ambientais; da relação especial que possuem com o território para a sobrevivência física e cultural de seus povos; de seus conceitos diferenciados sobre o desenvolvimento, embasados nos valores, visões, necessidades e prioridades tradicionais (UN, 2015).

Algumas outras características reconhecidas são a falta de representação ou participação social indígena no âmbito político, dado que, frequentemente, fazem parte de segmentos sociais marginalizados, discriminados, cujos direitos não são protegidos, situação que impõe aos indígenas a necessidade de lutar por reconhecimento de suas identidades, modos de vida e direitos às terras, territórios e recursos naturais tradicionais (UN, 2015).

Embora a ONU não assuma uma definição prévia de povos indígenas, devido a diversidade desses, a compreensão do termo pode incluir os seguintes atributos:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

- Autoidentificação como parte de povo indígena, individualmente, e aceitação deste membro pela comunidade;
- Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais e/ou pré-colonizadoras;
- Forte laço com o território e seus recursos naturais;
- Sistema social, econômico ou político distintos;
- Língua, cultura e crenças distintas;
- Formar um grupo social não dominante;
- Decidir manter e reproduzir seus ambientes e sistemas ancestrais como povos e comunidades distintas. (UN, 2015).

Sobre as comunidades tradicionais, o mesmo relativismo quanto à compreensão dos povos indígenas pode ser interessante, já que também são muito diversas. Tratam-se de grupos sociais humanos cujas culturas são diferenciadas e cujos modos de vida são reproduzidos ao longo da história, em diferentes níveis de isolamento da sociedade, por meio do emprego de formas específicas de cooperação social, de relações com a natureza e do manejo sustentável dessa, em adaptação ao nicho ecológico ao qual pertencem (DIEGUES, 2020).

Para Diegues (2020), estão compreendidas dentro desta definição tanto os povos indígenas como os demais segmentos citados na introdução deste artigo. No entanto, Brandão (2015) discorda de Diegues neste ponto, pois considera que os povos indígenas têm lugares concretos e simbólicos de existência, tais como, o povo, a nação, a tribo, a comunidade, a aldeia, os quais são anteriores ao mundo das cidades e podem se reproduzir sem ela; além disso, o autor afirma que os povos indígenas ocupam territórios próprios, socializam a natureza de maneira restrita e se relacionam com outros grupos tribais fora do eixo ou à margem da sociedade regional, isto é, a cidade, afirmações que não encontram validade para a realidade das comunidades tradicionais.

Destaca-se que o termo tradicional, utilizado em conjunto com a palavra comunidade, não é um antônimo de moderno e desenvolvido, ou seja, não se trata de grupamentos que ficaram parados no tempo, sem evolução, ou que são apenas folclóricos. Pelo contrário, as comunidades tradicionais têm conquistado vozes que lhes permite proclamar direitos ancestrais e novos direitos, como territórios patrimoniais e patrimônios culturais imateriais; acessar mercados inovadores e rentáveis, especialmente utilizando-se do extrativismo; e redefinirem-se como

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

agentes sustentáveis e protetores do meio ambiente (BRANDÃO, 2015, MORAES *et al.*, 2017). No Quadro 1, alguns outros indicadores culturais caracterizantes das comunidades tradicionais são sintetizados.

**Quadro 1** – Indicadores culturais caracterizantes das comunidades tradicionais

Indicador	Descrição
1) Cultura de memória	Reconhecem-se como atuais povoadores e habitantes de um espaço natural tornado lugar social – comunidade – e como herdeiros legítimos daquele lugar devido às relações de parentesco e descendência com os fundadores desse (pessoa, família, grupos de famílias, ligadas ou não por parentesco).
2) Lugar da comunidade	Pessoas e famílias chegaram ao lugar e ali se fixaram, formando a comunidade original, mesmo que em um tempo não muito remoto.
3) Ocupação do espaço	Foi gerada uma população local, por meio da reprodução física de descendentes, num lugar socialmente habitado. Esta população estabelece um espaço utilitário e simbólico, delimitado como próprio da comunidade, com ou sem divisas, e, com frequência, sob ameaça de expropriação.
4) Agentes de direito de socialização da natureza	Pessoas, famílias, redes de parentesco e vizinhança se reconhecem como agentes de socialização da natureza, desde os fundadores até a atualidade, devido ao trabalho humano de manejo e transformação dessa para lhes acolher coletivamente. Neste processo, afirmam posse coletiva, partilha e saberes ecológicos.
5) Criadores de espaço de vida e significados	Ao longo do tempo, é criada uma cartografia comunitária na qual são atribuídos símbolos, sentimentos e significados aos espaços de vida da comunidade. Tal cartografia contempla práticas de trabalho, vivências rituais e celebrações.
6) Identidade e pertencimento: ser daqui	Há um forte sentido simbólico e identitário em “ser daqui”, o reconhecimento de ser uma comunidade herdeira de nomes, tradições, lugares socializados.
7) Geradores de sistemas de socialização	Reconhecem-se como herdeiros e geradores de diferentes modalidades de sistemas de trocas, de reciprocidade de bens e serviços entre os integrantes da rede comunitária.
8) Comunidades em rede	Estabelecem e preservam relações de intercâmbio com outras comunidades, de condições e culturas iguais, e com sociedades, polo de mercado e poder. Nestas redes, interagem, trocam serviços, produtos e pessoas.
9) Cultura patrimonial aberta	Os saberes próprios – ciência popular, tecnologia, arte, sentidos da vida e do mundo, práticas do fazer, ética do agir e lógicas do pensar – e os saberes apropriados são herdados, criados e transformados ao longo do tempo.
10) Criadores de cultura	Criam, apropriam-se, reproduzem e transmitem saberes e práticas culturais (símbolos, sentidos, significados, valores de sociabilidade), acumulados ao longo do tempo, entre gerações.
11) Memória de resistência	Possuem e preservam memórias sobre histórias presentes e passadas de organização e mobilização para resistir e lutar contra processos de expropriação e ameaças aos direitos de liberdade, de integridade, de posse e de uso da comunidade.

**Fonte:** elaborado a partir de Brandão (2015).

Embora não exista uma distinção entre as categorias povos indígenas e comunidades, alguns dos atributos e indicadores presentes nas demarcações teóricas sobre essas categorias são consonantes com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)<sup>12</sup>, estabelecida por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Neste decreto, povos e comunidades tradicionais são definidos como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007).

O referido decreto trouxe como anexo as diretrizes da PNPCT, para a qual se destaca como um dos objetivos centrais:

Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais. (BRASIL, 2007).

No entanto, a efetivação deste objetivo passa, necessariamente, pelo estabelecimento de um projeto de desenvolvimento que compreenda o *modus vivendi* dos povos indígenas e das comunidades tradicionais no Brasil. Nesse sentido, o etnodesenvolvimento se apresenta como uma possibilidade a ser explorada a fim de se promover liberdades, direitos e garantias reais, com conteúdo cultural e étnico-sensível, às diversas populações brasileiras.

Porém, quando se fala de qualquer tipo de desenvolvimento, é legítimo que se questione “[...] desenvolvimento de onde a onde e de que a que? De pequeno a grande? De atrasado a avançado? De simples a complexo? De novo a velho? De estático a dinâmico? De tradicional a moderno? De pobre a rico? De baixo para cima” (STAVENHAGEN, 2013, p. 66). As perguntas de Stavenhagen (2013) implicam refletir sobre as transformações da noção de desenvolvimento desde sua

vertente de compreensão de desenvolvimento como crescimento econômico<sup>13</sup>, passando pela teoria da dependência<sup>14</sup> e, mais tarde, pelo desenvolvimento alternativo.

Assim, o desenvolvimento alternativo, categoria na qual se encaixa o etnodesenvolvimento, é caracterizado por Stavenhagen (2013) de acordo com algumas características principais, quais sejam elas, ser desenhado para satisfazer necessidades básicas em vez de objetivar o crescimento econômico pelo crescimento econômico; ter olhar endógeno em vez de exógeno ou orientado por importação-exportação; buscar ser ecologicamente correto; basear-se, quando possível, nos recursos naturais, técnicos e humanos nos níveis local, nacional e regional; ser participativo em vez de tecnocrático; e ser construído sobre tradições culturais existentes em vez de compreendê-las como obstáculos ao desenvolvimento.

A compreensão das tradições culturais como obstáculos ao desenvolvimento é, comumente, revestida da ideia de integração nacional, cujo significado é a homogeneização cultural e étnica da população com fins de construção nacional, o nacionalismo, o qual, com frequência, leva ao racismo como ideologia nacional. As políticas decorrentes desta ideologia tendenciam à eliminação, à marginalização ou à assimilação de grupos étnicos não dominantes (STAVENHAGEN, 2013).

Eliminar fisicamente comunidades inteiras se constitui em genocídio. Porém, há também a política de destruição da identidade de um grupo étnico, que é diferente da aculturação<sup>15</sup> e da mudança cultural. Essa política é chamada de etnocídio (STAVENHAGEN, 2013).

O conceito de genocídio cultural (ou etnocídio) não se refere simplesmente ao assassinato em massa, mas, sobretudo, ao ato de eliminar a existência de um povo e silenciar sua interpretação do mundo. Isso é feito suprimindo a cadeia simbólica de transmissão de suas genealogias (Piralian, 2000). A dimensão simbólica da violência tem efeitos a longo prazo, porque modela comportamentos e formas de ver a realidade e conceber a diferença (Scheper-Hughes e Bourgois, 2004). O genocídio envolve diferentes estratégias físicas, como massacre, mutilação, privação de meios de subsistência, invasão territorial e escravidão; estratégias biológicas que incluem separação familiar, esterilização, deslocamento e marchas forçadas, exposição à doenças, assassinato de crianças e mulheres grávidas; e, finalmente, estratégias culturais, como delapidação do patrimônio histórico, da cadeia de liderança e autoridade, negação de direitos legais, proibição de idiomas, opressão e desmoralização. (ESPINOSA, 2007, p. 274).

A fim de romper com as políticas etnocidas no bojo do desenvolvimento, o etnodesenvolvimento surge como uma alternativa. Para Stavenhagen (2013, p. 85), o etnodesenvolvimento, no contexto latino americano, “[...] significa uma reversão completa das políticas governamentais indigenistas [...]”, necessidade que se coloca, pois, “[...] um movimento social indígena de tipo novo e militante surgiu e demanda a reafirmação de valores culturais indígenas e a reavaliação da posição dos indígenas dentro da estrutura social” (p. 85). O mesmo autor afirma que o etnodesenvolvimento é “[...] o desenvolvimento de grupos étnicos dentro do quadro da sociedade mais ampla” (p. 84), o que corresponderia ao que chama de “[...] estado multiétnico, multicultural, multinacional (se é que deve haver um estado sob qualquer forma), no qual comunidades étnicas podem encontrar oportunidades igualitárias de desenvolvimento social, econômico e cultural [...]” (p. 85).

Complementarmente as indicações de Stavenhagen, Batalla (1982) define o etnodesenvolvimento como

[...] o exercício da capacidade social de um povo para construir seu futuro, aproveitando o aprendizado de sua experiência histórica e os recursos reais e potenciais de sua cultura, de acordo com um projeto que se defina segundo seus próprios valores, e aspirações; então, o processo de etnodesenvolvimento exige o cumprimento de um certo número de [...] premissas, as de ordem jurídica e política, e as que dizem respeito ao âmbito da organização social. (BATALLA, 1982, p.133)

No que tange à dimensão política, Batalla (1982) indica que a capacidade de um grupo social optar entre diversas alternativas sobre os recursos culturais – materiais (naturais e transformados); de organização (participação social e superação de resistências); intelectuais (conhecimentos, formalizados ou não, e experiências); e os simbólicos e emotivos (subjetividade) – é que determina, substantivamente, se tal grupo social pode, mais ou menos independentemente, identificar suas necessidades, problemas, aspirações, como satisfazê-las, resolvê-las e cumpri-las.

Diante disso, o controle sobre os recursos culturais poderia ser esquematizado da seguinte forma:

**Quadro 2** – Setores do conjunto total de uma cultura

Recursos	Decisões	
	Próprias	Alheias
Próprios	Cultura AUTÔNOMA	Cultura ALIENADA
Alheios	Cultura APROPRIADA	Cultura IMPOSTA

**Fonte:** Batalla (1982).

Ao considerar a cultura autônoma e a cultura apropriada como cultura própria, Batalla (1982) assinala que os projetos de etnodesenvolvimento resultarão na ampliação e na consolidação da cultura própria, isto é, no incremento da capacidade de decisão do grupo social em questão sobre seus próprios recursos e sobre recursos alheios – o que Batalla chama de possibilidade real de autodeterminação. No entanto, segundo o autor, o problema político emerge no fortalecimento e na ampliação da capacidade autônoma de decisão, pois, para isso, é preciso recuperar recursos presentemente alienados, como a terra, o conhecimento da história, as tecnologias substituídas, além de fortalecer as formas de organização social; é preciso aumentar, ainda, a disponibilidade de recursos alheios que possam ser controlados socialmente pelo grupo, tais como, novas tecnologias, habilidades e conhecimentos, elementos de organização para a produção e para a administração (BATALLA, 1982).

Em se tratando da dimensão jurídica, “[...] a negação de uma personalidade política própria aos povos indígenas na conjuntura da independência [...]” (BATALLA, 1982, p. 137) resultou na fragmentação de territórios étnicos, a qual impede que se restitua a unidade sociopolítica de um povo. Com isso, a unidade histórica interna dos povos tradicionais é diluída pela ideia colonizadora de que a terra é puramente um recurso econômico fundamental para a sobrevivência biológica, enquanto que, para o grupo social afetado, a terra é vinculada ao povo por meio de sua história e de sua cultura, incompreensíveis sem a referência do território (BATALLA, 1982).

Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que os diversos grupos étnicos são unidades políticas no seio dos estados nacionais, já que, muitas vezes, são compreendidos apenas como partes não diferenciadas ou apenas como titulares

de certos direitos à terra (BATALLA, 1982). Ressalta-se que um território étnico não se constitui apenas como um perímetro sobre um mapa, mas, inclui o reconhecimento de que este território é de um povo, o que, por sua vez, implica que este povo seja aceito como uma unidade social, jurídica e política, a qual tem prerrogativas sobre o exercício de decisões substantivas sobre seu território (BATALLA, 1982).

Ainda dentro da ordem jurídica, Batalla (1982) propõe a liberdade linguística, ou seja, que as línguas indígenas sejam oficializadas e ensinadas como línguas maternas nas escolas indígenas; que sejam abertos espaços para o exercício dessas línguas em pé de igualdade com o idioma dominante nos âmbitos institucionais em que se mostrarem necessários e nos meios de comunicação de massa; e que, com isso, cada comunidade e cada indivíduo possa optar, sem imposições condicionais, por utilizar sua língua materna ou a língua do estado pluriétnico com o qual se relaciona (BATALLA, 1982).

Referente à organização social, pode-se compreender que o reconhecimento político e a constituição de um território étnico pressupõem a capacidade de autogestão, ou seja, a existência de formas próprias de organização social<sup>16</sup>, como a organização do trabalho doméstico, dos mecanismos de socialização e endoculturação, das formas de trabalho coletivo e cooperativo, das instituições de governo local tradicional, do desempenho de especialistas em técnicas e conhecimentos da cultura própria (BATALLA, 1982). De acordo com Batalla (1982), é preciso que estas instâncias organizativas sejam legitimadas, consolidadas e ampliadas progressivamente, de tal modo que níveis mais complexos e novas formas de organização sejam criados a fim de que um povo possa, então, controlar eficazmente campos culturais que antes estavam à margem da cultura própria.

As três premissas apontam para um processo de etnodesenvolvimento em que se desenvolvem tanto a cultura autônoma como a cultura apropriada e requerem a capacitação de pessoas do próprio grupo, os quais sejam capazes de contemplar as tarefas de descolonização cultural e de atualização da cultura própria, isto é, intelectuais orgânicos que não aceitem de forma mecânica e acrítica as normas e procedimentos da educação escolar estabelecida (BATALLA, 1982).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

Espera-se que, com isso, ocorram mudanças na correlação de forças sociais as quais se traduzam em mudanças políticas que inclinem a balança a favor dos grupos sociais que fazem o enfrentamento ideológico para o desenvolvimento de sua cultura própria, levando em consideração suas etnias, regiões e localidades, dado que a inclinação da balança hoje é favorável aos interesses que impulsionam processos de imposição e alienação cultural (BATALLA, 1982).

### **Breve contextualização aos recortes indígena e quilombola**

O processo colonial dos povos indígenas é iniciado oficialmente no ano de 1500, quando as terras do Brasil não eram em nada despovoadas, mas já estavam transformadas em diversos e distintos territórios<sup>17</sup> humanos, organizados a partir das distintas culturas produzidas pelas centenas de etnias originárias distribuídas pelo litoral, onde estima-se que habitavam cerca de dois milhões de indígenas, e pelos rincões interioranos, onde habitavam mais de um milhão de indígenas (FUNAI, 2021). Estes números podem ser contrastados com os números atuais e oficiais de pessoas indígenas no Brasil, fornecidos na introdução; contraste que permite verificar o declínio quantitativo dos povos originários em razão dos processos violentos que sofreram ao longo da história deste país, os quais incluíram grandes carnificinas, envenenamento de minas de água, contaminação proposital com vírus de sarampo e, ainda, a declaração de guerra, pela coroa portuguesa, contra indígenas Botocudos – três cartas régias documentam tal fato nos anos de 1808 e 1809 (RIBEIRO, 1979).

Atualmente, embora o protagonismo indígena tenha criado oportunidades para que as políticas indigenistas passassem a ser melhor desenhadas, especialmente a partir da redemocratização, devido à luta por participação dos povos originários (RODRIGUES *et al.* 2021), as forças inerciais colonialistas do capitalismo brasileiro e global têm recebido impulsos que as acelera, tais como, a minimização do poder de instituições de controle ambiental, a flexibilização de dispositivos legais e de instrumentos de ordenamento territorial relacionados à proteção étnica, social e ambiental (CASTRO; CASTRO, 2022). Segundo Castro e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

Castro (2022), os impulsos mencionados são resultantes da corrida de não-indígenas por estoques de terra para a produção de *commodities*, como carne, grãos e minérios, o que estimulou o desmatamento, inclusive em terras indígenas e unidades de conservação, nos anos de 2019, 2020 e 2021<sup>18</sup>.

O desmatamento vem acompanhado das invasões mencionadas (nota de rodapé número 4) as quais são realizadas por madeireiros, garimpeiros, caçadores, pescadores ilegais, fazendeiros e grileiros<sup>19</sup>, grupos cujos objetivos são a apropriação de madeira, a busca de minério, o desmatamento ou a queima das florestas para a abertura de pastagens ou loteamentos para comercialização, todas as quais são atividades ilegais beneficiadas pelas vistas grossas e ações<sup>20</sup> dos grupos políticos em atual ocupação do governo ou com influência sobre ele (CIMI, 2021a). Mondardo (2022) atribui o projeto de colocar à disposição as terras brasileiras e seus recursos – inclusive as terras indígenas, quilombolas ou de outras comunidades tradicionais – aos empresários do agronegócio, de mineradoras e de madeireiras ao projeto neoliberal governamental de acumulação por espoliação<sup>21</sup>.

Além das invasões, outros tipos de violências contra os indígenas são relatados pelo CIMI (2021), os quais são sumarizados na Tabela 1. Importa destacar que os tipos “violência contra o patrimônio” e “violência contra a pessoa” registraram os números mais altos nos últimos cinco anos e que, embora o tipo “violência por omissão pelo poder público” não tenha aumentado em número de ocorrências em 2020, este valor só foi menor do que no ano de 2019 (CIMI, 2021a).

**Tabela 1 –** Violência contra os povos indígenas, dados de 2020

Tipos de violências					
Contra o patrimônio		Contra a pessoa		Omissão do poder público	
Tipo de ocorrências	Número de ocorrências	Tipo de ocorrências	Número de ocorrências	Tipo de ocorrências	Número de ocorrências
Omissão e morosidade na regularização de terras	832	Abuso de poder	14	Desassistência geral	51
		Ameaça de morte	17	Desassistência na área de educação escolar indígena	23
Conflitos relativos a direitos territoriais	96	Ameaças várias	34		
		Assassinatos	182		
Invasões possessórias exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio	263	Homicídio culposo	16	Disseminação de bebida alcóolica e outras drogas	11
		Lesões corporais dolosas	8		
		Racismo e discriminação étnico-cultural	15		
		Tentativa de assassinato	13	Morte por desassistência à saúde	10
		Violência sexual	5		
Total	1.191	Total	277	Total	177

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de CIMI (2021; 2021a).

No que tange às comunidades quilombolas, sabe-se que foram trazidos ao Brasil, dos séculos XVI ao XVIII, mais de dez milhões de africanos submetidos à escravidão. Tornados escravos, muitos se lançaram em fugas pelos sertões do Brasil, estruturando comunidades, chamadas de quilombos, onde resgatavam parcialmente seus padrões culturais a partir das lembranças e da oralidade, a qual se estabelece como forte instrumento para a produção e reprodução de conhecimento, tanto para os povos originários como para os africanos trazidos ao Brasil e para suas descendências. (GOMES, 2021). Neste sentido, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado à Igreja Católica, publicou em setembro de 2020, o “Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, dados de 2019”, no qual explicita detalhes qualitativos e quantitativos do vergonhoso processo de violência contra povos indígenas naquele que já foi um dos países mais robustos na

produção de defesas socioambientais. O documento destaca o expressivo aumento em todos os tipos de violência contra indígenas do Brasil, com destaque para a categoria “violência por omissão do Estado” <sup>22</sup> (CIMI, 2020).

O mesmo cenário de violência estrutural contra os povos indígenas pode ser observado contra as comunidades quilombolas, tais como, a ocorrência de 38 assassinatos de pessoas quilombolas entre os anos de 2008 e 2017, em 25 quilombos, com um crescimento de 350% no número de assassinatos quilombolas entre 2016 e 2017, quando este número saltou de quatro para 18 (CONAQ, 2018). Além disso, outras violações de direitos em quilombos, no ano de 2017, foram: ameaça/perseguição/intimidação (29), assassinato (18), cerceamento de liberdade/prisão/detenção arbitrária/cautelares (5), contaminação por agrotóxicos e/poluição de águas (15), destruição de casas e/ou plantações (5), violência de gênero (5), abuso de autoridade (2), assédio moral (2), falta de políticas públicas básicas (3), retirada forçada de crianças quilombolas (1), tortura (1), perda ou possibilidade de perda do território por invasão/intervenção de terceiros (22) (CONAQ, 2018). Como se sabe, foram trazidos ao Brasil, nos séculos XVI a XVIII, mais de dez milhões de africanos submetidos à escravidão. Tornados escravos, muitos se lançaram em fugas pelos sertões do Brasil, estruturando comunidades, chamadas de quilombos, onde resgatavam parcialmente seus padrões culturais a partir das lembranças e da oralidade, a qual se estabelece como forte instrumento para a produção e reprodução de conhecimento tanto para os povos originários como para os africanos trazidos ao Brasil como e para suas descendências. (GOMES, 2021)

## **A educação escolar diferenciada**

Da convergência de diversos campos, com destaque para a Educação e para a Antropologia, cunham-se os estudos da chamada “antropologia da educação”, seara que busca contribuir para com a sociedade, de modo geral, e para a instrumentalização das políticas públicas educacionais, em suas especificidades, junto aos povos originários e comunidades tradicionais. Advém desta seara, em

combinação com outras tantas áreas de estudos – dentre elas, a Sociologia da Educação, a Filosofia e a Pedagogia – a etnoeducação, conceito que indica caminhos os quais, embora subjetivamente complexos, podem levar a efetivação de políticas públicas educacionais mais sensíveis à produção e à reprodução de conhecimentos em territórios culturais de diferentes matrizes, como é o caso brasileiro. (SILVA, 2001)

Mosquera (1998) destaca que "[...] um dos objetivos principais da etnoeducação é a rejeição de práticas, conteúdos e condutas docentes da educação tradicional, a qual tem se caracterizado pela supressão da diferença, através da exclusão, do racismo e da homogeneização para a hegemonização" (MOSQUERA, 1998, p. 14). Tal situação, constitui-se em um caminho experimentado por alguns países latinoamericanos, com destaque para a Bolívia e para a Colômbia, sendo que, no Brasil, as regulações legais orientam a organização curricular diferenciada para os chamados territórios etnoeducacionais indígenas (escolas indígenas), possibilitando o ensino intercultural e multilíngue. Ademais, destaca-se como muito menos incentivada a educação diferenciada para escolas localizadas em comunidades quilombolas, neste campo existe - segundo os números trazidos pelo censo - um maior quantitativo de escolas, mas a inclusão de elementos próprios da etnoeducação, inclusive nos materiais didáticos.

A etnoeducação vai então contribuir, de modo significativo, para a compreensão e para o olhar não simplista, mas sociocrítico e complexo sobre os desafios acima citados quanto ao conteúdo e aos meios para a produção e a reprodução de conhecimentos escolares indígenas e quilombolas no Brasil. Neste sentido, Guilherme e Lourenço (2015) destacam, para além da complexidade, os desafios da educação de práxis de-colonial, por tratar-se de prática contra-hegemônica e promotora de valores culturais ainda subjetivamente marginalizados e minimizados pela perspectiva etnocêntrica presente nos processos educacionais latinoamericanos, de modo geral. Assim, sustentando-se em Mamani (2010), destaca:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

O que se propõe então é a redefinição de um conceito de desenvolvimento, que não previu, nem prevê, a inclusão de perspectivas, epistemologias e racionalidades dos povos subalternizados. É de um pensamento alternativo que nos sugere o caminho apontado por Buen Vivir. Desafia-nos para uma nova construção ética de “viver bem” e, como tal, para um novo olhar para questões de identidade e uma valorização das raízes. [...] Esta linha de pensamento exige uma desconstrução individual e colectiva, implica um regresso e resgate do poder ancestral contido nas raízes de cada cultura. (GUILHERME; LOURENÇO, 2015, p. 189).

Neste sentido, para além da valorização, a inserção de elementos constituintes do ambiente de vida dos indígenas e dos quilombolas, a partir de suas matrizes étnicas, culturais e linguísticas se faz essencial para uma melhor articulação e fortalecimento dos processos subjetivos de produção de conhecimento, especialmente na educação básica (SILVA, 2001). Insere-se em tais processos, a valorização da oralidade como meio de comunicação para a instrumentalização da produção e da reprodução de conhecimento como elemento central para a melhor conexão de saberes escolares e tradicionais (PONTES E SILVA; FLORENCIO; PEDERIVA, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – traz as demarcações legais importantes para a política educacional brasileira, mas é no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, em que são definidas as estruturas específicas da educação escolar indígena, inclusive reconhecendo a esta a possibilidade de produzir normas próprias e diretrizes curriculares específicas (art.3º) (BRASIL, 1996; 2009).

Contudo, a partir dos debates e documentos produzidos pelos próprios sistemas educacionais brasileiros, bem como pelos movimentos indígenas, observa-se algumas dificuldades de implementação, com qualidade, das legislações de especificidade educacional indígena, destacando-se as dificuldades para a formação de professores indígenas, especialmente dada a separação da família e a mobilidade para as cidades a fim de realizar cursos de graduação e de pós-graduação; a implementação ainda parcial de políticas de cotas que auxiliem no acesso de professores indígenas aos cursos de graduação e de pós-graduação; e a falta de incentivo para a produção de material didático específico para as diferentes etnias onde estão as escolas indígenas.

A teoria antropológica do difusionismo, que combate o etnocentrismo<sup>23</sup>, por sua vez, um demarcador profundo da história da colonização e da subalternização de culturas ameríndias e africanas pelos europeus, é defendida por Franz Boas, que argumenta pelo particularismo histórico, a partir do qual não se aceita que existem culturas atrasadas e outras superiores, mas que cada uma possui o seu processo socio-histórico e nele produz a sua cultura, num determinado tempo da história da humanidade, isto é, o culturalismo (CASTRO, 2016).

A produção e a reprodução de conhecimento pelas sociedades humanas asseguram o acesso aos saberes produzidos pelas gerações anteriores, seja pela possibilidade do seu aprimoramento diante dos novos desafios da humanidade seja pela contraposição dialética entre o que está posto e aquilo que é experimentado na vida, por meio das diversas relações do ser humano com o meio em que vive, com outras pessoas e com outros grupos sociais. Ademais, é importante destacar que tais processos ocorrem e ocorrerão sempre dentro e fora da escolarização formal, enquanto política pública de Estado ou enquanto movimento intracomunitário, organizado para a troca de saberes (PONTES E SILVA; FLORÊNCIO; PEDERIVA, 2019).

Ao caso inicial da educação indígena brasileira, demarcam-se dois recortes antropológicos importantes. Ao primeiro, destaca-se a catequização e, ao segundo, destaca-se o processo de educação dos indígenas por ordens religiosas, o qual era executado a partir de acordos territoriais definidos com a coroa portuguesa e tinha caráter fortemente etnocêntrico e eurocêntrico. Sabe-se que, embora fosse proibido o desmembramento familiar sob o pretexto da educação e da catequese, em regimento, tal prática vigorou por séculos no Brasil. A educação descontextualizada das crianças e jovens indígenas causava desajuste social completo, sendo observado que esses, privados dos ensinamentos não escolares e tradicionais da comunidade indígena, já não se ajustavam nestas e também não eram aceitos na sociedade colonizadora (RIBEIRO, 1979).

Os estudos de Tassinari e Gobbi (2009) sinalizam que, à contemporaneidade das políticas públicas de educação, ainda são facilmente observáveis fortes aspectos contraditórios aos reais interesses da produção e reprodução do

conhecimento indígena, devido ao arraigamento das perspectivas etnocêntricas e coloniais.

Verifica-se que o investimento governamental nas escolas indígenas foi concentrado na produção de material didático, na elaboração de currículos específicos e na formação de professores indígenas. Há, no entanto, uma grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem ‘os processos próprios de aprendizagem’, conforme previsto na legislação, e acreditamos que isso decorre da mesma dificuldade etnocêntrica de que sofrem os livros didáticos: a recusa em reconhecer a legitimidade de conhecimentos que não são transmitidos pela linguagem oral e, principalmente, por intermédio da escrita. (TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 105).

Em estudos realizados por Florestan Fernandes sobre a produção e a reprodução do conhecimento da etnia Tupinambá enquanto fenômeno sociocultural interno e envolto às relações e interações sociais, destaca-se que os processos comunitários de educação indígena são pautados sobre o trinômio valor da tradição-valor da ação-valor do exemplo, numa clara relação entre o conhecimento tradicional/ancestral em suas vinculações com a comunidade, com o meio ambiente e com a divindade (FERNANDES, 2009).

Contemporaneamente, a Constituição (1988), em seu art. 205, destaca que o acesso e a permanência escolar até a conclusão da educação básica, equivalente a 12 anos de escolarização, é direito das crianças brasileiras e dever do Estado. Neste sentido, como avanço parcial e estrutural, o mapa escolar brasileiro chegou a indicar a existência de 2.698 escolas indígenas, no ano de 2008 e 3.363 unidades em 2021 (BRASIL, 2021).

Em 2019, o censo escolar brasileiro, conduzido pelo Ministério de Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) trouxe os seguintes resultados:

**Tabela 2**– Número absoluto de estudantes na educação básica no Brasil em 2019.

Cor/raça	Índigena	Preto	Pardo	Amarelo	Branco	Não decl.	Total
Feminino	157.448	796.717	8.383.920	76.797	7.608.619	6.545.954	23.569.455
Masculino	163.727	854.189	8.772.524	78.287	7.683.588	6.752.476	24.304.791
Total	321.175	1.650.906	17.156.444	155.084	15.292.207	13.298.430	47.874.246

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de dados oficiais do Censo Educacional 2019 (INEP, 2021).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021) indica que em 2021 eram 250.884 alunos indígenas matriculados nas 3.363 escolas existentes dentro das próprias terras indígenas<sup>24</sup>, sendo que destas apenas 1.214 utilizavam materiais didáticos específico para as realidades, contextos e cultura indígena. O mesmo relatório traz ainda as condições de estrutura destas escolas indígenas, indicando que 60,8% possuíam água potável, apenas 55,5% possuíam banheiro, 67,6% possuíam energia elétrica e, por fim 49,8% possuíam algum tipo de esgoto. (BRASIL, 2021).

O mesmo anuário traz que, em 2021, estiveram matriculados 260.087 estudantes quilombolas em 2.523 escolas localizadas em áreas de remanescentes quilombolas, sendo que destas, apenas 365 utilizavam materiais didáticos específicos para as condições culturais, contextuais quilombolas ou mesmo voltados para questões étnico-raciais. Para as questões de saneamento, destas 2.523 escolas, 90,4% possuíam água potável, 94,2% tinham banheiro, 97,7% tinham energia elétrica e 89,8% tinham alguma forma de esgoto sanitário. (BRASIL, 2021)

Estabelece-se a partir destes contextos postos, para além dos elementos de ordem estrutural/físico e sanitário, duas grandes questões ou desafios à escolarização básica exitosa: a questão do conteúdo escolar e a questão dos meios de produção e de reprodução do conhecimento para escolas indígenas e quilombolas. Para ambos os desafios, as pesquisas abaixo articuladas sugerem que as políticas públicas educacionais brasileiras considerem, de modo mais efetivo, a etnoeducação como instrumentalidade para a produção da educação escolar diferenciada para indígenas e quilombolas.

## **Articulação de resultados de pesquisas sobre etnoeducação e educação escolar diferenciada para povos originários e comunidades tradicionais**

Nas próximas seções, são apresentados – dentre os resultados das pesquisas aqui circunscritas - alguns resultados científicos produzidos que

convergem para a produção de subsídios acerca da etnoeducação dentro do conceito de educação escolar diferenciada

### **Pesquisa 1 – Educação diferenciada e cooperação internacional<sup>25</sup>**

A pesquisa intitulada “Análise da Cooperação entre Organizações Sociais Alemãs e Brasileiras para a Promoção do Ensino em Comunidades Tradicionais Amazônicas” (processo CNPq 471299/2015-6 e processo 135/Edital 11/2015 da UNESP), conduzida de 2014 a 2017, objetivou “analisar os reflexos dos investimentos voluntários de organizações sociais alemãs na promoção do ensino em comunidades tradicionais amazônicas do Brasil”, tomando como recorte de estudos projetos educacionais desenvolvidos em comunidades tradicionais amazônicas que receberam investimentos de organismos internacionais para sua implementação alinhada às políticas públicas de educação brasileiras e às demandas específicas destes grupos.

Durante três anos, respeitando-se o recorte geográfico dos Estados do Tocantins e Pará, documentos e literatura foram estudadas; gestores públicos nacionais e de duas organizações sociais alemãs, gestores escolares e professores; estudantes, egressos e famílias foram ouvidas. Os resultados da investigação, dentre outros, indicaram que os projetos educacionais que traziam o enriquecimento curricular com temas relacionados à cultura e aos contextos da comunidade eram mais exitosos quanto à participação de estudantes nas atividades educativas, bem como quanto a efetividade dos estudantes terem melhor articulação de suas identidades tradicionais e de profissionalização (estudos e ingresso no mundo do trabalho). (MORAES, 2017).

Complementarmente, em nível de PIBIC, de Fernando da Cruz Souza, autor deste artigo, intitulada “Revisão Bibliográfica Sistemática em Políticas Públicas de Educação” (SOUZA, 2019) e de Débora Oliveira Souza, intitulada “Análise da cooperação e associações alemãs para o desenvolvimento de comunidades tradicionais amazônicas” (SOUZA; MORAES, 2018), trouxeram aprofundamento teórico por meio de metodologias sistemáticas de investigação de literatura.

## **Pesquisa 2 – Educação escolar indígena<sup>26</sup>**

Sempre dentro dos trabalhos de estudo, extensão universitária e pesquisas colaborativas, conduzidos no âmbito do grupo de pesquisa GEDGS e dos programas de pós-graduação PGAD/UNESP e PPGCOM/UFT, entre 2015 e 2021, foram realizadas 2 pesquisas de mestrado, 3 pesquisas em nível de PIBIC e outras duas em nível de PIBIC Ensino Médio. Neste contexto e conjunto de trabalhos, destacam-se a pesquisa de mestrado de Ariane Taísa de Lima (LIMA, 2019) intitulada “Política pública indigenista brasileira: análise das transformações a partir do estudo de caso da aldeia indígena Vanuíre (Arco-Íris/SP)” e a pesquisa de mestrado de Cristiane Teixeira Bazílio Marchetti (MARCHETTI, 2021) intitulada “Políticas públicas de educação para povos indígenas no Brasil: transformações conceituais e legais”.

O conjunto de pesquisas acima descrito explorou uma extensa base bibliográfica acerca das políticas públicas educacionais brasileiras, políticas públicas indigenistas de modo geral e em específico as políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil. Dentre os diversos resultados, dadas as especificidades de seus objetivos, as convergem para a importância das disciplinas de cultura indígena (obrigatórias nas escolas indígenas), sobre a arquitetura das escolas indígenas seguirem um padrão mais próximo das etnias atendidas e ainda sobre a ainda necessária produção de livros didáticos diferenciados para escolas indígenas, onde sejam trazidos também história, cultura e contextos da(s) etnia(s) atendida(s) em cada uma das escolas. (LIMA, 2019; MARCHETTI, 2021).

## **Pesquisa 3 – A oralidade e a educação escolar quilombola<sup>27</sup>**

Dentro da mesma linha de estudos e a partir do mesmo grupo de pesquisas, recorre-se também a pesquisa de mestrado de Bruno Ricardo Carvalho Pires, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade – PPGCOM/UFT (PIRES, 2021), intitulada “A perspectiva comunicacional da oralidade e a utilização das mídias digitais (redes sociais online) para a produção e a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

reprodução do conhecimento tradicional: estudo da comunidade tradicional quilombola de Lajeado (Dianópolis/TO)”.  
A referida pesquisa problematiza a utilização de duas estratégias ou meios de comunicação na produção e reprodução do conhecimento, a oralidade e as redes sociais online, aprofundando estudos acerca da articulação destas na educação escolar das crianças da comunidade quilombola amazônica estudada. Conclui-se que, embora as redes sociais online tencionem o processo de produção de conhecimento, existe nesta uma característica de transitoriedade e pouca absorção para a produção de conhecimentos junto à comunidade em idade escolar. De modo contrário, a oralidade, inclusive articulada entre diferentes gerações, traz maior êxito na produção de articulações dialéticas de saberes e mesmo menor transitoriedade, gerando mais memória junto aos estudantes. (PIRES, 2021)

## Considerações finais

Circunscritos os elementos teóricos que trazem, para além da fundamentação histórica e antropológica acerca dos povos originários e comunidades tradicionais (neste recorte as comunidades quilombolas), a teoria do etnodesenvolvimento que em boa medida sustenta a perspectiva crítico-propositiva da etnoeducação. Compreende-se que, no âmbito desta comunicação que a etnoeducação se constituiu em uma trilha pedagógica crítica, complexa e intercultural que se articula como esteio para planos, propostas e projetos de educação escolar diferenciada para a escolarização indígena e quilombola.

Para além das teorias, os números trazidos destacam que, a sociedade brasileira de modo geral e as suas políticas públicas de educação básica em específico, ainda estão muito distantes de serem inclusivas aos seus diferentes povos e etnias. A idealizada educação escolar diferenciada, dentro dos requisitos pautados pelo censo que alimenta os documentos públicos e anuários, chega somente a 14% das escolas localizadas em terras quilombolas e a 36% das escolas localizadas em terras indígenas.

O abismo, ainda com traços coloniais (os quais sabe-se, trazem interesses de

redução das minorias por meio de processos continuados que visam uma sociedade mais homogênea), entre a educação escolar “convencional” ou “nacional”, que vem sendo imposta à maioria das escolas indígenas e quilombolas, e a educação escolar diferenciada exige esforços urgentes da sociedade, afinal se os conhecimentos tradicionais são em boa medida transmitidos pela oralidade, estas se perdem com o passar das gerações.

Ressalva-se que as responsabilidades diretas pela gestão das políticas públicas educacionais, inclusive na promoção dos debates oficiais e da participação das comunidades, são do Estado em suas diversas esferas e instâncias. Contudo, a sociedade de modo geral e a universidade, especialmente pública, se torna celeiro de debates que possam instrumentalizar comunidades e gestores públicos para os debates nas diversas arenas de legitimação e definição de políticas educacionais.

Neste contexto, adotando-se a triangulação de dados e mesmo de resultados obtidos como método central, as pesquisas aqui apresentadas indicam que os projetos educacionais que se articulam com questões contextuais nas searas culturais, ambientais, sociais, de memórias ancestrais dentre outros, são mais exitosos, sendo melhor aceitos à participação de docentes, alunos e comunidades e, gerando melhor efetividade na produção de conhecimentos. Assim, inclusive a contemplação dos elementos ambientais e contextuais e a oralidade são revalorizados nos processos de produção de conhecimento, de forma intercultural e integrada aos conteúdos programáticos e ao *modus operandi* escolar.

Destaca-se, que as pesquisas aqui articuladas, que os referidos projetos são caracterizados pela sensibilidade com a cultura, as expectativas e os desafios postos para cada comunidade/etnia onde a escolarização é implementada, afastando a aplicação de conceitos “top-down” e de “etnocentrismo”, rechaçados pelas teorias de políticas públicas e de antropologia, respectivamente.

Nesses termos, a presente comunicação científica, respaldada pela teoria circunscrita e pelas pesquisas aqui articuladas, apresenta como relevante e urgente o debate e a implementação da etnoeducação como estratégia para a educação escolar diferenciada para escolas instaladas dentro de terras indígenas e quilombolas.

## Referências

BATALLA, G.B. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *In*: ARAVENA, F.R. **América Latina**: Etnodesarrollo y Etnocidio. San José de Costa Rica: Ediciones FLACSO, 1982.

BRANDÃO, C.R.A. comunidade tradicional. *In*: UDRY, C; EIDT, J. S. (Orgs.). **Conhecimento tradicional**: conceitos e marco legal. 1. ed. Brasília/DF: Embrapa, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileira da Educação Básica**. 10. ed. 2021 – Editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 13 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto de 13 de julho de 2006**. Altera a denominação, competência e composição da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10884.htm#art11](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10884.htm#art11). Acesso em: 13 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto de 27 de dezembro de 2004**. Cria a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/dnn/dnn10408.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/dnn/dnn10408.htm). Acesso em: 13 maio. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.750**, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm#art20](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm#art20). Acesso em: 13 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.651**, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm#art83](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm#art83). Acesso em: 14 maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.836**, de 23 de setembro de 1999. Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9836.htm). Acesso em: 12 maio. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 191**. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>. Acesso em: 15 maio. 2022.

CARA, D.; PELLANDA, A. Avanços e retrocessos da Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In: ROSSI, P; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018. p. 98-126.

CASTRO, C. **Textos básicos de antropologia**: cem anos de tradição. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CASTRO, E.M.R.; CASTRO, C.P. Desmatamento na Amazônia, desregulação socioambiental e financeirização do mercado de terras e de *commodities*. **Novos Cadernos NAEA**, v. 25, n. 1, p. 11-36, jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/12189>. Acesso em: 14 maio. 2022.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Em meio à pandemia, invasões de terras e assassinatos de indígenas aumentaram em 2020**. Relatório anual do Cimi retrata continuidade da alta violência contra povos indígenas no Brasil, mesmo em ano marcado pela pandemia da Covid-19. 28 out. 2021a. Brasília, CF: CIMI, 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/10/relatorioviolencia2020/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra povos indígenas no Brasil: dados de 2020**. Brasília/DF: CIMI, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

DAFLON; V.T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A. Ações afirmativas raciais no ensino público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DAMASCO, F.; ANTUNES, M. Encontro de geografias no mapeamento censitário de localidades indígenas e quilombolas. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 2-24, jul.-dez. 2020.

DIEGUES, A.C.S. (Org). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. COBIO-Coordenadoria da Biodiversidade. Brasília/DF, MMA, 2001. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/chm/\\_arquivos/saberes.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/saberes.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

ECHALAR, A.D.L.F.; PEIXOTO, J. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017.

ESPINOSA, M. Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, 2007.

FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. São Paulo/SP: Global, 2009.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

FLEURY, R.M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. *In*: CADAU, V. M. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Povos indígenas**: quem são? Brasília/DF: FUNAI, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Certificação quilombola**. Brasília/DF, Fundação Palmares, 2022. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551). Acesso em: 13 maio. 2022.

GOMES, L. **Escravidão**. Vol. I e Vol. II. São Paulo: Globo Livros, 2021.

GUILHERME, M.; LOURENÇO, F. Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: andante ma non troppo. **Revista Lusófona de Educação**. v. 31, n. 3, 2015, pág. 179 a 197. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5387>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In*: Encontro de Geógrafos da América Latina, X, 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6792.

HARVEY, D. The “new” imperialism: accumulation by dispossession. **Socialist Register**, v. 40, p. 63-87, 2004. Disponível em: <https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5811/2707>. Acesso em: 15 maio. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: tabela 3452 - Pessoas indígenas, por situação do domicílio, localização do domicílio e condição de indígena, segundo o sexo, a condição no domicílio e os grupos de idade. Brasília/DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3452>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19**. Notas Técnicas, v. especial, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dimensionamento Emergencial de População Residente em Áreas Indígenas e Quilombolas para Ações de Enfrentamento à Pandemia Provocada pelo Coronavírus**. Subsídios para o Ministério da Saúde visando ao Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/31876-dimensionamento-emergencial-de-populacao-residente-em-areas-indigenas-e-quilombolas-para-acoes-de-enfrentamento-a-pandemia-provocada-pelo-coronavirus.html?=&t=publicacoes>. Acesso em: 13 maio. 2022.

IKANÁN, E. N. El desarrollo indígena autónomo en la Amazonía luego de 500 años. **Caravelle**, n. 63, p. 195-208, 1994.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **O livro branco da grilagem de terras no Brasil**. Brasília: INCRA, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação Básica. **Censo Escolar 2019**. Brasília/DF: INEP, 2021. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206). Acesso em: 22 jan. 2021.

INESC – INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A conta do desmonte**. Balanço do Orçamento Geral da união 2021. 11 abr. 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/BalancoOrcamento2021-Inesc-1.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2022.

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **A estimativa da taxa de desmatamento por corte raso para a Amazônia Legal em 2019 é de 9.762 km<sup>2</sup>**. 18 nov. 2019. São José dos Campos. Disponível em: [http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod\\_Noticia=5294](http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5294). Acesso em: 14 maio. 2022.

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **A taxa consolidada de desmatamento por corte raso para os nove estados da Amazônia Legal em 2020 foi de 10.851 km<sup>2</sup>**. 21 maio. 2021. São José dos Campos. Disponível em: [http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod\\_Noticia=5811](http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5811). Acesso em: 14 maio. 2022.

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Monitoramento do Desmatamento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. **Taxa PRODES Amazônia - 2004 a 2021 (km<sup>2</sup>)**. Atualizado em 19 nov. 2021a. Disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>. Acesso em: 14 maio. 2022.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

LIBÂNEO; J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, M.; PACHECO, Z.S.T.A. As políticas públicas e os direitos à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego *versus* Plano Nacional de Educação. Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun., 2017.

LIMA, A.T. **Política pública indigenista brasileira: análise das transformações a partir do estudo de caso da aldeia indígena Vanuíre (Arco-Íris/SP)**. (Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD/UNESP), 2019. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181462> Acesso em 20/04/2022. 176p.

LIMONTI, R.G.; PERES, U.D.; CALDAS, E.L. Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 389-409, mar./abr. 2014.

MAMANI, F.H. **Vivir bien/buen vivir: filosofías, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. La paz/Bolívia: Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: <https://dhls.hegoa.ehu.eus/documents/5182>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARCHETTI, C.T.B. Políticas públicas de educação para povos indígenas no Brasil: transformações conceituais e legais. (Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD/UNESP), 2019. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216119> Acesso em 20/04/2022. 111p.

MARQUES, H.R.; RIBEIRO, L.S. Direito Consuetudinário como elemento de desenvolvimento local: o caso indígena. **Tellus**, ano 15, n. 28, p. 83-105, jan./jun. 2015.

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM; C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (organização). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 129-132.

MENICUCCI, T.; GOMES, S. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 8**. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação básica. Brasília/DF: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA; FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Instrução Normativa nº 9**, de 16 de abril de 2020. Disciplina o requerimento, análise e emissão da Declaração de Reconhecimento de Limites em relação a imóveis privados. Diário Oficial da União, edição 76, Seção 1, p. 32. 22 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-9-de-16-de-abril-de-2020-253343033>. Acesso em: 15 maio. 2022.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Sistema Indigenista de Informações. **Terras Indígenas**. Dados do Brasil – Situação Atual. 2022. Disponível em: [http://sii.funai.gov.br/funai\\_sii/informacoes\\_indigenas/visao/visao\\_terras\\_indigenas\\_situacao.wsp?tmp.uf\\_codigo=](http://sii.funai.gov.br/funai_sii/informacoes_indigenas/visao/visao_terras_indigenas_situacao.wsp?tmp.uf_codigo=). Acesso em: 12 maio. 2022.

MONDARDO, M.L. Em defesa dos territórios indígenas no Brasil: direitos, demarcações e retomadas. **Geosp**, v. 26, n. 1, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/176224>. Acesso em: 15 maio. 2022.

MORAES, N.R. **Relatório Técnico – CNPq**. Processo nº 471299/2015-6. Edital MCTI/ CNPq/ MEC/ CAPES nº22/2014 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, 2017.

MORAES, N.R. **Relatório Técnico – UNESP**. Processo ProPe nº 135/2015. Edital UNESP ProPe nº 11/2015 (Incentivo a Grupos Emergentes). 2016.

MORAES, N.R; CAMPOS, A. C.; SILVA, M. L.; SOUZA, F. C. Comunidades Tradicionais: cultura e identidade. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, p. 501-522, ago. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3667/11287>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MORAES, N.R; SOUZA, F. C.; HAMADA, C. S. Políticas públicas de educação: recorte a partir de uma revisão bibliográfica sistemática. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 670-709, jul.-set. 2019.

MOSQUERA, J. D. **Etnoeducación afrocolombiana**. 1. ed. Santa Fé de Bogotá/Colômbia: Editora Docentes, 1998.

MUNRO, A. **Dependency theory**. 2018, October 15. Encyclopedia Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/dependency-theory>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIRES, B.R.C. **A perspectiva comunicacional da oralidade e a utilização das mídias digitais (redes sociais online) para a produção e a reprodução do conhecimento tradicional**: estudo da comunidade tradicional quilombola de Lajeado (Dianópolis/TO). (Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade – PPGCOM/UFT). 2021, 82p. Disponível em <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2467> Acesso em 20/04/2022.

PONTES E SILVA; D.B.; FLORENCIO, S.P.N.; PEDERIVA, P.L.M. **Educação na tradição oral de matriz africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais, um estudo histórico-cultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2009.

PRATES, A.A.P. Universidades vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 102-123, jun. 2007.

REDFIELD, R.; LINTON, R.; HERSKOVITS, M.J. Memorandum for the Study of Acculturation. **American Anthropologist**, v. 38, n. 1 Jan.-Mar. 1936.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Olimpíadas de Ciências: uma prática em questão. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 245-256, 2012.

RIBEIRO, C.C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M.M.A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: ARRETCHE, M. (organização). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, J.A.; MIRANDA, D.G.; SOUZA, F.C.; MORAES, N.R. Indigenous public policies: state domination. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13104>. Acesso em: 14 dez. 2021.

RODRIGUES, J.H. **Brasil e África**: outro horizonte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

SAUVÉ. Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, 1, p. 7-34, Spring 1996.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464516>

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SILVA JÚNIOR, L.H.; SAMPAIO, Y. Notas sobre pobreza e educação no Brasil. **Revista Problemas del Desarrollo**, México, v. 41, n. 163, p. 75-97, oct./dic. 2010.

SILVA, A.L. Uma “antropologia da educação” no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, A.C.; BRANDALISE, M.A.T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-437, jul. 2016.

SOUZA, F.C. **Relatório de PIBIC – UNESP**. Edital ProPe UNESP 2018/2019.

SOUZA, D.O.; MORAES, N.R. Cooperação para o desenvolvimento via terceiro setor: estudo da parceria entre a associação alemã Arabras e comunidades tradicionais amazônicas brasileiras. In: BATISTA, R.D.; PORTO JÚNIOR, F.G.R.; LIMA, A.T.; SOUZA, F.C.; PECHULA, L.C. **Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária**. Vol 2, 2018, p. 51-84. Boa Vista/RR: EdUFRR, 2018. Disponível em <https://www.editorafi.org/501povos> Acesso em 20/04/2022.

STAVENHAGEN, R. Ethnodevelopment: a neglected dimension in development thinking (1986). In: STAVENHAGEN, R. **Pioneer on Indigenous Rights**. México: Springer, 2013.

TASSINARI, A.M.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 34, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591/887>. Acesso em: 22 nov. 2020.

VIEIRA, M.G. **Os direitos fundamentais das comunidades tradicionais: crítica ao etnocentrismo ambiental brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

UN – UNITED NATIONS. Who are indigenous people? **Fact Sheet 1**. United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, 5<sup>th</sup> session, 2015. Disponível em: <https://indigenous.fiu.edu/news/2015/who-are-indigenous-people/>. Acesso em: 19 maio. 2022.

UNESP. **Grupo de Pesquisa GEDGS**. Disponível em <https://www.tupa.unesp.br/#!/pesquisa/grupo-de-pesquisa-em-democracia-e-gestao-social> Acesso em 20/05/2022.

## Notas

<sup>1</sup> Assume-se, neste trabalho, a compreensão de que o bem-estar humano é uma função da expansão das liberdades fruídas pelas pessoas e pelos grupos, a qual pode ser avaliada por dois elementos específicos. Em primeiro lugar, avalia-se aquilo que as pessoas ou o grupo em comunidades, etc., ou seja, são avaliadas as condições de vida e as realizações do indivíduo ou grupo. Em segundo lugar, avalia-se aquilo que as pessoas ou grupos são capazes de fazer, de fato, capazes de ser ou fazer (funcionamentos), por exemplo, ser saudável, ler, escrever, participar da vida em sociedade, de acordo com o que valorizam ser ou fazer (capacitações), ou seja, são avaliadas as oportunidades reais de levar ou atingir determinado tipo de vida. Sublinha-se que as capacitações podem ser afetadas pelas políticas públicas, aumentando ou diminuindo o espaço das liberdades (SEN, 2010).

<sup>2</sup> Desigualdades educacionais: Menezes Filho e Kirschbaum (2015); Ribeiro e Ceneviva (2015); Silva Júnior e Sampaio (2010); Rezende e Ostermann (2012); Prates (2007); Daflon; Feres Júnior e Campos (2013); Souza e Brandalise (2016); políticas públicas de educação: Menicucci e Gomes (2018); Cara e Pellanda (2018); Limonti; Peres e Caldas (2014), Echalar e Peixoto (2017); Moraes; Souza e Hamada (2019); papel da escola na formação para o pensamento e para o trabalho: Libâneo (2016); Lima e Pacheco (2017).

<sup>3</sup> De acordo com o Ministério da Justiça (2022), há 697 Terras Indígenas no Brasil atualmente, dentre as quais, segundo a fase do processo demarcatório, 104 estão em estudo, 43 estão delimitadas, 58 estão declaradas, 21 estão homologadas, 423 estão regularizadas e 48 são reservas indígenas. Embora muitas terras indígenas ainda não estejam demarcadas, o artigo 67 da Constituição de 1988 havia estabelecido o prazo de cinco anos após a promulgação dessa para a demarcação das terras pertencentes aos povos originários (BRASIL, 1988).

<sup>4</sup> Dados elaborados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2021), referentes ao ano de 2020, evidenciam aumentos sequentes, nos últimos anos, nas “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” em terras indígenas: 111 casos em 2018, 256 casos em 2019 e 263 em 2020, o que contabiliza um aumento de 137% entre 2018 e 2020. Segundo o CIMI (2021a), este é o quinto aumento consecutivo para esta categoria de violência contra os povos indígenas, a qual atingiu 201 terras indígenas, 145 povos, em 19 estados em 2020, ano de pandemia de covid-19.

<sup>5</sup> Mesmo no ano de 2020, de alta gravidade de pandemia de covid-19, os gastos autorizados, empenhados e executados – corrigidos para dezembro de 2021 pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – na política de saúde indígena foram menores do que em 2019, tendência observada também em 2021 (INESC, 2022).

<sup>6</sup> Dados do Censo Escolar 2020 registram a seguinte situação na educação escolar indígena: 250.884 matrículas em terras indígenas, em 420 municípios espalhados por todos os estados do Brasil; entre estes municípios, apenas 279 (66,4%) têm projetos voltados para esta população; das 3.363 escolas em terras indígenas, apenas 1.214 (31%) utilizam materiais pedagógicos para a educação indígena; em termos de infraestrutura, apenas 60,8% das escolas indígenas possuem água potável, 55,5% possuem banheiro, 67,6% possuem energia elétrica e 49,8% possuem esgoto. Dados do mesmo censo registram a seguinte situação na educação escolar quilombola: 260.087 matrículas em áreas de remanescentes de quilombos, em 657 municípios; entre os quais, 484 (73,7%) têm projetos voltados para esta população; das 2.523 escolas em áreas remanescentes de quilombos, apenas 365 (14,5%) utilizam materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais; em termos de infraestrutura, 90,4% das escolas em áreas de remanescentes de quilombos possuem água potável, 94,2% possuem banheiro; 97,7% possuem energia elétrica; e 89,8% possuem esgoto (BRASIL, 2021).

<sup>7</sup> A CF/88 reconhece como direitos indígenas, entre outros: 1) o direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas, cabendo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens (art. 231); 2) o direito social à saúde (art. 6º), inclusive por meio do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, o qual deve “[...] levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas [...]” (art. 19-F da Lei nº 9.836/1999, que cria este subsistema); e 3) o direito às línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular (art. 209) (BRASIL, 1988; BRASIL, 1999).

<sup>8</sup> As estatísticas fornecidas pela Fundação Palmares têm sido contestadas pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras e Rurais Quilombolas (Conaq) como subdimensionadas, especialmente após a publicação da nota técnica “Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19” pelo IBGE (2020), na qual são identificadas 5.972 localidades quilombolas. A discussão sobre os procedimentos atuais adotados pelo IBGE na definição das localidades quilombolas e indígenas pode ser verificado em Damasco e Antunes (2020).

<sup>9</sup> Segundo Sauv  (1996), a alternativa ao desenvolvimento, também chamada de desenvolvimento aut nomo ou desenvolvimento indígena, considera a concep o de desenvolvimento não indígena como um empreendimento indesejável e inadequado, uma vez que as comunidades indígenas valorizam sua própria identidade cultural, a qual é ligada ao território que ocupam e   integridade dos recursos nele presentes. Ikan n (1994, p. 2), coordenador de economia e desenvolvimento aut nomo da Coordena o de Organiza es Indígenas da Bacia Amazônica (COICA), refere-se ao desenvolvimento indígena como “[...] o desenvolvimento de um povo inteiro, com considera o por seu futuro, não um futuro de cinco anos que dure por um governo ou um projeto, mas um futuro dos povos que existem desde os primeiros tempos. Nosso desenvolvimento é para compartilhar e não para dominar. É manter nosso mundo e não o trocar pelas atrocidades urbanas”.

<sup>10</sup> O grupo de pesquisa GEDGS foi criado na UNESP Tup  em julho de 2014, sendo desde então credenciado pela universidade e formalmente inscrito no DGP/CNPq. Sua característica central é de articular projetos de pesquisa em diversos níveis (do Pibic Ensino Médio ao Pós-doc em células de estudos) com projetos de extensão universitária, especialmente junto a povos tradicionais.

<sup>11</sup> A RedeCT foi planejada e criada, em 2017, como produto de um projeto de extensão na UNESP. Hoje são mais de 200 pesquisadores organizados em estruturas colaborativas onde são articulados projetos de pesquisa multicêntricos, estruturas editoriais de comunica o científica, congressos internacionais e regionais e valida es de projetos de extensão universitária.

<sup>12</sup>A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais é fruto do esforço empreendido pela Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). A comissão foi criada por meio do Decreto de 27 de dezembro de 2004, sendo posteriormente alterada pelo Decreto de 13 de julho de 2006 e, mais tarde, pelo Decreto n  8.750, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2004; 2006; 2016).

<sup>13</sup>O desenvolvimento como crescimento econômico é uma no o teoricamente mais expressiva principalmente nas décadas de 1950 a 1970, a qual entendia que algumas regiões do mundo, em especial, col nias ou antigas col nias de países europeus, eram atrasadas econ mica, social, cultural e politicamente. O atraso a que se referiam era a pobreza, fome, baixo Produto Nacional Bruto (PNB), baixa renda *per capita*, em geral, baixos padrões de vida para grandes contingentes populacionais. A soluço para tais problemas, segundo esta no o de desenvolvimento, era o crescimento econômico (STAVENHAGEN, 2013).

<sup>14</sup> De acordo com a teoria da dependência, o subdesenvolvimento pode ser induzido a partir das limita es impostas pelas ordens econ mica e política globais. Nessas, os países periféricos ofertam mão de obra e matérias-primas baratas no mercado global, as quais são vendidas às economias

avançadas, que têm meios de transformá-las em mercadorias finais, que, por sua vez, são compradas por países subdesenvolvidos a preços altos. Tal situação, segundo os proponentes da teoria, leva à depleção de capital dos países subdesenvolvidos, que não incrementam sua própria capacidade produtiva, além de criar um círculo vicioso no qual se divide a economia global em centro rico e periferia pobre (MUNRO, 2018).

<sup>15</sup>De acordo com a tradição etnológica americana, a aculturação “[...] compreende aqueles fenômenos surgidos onde grupos de indivíduos que têm culturas diferentes entram em contato de primeira mão contínuo, com subseqüentes mudanças nos padrões de cultura original de um dos grupos ou de ambos [...]” (REDFIELD; LINTON; HERSKOVITS, 1936, p. 149).

<sup>16</sup>As formas próprias de organização também são chamadas de “direito consuetudinário” (BATALLA, 1982). Marques e Ribeiro (2015, p. 83) o definem como “[...] regras nascidas dos usos e costumes, que são o amálgama da comunidade e lhe dão o caráter jurídico de sociedade”.

<sup>17</sup>Haesbart (2005) atribui dupla conotação à noção de território, material e simbólica, tal que a definição do termo poderá ser encontrada em algum ponto do *continuum* “território como dominação — território como apropriação”. No extremo do território como dominação estão implicadas as ideias hegemônicas das sociedades modernas, quais sejam, a funcionalidade (fonte de recursos ou meio de produção) e a mercantilização (valor de troca, lucro, controle físico). No extremo do território como apropriação estão implicadas as ideias geralmente vinculadas ao modo de vida tradicional, isto é, a diversidade, a multiplicidade e a identidade (valor de uso, lar, segurança afetiva, perder o território significa desaparecer).

<sup>18</sup>Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), mostram aumentos sequentes da estimativa da taxa de desmatamento nos estados da Amazônia Legal Brasileira (Acre, Pará, Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá, Mato Grosso, regiões de Tocantins e Maranhão) com relação ao ano anterior de 29,54%, 7,13% e 22%, respectivamente para os anos de 2019, 2020 e 2021 (BRASIL, 2012; INPE, 2019; 2021; 2021a).

<sup>19</sup>Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 1999) “[...] toda a ação ilegal que objetiva a transferência de terras públicas para o patrimônio de terceiros constitui uma grilagem ou grilo, que tem seu início em escritórios e se consolida no campo mediante a imissão na posse de terras”.

<sup>20</sup>Alguns exemplos das iniciativas propostas pelo executivo federal são o Projeto de Lei 191, de 2020, que regulamenta a mineração em terras indígenas, e a Instrução Normativa nº 9, de 2020, elaborada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que permite a certificação de propriedades privadas em terras indígenas não homologas (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA; FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2020).

<sup>21</sup>Harvey (2004) caracteriza a acumulação por espoliação como os atuais processos característicos da acumulação primitiva, tais como, a política colonial, o sistema de empréstimos internacionais, a política de interesses privados, a guerra, a mercantilização e a privatização da terra juntamente a expulsão forçada de populações camponesas, a transformação de direitos de propriedades comuns, coletivas e estatais em direitos exclusivos, a supressão de formas de produção e consumo alternativos, entre outros; processos os quais são respaldados e promovidos pelo Estado e legitimam a dissimulação, a violência, o engano, a opressão e a rapina.

<sup>23</sup>O etnocentrismo “[...] é uma visão de onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade [...]” (ROCHA, 1988, p. 5).

---

<sup>24</sup> Importante destacar que os censos trazem dados absolutos sobre o número total de estudantes indígenas e quilombolas (ou seus descendentes) e em outros recortes, o detalhe de estudantes que estudam em escolas localizadas nas terras indígenas e quilombolas, excluindo-se então indígenas e quilombolas que estudam na cidade, por exemplo.

<sup>25</sup> A pesquisa intitulada “Análise da Cooperação entre Organizações Sociais Alemãs e Brasileiras para a Promoção do Ensino em Comunidades Tradicionais Amazônicas” foi iniciada com recursos oriundos da UNESP (Edital PROPE 11/2015 – “Apoio a Grupos de Pesquisa Emergentes”) e pelo CNPq (Edital MCTI/ CNPq/ MEC/ CAPES nº22/2014 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

<sup>26</sup> Os resultados apresentados nesta seção foram buscados junto aos documentos finais (dissertações publicadas no repositório UNESP), ainda assim, agradecemos aos pesquisadores pelos trabalhos desenvolvidos e aqui citados e referenciados.

<sup>27</sup> Os resultados apresentados nesta seção foram buscados junto ao documento final (dissertação de mestrado) disponíveis no website da UFT, ainda assim, agradecemos ao pesquisador pelo trabalho desenvolvido e aqui citado e referenciado.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)