

Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola

Indigenous School Education and Quilombola School Education: the struggle for the right to school education

Rosani de Fátima Fernandes 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: O presente artigo discute a luta e o protagonismo indígena e quilombola na construção de educação escolar específica e intercultural nos territórios. Problematisa-se a escola como apropriação política estratégica para o diálogo intercultural e interepistêmico, para o acesso a direitos fundamentais e humanos; problematisa-se os enfrentamentos dos movimentos indígenas e quilombolas, historicamente invisibilizados nas políticas e nos currículos oficiais. Considera-se as modalidades Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola conquistas históricas dos movimentos étnicos e sociais, que, por meio de legislação específica, asseguraram direitos importantes no campo da educação escolar pública e laica. A partir das reflexões e elaborações dos intelectuais indígenas e quilombolas no campo da educação, problematisa-se as conquistas no campo da garantia do direito à escola na luta por educação escolar diferenciada e de qualidade no Brasil frente às barreiras burocráticas e institucionais colocadas como 'impossibilidades' para a efetividade de currículos e programas educacionais adequados às especificidades indígenas e quilombolas.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação quilombola. Educação escolar. Currículo e diversidade. Direitos diferenciados.

Abstract: The present article discusses the struggle and leadership of Indigenous and Quilombola peoples in constructing Specific and Intercultural School Education within their territories. It examines the school as a strategic political appropriation for intercultural and interepistemic dialogue, as well as for the realization of fundamental and human rights. The discussion also addresses the challenges faced by Indigenous and Quilombola movements, which have been historically rendered invisible in official policies and curricula. Indigenous and Quilombola School Education are understood here as historical achievements of ethnic and social movements that, through specific legislation, have secured significant rights within public and secular school education. Building on the reflections and contributions of Indigenous and Quilombola intellectuals in the field of education, this article problematizes achievements related to guaranteeing the right to a differentiated and high-quality school education in Brazil. It highlights the bureaucratic and institutional barriers presented as 'impossibilities' that hinder the effectiveness of curricula and educational programs tailored to Indigenous and Quilombola specificities.

Keywords: Indigenous education. Quilombola education. School education. Curriculum and diversity. Differentiated rights.

Fernandes, R. de F. (2025). Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola. *Boletim do Museu Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 20(3), e20250005. doi: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2025-0005.

Autora para correspondência: Rosani de Fátima Fernandes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Estudos Especializados. Rua Barbedo, Menino Deus, n. 604. Porto Alegre, RS, Brasil. CEP 90110-260 (rosanifernandes2@gmail.com).

Recebido em 02/02/2025

Aprovado em 17/09/2025

Responsabilidade editorial: Jimena Felipe Beltrão



SITUANDO O DEBATE

As reflexões contidas neste artigo são parte da minha trajetória de atuação profissional, pesquisa e produção acadêmica, enquanto pessoa Kaingang e educadora que milita na seara da Educação Escolar Indígena (EEI), desde 1995, quando iniciei o trabalho de docência na Escola Básica Vitorino Kondá, hoje Escola Estadual Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada na aldeia Xapecozinho, no hoje município de Ipuacu, do hoje estado de Santa Catarina, que foi constituído sobre territórios indígenas na região Sul do Brasil. A motivação para estabelecer diálogos interepistêmicos e confluentes entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ) ganhou contornos mais definidos quando integrei, como docente, o curso de mestrado em Direito Específico para Indígenas e Quilombolas, do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém, na ocasião em que ministrei, a convite da professora doutora Jane Felipe Beltrão, a disciplina intitulada “Educação escolar indígena & educação escolar quilombola: diálogos interepistêmicos”, no período de 16 de fevereiro a 1 de março de 2024, com carga horária de 60 horas.

A troca de experiências com parentes indígenas e quilombolas, assim como as leituras e discussões a partir das realidades das aldeias e dos quilombos dos participantes possibilitaram a percepção e a análise de similaridades, confluências e pontos de encontro nas narrativas de luta por educação escolar, constituindo um campo de reflexão novo nas minhas produções. Desta feita, aceitei o desafio de seguir problematizando as confluências, tensões e especificidades que marcam a luta histórica desses movimentos sociais, indígenas e quilombolas por educação intercultural e de qualidade.

A metodologia de elaboração deste trabalho está ancorada em uma abordagem qualitativa, de caráter crítico e interpretativo, baseada na intersecção entre autoetnografia militante, análise documental, diálogo interepistêmico e interpretação de dados estatísticos oficiais, fundamentando-se

em referenciais da educação intercultural indígena e quilombola, dos estudos decoloniais e contracoloniais, que problematizam os silenciamentos históricos das epistemologias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

A construção do texto parte da minha experiência concreta na EEI, do chão das comunidades e das escolas indígenas Kaingang e Kyikatêjê, onde trabalhei nos diferentes segmentos da educação básica: na coordenação pedagógica, na construção curricular, na assessoria de organizações indígenas, na orientação de professores e lideranças indígenas, na construção de projetos políticos pedagógicos, bem como de materiais didáticos específicos e calendários escolares, e, por fim, no diálogo institucional com agentes das secretarias municipais e estaduais de educação e com o Ministério Público Federal (MPF), quando denunciávamos, em diversos momentos, os descasos no atendimento do direito à EEI intercultural, bi/multilíngue, específica e diferenciada.

Mais recentemente, no ano de 2024, tive a possibilidade de atuar como consultora da Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena (DIPEEI), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), na retomada da implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), criada pela Lei nº 6.861/2009 (Brasil, 2009) e aprovada na 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em Luziânia, em 2009. As atividades vinculadas à consultoria possibilitaram a realização de escutas de lideranças, professores e estudantes dos povos indígenas no estado do Rio Grande do Sul, onde resido atualmente, e dos povos indígenas do TEE Xingu, no território Xingu, no hoje estado do Mato Grosso, na região Centro-Oeste.

As escutas e os diálogos estabelecidos no âmbito da consultoria possibilitaram o contato direto com a realidade das escolas indígenas nesses contextos, analisados à luz dos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que corroboram os

relatos de condições precárias de infraestrutura, pouca efetividade na realização de formações continuadas e de concursos públicos para a carreira de professores indígenas, entre outros direitos negados historicamente pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O descaso com as escolas indígenas pode ser constatado pela análise dos dados do censo e pode ser observado em todas as regiões do país, especialmente no Norte e no Nordeste, que concentram maiores população e número de escolas e estudantes.

As reflexões trazidas neste artigo também têm como objetivo problematizar parte das minhas inquietações enquanto docente indígena da disciplina “Educação das relações étnico-raciais (ERER)”, que ministro desde maio de 2024, quando fui aprovada no concurso público para a Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde constatei lacunas no trabalho com a EEI e a EEQ, uma vez que, em geral, a discussão da ERER está centrada no binarismo negro/branco e, de alguma forma, silencia outras epistemologias. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica mobiliza intelectuais orgânicos indígenas e quilombolas cujas elaborações constituem campo de pensamento e produção político-pedagógica ancoradas nos processos educacionais dos/nos territórios indígenas e quilombolas, espaços urbanos, sociais e culturais de construção de conhecimentos baseados em cosmologias indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa documental tem com referência a análise de artigos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco para a construção da EEI e da EEQ, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003a) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), assim como de decretos e resoluções que registram os princípios, os fundamentos e as diretrizes dessas modalidades educacionais e de declarações e tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Os marcos legais normativos são analisados criticamente, à luz da produção de intelectuais indígenas e quilombolas engajados nos movimentos sociais de luta por educação escolar.

Os dados estatísticos centraram-se em informações dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010, 2022a, 2022b) e do Censo Escolar do INEP (2022), sendo analisados a partir da perspectiva contracolonial (A. Santos, 2015), de modo a não reduzir as realidades indígenas e quilombolas à condição de déficit, mas como expressões de resistência e reinvenção da educação em contextos historicamente subalternizados para a construção de sistemas interculturais de educação escolar contra-hegemônicos.

A disciplina ministrada no mestrado específico da UFPA se configurou como espaço metodológico privilegiado de troca entre intelectuais indígenas e quilombolas, em que as narrativas, vivências e análises dos próprios sujeitos coletivos fundamentam os eixos interpretativos do artigo. Esse processo é orientado por uma ética de escuta sensível com horizontalidade e pesquisa comprometida e situada no que Ribeiro (2017) denomina de “lugar de fala”, conceito que busca evidenciar como as experiências sociais influenciam diretamente a forma como os sujeitos percebem, interpretam e falam sobre o mundo. A metodologia está, portanto, ancorada em uma autoetnografia baseada no fato de eu ser uma pessoa indígena (Smith, 2018), em que a trajetória pessoal e coletiva é compreendida como fonte acadêmica, politicamente situada na produção de conhecimento e no envolvimento como caminhos possíveis para as elaborações científicas comprometidas e engajadas com e por sujeitos da/na pesquisa.

Cabe destacar que a UFPA é pioneira nas ações afirmativas na região Norte, praticando a política de cotas para pessoas oriundas de escolas públicas e pessoas negras desde 2005. Na pós-graduação, desde 2007, o PPGD reserva vagas para povos indígenas e, posteriormente, para quilombolas, por meio de edital específico e diferenciado. Em 2009, foi aprovada, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a reserva de duas vagas para indígenas em todos os cursos de graduação e todos os *campi* da instituição; em 2011, a política foi ampliada para pessoas

quilombolas, oferecendo o mesmo número de vagas. Além disso, as políticas de reserva de vagas na graduação foram ampliadas para outros cursos de pós-graduação, como a Antropologia, em 2010 (Beltrão et al., 2016).

O curso de mestrado em Direito específico para indígenas e quilombolas é parte das políticas de ação afirmativa do PPGD/UFGD implementadas em parceria com a *Climate and Land Use Alliance* (CLUA) e a Fundação Ford, por meio da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA), cujo programa incluiu a Residência Clínica Jurídica para advogados(as) indígenas e quilombolas, já finalizado, o qual teve a possibilidade de integrar e colaborar.

O conjunto das disciplinas no mestrado específico, que ainda está em andamento, tem como objetivo refletir sobre a pesquisa em contextos indígenas e quilombolas, com ênfase em direitos humanos e étnicos, em diálogo com os enfrentamentos históricos e contemporâneos dos sujeitos dentro e fora dos territórios. A disciplina ofertada procurou estabelecer diálogos entre protagonistas indígenas e quilombolas com o objetivo de refletir acerca das problemáticas enfrentadas pelas comunidades para fazer valer seus direitos à escola e debater possibilidades de diálogos interepistêmicos entre a EEI e a EEQ.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: CONQUISTA DA ESCOLA NAS ALDEIAS E NOS QUILOMBOS

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é divisor de águas no reconhecimento dos direitos das minorias étnico-raciais no Brasil. Promulgada no ano do primeiro centenário da abolição da escravidão, a Carta Magna representou parte da consolidação de demandas e lutas históricas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negro, indígena e quilombola. Foi a partir de 1988 que foram garantidos importantes avanços legais na institucionalização das políticas públicas de reconhecimento das identidades, das culturas, das organizações sociais e dos territórios quilombolas e indígenas.

Os artigos 231 e 232 consolidaram o reconhecimento da autonomia e da autodeterminação indígena, depois de

quase cinco séculos de políticas sistemáticas de genocídio, etnocídio, integração e assimilação. Pela primeira vez na legislação nacional, uma carta constitucional reconhece aos povos indígenas o direito às organizações sociais, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições e, para além disso, ficam expressamente registrados os direitos originários sobre as terras ocupadas tradicionalmente, cabendo a demarcação e a proteção à União (Brasil, 1988).

O reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas representa a possibilidade de garantia dos territórios e da continuidade das práticas sociais, culturais, econômicas, espirituais que são assentadas nesses espaços. Da mesma forma, torna-se imperativo o papel do Estado brasileiro na demarcação e na proteção desses territórios. Além disso, o artigo 231 é a base jurídica para a implementação do direito à consulta livre, prévia e informada, conforme o artigo 6º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (OIT, 1989), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 (Brasil, 2002) e promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2004).

Não obstante, o artigo 231 refuta diretamente a possibilidade de um 'marco temporal', que tenta condicionar o direito às terras indígenas à comprovação de ocupação no momento da promulgação da Constituição, ou seja, em 1988. O artigo reconhece os direitos originários, que independem de datas específicas, baseando-se no uso e na ocupação tradicional. Trata-se de instrumento jurídico de defesa dos territórios indígenas contra históricas tentativas de supressão e exploração por meio de diferentes estratégias. Mesmo com as resistências dos movimentos indígenas, o chamado marco temporal tem avançado no Congresso Nacional e representa retrocesso nas conquistas legais constitucionais, representando uma ameaça concreta à garantia de permanência nas terras demarcadas e de futuras demarcações.

Na mesma esteira, o artigo 68 da CF de 1988 afirma que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a

propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). O Decreto nº 4.887, de 2003 (Brasil, 2003b), regulamenta os procedimentos para regularização, cabendo à Fundação Cultural Palmares a emissão dos certificados junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

As garantias constitucionais na demarcação das terras indígenas e na titulação dos territórios quilombolas materializam o pilar da justiça social, da proteção territorial, socioambiental e da dignidade desses povos, fundamentado na perspectiva de reparação histórica e de valorização da diversidade cultural no Brasil. No entanto, a plena efetivação dos direitos constitucionais fundamentais depende do fortalecimento das políticas públicas e do compromisso da sociedade em combater retrocessos e assegurar conquistas legais históricas no chão das comunidades.

A garantia e a proteção dos territórios indígenas e quilombolas são condições primordiais para a continuidade da existência física e cultural desses coletivos, que, pelas lutas e resistências, têm tido importante crescimento demográfico. Dados do censo do IBGE de 2022 indicam que 1.693.535 pessoas se autodeclararam indígenas, o que corresponde a 0,83% da população brasileira (IBGE, 2022a). Em 2010, eram 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas, o que representava apenas 0,47% da população brasileira.

O censo também indicou a presença de 305 povos, falantes de 274 línguas. O estado com maior presença indígena em quantitativo populacional é o Amazonas, na região Norte do Brasil, que também concentra a maior diversidade de povos e línguas, seguido pelo Nordeste e pelo Centro-Oeste. Cabe destacar que em todas as unidades federativas há presença indígena em contextos rurais e urbanos (IBGE, 2022a).

Com relação à população quilombola, os dados do censo de 2022 indicam a autodeclaração de 327.802 pessoas, o que representa 0,65% do total de habitantes do país. Em relação às localidades quilombolas, foram identificadas 8.441, havendo 473.970 domicílios onde residia pelo menos uma pessoa quilombola, estando as pessoas espalhadas por

1.696 municípios brasileiros. O município de Senhor do Bonfim, no estado da Bahia, concentra o maior número de pessoas quilombolas, somando 15.999, seguido por Salvador; também na Bahia, com 15.897, Alcântara, no Maranhão, com 15.616, e Januária, em Minas Gerais, com 15.000 pessoas quilombolas. A região Nordeste concentra o maior percentual de população quilombola, com 68,19% do total do país, havendo 905.415 pessoas autodeclaradas (IBGE, 2022b).

Na região Sudeste são 182.305 (13,73%) pessoas, seguida da região Norte, com 166.069 (12,51%), Centro-Oeste, com 44.957 (3,39%), e Sul, com 29.056 (2,19%). Os cinco estados brasileiros com maior população quilombola são: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco. Cabe ressaltar que a Bahia e o Maranhão, juntos, concentram mais da metade da população quilombola do país, com 50,16% do total. Na Amazônia brasileira vivem 80.899 pessoas quilombolas, que representam 48,38% do número total residente em áreas oficialmente delimitadas, o que indica avanço nos processos de regularização fundiária nesta região.

O crescimento demográfico também representa aumento na demanda por políticas públicas em todas as áreas, como saúde, educação moradia e alimentação digna, entre outras. As demandas por EEI e EEQ em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e Superior são parte das agendas de reivindicações dos movimentos, no entanto foi somente após 1988 que tais políticas foram, de fato, materializadas no chão das aldeias e dos quilombos, quando passaram a ser consideradas modalidades específicas na estrutura educacional institucional no Brasil, o que também precisa ser demarcado como conquista dos movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas.

A conquista da legislação específica e das modalidades próprias no Sistema Nacional de Educação (SNE) representa grande avanço para garantia do direito à escola aos povos indígenas e quilombolas, no entanto os desafios para efetividade da qualidade da oferta da Educação Básica nos territórios ainda são gigantescos. Os dados do Censo da Educação Escolar do INEP de 2022 indicam, ainda, um

quadro de muita precariedade na infraestrutura das escolas, assim como nos números referentes à formação inicial e continuada de professores, à produção de material didático e paradidático específico, à construção de currículos e projetos políticos pedagógicos (PPP), entre outros. É incontestável o crescimento na demanda por escola nos territórios indígenas e quilombolas, especialmente pela apropriação da instituição, que passa a ser pensada como estratégia étnica e política para a efetividade dos projetos de bem viver desses povos.

Em 2022, havia 3.582 escolas indígenas no Brasil, sendo que 3.535 estavam localizadas em terras indígenas, com 25.460 professores e 292.497 estudantes matriculados. Sobre os estudantes, 64% têm matrícula no ensino fundamental, 10% no ensino médio, 2% no ensino profissionalizante, 8% na educação de jovens e adultos (EJA) e 16% na educação infantil. Ainda de acordo com o censo de 2022, foram registradas 278.030 matrículas em escolas localizadas em comunidades quilombolas, sendo 25% na Educação Infantil, 56% no ensino fundamental e 19% no ensino médio, contando 17.288 professores em 2.366 escolas quilombolas (IBGE, 2022b).

Os dados também indicam que 1.015.034 de pessoas quilombolas com 15 anos ou mais de idade viviam dentro e fora de territórios oficialmente delimitados. Entre essas, 18,99%, que correspondem a 192.715 pessoas, não eram alfabetizadas. Dessa forma, a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas a partir de 15 anos de idade era 2,7 vezes superior à registrada na população total residente no Brasil (Ferreira, 2024).

Outro dado que chama atenção, nesse mesmo estudo, é referente à alfabetização das mulheres quilombolas, que apresentaram taxa maior de alfabetização, com 82,89%, enquanto os homens apresentaram taxa de 79,11%. A diferença de 3,78 pontos percentuais é maior do que a observada na população total do país, que foi de um ponto percentual, com 93,48% das mulheres e 92,49% dos homens nesse mesmo requisito (Ferreira, 2024). Os dados evidenciam o protagonismo das mulheres no acesso à escolarização em todos os níveis de ensino.

CONQUISTA E CONSTRUÇÃO LEGAL DAS MODALIDADES ESPECÍFICAS DE ENSINO

Historicamente, a escolarização foi negada aos povos indígenas e quilombolas no Brasil. Quando ofertada, não atendia aos projetos emancipatórios desses coletivos, mas sim aos interesses da Coroa, das missões religiosas, do Império e, posteriormente, da República e dos militares durante o golpe militar (1964-1986), ou seja, a escola tinha como objetivo atender aos ideais nacionais de 'civilização', sem se importar com os interesses e os projetos dos coletivos indígenas e quilombolas.

Mesmo após o tardio final 'oficial' da escravidão da população negra no Brasil, o direito à escola não foi realidade, nem representou mudanças significativas na possibilidade de acesso a direitos, pois as pessoas negras continuaram sendo excluídas e marginalizadas dos processos educacionais escolarizados. A ausência de medidas de inclusão resultou na perpetuação de desigualdades, mantendo a população negra à margem do sistema educacional formal.

Para os povos indígenas, a escolarização era orientada por ideais de civilização de base judaico-cristã, com o objetivo de serem integrados gradativamente à sociedade nacional, por meio da imposição da língua portuguesa e dos currículos ocidentais, em detrimento das línguas e culturas originárias (Fernandes, 2010). A escola era parte do projeto de negação da alteridade e da diferença, manifestado principalmente pela imposição de uma língua nacional e de currículos uniformes civilizatórios eurocentrados. Conforme destaca Bartolomeu Melià, "os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas" (Melià, 1999, p. 14).

Cabe destacar que esses processos não se deram sem as resistências e resiliências indígenas, negras e quilombolas. A década de 70 do século XX marca o fortalecimento dos movimentos indígenas em resistência e contraposição a séculos de violências múltiplas, entre elas

a violência e o silenciamento epistêmico, que negaram os sistemas de produção de conhecimentos, ciências, saberes e cosmologias indígenas. O movimento indígena também demarcou a luta dos povos indígenas contra a ditadura militar, instaurada com o golpe militar de 1964, assim como a luta pela retomada da democracia no Brasil, que também precisa ser destacada como parte das ações das lideranças e organizações indígenas que culminaram com o registro de direitos étnicos na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988).

Na esteira das conquistas pós-1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), trouxe pela primeira vez artigos específicos sobre a EEI, reconhecendo as particularidades e estabelecendo princípios para atender as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. O artigo 78 reconhece a EEI como modalidade específica, organizada de maneira a respeitar as peculiaridades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, assegurando que a escola indígena deve valorizar as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem de cada povo. Prevê, ainda, a elaboração de currículos específicos e diferenciados, que reflitam a organização social, os costumes, as tradições e as línguas das comunidades indígenas. O artigo 79 reforça a necessidade de apoio técnico e financeiro da União para a produção de materiais didáticos específicos, formação de professores indígenas em níveis médio e superior, com o objetivo de garantir a autonomia pedagógica das escolas indígenas e fortalecer as práticas educativas próprias (Brasil, 1996).

De maneira sucinta, a LDB de 1996 reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos específicos na área educacional, garantindo a possibilidade de educação bi/multilíngue e intercultural, fortalecendo as línguas maternas e o conhecimento tradicional, abrindo espaços para a formação de professores indígenas e promovendo maior autonomia às comunidades na construção de processos educativos escolarizados.

A LDB de 1996 foi, sem dúvida, um marco para a educação no Brasil, no entanto o documento não trata

diretamente da EEQ, como fez com a EEI. Por outro lado, cabe destacar que o princípio do respeito à diversidade cultural está presente, fornecendo bases para políticas educacionais posteriores voltadas para comunidades quilombolas. O artigo 4º garante o acesso à educação básica como um direito universal, incluindo populações rurais e grupos em situação de vulnerabilidade, como os quilombolas, estabelecendo como princípios do ensino o respeito à pluralidade cultural e às especificidades das populações brasileiras.

O artigo 26-A da LDB, modificado em 2003 pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003a) e em 2008 pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os estabelecimentos de ensino como prática fundamental para a valorização das culturas quilombolas e indígenas. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 3/2004 (CNE, 2004) trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica; o documento tem como objetivo orientar as instituições de ensino e os sistemas educacionais sobre a inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, a fim de promover a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil e enfrentar o racismo e a discriminação racial por meio da educação antirracista. Em 2008, como dito, a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) modificou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003a), tornando obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas nos currículos de todas as escolas de educação básica, públicas e privadas, do país. A ampliação, em atendimento às demandas e reivindicações do movimento indígena educador, fortalece a discussão e a mudança de paradigmas na educação nacional, provocando o debate sobre o silenciamento das histórias e culturas indígenas na formação social e cultural da sociedade brasileira.

Cabe destacar também a importância da ratificação pelo Brasil da Declaração de Durban, de 2001, como um documento propulsor das legislações posteriores. Elaborada durante a realização da “Conferência mundial

contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata” (UNFPA Brasil, 2001, p. 1), a declaração reafirma a importância da valorização da diversidade étnico-racial, eliminação do analfabetismo e promoção da educação de qualidade para o pleno acesso à justiça social por todos os povos, conforme artigo 96:

Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos (UNFPA Brasil, 2001, p. 30).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), o movimento quilombola incluiu no documento final a EEQ como modalidade específica na educação básica, apresentando a demanda por legislação própria. Também em 2010 foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola pelo Ministério da Educação (MEC) que reforça a importância do Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola e da elaboração das diretrizes curriculares para a recém-criada modalidade.

Em 2012, foi publicada a Resolução do CNE nº 8, de 2012 (Brasil, 2012a), que define as diretrizes curriculares nacionais (DCN) da EEQ na educação básica, regulamentando a oferta de educação para comunidades quilombolas. O documento visa a garantia de educação escolar que respeite as especificidades históricas, culturais e sociais, a promoção, o reconhecimento e a valorização da identidade étnico-racial dos povos quilombolas, assegurando processos educacionais escolarizados que contribuam para a autonomia e a qualidade de vida das comunidades. A resolução pontua que a educação quilombola, em diálogo com a educação escolar quilombola, deve ter como objetivo a valorização dos saberes e das práticas das comunidades, por meio do desenvolvimento de currículos específicos e contextualizados, conforme registrado no artigo 6º:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012a, p. 5).

No mesmo ano, foi elaborada a Resolução nº 5, de 2012, do CNE (Brasil, 2012b), que estabelece as DCN para a EEI, regulamentando a organização, o funcionamento e as especificidades dessa modalidade de ensino, em consonância com o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). O documento demarca o direito à educação escolar específica, intercultural, diferenciada e multilíngue, devendo esta ser organizada para respeitar e valorizar as tradições, as línguas e os modos de vida dos povos indígenas. Nesse sentido, a escola indígena deve promover o diálogo entre a educação indígena, própria de cada povo, e a EEI, as quais, por sua vez, devem estar em diálogo com outros conhecimentos, incluindo os ocidentais que forem entendidos pelas comunidades como necessários nos processos de formação escolar, assim como para a defesa dos territórios e dos direitos étnicos.

Os avanços na legislação devem ser demarcados como conquistas históricas dos movimentos de luta, conforme afirmado anteriormente. No entanto, a distância entre a letra da norma e a realidade das comunidades indígenas e quilombolas tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas lideranças e comunidades indígenas e quilombolas. O descaso crescente no atendimento da educação escolar de qualidade nos territórios mobiliza inúmeras denúncias, protestos e reivindicações no sentido de ampliar as possibilidades de atendimento das demandas por escola com qualidade e equidade.

O esforço epistêmico proposto neste artigo reside justamente na tentativa de estabelecer diálogos e confluências no campo de luta por educação escolar

indígena e quilombola, situando-se no escopo das reflexões para encontrar caminhos possíveis para a efetividade do direito à escola específica e intercultural.

POSSIBILIDADES DE CONFLUÊNCIAS E DIÁLOGOS INTEREPISTÊMICOS NA LUTA PELA ESCOLA

O diálogo interepistêmico entre as modalidades educacionais é fundamental para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização dos saberes locais. Para Gersem dos Santos Luciano, intelectual indígena do povo Baniwa, o diálogo entre diferentes epistemologias é fundamental para que a EEI se afirme como instrumento de construção da 'cidadania diferenciada', possibilitando que os estudantes indígenas mantenham suas tradições culturais ao mesmo tempo em que participam plenamente da sociedade brasileira (Baniwa, 2019).

Givânia Maria da Silva, uma das principais vozes na luta pela EEQ e cofundadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), afirma que a educação quilombola é mais do que direito, pois se constitui um espaço de resistência e de afirmação da cultura e da história quilombola (Silva, 2012). Entretanto, a falta de infraestrutura e de recursos específicos compromete a implementação de educação escolar quilombola efetiva e de qualidade. Para Silva (2012), a educação escolar deve ser ferramenta para combater o racismo e a discriminação, promovendo o respeito e a igualdade de oportunidades. A escola quilombola deve ser um espaço de conscientização sobre os impactos do racismo e de empoderamento das populações negras.

Baniwa (2019) e Silva (2012) concordam que, para a educação escolar indígena e quilombola, respectivamente, serem de fato interculturais, é necessário formar professores que compreendam a realidade cultural das comunidades onde atuam, na busca da construção de uma educação comprometida com a valorização cultural dos povos etnicamente diferenciados, pois formar professores quilombolas é consolidar agentes de transformação social,

preparados para promover educação que valorize as tradições e a identidade cultural (Silva, 2012).

Embora direcionadas a contextos distintos, a EEI e a EEQ têm pontos em comum e possibilidade de diálogo a serem destacados: 1) representam a materialização das lutas indígenas e quilombolas por educação escolar específica, intercultural e comunitária que emerge nos enfrentamentos coletivos desses povos por direitos; 2) reconhecem a educação escolar como direito fundamental inalienável, que deve respeitar e promover as identidades culturais das comunidades atendidas; 3) têm como princípio o respeito à diversidade cultural dos povos, garantindo o reconhecimento e a valorização das culturas, línguas, tradições, histórias, memórias, ancestralidades e modos de vida; 4) a educação escolar está centrada nas territorialidades, entendendo que o vínculo entre educação e território é fundamental para a construção curricular, política e pedagógica.

Outro ponto de diálogo entre as modalidades de ensino se refere à construção curricular, uma vez que os currículos dessas escolas devem ser elaborados com a participação ativa das comunidades, refletindo as práticas socioculturais e histórias e os saberes. No caso dos povos indígenas, há ênfase no multilinguismo, com uso das línguas maternas como primeira língua e do português como segunda língua. Na EEQ, o foco recai na história, na cultura afro-brasileira e nas tradições quilombolas. A gestão escolar deve também ser de base comunitária, garantindo a participação e o protagonismo das comunidades indígenas e quilombolas na tomada de decisões e na definição dos projetos pedagógicos. As escolas, nesses contextos, são compreendidas como ferramentas para o fortalecimento da autonomia das comunidades, respeitando as formas de organização social.

A valorização dos educadores e educadoras das próprias comunidades formados em cursos específicos direcionados para esses coletivos, assim como a formação continuada deve ser permanente e em serviço ofertado por meio de programas que incluam conhecimentos e conteúdos específicos sobre as culturas, línguas e histórias das comunidades.

Da mesma forma, a produção de materiais didáticos e paradidáticos deve ser realizada pelos sujeitos da educação escolar indígena e quilombola, de maneira que sejam produzidos com a participação das comunidades e alinhados às especificidades culturais e linguísticas.

A EEI e a EEQ também trabalham na perspectiva da escola ser vista como ferramenta de resistência e combate à discriminação, ao racismo, aos preconceitos e às desigualdades históricas, com vistas ao fortalecimento étnico, racial e identitário, valores e princípios que são garantidos na legislação nacional, fruto de longo processo de mobilização política dos movimentos, que têm seu caráter educativo e formativo, pois a luta pela educação acompanha a pauta da luta pelos territórios e não está separada das reivindicações históricas dos coletivos indígenas e quilombolas.

É incontestável que a valorização das modalidades específicas representa grande avanço nas políticas de reconhecimento e promoção de educação escolar específica aos povos indígenas e quilombolas, no entanto ainda há muitos desafios a serem enfrentados, pois essas modalidades são historicamente marcadas pela precariedade e pela falta de aceitação das especificidades culturais pelos sistemas públicos de educação. O contexto de precariedade em que grande parte das escolas se encontra limita a implementação plena das práticas, criando barreiras ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A oferta do ensino médio constitui um dos maiores gargalos nas aldeias e nos quilombos, obrigando os jovens a se deslocarem às escolas rurais e urbanas. A falta de infraestrutura adequada, somada às condições precárias de transporte e à distância dos centros urbanos, impõe barreiras não apenas à aprendizagem, mas também ao próprio acesso à escola. Essa realidade expõe um paradoxo: embora existam avanços significativos no reconhecimento legal do direito à educação escolar específica, a implementação prática ainda está aquém das necessidades reais desses povos.

Além disso, a ausência de escolas de ensino médio regular em territórios indígenas e quilombolas reflete uma lacuna estrutural que limita a continuidade dos estudos e compromete o desenvolvimento das juventudes dessas comunidades e, por consequência, o acesso ao ensino superior. A necessidade de deslocamento para contextos educacionais que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes contribui para altas taxas de evasão escolar, reforçando ciclos de desigualdade e exclusão.

Nesse sentido, a mobilização das comunidades para superar as muitas barreiras existentes revela o protagonismo e a resistência desses coletivos na busca por direitos educacionais. No entanto, é fundamental que o Estado brasileiro assuma papel mais efetivo na implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura escolar adequada, formação continuada de professores que compreendam a realidade cultural das comunidades e a produção de materiais didáticos específicos e contextualizados.

A EEI e a EEQ compartilham horizontes político e epistêmico comuns: a resistência à colonialidade do saber e à imposição de modelos hegemônicos de escolarização. Embora distintas em suas experiências, ambas confluem na defesa de projetos educativos baseados na ancestralidade, nos territórios e na coletividade. O pensamento de Antônio Bispo dos Santos nos possibilita a compreensão da singularidade da educação quilombola pelas suas experiências de vida em coletividade.

Para Nego Bispo, como é popularmente conhecido, os quilombos não são apenas espaços físicos, mas modos de viver e significar o mundo, sustentados por práticas de oralidade, espiritualidade, reciprocidade e autonomia (A. Santos, 2023). A noção de 'contracolonização' se opõe à lógica da inclusão subordinada aos modelos ocidentais, propondo que os quilombolas não querem ser integrados ao sistema escolar como objetos, mas reconhecidos como sujeitos capazes de produzir outras formas de ensinar e aprender.

O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Mas se dissermos assim, não enfraquecemos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo (A. Santos, 2023, p. 51).

Em confluência com o pensamento de Nego Bispo, Linda Tuhiwai Smith, intelectual maori da Nova Zelândia, denuncia o papel da pesquisa e da escolarização como ferramentas de dominação colonial (Smith, 2018). Ao propor uma metodologia decolonial, Smith (2018) defende que os povos indígenas devem produzir e controlar seus próprios saberes, com base nas próprias línguas, cosmovisões, experiências e processos próprios de aprendizagem. A educação, nesse sentido, deve ser instrumento de cura, reparação e autodeterminação.

Ambos os autores situam o território como fundamento epistemológico da produção de saberes. Enquanto a modernidade separa o conhecimento do lugar, Linda Smith e Nego Bispo reconhecem que é na relação com a terra, com os corpos e com as comunidades que os saberes se constroem. Assim, EEI e EEQ, quando orientadas por essas epistemologias insurgentes, deixam de ser modalidades alternativas para se constituírem como projetos civilizatórios próprios. São práticas de justiça cognitiva (B. Santos, 2010), que recusam a monocultura do saber e reivindicam a legitimidade de outras formas de conhecer e estar no mundo.

Entretanto, a efetivação dos projetos autônomos de educação escolar enfrenta limites estruturais históricos. A institucionalização da EEI e da EEQ no Brasil ainda é marcada por descontinuidades orçamentárias, fragilidades nos sistemas de cooperação entre os entes federativos e resistência das redes públicas em reconhecer a legitimidade das epistemes dos povos tradicionais nos processos de educação escolarizados. Como apontam os próprios autores, há sempre o risco de a captura institucional esvaziar o potencial transformador dessas experiências (Smith, 2018; A. Santos, 2023).

Por isso, compreender as confluências entre EEI e EEQ à luz de pensadores como Nego Bispo e Linda Smith é refletir sobre processos educacionais que não apenas reconheçam a diversidade, mas que sejam construídos a partir da diversidade. Uma educação que não apenas inclua indígenas e quilombolas na escola, mas que questione o que é escola, quem ensina, o que se aprende e para que se aprende.

As experiências da EEI e da EEQ constituem não apenas modalidades pedagógicas específicas, mas enfrentamentos ativos à colonialidade do saber e à negação histórica das epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Conforme Quijano (2005), a colonialidade é a face persistente do colonialismo mesmo após sua estrutura formal ter sido abolida. Trata-se de uma lógica de poder que impõe hierarquia racial e epistêmica sobre os povos do Sul global, definindo quem pode produzir conhecimento válido. Nesse sentido, tanto a EEI quanto a EEQ se erguem como movimentos de decolonialidade, que implica a desobediência epistêmica e a valorização de sistemas de saberes subalternizados como fontes legítimas de conhecimento e ação política (Mignolo, 2017).

Ao trazer o conceito de confluência para o campo da educação, Nego Bispo propõe uma virada teórica fundamental, desafiando o conceito clássico de interculturalidade, ao afirmar que não se trata apenas de dialogar com o outro, mas de reconhecer que os saberes quilombolas e indígenas são filosofia, ciência, técnica e tecnologia em si, não sendo complementos ao conhecimento ocidental, mas sim sistemas epistemológicos complexos e completos (A. Santos, 2023). Ao tratar da descolonização das metodologias em contextos indígenas, reforça essa perspectiva, afirmando que os povos indígenas não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos que produzem conhecimentos. A pesquisa, e, por extensão, o currículo, devem ser processos politicamente situados, comprometidos com a autodeterminação dos povos e com a valorização de seus saberes. O autor propõe uma reestruturação epistemológica e ética que

deve permear as práticas educacionais, questionando a validade de métodos ocidentais quando aplicados a contextos cujos paradigmas cosmológicos, ontológicos e epistemológicos são outros.

Nesse sentido, a EEI e a EEQ, mais do que sistemas de ensino, são formas de resistência ontológica. Elas desafiam o monopólio ocidental do conhecimento, problematizam a centralidade do currículo nacional único e reivindicam currículos situados, construídos a partir dos territórios, das histórias e das cosmologias próprias. A escola, quando apropriada como ferramenta de resistência e transformação, passa a ser um espaço de re-existência epistêmica. A decolonialidade e a contracolonialidade, nesse contexto, são mais do que uma crítica ao colonialismo, constituindo-se como proposição ativa de outros mundos possíveis, onde as escolas possam ser construídas não sobre o silenciamento das tradições, mas sobre a escuta profunda das 'águas do conhecimento' que correm em confluência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EEI e a EEQ são frutos de intensas mobilizações sociais e políticas dos povos indígenas e quilombolas, que ao longo da história enfrentaram múltiplas formas de opressão e exclusão. Essas modalidades educacionais transcendem o simples acesso à escola, sendo ferramentas fundamentais para a valorização das identidades culturais, linguísticas e históricas, além de constituírem espaço estratégico para o fortalecimento das lutas por direitos fundamentais e territoriais.

Embora os avanços legislativos e normativos, como as diretrizes curriculares nacionais específicas, sejam marcos importantes, a implementação plena e a qualidade da oferta dessas modalidades ainda enfrentam desafios significativos. A precariedade das infraestruturas escolares, a insuficiência de professores habilitados nas especificidades culturais e a carência de materiais didáticos próprios revelam a urgência de políticas públicas robustas e permanentes que atendam às demandas desses povos.

Os diálogos interepistêmicos entre a EEI e a EEQ demonstram que ambas modalidades compartilham princípios fundamentais, como o respeito à diversidade cultural, a valorização dos saberes tradicionais e a centralidade do vínculo entre educação e território. A construção de currículos e de práticas pedagógicas que reflitam as histórias, as cosmovisões e os saberes locais é um passo diligente para promover a autonomia e o bem-viver das comunidades.

A conquista das modalidades específicas reafirma o papel da escola como espaço de resistência, emancipação e transformação social. Reconhecer e promover políticas específicas e programas que atendam as especificidades indígenas e quilombolas não são apenas obrigações do Estado, mas também compromisso ético e político de toda a sociedade brasileira, que deve valorizar e apoiar a diversidade que compõe o país. Somente assim será possível construir sistemas educacionais verdadeiramente equitativos, que contribuam para a justiça social e para a dignidade desses povos.

A partir da metáfora da 'confluência', proposta por Nego Bispo (A. Santos, 2023), compreendemos que a luta por educação escolar específica não se resume à inclusão em um sistema já posto, mas à coexistência autônoma de epistemologias diversas, em que os saberes indígenas e quilombolas se insurgem para serem reconhecidos e não submetidos às hierarquias e às subordinações colonialistas eurocentradas. Esse entendimento desafia o modelo integrador ocidental e aponta para a necessidade de repensar radicalmente as políticas educacionais a partir dos próprios territórios, das cosmologias, bem como dos modos de produção do conhecimento e da vida em sua organicidade e seus sentidos.

Ao propor a descolonização das metodologias, Smith (2018) nos convoca a olhar para a produção de conhecimento e para a prática educativa como atos políticos situados. A EEI e a EEQ, ao reivindicarem seus próprios métodos, línguas e currículos, constituem-se como práticas de pesquisa e ensino que colocam no

centro a autodeterminação dos povos e dos territórios ancestrais. Ao se perceber os sujeitos indígenas e quilombolas como autores de suas narrativas e propostas pedagógicas, reafirma-se o compromisso ético da escola como espaço de produção dos sentidos da vida em coletividade, de produção do ser e do saber de povos étnicos e racialmente situados em movimentos insurgentes e contra-hegemônicos por reconhecimento e respeito.

REFERÊNCIAS

- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos* (1. ed.). Mórula, Laced.
- Beltrão, J. F., Brito Filho, J. C. M., & Maués, A. M. (2016). Ações afirmativas na Universidade Federal do Pará (2005-2016). *Revista Inclusiones*, 3(número especial), 78-101. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/533>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2002). Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002: Aprova o texto da Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*. <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/programa-fronteira-integrada-pfi/marco-legal/decreto-legislativo-no-143-de-2002/view>
- Brasil. (2003a). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>
- Brasil. (2003b). Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta a regularização fundiária das terras quilombolas. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm
- Brasil. (2004, abril 19). Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004: Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. (2009). 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. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm
- Brasil. (2012a). Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>
- Brasil. (2012b). Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2004). *Parecer CNE/CP nº 003/2004, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. <https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-0032004-10-de-marco-de-2004-diretrizes-curriculares-nacionais-para>
- Fernandes, R. F. (2010). *Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. <https://repositorio.ufpa.br/items/4a654fff-18d6-4f71-89de-2732a2290092>
- Ferreira, I. (2024, julho 19). Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. *Agência IBGE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Os indígenas no Censo 2010*. <https://indigenas.ibge.gov.br/pt/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022a). *Os indígenas no Censo 2022*. <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022b). *O Brasil quilombola*. <https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Educação em terras indígenas: o que diz o Censo Escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Caderno CEDES*, 19(49), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>
- Mignolo, W. D. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1989, junho 27). *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais* [Convenção]. <https://portal.antt.gov.br/en/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). CLACSO. <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A7ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento/Feminismos Plurais.
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/Piseagrama. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8748486/mod_resource/content/1/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20A%20terra%20da%CC%81%2C%20a%20terra%20quer-Ubu%20Editora%20%282023%29.pdf
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: A experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533>
- Smith, L. T. (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas* [Trad. Roberto G. Barbosa]. UFPR.
- UNFPA Brasil. (2001, agosto 31). *Declaração de Durban* (101 p.). <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>

DADOS DA PESQUISA

Os dados não foram depositados em repositório.

PREPRINT

Não foi publicado em repositório.

AValiação POR PARES

Aviação duplo-cega, fechada.