

## **“O AMANHÃ NÃO ESTÁ À VENDA”<sup>1</sup>: avaliação da inserção apropriada de crianças indígenas na educação básica comum em escolas do Distrito Federal**

Sara Ferraz de Jesus Lima<sup>2</sup>

Viviane Faria Lopes<sup>3</sup>

**Resumo:** Esta investigação tem como objeto de estudo a avaliação da inserção apropriada de alunos indígenas na educação básica. Para tanto, optou-se por perquirir estudantes residentes em reservas no Distrito Federal e que estão matriculados em escolas públicas regulares, as quais, por lei, deveriam os receber em sua diversidade cultural. Desse modo, a pesquisa volta-se à averiguação quanto à recepção promovida pelas unidades escolares, analisando como são estimuladas as interações sociais entre as crianças e, ainda, apontar se houve benefícios tanto para a escola quanto para os indígenas que passaram a integrar o grupo estudantil. O estudo é de natureza qualitativa descritiva, por meio de entrevistas com o corpo diretivo de duas unidades de ensino de Brasília-DF, em que crianças indígenas são regularmente matriculadas. Para referenciar cientificamente a investigação, foram utilizados teóricos educacionais e sociais, além de documentos, leis e diretrizes a respeito dos povos originários. Diante disso, por meio da apuração dos depoimentos colhidos e do suporte teórico selecionado, será possível investigar como as crianças indígenas são recebidas em sistemas educacionais regulares que estão fora do seu ambiente cultural e de seus costumes, de modo a analisar a interação nesse contexto e os resultados constatados.

**Palavras-chave:** Indígenas; Inserção; Escola.

### **Abstract**

The object of this investigation is to evaluate the appropriate insertion of indigenous students in basic education. To this end, it was decided to survey students living in reservations in the Federal District and who are enrolled in regular public schools, which, by law, should receive them in their cultural diversity. Thus, the research focuses on the investigation of the reception promoted by the school units, analyzing how social interactions between children are stimulated and also pointing out if there were benefits both for the school and for the indigenous people who became part of the student group. The study is of a descriptive qualitative nature, through interviews with the governing body of two teaching units in Brasília-DF, in which indigenous children are regularly enrolled. To scientifically reference the investigation, educational and social theorists were used, as well as documents, laws and guidelines regarding native peoples.

---

<sup>1</sup> Título do livro escrito por Ailton Krenak (KRENAK, 2020).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); participante do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES).

<sup>3</sup> Professora e orientadora na Universidade Estadual de Goiás (UEG); Doutora em Linguística (UnB); PHD em Literatura (USP); co-líder do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES).

Therefore, through the investigation of the testimonies collected and the selected theoretical support, it will be possible to investigate how indigenous children are received in regular educational systems that are outside their cultural environment and customs, in order to analyze the interaction in this context and the results found.

**Keywords:** Indigenous; Insertion; School.

## **Introdução**

O que exatamente vem a caracterizar um indígena, de modo a determinar sua origem histórica, étnica e cultural, possui variações a depender do país. Enquanto comunidades que demarcam uma continuidade social, muitas vezes milenar, desenvolvem-se, comumente, em compromisso à preservação ao ecossistema e aos valores ancestrais que os conduzem, de modo a os transmitir para as futuras gerações.

Os povos indígenas brasileiros são aqueles que possuem uma continuidade histórica de sociedade e que sofreram com a invasão dos colonizadores portugueses, permanecendo com o propósito de conservar, desenvolver e transmitir conhecimentos às gerações futuras (LUCIANO, 2006). Segundo esclarece Luciano<sup>4</sup> (2006, p. 33), “[o]s povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro”.

No dia onze de janeiro de 2023, Sônia Guajajara<sup>5</sup> tomou posse como ministra do Ministério dos Povos Indígenas. Graduada em Letras e pós-graduada em Educação Especial, sua nomeação é um marco histórico e cultural para o reconhecimento dos povos originários em nosso país (QUEM É SÔNIA..., 2022). Porém, mais do que o já citado, essa nomeação carrega uma desmedia importância educacional, já que demarca, tanto pela presença de um órgão quanto pela de uma mulher indígena como maior autoridade dele, o avanço quanto à legalização de tudo o que os habitantes originários do Brasil são e representam.

No mesmo ano de 2023, só que no dia cinco de outubro, Ailton Krenak<sup>6</sup> foi eleito para a Academia Brasileira de Letras (ABL), passando a ocupar a cadeira de número 5, tendo sua posse a acontecer, provavelmente, em 2024 (KRENAK ELEITO, 2023). Filósofo, escritor, ambientalista e ativista indígena (QUEM É AILTON..., s.d.), sua nomeação é um marco

---

<sup>4</sup> “Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, é professor indígena na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (...) É graduado em Filosofia pela UFAM e tem mestrado e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB)” (GERSEM DOS SANTOS..., 2022).

<sup>5</sup> Pertencente ao povo guajajara/teneteara, nasceu em 1974, no Maranhão, na região Amarante do Maranhão (QUEM É SÔNIA..., 2022). Tornou-se a primeira ministra dos Povos Indígenas.

<sup>6</sup> Pertencente ao povo Krenak, nasceu em 1923, em Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce (QUEM É AILTON...)

histórico, cultural e (por que não?) também educacional, afinal, esse acontecimento baliza, em união à recente existência do Ministério dos Povos Indígenas, que se tem, realmente, buscado pela ascensão da legitimação de toda uma ancestralidade que deve ser mostrada, respeitada e ensinada com propriedade.

Uma educação de qualidade é fundamental na vida das crianças, sendo a escola o lugar em que se começa a formar o ser social, já que as experiências, nesse ambiente, contribuirão para ditar que tipo de cidadão o estudante virá a se tornar. As crianças indígenas, dessa feita, possuem direito a um ensino igualitário, que respeite sua identidade e seus costumes, com a escola firmando-se como um lugar que acolhimento cultural e de interação social, onde esses estudantes possam expressar seus ideais e aprender saberes da sua e de outras sociedades.

Em sua estrutura, este trabalho, além desta apresentação preliminar e do desfecho, encontra-se estruturado em três partes. Na primeira, intitulada "Da natureza vem nossos valores espirituais, crenças e tradições", buscamos elucidar sobre os povos originários, assinalando sua nomenclatura correta, suas línguas e a estimativa da população indígena na atualidade – início do século XXI. A segunda parte, nomeada "o exercício de suspender o céu que vem desabando sobre nossas cabeças", aborda, de forma condensada, a histórica chegada da educação ao Brasil, de modo a ressaltar a importância de se ter, realmente, uma escola de qualidade e para todos. Em "Futuro ancestral", que se trata da terceira seção, analisamos entrevistas feitas em duas escolas públicas do Distrito Federal que possuem crianças indígenas, por meio de um questionário que buscou avaliar como acontece a interação dessas crianças com as não indígenas no ambiente escolar.

Desta forma, por meio de uma metodologia qualitativa, investigamos, com apuramento científico, as experiências de crianças de etnias tradicionais em escolas básicas comuns, afim de compreender a qualidade dessa recepção e entrosamento. Ainda que o ideal fosse a existência de escolas indígenas em todo o Brasil, para atender a essas comunidades com a devida competência educacional, decidimos que um olhar avaliador sobre o modo como a educação acontece faz-se importante, inclusive, para instigar o surgimento de políticas educacionais que lutem pela realidade de uma educação com a cultura e os costumes dos povos ancestrais.

## 1. “Da natureza vem nossos valores espirituais, crenças e tradições”<sup>7</sup>

Com a finalidade de esclarecer quanto aos léxicos que serão utilizados nesta pesquisa, esta seção inicia-se com o apontamento a respeito de algumas nomenclaturas que serão continuamente utilizadas<sup>8</sup> no decorrer da exposição dissertativa. Para tanto, valemo-nos de documento oficial:

Para designar o indivíduo, prefira o termo indígena a índio. Indígena significa "originário, aquele que está ali antes dos outros" e valoriza a diversidade de cada povo. Para se referir ao dia 19 de abril, a Secom adota o termo Dia dos Povos Indígenas (com iniciais maiúsculas), em vez de Dia do Índio. Recomenda-se também o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo. Para o grupo de indígenas, use etnia ou povo. (BRASIL, 2011).

A alteração de nomeação e caracterização desse indivíduo está em acordo à necessidade da língua em se atualizar, de modo a amortecer os termos que carregam, em sua significação precípua, preconceitos dos mais diversos (BAGNO, 1999). Sendo assim, os indígenas – antes chamados ‘índios’ – precisam de ser nomeados de acordo com a legislação vigente, a fim de que seja demarcada sua valoração identitária enquanto brasileiros (BRASIL, 2011).

Avaliemos, ainda, a percepção sócio-histórica sobre a lei:

A Constituição considera brasileiros todos aqueles que nasceram em território brasileiro, e por isso também os índios são considerados cidadãos brasileiros. Evidentemente, nunca ninguém perguntou aos índios se realmente queriam ser brasileiros. Porque, afinal de contas, não nasceram somente em território brasileiro, mas também em território indígena. Território invadido e ocupado por nós, colonizadores brasileiros, mas sem dúvida alguma, território indígena. (MOONEN, 1992, p.4)

Verifica-se, assim, que os indígenas possuem duas nacionalidades: a primeira, compulsória, que lhes foi imposta; a segunda, original, advinda de sua etnia (MOONEN, 1992). Para tanto, deve-se validar que o reconhecimento dessas comunidades é fundamental para a busca de seus direitos, para seu reconhecimento, que se baliza em ter o entendimento de que seu povo é uma conformação diferenciada (MOONEN, 1992). A esse respeito, Oliveira (2021)

---

<sup>7</sup> Trecho da *Carta da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima*, em 11 de fevereiro de 2003. (DA ASSEMBLEIA..., 2003).

<sup>8</sup> Esta pesquisa seguirá a utilização de termos atualizados, todavia, mantendo os vocábulos das citações diretas que foram selecionados pelos autores – importa lembrar que o uso de expressões hoje equivocadas dever-se-á à publicação das obras em data anterior à da legislação vigente.

pondera que a aldeia, para estar assegurada perante a lei, precisa de formalizar um instrumento legal, como, por exemplo, uma ata de assembleia que a firme enquanto comunidade tradicional.

Segundo a lei que regulamenta a questão indígena no Brasil, conhecida como Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973), [índio] “é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973).

O **Estatuto do Índio** (BRASIL, 1973) ainda se encontra em vigor, todavia, com alguns pontos já superados pelas atualizações, pois, com a crescente interação dos indígenas com a sociedade urbana, acreditava-se que tais etnias integrar-se-iam. Além do mais, importa considerar que tal regulamento foi promulgado no país no período da Ditadura Militar, em que os povos originários eram ajuizados como obstáculos para o desenvolvimento da Nação (TRINIDAD, 2018). Ainda segundo o historiador, durante o regime de governo citado, as regiões habitadas pelos povos em apreço eram vistas como um lugar pouco estratégico, com nenhum desenvolvimento e segurança, o que, então, indicaria a necessidade de intervenção civilizatória (TRINIDAD, 2018).

De acordo com as pesquisas de Rodrigues (2005), atualmente são faladas no Brasil 180 línguas indígenas, sendo que há quinhentos anos eram 1.200, com a redução advinda da consequência do processo colonizador violento dos portugueses, que não aceitavam a diversidade cultural dos povos dominados. Registros oficiais contabilizam 160 línguas indígenas, com a classificação acontecendo em suas divisões linguísticas, a saber: a macro Jê com 9 famílias e o Tupi com 10 famílias (MORE; GABAS JÚNIOR, 1990). Estudos de Moore & Gabas Júnior (1990, p.1) confirmam a existência de treze famílias que têm duas ou mais línguas não correlacionadas a outras: arawá, aruák, guaikurú, jabotí, karíb, katukína, makú, múra, nambikwára, páno, tukáno, txapakúra e yanomámi”; além de sete outras apartadas: “aikã, irántxe, kanoé, kwazá, máku, trumái, e tikúna”.

Contudo, o IBGE (2005) traz em seus registros que, atualmente, no território brasileiro, vivem aproximadamente 220 povos indígenas, em que são faladas cerca de 170 línguas, com cada etnia possuindo, além de seu idioma, seus costumes e suas crenças. Tais indicativos são importantes para o reconhecimento étnico, quando critérios apontam para a definição de uma consciência da identidade particular, para o pertencimento a um grupo definido do segmento populacional brasileiro e, também, pelo reconhecimento dos membros desse mesmo próprio grupo (MOORE & GABAS JÚNIOR, 1990).

Para uma compreensão ampla e diacrônica, observemos a tabela a seguir:

**Tabela 1** – Estimativa da população indígena no Brasil

Ano	População Indígena	%População Total
1500	5.000.000	100,00
1570	800.000	94,00
1650	700.000	73,60
1825	360.000	9,14
1940	200.000	0,40
1950	200.000	0,37
1953	150.000	0,30
1957	70.000	0,10
1979	210.000	0,17
1980	227.801	0,19
1995	330.000	0,20
2000	358.397	0,20
2005	450.000	0,20

Fonte: AZEVEDO, 2008, p.19

Verifica-se, na tabela (**Tabela 1**) que, para a estimativa, a FUNAI registrou a porcentagem dos povos originários em território nacional do ano de 1500 ao de 2005, com a queda de 100% para 0,20% da população brasileira denunciando o apagamento demarcação identitária. É imperativo avaliar o decréscimo alarmante da porcentagem da população indígena no Brasil, comparando-a ao momento da chegada dos colonizadores ao que demarca quinhentos anos após.

Os dados acima (**Tabela 1**) foram registrados pela FUNAI (AZEVEDO, 2008), por meio de censos demográficos brasileiros, sendo que a população indígena, a partir de 1991, passou a ser considerada mediante o quesito de autodeclaração. Essa identidade, por sua vez, firmar-se-á mediante autoidentificação, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que o reconhecimento de uma pessoa indígena é feito segundo sua manifestação consciente, ao se admitir integrante de uma comunidade (BRASIL, 2004).

Por sua vez, o Decreto 9.010/2017, do **Estatuto da Fundação Nacional do Índio** (FUNAI) (BRASIL, 2017), tem como finalidade registrar que a fundação irá: “proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União, e formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro”. Por seu turno, COSTA (2016) avalia que o termo FUNAI é visto, pelos indígenas, de forma genérica, em referência a instituições governamentais como um todo, de modo a lhes significar uma estrutura hierárquica do governo brasileiro.

Desse modo, com a nacionalidade assentada, os povos originários trazem consigo a necessidade e o direito à proteção legal, o que lhes proverá a continuidade histórica dos princípios e, ainda, o reconhecimento enquanto povo. Ao perderem seus territórios e serem obrigados a deixar suas casas, tem-se, efetivamente, a interferência direta em seus costumes e cultura, em que crenças, valores e a própria existência começa a ser doutrinada, transformada, substituída e, ainda, aniquilada. Sendo assim, torna-se necessário considerar todas as formas de ainda manter esses povos vivos, bem como tudo o que os designa em suas particularidades, sendo a educação adequada e valorativa um dos recursos mais eficientes e vigorosos.

## **2. “o exercício de suspender o céu que vem desabando sobre nossas cabeças”<sup>9</sup>**

Logo em seguida à primeira chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, o governo colonizador percebeu a necessidade de sujeitar os habitantes que já estavam nas terras recém-descobertas e, para tanto, valeu-se da religião vigente em seu país, o catolicismo, como um dos meios de imposição ideológica e de dominação sociocultural (COSTA, 2006). Os estudos de Costa (2006) ainda apontam que a validação desse recurso hegemônico necessitaria de agentes influentes e intrépidos, a saber, a ordem religiosa nomeada Companhia de Jesus<sup>10</sup>, chegada às terras coloniais em 1549 e cujos pregadores missionários eram nomeados jesuítas.

De acordo com Shigunov Neto & Maciel (2008), esses evangelizadores chegaram ao Brasil tão somente com um projeto apostólico de conversão; mas perceberam, entretanto, que seria mais proveitoso doutrinarem os indígenas se os ensinassem, primeiramente, a ler e escrever, de modo a, ainda, educá-los em seu idioma e em seus costumes. Assim, iniciaram um plano de catequização. O ensino jesuítico, por seu turno, perdurou no Brasil por muito tempo<sup>11</sup>, vindo a

---

<sup>9</sup>Trecho da carta *De Joseli dos Reis Querino para os professores de Língua Portuguesa* (QUERINO, 2020, p. 223).

<sup>10</sup>Ordem missionária fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

<sup>11</sup> Até 1759, quando por questões políticas começaram a ser expulsos.

deixar trinta e seis escolas de ler e escrever, vinte e cinco residências em aldeias e dezoito escolas secundárias.

Conforme avaliam Piletti & Piletti (2021), a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, seguida do processo de independência, em 1822, redirecionou os propósitos educacionais, onde a pretensão maior estava na preocupação referente à formação erudita dos filhos das elites que se formavam. O projeto de reorganização do sistema educacional de ensino, conduzido pelas autoridades, priorizava a criação de escolas superiores e desvalorizava o ensino primário – que não era obrigatório para a entrada no secundário –, com as pessoas escravizadas sendo proibidas de frequentar as escolas (PILETTI; PILETTI, 2021).

Somente no ano de 1934 a organização educacional receberia a seguinte atualização de cunho legal:

(...)foi promulgada a Constituição Brasileira de 1934. Nela, o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos. A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159)

Assim, a Constituição de 1934 trouxe o estabelecimento de legalidades para os primeiros anos escolares, como a gratuidade e a obrigatoriedade. Em sequência a essa firmiação, associações, centros, sociedades e organizações diversos, feitos por docentes, fortaleceram “os professores dos diferentes níveis de ensino e especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 403). Tais movimentos e constituições políticas quanto à estruturação de ensino no país aventaram debates educacionais, que evidenciaram os conflitos ideológicos existentes, principalmente entre os que ansiavam por ensino renovador em contraponto aos que desejavam manter o ensino de fundamento religioso e conservador (BITTAR; BITTAR, 2012).

No dia 5 de outubro de 1988 foi promulgada uma nova **Constituição Federal** – usada até os dias de hoje –, em que a educação passa a ser um direito fundamental, caracterizando um dos elementos essenciais da cidadania (CURY, 2014), e, desse modo, tornando-se um dever do Estado, da família e, principalmente, do indivíduo. Em seguida a essa determinação, houve a necessidade de criar diretrizes para que tal direito e dever se concretizassem, e, dessa feita, em 20 de dezembro de 1996, foi oficializada a Lei nº9.394, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB (BRASIL, 1996), por sua vez, é um manual de regras que baliza os procedimentos didático-pedagógicos e os conteúdos escolares, para seu funcionamento e suas práticas sociais, devendo ser seguidos pelas instituições de ensino nacionais, com o propósito de garantir a qualidade. Afinal, entende-se que dentre “todos os elementos do subsistema cultural, a educação é o mais eficiente para o desenvolvimento de um povo. Pela educação poderá ser formado um novo ideal de vida, de luta e de trabalho, da maneira mais racional, no curto espaço de tempo”(REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p.55).

Sociedade e educação estão interligadas, pois é o ensino escolar que forma cidadãos conscientes, críticos e ativos – com o segundo sendo um processo que constitui adequadamente o primeiro, e necessitando, para tanto, da existência de processos objetivos e subjetivos como fundamentação (RESENDE; MACHADO, 2020). Segundo Lima et al. (2023), a prática de ensino precisa se transformar de acordo com os avanços tecnológicos que acompanham a evolução da humanidade, a fim de impulsionar uma visão de futuro para um cenário concreto. Dessa feita, importa que os educadores desejem debates saudáveis, que visem a estratégias de aprendizagem, em que o protagonista seja o aluno, com o professor como mediador do conhecimento (LIMA et al., 2023).

É necessário que se tenha como basilar que

um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental (...) Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global; de modo especial, sabe-se que a educação depende da estrutura política (...) agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua (SAVIANI, 2008, p.1-2).

De acordo com os estudos de Saviani (2008), apesar de a conformação educacional ser fundamental para o soerguimento humano e sua valorização, ela depende da organização hegemônica, do quanto o poder político intenta investir. Dessa feita, importa refletir que precipuamente o acesso ao ensino formal era visto como privilégio direcionado às classes dominantes, em vista da rígida existência de uma divisão em que a atividade considerada intelectual era tão somente “para os grupos dominantes, fossem eles sacerdotes, senhores ou cidadãos da elite” (BATISTA; FREIRE, 2014, p. 71).

A verdade histórica é que somente recentemente a instrução escolar e científica veio a ser avaliada como prática e direito universal. As pesquisas de Aranha (1996) apontam que um ensino efetivo mantém a história de um povo na memória das pessoas, fornecendo condições para sua sobrevivência, de modo a mediar o indivíduo a sua própria ancestralidade. Em acordo, Silva (2016, p.10) considera o quanto “[u]ma educação de qualidade possibilita às pessoas

desenvolver suas características e habilidades, a fim de alcançar o melhor do seu potencial como seres humanos e membros de uma sociedade”. Em pesquisas que se somam a essas, Azevedo & Alves (2010) constatam que

as aprendizagens escolar e social não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em percursos de personalização, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade. (AZEVEDO; ALVES, 2010, p.14)

Os estudiosos em apreço avaliam o quanto o ensino pode impulsionar o desenvolvimento individual, já que incita a solidariedade e estimula a uma verdadeira humanidade (AZEVEDO; ALVES, 2010). Sobre tal perspectiva, a *Comissão da UNESCO* afirma que a educação é um dos requisitos importantes da humanidade, e os pesquisadores que a compuseram alicerçaram a concepção posta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996). Já para Brito (2016) a escola é de suma importância na formação do cidadão, sendo por meio dela que os alunos têm condições para o sucesso, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e com o êxito a depender da qualidade.

Assim, é inquestionável que a educação deva ser um setor de apreço fundamental para as políticas públicas, já que é por seu meio que se formam cidadãos conscientes. Rabelo (2011, p.184) aponta que a instituição escolar “está cheia de complexidade, tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma”. Por isso, a escola é, sim, essencial para uma instrução acadêmica, bem como para a cidadania consciente, sendo a escola o lugar em que os alunos virão a conhecer horizontes mais amplos que demarcarão suas vidas (VASCONCELOS, 2007).

Ante o exposto, avalia-se que a educação brasileira sofreu grandes mudanças desde a sua colonização, de modo a atualmente não ser direito somente da elite e tornando-se, por lei, um direito garantido a todos. Tendo em vista, por conseguinte, a importância de que haja verdadeira qualidade no ensino, a fim de que os estudantes tenham a fundamentação necessária para um futuro de condições sociais verdadeiramente cidadãs, a próxima seção se voltará a avaliar de que modo as crianças indígenas são recebidas e educadas nas escolas que frequentam.

### 3. “Futuro ancestral”<sup>12</sup>

Segundo estudos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (EDUCAÇÃO EM..., 2023), INEP, o Brasil possui 178,3 mil escolas de ensino básico, com somente 3.541 (1,9%) estando em terras indígenas. Em relação ao ensino fundamental, 3.484 estão nas comunidades dos povos originários, já as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas dos anos iniciais e 1984 dos anos finais. Tomamos esses dados por suporte e os comparamos aos de uma região da proximidade, a saber, Brasília, fazendo um levantamento das escolas do Distrito Federal e investigando quais possuíam alunos indígenas brasileiros matriculados. Chegamos ao resultado de três escolas.

Após essa sondagem, fizemos uma visita a cada uma, ocasião em que apresentamos o projeto desta pesquisa, de modo a firmar o convite para que participassem como colaboradores. Diante do aceite de todas, solicitamos o correio eletrônico das coordenações das instituições, para o envio do formulário com as questões que precisariam de ser respondidas – foi-lhes remetido um questionário com cinco perguntas. As entrevistas foram feitas via *Google Forms*<sup>13</sup>, cujas questões estão especificadas a seguir:

#### **Pesquisa isenção de alunos indígenas na educação básica**

- **Questões**

- 1) **Há quantos alunos indígenas matriculados?**
- 2) **Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?**
- 3) **Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?**
- 4) **Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?**
- 5) **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?**

As respostas às interpelações acima se encontram, integralmente, no ANEXO I. Importa ressaltar que, apesar de as três escolas terem sido cordiais e mostrado interesse em participar deste estudo, apenas duas responderam ao questionário remetido.

---

<sup>12</sup>Título do livro escrito por Ailton Krenak (KRENAK, 2022).

<sup>13</sup> “O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.” (GOOGLE FORMS..., 2018)

Esta seção busca, dessa feita, avaliar o relato de duas escolas públicas de Brasília, Distrito Federal, que possuem crianças indígenas dentre seus discentes regularmente matriculados: a Escola Classe 115 Norte, localizada em Brasília, no bairro da Asa Norte, cuja modalidade de ensino é o Ensino Fundamental I, e o Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília, igualmente localizado do bairro da Asa Norte, cuja modalidade de ensino é o Ensino Fundamental II.

A visita às escolas para a apresentação da pesquisa foi fundamental para a aceitação dos participantes, pois as coordenações tiveram a ciência de que sua contribuição seria fundamental. De acordo com Belei et al. (2008, p.188), uma perquirição deve “atender as exigências éticas e científicas, implicando em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade aos participantes”.

A presente pesquisa foi realizada com embasamento na abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa), com o intuito de legitimar os textos científicos colhidos, analisados e apresentados anteriormente, tendo por baliza um projeto voltado à avaliação da inserção apropriada de crianças indígenas na educação básica comum em escolas do Distrito Federal. Para tanto, tomamos as respostas para a apreciação avaliativa traçada, como instrumento escolhido para gerar os dados, com o propósito de analisar, nas exposições verbais apresentadas, o acolhimento e a interação social das crianças indígenas no ambiente escolar, bem como os benefícios para melhor as receber.

A abordagem qualitativa, por seu turno, não usa exclusivamente a entrevista como método de pesquisa, não há um vínculo obrigatório entre ambas; o caráter qualitativo acontece, na verdade, mediante uma seleção referencial teórica para a construção da investigação e a análise dos dados coletados (DUARTE, 2004). Segundo os estudos de Batista, Matos, Nascimento (2017, p.25) “quanto a sua funcionalidade a pesquisa qualitativa se propõe a investigar dados descritivos de uma situação ou fenômeno, envolvendo o contato direto do pesquisador com a situação estudada”.

No Distrito Federal não há escolas indígenas e, por isso, as instituições existentes – que são de educação básica comum – recebem as crianças que vivem em reservas, nas quais convivem com seus familiares, sua etnia e seus costumes. Apesar de preservarem suas tradições, o fato de não poderem frequentar instituições específicas em sua comunidade torna necessária sua inserção nas existentes, conforme aponta BRASIL (1996, p.27), em que se assinala ser preciso “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

De acordo com Saviani (2013), no Brasil, antes da invasão dos portugueses, a educação dos povos originários era fundamentada em três forças elementais, a saber: a tradição, a ação e o exemplo. Ainda que não existisse uma pedagogia convencional, havia, sim, instrução, todavia, pautada na espontaneidade e guiada pela tradição (SAVIANI, 2013).

Iniciemos a apreciação interpretativa mediante a análise das respostas à primeira e à segunda perguntas:

**(1) Há quantos alunos indígenas matriculados?**

- **Escola Classe 115 Norte:** *13 alunos.*

- **CEF 07 de Brasília:** *12 alunos.*

**(2) Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?**

- **Escola Classe 115 Norte:** *Santuário dos Pajés.*

- **CEF 07 de Brasília:** *Etnias: Guajajara, Kari, Funi-ô.*

Como pode ser constatado, as perguntas foram elaboradas de modo a promover uma sequência de informações, com a devida complementação das respostas. A Escola Classe 115 mencionou que os treze estudantes indígenas são do Santuário dos Pajés, enquanto que, por sua vez, o CEF 07 de Brasília tem em seus registros que seus doze alunos pertencem a três etnias distintas, sem, todavia, especificar a quantidade exata de cada.

De qualquer modo, importa verificar que, dentre as 25 crianças que estudam nessas duas instituições, têm-se quatro povos representados em seus comportamentos e identidades. Diante de um quadro escolar, esse número é extremamente reduzido e, portanto, assinala uma minoria absoluta. Essa averiguação sobreleva o quanto importa que esses indivíduos tenham seus costumes respeitados, já que os povos tradicionais tanto lutam para serem reconhecidos, para terem sua origem honrada, seus territórios atestados e seus direitos garantidos (OLIVEIRA, 2021).

Tendo por desejo vivenciarem uma educação escolar própria, exatamente na reserva em que moram, com todos os níveis educacionais garantidos, esses povos sabem que uma escolarização adequada lhes promoveria uma vida melhor diante das cidades (LUCIANO, 2006). A esse respeito, Luciano (2006, p. 149) avalia “a necessidade de formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena”.

Avaliemos as repostas dadas à terceira pergunta:

**(3) Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?**

- **Escola Classe 115 Norte:** *Muito bem. Todos são acolhidos amorosamente.*
- **CEF 07 de Brasília:** *Da melhor maneira possível.*

Constata-se que as instituições, sem detalhamento, afirmam admitir a chegada das crianças de modo agradável – isso de acordo com suas próprias percepções, com a 115 Norte chegando a apontar a afetividade enquanto ação. O CEF 07, por seu turno, afirma-se com amparo em suas possibilidades, o que abre brechas para falhas sem que lhes sejam imputadas as culpas (CURY, 2014). Mais do que agir sobre uma “maneira possível”, importa que um ambiente educacional, diante do fato de recepcionar discentes cujas origens são díspares em relação à grande maioria, avalie formas especiais de amparar, acolher e acomodar tais sujeitos (RESENDE; MACHADO, 2020).

A escola não deve ser vista como um local potenciador de recursos, mas sim, como um local de verdadeiro gerador de recursos, além das práticas afetivas de solidariedade, de tolerância e de respeito (VASCONCELOS, 2007). Assim, a escola deve ser “um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (VASCONCELOS, 2007, p. 112).

A recepção dos professores, por seu turno, é fator elementar para os alunos se sentirem acolhidos e respeitados, tendo em vista que a relação entre tais virá a se embasar em práticas socioafetivas (BRITO, 2006). Conforme os estudos de Delors (1996), o ideal seria que cada criança fosse um aprendiz dos costumes de seu próprio povo, recebendo incentivos para a expressão de sua identidade de modo a confirmar que, sim, é possível se promover uma educação intercultural que gere coesão e paz.

Tomemos, em sequência, as respostas à questão 4:

**(4) Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?**

- **Escola Classe 115 Norte:** *Com acolhimento amoroso, tudo fica mais fácil. As crianças indígenas são acolhidas por todos. E para facilitar, contamos com dois educadores indígenas.*

**- CEF 07 de Brasília:** *De uma maneira muito tranquila.*

Constatamos que a 115 Norte, de acordo com sua resposta, busca promover a interação dos alunos indígenas com os demais, não-indígenas, e que novamente faz uso do vocábulo “amor” para qualificar suas ações. O fato de possuírem como apoio dois profissionais igualmente indígenas é respaldado pelo que Luciano (2006,p.158) avalia, quando pondera que, “atualmente, os professores indígenas formam um importante segmento de luta por direitos”. Contudo, ainda uma vez mais, o CEF 07 responde com construções sintáticas vagas, sem maior especificação ou detalhamento, como se pretendesse se resguardar de uma não ação, de uma falta de comprometimento, sendo que o modelo educacional do Brasil assinala que os ambientes educacionais deve ser um instrumento de interação dos indígenas com os indivíduos não-indígenas, fazendo do acolhimento uma ação necessária (LUCIANO, 2006).

Os alunos, em sua fase inicial de aprendizado, não são máquinas em que uma simples instrução servirá de comando, em que regras são suficientes e a obediência é a resposta única (VASCONCELOS, 2007), pelo contrário, são seres humanos únicos que merecem acolhimento, hospitalidade e respeito à sua singularidade (AZEVEDO; ALVES, 2010). Dessa forma, uma escola será considerada de qualidade quando os alunos sentirem realmente integrados, vivenciando ações de aprendizagem e de troca de experiências, de valores, com responsabilidade necessária mediada pelo docente (AZEVEDO; ALVES, 2010). Sobre essa necessidade, Piletti & Piletti (2021, p.264) apontam que “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

Por trecho derradeiro, contemplemos as respostas à quinta pergunta, com olhar valorativo:

**(5) Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas? Escola classe - Escola Classe 115 Norte:** *Interação com a língua; aumento do vocabulário; interesse de conhecer mais sobre os indígenas; conhecer e saber sobre as pinturas (o que significa cada uma); aprender sobre os cuidados com a natureza.*

**- CEF 07 de Brasília:** *A possibilidade de conhecermos novas culturas.*

Ainda uma vez mais, a Escola Classe 115 Norte expressou-se com mais detalhes em comparação à outra instituição entrevistada, vindo a enumerar cinco benefícios claros trazidos pela inserção das crianças indígenas em seu ambiente. No que lhe concerne, o CEF 07 de Brasília, uma vez mais, foi evidentemente superficial, mencionando um conhecimento cultural generalizar possíveis ganhos com a interação com tais estudantes.

Apesar de as crianças indígenas, moradoras do Distrito Federal, não possuírem uma escola verdadeiramente feita para seus povos, o acolhimento pelas instituições básicas comuns precisa se preocupar em construir um ambiente educacional acolhedor, de modo a firmar e propagar a cultura que construiu a base familiar daqueles pequenos, vindo a ser, firmemente, “um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades” (LUCIANO, 2006, p. 136).

De acordo com a resposta trazida pela 115 Norte, o contato com os povos indígenas possibilita um aprendizado rico, permitindo o conhecimento às culturas que são o berço da nossa Nação, além de incentivar um comportamento de respeito à natureza que se faz tão necessário. Por isso, ter uma escola apropriada para os filhos dos povos originários é, com certeza, importante para eles; todavia, esse contato intercultural, essa mescla que permite o acesso a valores e conhecimentos perdidos pela vida urbana, é importante para nós, os não-indígenas. Essa avaliação leva-nos a constatar a indiscutível importância de projetos socioculturais, como guias para caminhos universais, necessários para atender às demandas geradas pela sociedade de ‘concreto’ e sua coesão à sociedade de ‘natureza’ (LUCIANO, 2006).

Dessa feita, venhamos a, ainda uma vez mais, afirmar que é garantido aos indígenas o acesso ao conhecimento, sendo esse assegurado pela União, por meio de uma educação intercultural desenvolvida por programas de ensino e cultura Conforme aponta (BRASIL, 1996). A educação indígena escolar, assim, “caracteriza-se por ser intercultural, bilíngue ou multilíngue, procurando respeitar a autonomia e a identidade dos povos indígenas, visando à valorização e à manutenção da diversidade étnicas, das línguas maternas e das práticas socioculturais” (PILETTI; PILETTI, 2021, p. 245).

A escola é, portanto, fundamental para o desenvolvimento da cidadania, devendo ser um lugar de pertencimento (VASCONCELOS, 2007), em que a cultura do outro é difundida e respeitada, mediante a compreensão das diferenças, das culturas múltiplas e, sobretudo, da afirmação de uma responsabilidade social que traga benefícios a todos os envolvidos (VASCONCELOS, 2007). O ambiente escolar é o lugar ideal para que as rotinas diárias firmem práticas de vida: o respeito somado, o preconceito subtraído, a amorosidade multiplicada e o conhecimento dividido. A escola pode e deve ser o espaço que une, integra e ensina que o

passado ainda é presente, que o presente confecciona o futuro e que o futuro se cria do ontem, porque o futuro, esse, é ancestral (KRENAK, 2022).

### **Considerações finais**

A presente pesquisa objetivou apontar quantos alunos indígenas estão inseridos na educação básica comum do Distrito Federal, como esses alunos foram recebidos pela unidade escolar e como é feita sua interação social. Ainda, buscou identificar os possíveis benefícios que a instituição de ensino teria ao receber tais discentes em seu grupo estudantil, de modo a contribuir para futuras políticas educacionais que venham a beneficiar os povos originários.

As entrevistas com as duas escolas citadas, intentaram avaliar seu comportamento diante da chegada de alunos incomuns aos de costume, bem como verificar as ações metodológicas executadas pelos profissionais. Para tanto, foi possível avaliar a diferença de cada uma – Escola Classe 115 Norte e CEF 07 de Brasília –, verificando que numa avaliação comparativa, a primeira buscou detalhar mais e a segunda foi rasa e vaga em todas as respostas. De qualquer modo, pudemos constatar que, sim, o acolhimento dos alunos indígenas é muito importante para eles, além de que sua presença gera vários benefícios socioculturais. Por isso, esta investigação pode ratificar que, realmente, o Distrito Federal não possui escolas genuinamente indígenas, apesar de ter demanda suficiente para tanto, além de que as crianças das reservas, localizada da região do Noroeste de Brasília, precisam se deslocar da comunidade para estudar.

Diante dos estudos apontados e dos resultados das entrevistas feitas com as duas escolas, considera-se necessário que a cultura indígena seja respeitada, por ser um povo originário do Brasil, além de ser vital que seus costumes sejam propagados, aprendidos e avaliados em sua importância. As crianças indígenas precisam sentirem-se acolhidas, tendo em vista que a unidade escolar tem o papel de ser a mediadora dessa interação e adaptação. Portanto, a escola deve ser um local para todos, onde estão inseridas culturas e crenças diversas, de modo a fazer com que se aprenda que o ontem não foi destruído, que o presente é feito com pontes e que o amanhã não está à venda.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Joaquim. ALVES, José Matias. **Projecto Fénix: mais sucesso para todos**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010.

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Rev. Ciência e Cultura**. São Paulo, vol. 60, n. 4, 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60n4/a10v60n4.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BATISTA, Sueli Soares dos S.; FREIRE, Emerson. **Educação, Sociedade e Trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef, Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**. Decreto 9.010/2017. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9010-23-marco-2017784493-publicacaooriginal-152195-pe.html>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Brasília: Planalto, 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/1996. Brasília: Portal MEC, 1996. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Manual de Comunicação da Secom**. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: [Indígena/etnia — Manual de Comunicação \(senado.leg.br\)](http://www.senado.gov.br/legis/indigena/etnia---Manual-de-Comunicacao). Acesso em: 22 de set. de 2023.

BELI, Renata Aparecida [et al.]. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, v. 30, p. 187-199, jan./jun., 2008.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec, 2012.

BRITO, Gleilcelene Neri de. **Fundamentos da Educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

COSTA, Célio Juvenal. Os jesuítas no Brasil: servos do papa e súditos do rei. **Diálogos** – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Maringá/PA, vol. 10, n. 2, p. 37-61, 2006.

COSTA, Luiz. **Virando FUNAI**: uma transformação kanamari. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, 2016, pp. 101-132.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DA ASSEMBLEIA dos Tuxauas de Roraima para o Brasil. **Cartas indígenas ao Brasil**, 2022. Disponível em: [Da Assembleia dos Tuxauas de Roraima para o Brasil. - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](https://cartasindigenasaobrasil.com.br). Acesso em: 26 de set. de 2023.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EDUCAÇÃO EM terras indígenas: o que diz o Censo Escolar. **GOV.BR**. 19 de abr. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>. Acesso em: 16 de nov. 2023.

GERSEM DOS SANTOS Luciano. **Cartas indígenas ao Brasil**. Brasil, 2022. Disponível em: [Gersem Baniwa - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](https://cartasindigenasaobrasil.com.br). Acesso em: 22 de set. de 2023.

GOOGLE FORMS: o que é e como usar o app de formulários online. **TechTudo**. 27 de jul. de 2018. Disponível em: [Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online \(techtudo.com.br\)](https://techtudo.com.br). Acesso em: 15 nov. 2023.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000**. Rio de Janeiro, IBGE, Estudos e Pesquisas no. 17, 2005.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK ELEITO. **ABL. Academia Brasileira de Letras**. 06 out. 2023. Disponível em: [Krenak eleito | Academia Brasileira de Letras](https://www.abl.org.br). Acesso em: 14 out. 2023.

LIMA, Ana Paula Ferreira de et al. Educação Infantil: a educação 4.0 e consequências de grandes exposições as mídias digitais para as crianças de 4 e 5 anos. **Peer Review**. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 151-172, 2023.

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

MOONEN, Frans. **Povos indígenas no Brasil**. João Pessoa, PRPB/SECPB, 1992.

MOORE, Denny; GABAS JÚNIOR, Nilson. **O futuro das línguas indígenas brasileiras**. Belém-PA: Área de Linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1990.

OLIVEIRA, Karla. **Povos e comunidades tradicionais metodologias de auto identificação e reconhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2021.

QUEM É AILTON Krenak. **Cartas Indígenas ao Brasil**. Disponível em: [Ailton Krenak - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](http://cartasindigenasaobrasil.com.br). Acesso em: 14 out. 2023.

QUEM É SÔNIA Guajajara, a maranhense que entrou na lista das 100 pessoas mais influentes da revista **Time**. 23 maio de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/05/23>. Acesso em: 04 nov. 2023.

QUERINO, Joseli dos Reis. De Joseli dos Reis Querino para os professores de Língua Portuguesa. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020, p. 217-223.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Revisão & Síntese**. Campinas/SP, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

REIS, Ulysses A.; RODRIGUES, Aroldo.; VIEIRA, Élio. **Educação e produtividade**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Emílio Odebrecht, 1985.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MACHADO, Maria Margarida. **Educação brasileira, sociedade e formação humana**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira. Estrutura e sistema**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Janaina Almeida da Costa. **Qualidade na educação**. São Paulo: Cengage, 2016.

TRINIDAD, Carlos Benítez. A questão indígena sob a ditadura militar: do imaginar ao dominar. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, v. 43, n. 1, 2018.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n. 12, 2007.

## ANEXO 1

### Transcrição das entrevistas realizadas com participante

---

→1ª Escola entrevista: Escola Classe 115 Norte

- **Questionário**

1- **Há quantos alunos indígenas matriculados?** 13 alunos.

2- **Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?** Santuário dos Pajés.

3- **Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?** Muito bem. Todos são acolhidos amorosamente.

4- **Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?** Com acolhimento amoroso, tudo fica mais fácil. As crianças indígenas são acolhidas por todos. E para facilitar, contamos com dois educadores indígenas.

5- **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?**

- Interação com a língua;
  - Aumento do vocabulário;
  - Interesse de conhecer mais sobre os indígenas;
  - Conhecer e saber sobre as pinturas (o que significa cada uma);
  - Aprender sobre os cuidados com a natureza.
- 

→2ª Escola entrevistada: CEF 07 de Brasília

- **Questionário**

- 1- **Há quantos alunos indígenas matriculados?** 12 alunos.
- 2- **Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?** Etnias: Guajajara, Kari, Funi-ô.
- 3- **Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?** Da melhor maneira possível.
- 4- **Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?** De uma maneira muito tranquila.
- 5- **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?** A possibilidade de conhecermos novas culturas.