

ALDEAR OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS DESAFIOS PARA O PRÓXIMO DECÊNIO

Márcio Alexandre Barbosa Lima^I

Robson dos Santos^{II}

<https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5769>

RESUMO

O estudo busca contribuir com as discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE) no que diz respeito à educação escolar indígena. Inicialmente, faz-se uma comparação entre o desenho adotado no atual PNE (2014-2024) com o daquele que o antecedeu, no tocante à construção das metas e dos objetivos relacionados aos indígenas. Em seguida, analisam-se os resultados alcançados no último Plano com fundamento nos indicadores de monitoramento do PNE. Os dados sinalizam que esses povos apresentam os índices mais críticos em várias metas e, portanto, deveriam ser a referência na elaboração de políticas equitativas. Como conclusão, o trabalho sugere a inclusão de metas e estratégias específicas da educação escolar indígena no próximo Plano, baseadas nas demandas elaboradas nos diversos Fóruns de Educação Escolar Indígena e na experiência adquirida por meio do monitoramento do atual PNE.

Palavras-chave: educação escolar indígena; povos indígenas; plano nacional de educação.

^I Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Dired) e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB).

^{II} Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Dired) e doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB).

INTRODUÇÃO

No mês de abril de 2022, o então candidato a presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, discursou para milhares de lideranças de 200 povos indígenas que se reuniram sob a organização da Associação dos Povos Indígenas (Apib) durante a realização do 18º Acampamento Terra Livre (ATL), em Brasília. Na ocasião, Lula afirmou que, se eleito, criaria o Ministério dos Povos Indígenas (Barbiéri; Hanna, 2022). A promessa, executada nove meses depois, com a posse de Sônia Guajajara como Ministra de Estado dos Povos Indígenas, representa um marco na história do Brasil e um novo capítulo no relacionamento entre os povos indígenas e a sociedade nacional na ótica das políticas públicas.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma reconstrução, pois nos últimos seis anos os povos indígenas tiveram em seus territórios e no seu entorno ações devastadoras, como o garimpo ilegal de ouro, a derrubada de floresta, a construção de estradas, pistas de pouso ilegais e linhas de transmissão de energia, a produção de alimentos com uso ostensivo de agrotóxicos, o abandono da saúde indígena e da escola indígena, o aumento da fome e da desnutrição e a propagação de doenças como a malária. De acordo com os povos indígenas e seus aliados, no Congresso Nacional existem outras ameaças: o marco temporal, Projeto de Lei (PL) nº 490/2007; a mineração em terras indígenas, PL nº 191/2020; o “pacote do veneno”, PL nº 6.299/2002, e a grilagem de terras públicas, PL nº 2.159/2021. Além disso, nos últimos seis anos, os processos de demarcação de terras indígenas permaneceram paralisados (Madeiro, 2022).

No campo educacional, em específico, houve a descontinuidade ou paralisação de ações como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o Programa Bolsa Permanência de estudantes indígenas para graduação e pós-graduação, o Programa de Ações Articuladas (PAR-Indígena) e o Programa Saberes Indígenas, voltado à formação continuada de professores indígenas.

Considerando os retrocessos apresentados, este momento histórico de reconstrução ocorre em um contexto no qual se iniciam os debates relativos a um novo Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal. Um Plano que pode conter metas e diretrizes voltadas à educação escolar indígena, que garanta maior acesso dos estudantes indígenas a todos os níveis e modalidades da educação, a elevação das condições de funcionamento dessas escolas, a qualificação e a remuneração adequada de seus professores e que, a partir de indicadores educacionais transparentes e objetivos, possa ter sua qualidade monitorada e avaliada. Nesse contexto de reconstrução e planejamento, o estudo busca contribuir com os debates acerca de um novo PNE.

Na primeira seção do trabalho, é realizada a análise dos objetivos e das proposições direcionadas aos povos indígenas nos dois últimos Planos Nacionais, Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014. Na seção seguinte, são analisados indicadores educacionais utilizados no monitoramento das metas do atual PNE, considerando a escolarização dos povos indígenas a partir de dois eixos temáticos: i) alfabetização e

universalização da educação básica e ii) educação superior. Ao final, são apresentadas algumas sugestões para a elaboração de propostas para a educação escolar indígena voltadas ao próximo Plano Nacional de Educação (2024-2034)¹.

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os Planos Nacionais de Educação estão previstos no artigo 214 da Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, também prevê que a União deve elaborar um Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Nessa direção, o atual PNE (Lei nº 13.005/2014) foi aprovado no Congresso Nacional após quatro anos de debates e da realização da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, que produziu subsídios para sua elaboração. No documento final da Conae 2010, os indígenas estão presentes no eixo VI, intitulado *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade* (CONAE, 2010).

Em relação à educação escolar indígena, o documento traz 14 propostas, como a de regulamentar nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a criação de mais cursos de licenciaturas indígenas, o estímulo à formação (inicial e continuada) e à habilitação de professores indígenas, a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e a implementação dos territórios etnoeducacionais como modelo de gestão democrática. Também aponta para a execução de políticas afirmativas para indígenas em instituições de educação superior (IES).

Todavia, o eixo VI do documento final da Conferência de 2010 agrega diversos temas e atores, como questão étnico-racial, educação quilombola, educação especial, educação do campo, educação ambiental, educação nas prisões, educação de jovens e adultos e educação profissional, educação dos pescadores, questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e formação cidadã e profissional.

O documento destaca que esses grupos possuem especificidades históricas, políticas e culturais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Apesar da agregação de diversos temas e grupos em um único eixo, o documento apresenta um programa para a efetivação da educação escolar indígena, com 14 pontos, abordando os principais tópicos citados.

¹ De acordo com o artigo 12 da Lei do PNE, “até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE”, o poder executivo encaminhará ao Congresso Nacional uma nova proposta de Plano Nacional de Educação, “que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio” (Brasil, 2014).

Embora no texto final da Conferência existam propostas concretas para a educação escolar indígena, no PL nº 8.035/2010, assim como no Plano Nacional aprovado, a educação para os povos indígenas foi incorporada, ao final, de forma transversal. Os povos indígenas estão citados em 17 estratégias de 13 metas. Em 15 estratégias, os indígenas são considerados em conjunto com os quilombolas e os estudantes das escolas do campo. Em nove estratégias, além dos dois grupos mencionados, os indígenas são considerados conjuntamente com as populações itinerantes (Estratégias 5.5, 7.26, 10.3) e tradicionais (Estratégia 7.26), os deficientes (Estratégias 3.7, 7.27, 12.5), superdotados ou indivíduos com altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento (Estratégia 12.5).

Assim, a temática da escolarização dos povos indígenas é tratada de maneira dispersa ao longo das estratégias do documento. Não há uma meta exclusiva aos povos indígenas. No desenho do Plano, após a apresentação da meta, as referências aos povos indígenas nas estratégias ocorrem como esforço adicional, por meio de termos como os retratados no Quadro 1.

QUADRO 1
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS ESTRATÉGIAS DO PNE

Meta	Texto
1	“(…) de forma a atender às especificidades dessas comunidades (…)” (Estratégia 1.10).
2	“(…) considerando as especificidades (…)” (Estratégia 2.6).
3	“(…) observando-se as peculiaridades das populações (…)” (Estratégia 3.7).
5	“(…) que considerem o uso da <i>língua materna</i> pelas comunidades indígenas (…)” (Estratégia 5.5).
6	“(…) considerando-se as peculiaridades locais (…)” (Estratégia 6.7).
7	“(…) consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta <i>bilíngue</i> na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa” (Estratégia 7.26).
	“(…) considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da <i>língua materna</i> de cada comunidade indígena (…)” (Estratégia 7.27).
10	“(…) considerando as especificidades das populações (…)” (Estratégia 10.3).
11	“(…) de acordo com os seus interesses e necessidades (…)” (Estratégia 11.9).
18	“(…) considerar as especificidades socioculturais (…)” (Estratégia 18.6).

Fonte: Elaboração própria baseada na Lei nº 13.005/2014.

Apenas três estratégias, 5.5, 7.26 e 7.27, são dedicadas especificamente aos povos indígenas, ao fazerem referência ao direito constitucional do uso da língua materna e da organização do tempo. Nas demais, os indígenas são elencados em conjunto com outros grupos sociais.

A ausência de estratégias específicas para os povos indígenas fica evidente, por exemplo, ao se analisarem as metas de valorização dos profissionais do magistério. A estratégia proposta é a implementação de programas de formação profissional

específicos para os três grupos (campo, quilombos e indígenas) e para a educação especial. Não há menção à carreira do magistério indígena, à equiparação salarial dos professores indígenas aos demais profissionais com a mesma formação e aos concursos públicos específicos, bem como estratégias para formação inicial e continuada, para o crescimento da pós-graduação de professores indígenas ou para a formação em pós-graduação dos professores indígenas universitários.

De certa forma, a agregação com outros atores, genericamente classificados no campo da diversidade, fez com que a pauta da educação escolar indígena no atual Plano Nacional de Educação fosse um pouco ofuscada, confluindo na ausência de metas ou indicadores específicos à comunidade indígena, como as anteriormente citadas; invisibilidade similar pode ser percebida em relação aos grupos quilombolas, por exemplo.

Essa situação se reflete no processo de monitoramento das metas do PNE feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). No *Relatório de Monitoramento* (Brasil. Inep, 2022), existem 56 indicadores para as 20 metas do Plano. Desses, 26 não são passíveis de desagregação por raça/cor e 30 permitem essa possibilidade, dependendo da base de dados utilizada.

Nos indicadores das Metas 1, 2 e 3, que tratam da universalização da educação básica, todas as desagregações por raça/cor consideram apenas negros e brancos. O mesmo ocorre em relação ao indicador de alfabetização da população acima de 15 anos e ao indicador da taxa de analfabetismo funcional dessa população (Meta 9), desagregados a partir de negros e brancos. São oito indicadores de raça/cor desagregados a partir da dicotomia negros e brancos.

Em relação ao acesso à educação superior, a desagregação dos dados sobre raça/cor ocorre considerando apenas brancos e não brancos. Na Meta 8, a ausência das populações indígenas pode ser notada no cálculo da razão entre a escolaridade média dos negros e não negros.

Os povos indígenas estão presentes nos indicadores da Meta 4, que abordam o acesso a populações com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) ou superdotação às classes comuns e ao atendimento educacional especializado. Além da Meta 4, os indígenas são representados nos indicadores das Metas 10, 11 e 13, que tratam da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, do aumento das matrículas na educação profissional e da ampliação de docentes mestres e doutores do ensino superior, respectivamente.

É importante destacar que a maior parte dessa ausência decorre de um vazio estatístico mais amplo sobre os povos indígenas. A última informação do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que possibilita um conhecimento mais aprofundado dos indígenas, inclusive daqueles fora da escola, data de 2010. No caso da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), que permite o acompanhamento anual de um conjunto de indicadores educacionais, a amostra relativa a populações indígenas apresenta grandes limitações,

especialmente quando se operam recortes por faixa etária e estados. Já no Censo Escolar da Educação Básica do Inep, a variável sobre a raça/cor dos estudantes apresentava, no ano de 2022, valores não declarados para quase 14 milhões de matrículas, o que corresponde a 27,2% do total registrado. Além disso, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Inep não conta com um instrumento voltado às especificidades das escolas e estudantes indígenas, em muitos casos bilíngues e com modelos pedagógicos diferenciados; e, dada a dimensão reduzida da maior parte das turmas, muitos estudantes indígenas não são incluídos na avaliação, o que redundava na impossibilidade de verificar se o direito à educação dos povos indígenas tem sido concretizado com qualidade.

Essa carência de dados ocorre em função de alguns fatores, como a dispersão da população pelo território, a limitação de instrumentos de coleta do quesito raça/cor, a dificuldade de garantir a representatividade da amostra e no delineamento de avaliações próprias. Por vezes, entretanto, é evocado o custo excessivo para a obtenção de informações atualizadas sobre os povos indígenas. Desse modo, a ausência de desagregações dos indicadores de monitoramento do PNE reflete diretamente um problema mais amplo: a ausência de dados tempestivos e específicos das populações indígenas, o que aprofunda sua invisibilidade e pode acabar replicando um processo mais amplo de racismo institucional.

Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (Almeida, 2019, p. 31).

Da mesma forma, ao avaliar o fluxo escolar das crianças indígenas ou matriculadas nas escolas indígenas a partir das bases de dados disponíveis, com sua configuração anualizada, desconsiderou-se o direito, estabelecido pela Constituição, dos povos indígenas à garantia de processos de ensino e aprendizagens próprios, com currículo e calendários diferenciados e alfabetização na língua materna, o que implicaria outro tipo de avaliação e de indicadores educacionais, adequados à realidade dos povos indígenas.

O delineamento da questão indígena no atual PNE se diferencia significativamente do adotado no PNE anterior, Lei nº 10.172/2001. Este último contemplava uma série de propostas para a efetivação da educação escolar indígena, enquanto o atual dissolveu parte dessas propostas ao longo das estratégias de cada meta, sem considerar efetivamente as especificidades dessas populações.

O Plano precedente tem sua origem no PL nº 4.173/1998, que procurou seguir a estrutura de tópicos encontrada na LDB; assim, a educação escolar indígena, enquanto modalidade de ensino, foi contemplada com diagnóstico, diretrizes e metas.

No diagnóstico apresentado duas décadas atrás, é ressaltada a discussão sobre a responsabilidade legal pela execução da educação escolar indígena. O documento avalia a transferência da responsabilidade pela educação escolar indígena nos anos recentes: da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para o Ministério da Educação (MEC), do MEC para os estados e dos estados para os municípios, mediante a delegação de responsabilidades.

Como conclusão do diagnóstico, o documento ressalta que não há uma evidente distribuição de responsabilidades entre União, estados e municípios, o que criou uma “situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas” (Brasil, 2001). As diretrizes do PNE anterior destacam que a execução da educação escolar indígena deve ser dos estados, indiretamente, em colaboração com os municípios, enquanto a coordenação das ações é de responsabilidade do Ministério da Educação. Passados todos esses anos e quase dois Planos, observa-se que praticamente metade das escolas e matrículas na educação escolar indígena está dividida entre municípios e estados (Lima; Santos; Azevedo, 2021).

A primeira meta do PNE de 2001 para a educação escolar indígena atribuía aos estados a responsabilidade legal pela oferta, “quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus municípios”.

Entre as 21 metas do PNE anterior para a educação escolar indígena, a maior parte visa à institucionalização dessa modalidade. A escola indígena é objeto de metas que buscam regularizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino no interior das terras indígenas perante os respectivos conselhos de educação, estipular padrões mínimos de infraestrutura de funcionamento, aquisição de material didático e pedagógico específicos e valorização de experiências exitosas.

Os professores das escolas indígenas também estão contemplados entre as metas do Plano com a proposição de criação da categoria de professor indígena, destinada aos próprios indígenas, e as proposições de estabelecer programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, que podem ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

Além dessas metas, o Plano propunha universalizar em dez anos as quatro primeiras séries do ensino fundamental às comunidades indígenas, ampliar a oferta de ensino nas séries finais do ensino fundamental e implantar cursos de formação profissional para os estudantes indígenas.

Na comparação entre o PNE vigente e seu antecessor, o de 2001 apresentava metas e objetivos específicos para a efetivação da educação escolar indígena, passíveis de monitoramento ao longo dos anos. Embora o documento final da Conae 2010 recupere parte dessas propostas e acrescente temas sobre a gestão escolar, como os territórios etnoeducacionais, na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o atual PNE, a

educação escolar indígena é tratada de maneira tangencial ao longo do Plano, sem metas próprias ou estratégias objetivas e dirigidas a essa modalidade de ensino.

Um dos resultados da invisibilidade dos indígenas no texto legal, em associação com a limitação dos dados, tem sido a ausência de indicadores de monitoramento fundamentais para o avanço da escolarização de qualidade dessas populações e para a melhoria das condições de funcionamento de suas escolas.

Realizada a comparação entre os Planos e ressaltada a ausência de metas de educação escolar indígena no atual PNE, a seção seguinte busca analisar alguns dos indicadores de monitoramento do Plano Nacional de Educação a partir da perspectiva da educação escolar indígena, observando os resultados alcançados em relação à alfabetização, à universalização da educação básica e à educação superior.

O MONITORAMENTO DOS INDICADORES DO PNE A PARTIR DOS POVOS INDÍGENAS

ALFABETIZAÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO

No eixo alfabetização e universalização, as três primeiras metas do PNE tratam do acesso e da permanência da população entre 4 e 17 anos na educação básica, enquanto a Meta 8 visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos e a Meta 9 tem como objetivo elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional. Essas metas serão analisadas a seguir, considerando a participação dos estudantes indígenas.

Ainda dentro desse eixo, as Metas 5, 6 e 7 poderiam ser abordadas; porém, como tratam de alfabetização, educação integral e alcance de médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), optou-se por não realizar as desagregações por raça/cor, uma vez que os dados para o monitoramento dessas atividades não contemplam de maneira estatisticamente satisfatória a presença dos estudantes indígenas e suas escolas; além disso, a legislação educacional estabelece o direito de alfabetização na língua materna. Nesse sentido, um sistema de avaliação educacional próprio às escolas indígenas é uma reivindicação dos movimentos de educadores indígenas e está diretamente relacionado com essas metas.

A Meta 4 também trata da universalização da educação básica, dessa vez entre a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No caso dessa meta, assim como nas Metas 10 e 11, as populações indígenas foram consideradas nos Relatórios de Monitoramento do PNE elaborados pelo Inep e não serão tratadas neste trabalho.

ANALFABETISMO ENTRE OS POVOS INDÍGENAS

No Plano Nacional de Educação, a Meta 9 busca elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional da população acima de 15 anos. Os dados utilizados no acompanhamento da meta advêm da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) e, segundo sua metodologia, consideram-se alfabetizadas as pessoas com 15 anos ou mais de idade que declaram saber ler e escrever e analfabetas funcionais as pessoas com 15 anos ou mais que possuem menos de cinco anos de escolaridade ou que declaram não saber ler e escrever.

Segundo os dados do Relatório de Monitoramento do 4º Ciclo do PNE, o objetivo de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, o da erradicação do analfabetismo absoluto se encontrava a 5,0 pontos percentuais (p.p.) de ser atingido, em 2024, e o analfabetismo funcional estava a 2,5 p.p. do alcance da meta.

Embora a meta nacional já tenha sido alcançada, os dados do relatório foram desagregados sem ponderações a respeito das populações indígenas. No Gráfico 1, os dados sobre a alfabetização estão desagregados entre as cinco categorias de raça/cor presentes no questionário da Pnad Contínua. Essa desagregação permite observar as desigualdades nos percentuais de pessoas alfabetizadas entre os povos indígenas em relação a todos os outros grupos.

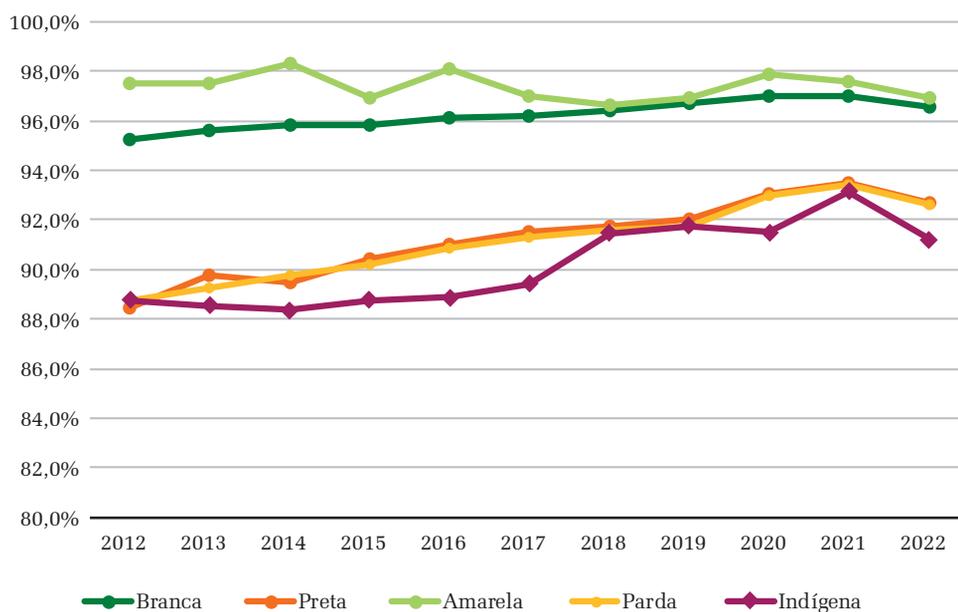


GRÁFICO 1

TAXA DE ANALFABETISMO ABSOLUTO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS,
POR RAÇA/COR - BRASIL - 2012-2022

Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Pnad-c (IBGE, 2022).

Embora tenha ocorrido ao longo da série histórica um aumento progressivo na alfabetização das populações indígenas que declaram saber ler e escrever – entre 2012 e 2022 houve um crescimento de 2,9 p.p. –, isso foi insuficiente para que essas populações alcançassem a meta nacional. Em 2022, entre os indígenas que declaram saber ler e escrever, o percentual de alfabetizados foi de 91,2%, 2,3 p.p. abaixo da meta nacional e o menor entre as cinco categorias desagregadas.

Em 2021, ocorreu um crescimento que quase garantiu o alcance da meta por parte dos indígenas: 93,2% deles declaram saber ler e escrever. Contudo, os dados referentes ao ano de 2021 precisam ser ponderados em razão das dificuldades de coleta no período da pandemia, que gerou reflexos nas estatísticas.

Além de não alcançarem a meta nacional, quando comparados com os que se declaram brancos, a diferença em pontos percentuais em 2022 é de 5,4 em desfavor dos indígenas, sendo que, no início desse Plano, em 2014, a diferença entre brancos e indígenas era de 7,5 p.p., o que revela a persistência da desigualdade educacional.

No tocante ao analfabetismo funcional, entre os indígenas observa-se um percentual mais elevado do que nos demais grupos (Gráfico 2). O percentual de analfabetismo funcional entre os indígenas era de 20,8% em 2012, cresceu para 23,9% no ano de início do PNE e, em 2022, reduziu para 17%, 3,8 p.p. a menos em relação ao ano de 2012 e 6,9 p.p. a menos em relação ao início do atual PNE.

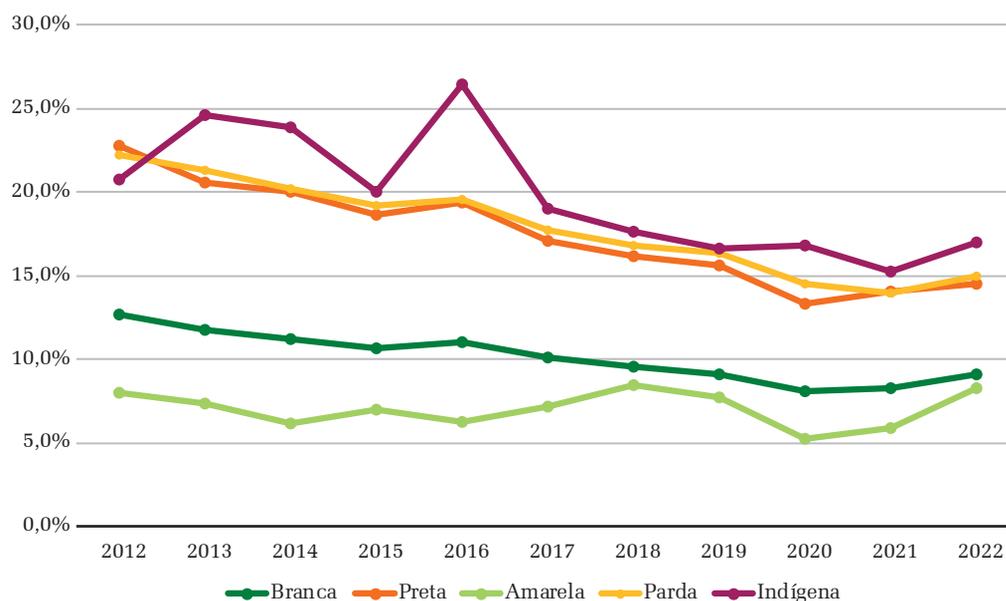


GRÁFICO 2
TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, POR RAÇA/COR - BRASIL - 2012-2022

Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Pnad-c (IBGE, 2022).

Apesar de não existir um indicador oficial sobre o conceito, que visa expressar a capacidade dos sujeitos em fazer uso da leitura e escrita (Ribeiro, 1997), a medida que tem sido adotada como indicador acaba por refletir as taxas de analfabetismo absoluto e a baixa escolaridade do grupo. Cabe, portanto, uma compreensão mais aprofundada acerca de seu significado quando se leva em consideração populações que, muitas vezes, são alfabetizadas em outras línguas que não a portuguesa, que são bilíngues etc.

A razão das taxas de analfabetismo funcional entre indígenas e brancos, no início do PNE, era 2,1 vezes maior em desfavor dos indígenas, e essa desigualdade se manteve em 2020, quando a razão era 1,8 vez. Assim, seja em relação ao analfabetismo funcional ou absoluto, as populações indígenas são as que apresentam os maiores percentuais de analfabetos e, quando comparadas aos brancos, observa-se que a desigualdade se mantém ao longo dos anos, o que mais uma vez coloca a importância de considerar essas populações na construção de políticas educacionais equitativas.

ESCOLARIDADE MÉDIA DOS POVOS INDÍGENAS

Em consonância com as metas de redução e erradicação do analfabetismo, a elevação da escolaridade da população para, no mínimo, 12 anos de estudos e a busca da igualdade da escolaridade entre negros e não negros é o objetivo da Meta 8. Nesse caso, os povos indígenas, não citados na meta, também apresentavam os resultados mais desvantajosos (Gráfico 3).

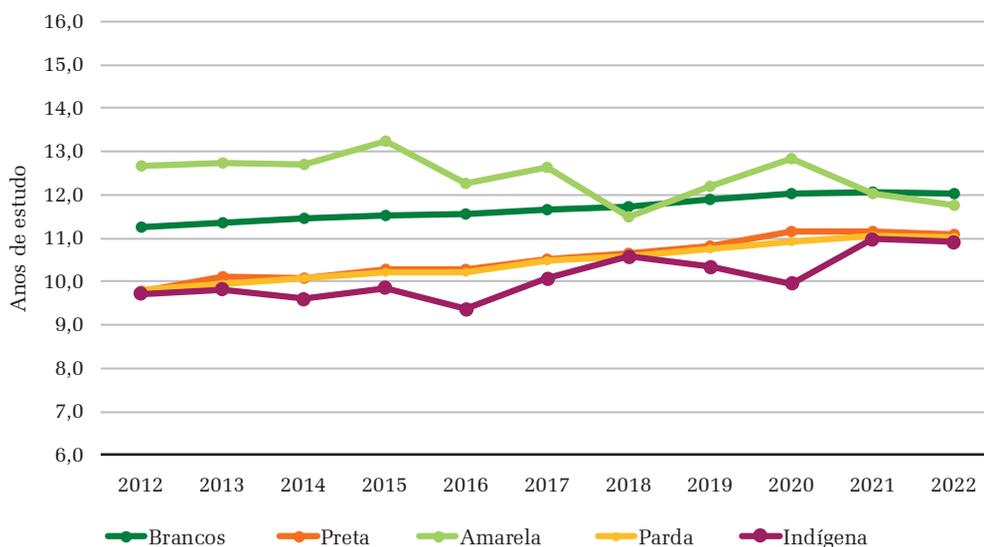


GRÁFICO 3

ESCOLARIDADE MÉDIA EM ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO DE 18 A 29 ANOS,
POR RAÇA/COR – BRASIL – 2012-2022

Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Pnad-c (IBGE, 2022).

Em 2022, a escolaridade média dos indígenas com idade entre 18 e 29 anos alcançou 10,9 anos, um acréscimo de 1,3 ano de estudo em relação ao resultado de 2014, o que representou uma razão entre brancos e indígenas de 91% ou 1,1 ano de distância da equiparação com os brancos. No início do PNE, 2014, a razão entre a escolaridade de brancos e indígenas era de 81,3%, 18,7 p.p. de distância de um cenário de equiparação.

Assim, embora se observem o crescimento da média de anos de estudos das populações indígenas e uma redução na desigualdade entre brancos e indígenas, a equiparação da escolaridade ainda não foi alcançada. No contexto da Meta 8, por se tratar de equidade, o grupo com a menor escolaridade não era o dos negros, mas dos indígenas, o que foi desconsiderado no momento de elaboração do texto da meta.

Nos indicadores das Metas 8 e 9, é possível perceber melhorias nos anos de escolaridade e nas taxas de alfabetização das populações indígenas; contudo, esse aumento não tem sido suficiente para o alcance dos objetivos propostos pelo PNE e, sem políticas direcionadas, é provável que o crescimento desses indicadores permaneça em um ritmo lento. Essa tendência parece se manter quando se trata da universalização da educação básica.

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE OS POVOS INDÍGENAS

No que tange à universalização do ensino básico entre os povos indígenas, a ausência de um Censo Demográfico atualizado, passados mais de 13 anos da divulgação dos últimos resultados, dificulta a realização de projeções a respeito da quantidade de crianças e jovens indígenas na faixa entre 4 e 17 anos frequentando a escola relativamente aos que estão fora dela. Sem informações censitárias atualizadas a respeito dos quantitativos de indígenas em cada uma das faixas etárias previstas nas Metas 1 a 3, juntamente com as limitações na amostra da Pnad Contínua no tocante a recortes etários para o grupo, optou-se por avaliar as taxas de fluxo escolar desses estudantes com base no Censo Escolar, de modo a ter uma compreensão acerca das trajetórias escolares dos estudantes indígenas na educação básica.

Como já afirmado, as primeiras quatro metas do Plano Nacional de Educação tratam da universalização da educação básica. A primeira refere-se à educação infantil,

para crianças de 4 a 5 anos, e tem o propósito de atender em creches metade das crianças brasileiras de até 3 anos. A segunda tem como objetivo garantir que pelo menos 95% da população entre 6 e 14 anos concluam essa etapa na idade recomendada. A Meta 3, por sua vez, busca elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, para a população entre 15 e 17 anos. Em relação à educação infantil, os povos indígenas reivindicam o direito de não implementar essa etapa para todas as crianças e comunidades e isso não será monitorado nesta seção.

A maior dificuldade para o cálculo desses indicadores em referência aos povos indígenas é que a amostra da Pnad Contínua do IBGE, utilizada no monitoramento das metas, apresenta algumas fragilidades para uma análise a partir de recortes etários para populações específicas, como as indígenas. Conforme já observado, as estatísticas oficiais em relação aos povos indígenas são escassas e representam um verdadeiro apagão de dados dessas populações.

Para contornar essa dificuldade, optou-se pela análise do fluxo educacional dos estudantes que foram declarados indígenas no Censo da Educação Básica. Todos os anos, as escolas registram a matrícula de cada um dos estudantes brasileiros em uma etapa de ensino e em uma escola. Ao final do ano letivo, o estudante pode ser aprovado, reprovado ou ter abandonado a escola. Aqueles que deixam a escola e não retornam no ano seguinte são considerados evadidos.

Assim, o estudante pode ser promovido para a etapa seguinte à do ano anterior, pode ser um repetente e cursar a mesma etapa do ano anterior e pode ser um evadido, quando não se matricula para o ano seguinte; nesses casos, é até possível que o estudante tenha rendimento para ser aprovado, mas se evadiu da escola. Há também situações em que o estudante é transferido da educação regular para a educação de jovens e adultos (EJA) ou, inversamente, transferido da EJA para o ensino regular, além dos casos de falecimento.

Em relação aos estudantes declarados indígenas das séries iniciais do ensino fundamental e em turmas seriadas de todas as redes de ensino, verifica-se que ao longo dos anos há crescimento de 22,5% no total das matrículas, iniciando em 2009 com 174.394 estudantes indígenas matriculados e finalizando a série histórica em 2020 com 212.759 matrículas. Contudo, quando se considera o período de vigência do PNE, a partir de 2014, o crescimento nas matrículas foi de apenas 5,3%, o que representou 10.717 novas matrículas entre 2014 e 2020 (Gráfico 4).

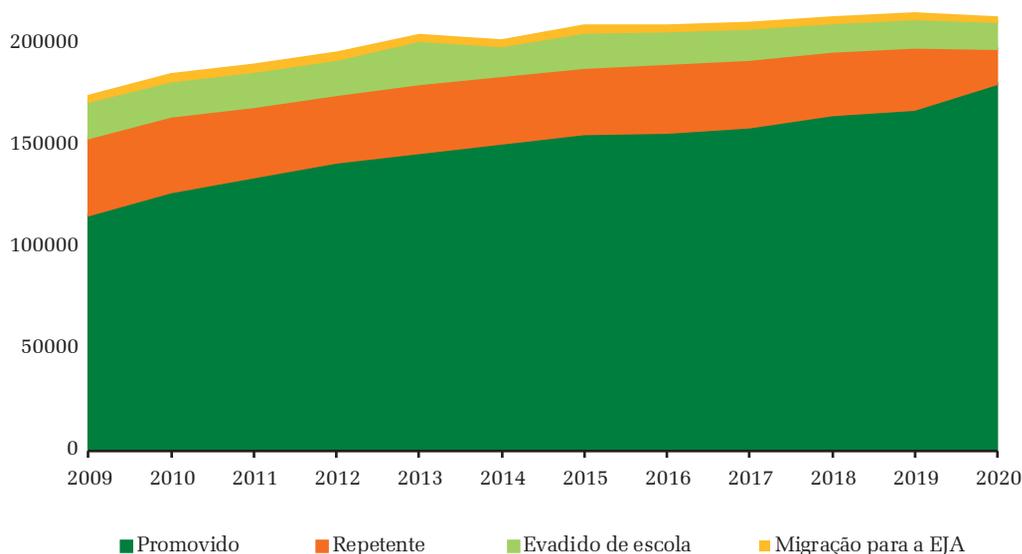


GRÁFICO 4

MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES DECLARADOS INDÍGENAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TURMAS SERIADAS DE TODAS AS REDES DE ENSINO, POR SITUAÇÃO ACADÊMICA - BRASIL - 2009-2020

Fonte: Elaboração própria baseada em microdados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2020).

De forma geral, os indicadores revelam uma melhora no fluxo escolar desses estudantes do ensino fundamental em turmas seriadas. Comparativamente ao início da série histórica, a repetência teve uma redução de 13,7 p.p. quando comparada com 2009 e de 8,3 p.p quando comparada com o início da vigência do PNE. Apesar disso, essa melhora é lenta, com taxas de repetência sempre acima de 14%.

Para compreender esses fluxos em diversas séries do ensino fundamental, foram selecionados todos os estudantes indígenas matriculados em 2020, para identificar os anos nos quais ocorreram as maiores taxas de repetência e evasão escolar. A partir do Gráfico 5, é possível identificar os dois momentos nos quais a evasão escolar e a repetência ocorrem com maior frequência. Os picos acontecem em momentos como no final do ciclo de alfabetização, no 3º ano, na mudança dos anos iniciais para os finais e no término do ensino fundamental.

A maior taxa de evasão entre os estudantes indígenas ocorre no final da segunda etapa do ensino fundamental, no 9º ano. Em 2020, a taxa de evasão nesse ano chegou a 20,9%. A segunda maior taxa de evasão ocorre no 5º ano, em que 10,6% dos estudantes abandonam a escola.

A repetência, por outro lado, ocorre com maior frequência entre os estudantes indígenas no 5º ano, com 11,4% das matrículas indígenas classificadas nessa condição; na sequência, estão os estudantes no 3º ano, com 9,1% de repetentes, e os estudantes do 9º ano, com 8,1% de repetentes.

As mudanças de etapa são, muitas vezes, mudanças de escola e de modelos pedagógicos, pois o acesso à educação básica não ocorre exclusivamente em escolas indígenas. Nos anos iniciais do ensino fundamental, estudantes indígenas têm mais acesso a escolas localizadas em seus territórios (Lima; Santos; Azevedo, 2021). No decorrer das etapas, especialmente na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, precisam ser deslocados para instituições fora das comunidades e/ou sem a adoção de práticas pedagógicas adequadas à realidade sociocultural e linguística dos povos.

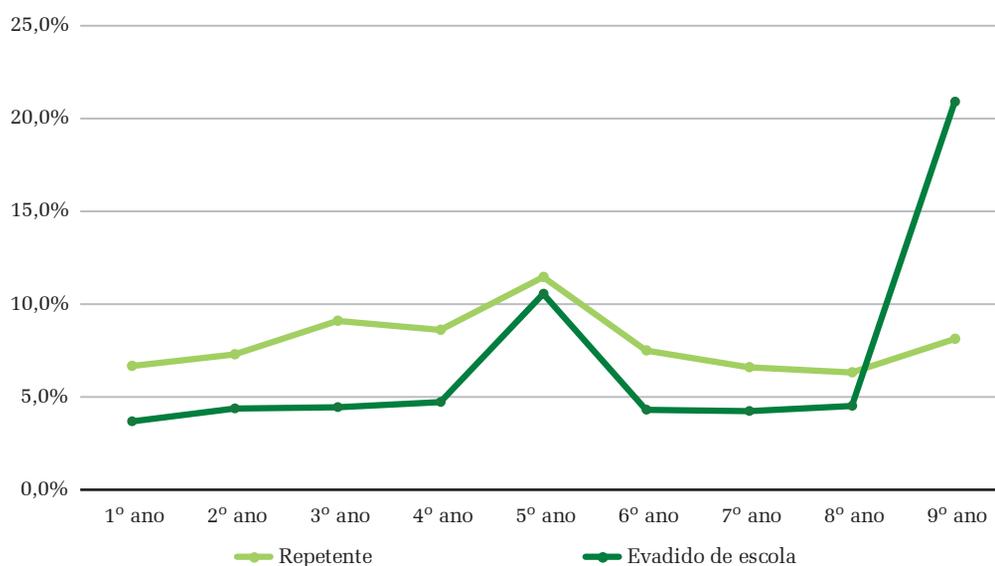


GRÁFICO 5

**TAXAS DE REPETÊNCIA E EVASÃO DOS ESTUDANTES DECLARADOS INDÍGENAS
DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TURMAS SERIADAS DE TODAS
AS REDES DE ENSINO, POR SITUAÇÃO ACADÊMICA - BRASIL - 2020**

Fonte: Elaboração própria baseada em microdados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2020).

No caso do ensino médio, a análise sobre fluxo escolar dos estudantes indígenas matriculados nas turmas seriadas de todas as redes de ensino permite observar uma pequena quantidade de matrículas, se comparadas às encontradas no ensino fundamental no ano de 2020: as matrículas no ensino médio de estudantes indígenas são de apenas 17,7% do total do ensino fundamental naquele ano.

Em 2020, havia 37.658 matrículas indígenas no ensino médio seriado. A análise dos anos possibilita notar um crescimento substancial no total de matrículas indígenas. Entre 2009 e 2020, houve um crescimento de 67% no total de matrículas, quando foram acrescidas 15.140 matrículas. Em comparação ao início do Plano Nacional, 2014, o crescimento foi de 25,5% nas matrículas, um acréscimo de 7.690 matrículas.

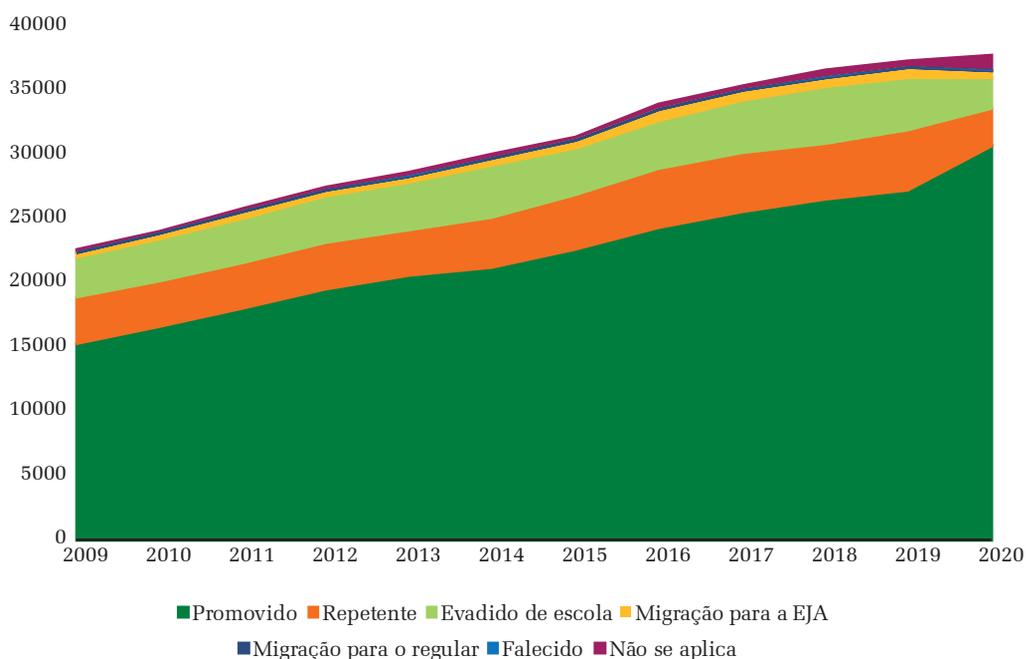


GRÁFICO 6

**FLUXO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO SERIADO,
POR SITUAÇÃO ACADÊMICA - BRASIL - 2020**

Fonte: Elaboração própria baseada em microdados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2020).

Em relação ao fluxo educacional dos estudantes indígenas do ensino médio seriado, observa-se que, em 2020, 81,2% deles foram promovidos para dar sequência aos seus estudos no ano seguinte, o que representa 30.684 matrículas, 7,7% deles foram reprovados e 6,4% se evadiram da escola naquele ano. Na série histórica, em comparação a 2014, há um crescimento nas matrículas promovidas de 10,8 p.p., e os repetentes e evadidos tem uma redução de 5,3 e 7,1 p.p. em 2020, respectivamente.

Essas informações indicam que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio ocorreu uma significativa ampliação do número de matrículas indígenas, com o crescimento no percentual de estudantes promovidos e a redução dos repetentes. Contudo, a taxa de evasão do ensino médio permanece mais elevada do que a encontrada entre os estudantes do ensino fundamental.

Ainda sobre o ensino médio, é relevante conhecer as diferenças entre as suas séries. Considerando apenas os estudantes indígenas que estavam no ensino médio seriado, constata-se que a evasão no 1º ano atingia 8,8% deles, nas séries seguintes, ela diminui, o que sugere impacto das transições entre etapas e/ou tipos de localização da escola na permanência dos estudantes. No caso da repetência, a 1ª série do ensino médio apresentava, em 2020, 7,3%, percentual que cai na 2ª série, mas atinge no 3º ano 10,9% (Gráfico 7).

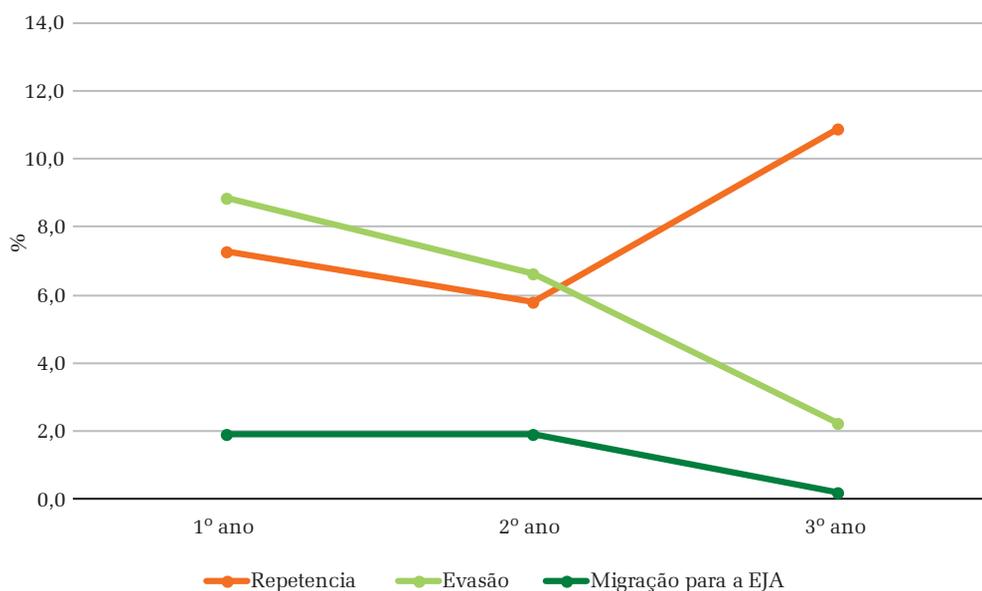


GRÁFICO 7

TAXAS DE REPETÊNCIA E EVASÃO DOS ESTUDANTES DECLARADOS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO EM TURMAS SERIADAS DE TODAS AS REDES DE ENSINO - BRASIL - 2020

Fonte: Elaboração própria baseada em microdados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2020).

Garantir a universalização da educação básica entre as populações indígenas continua sendo um desafio para os próximos anos. Assim, o novo Plano Nacional de Educação pode contribuir para esse esforço contemplando metas objetivas e específicas às populações indígenas.

EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE OS INDÍGENAS

No Plano Nacional de Educação, as Metas 12 e 13 tratam da educação superior, buscando o aumento das matrículas, bruta e líquida, e a ampliação de mestres e doutores no quadro docente das IES.

Na Meta 12, a taxa bruta de matrícula na graduação é obtida pela razão entre o total de pessoas que frequentam cursos de graduação e o total da população entre 18 e 24 anos, enquanto a taxa líquida representa o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de graduação acrescido da população de 18 a 24 anos que já concluiu a graduação, pelo total da população de 18 a 24 anos.

Considerando a pouca variação percentual entre esses dois indicadores, optou-se, como demonstra o Gráfico 8, por apresentar os resultados da taxa líquida de matrículas nos cursos de graduação, desagregados por raça/cor e a partir dos dados da Pnad-c.

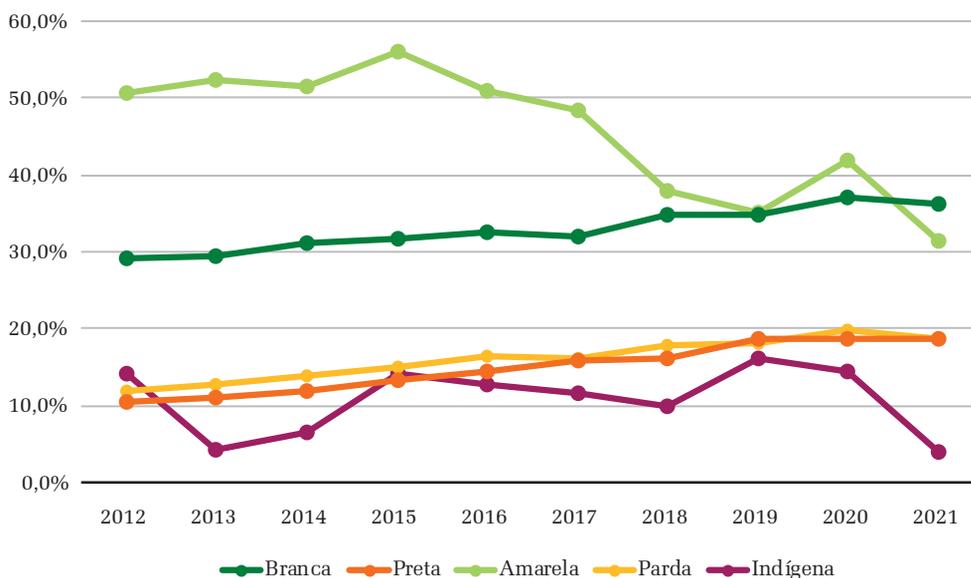


GRÁFICO 8
TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO,
POR RAÇA/COR - BRASIL - 2012-2021

Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Pnad-c (IBGE, 2021).

Chama a atenção a irregularidade da trajetória do indicador ao longo dos anos em relação à população indígena e aos amarelos, o que pode ser reflexo da qualidade da amostra utilizada na construção desses dados.

Em 2021, segundo os dados da Pnad Contínua, 3,8% da população indígena de 18 a 24 anos possuíam graduação, perante 36,2% da população branca e 18,7% da população preta ou parda, ou seja, 9,5 vezes menos graduados que os brancos e 5 vezes menos graduados que os pretos e pardos.

Dada a irregularidade na trajetória do indicador, essas comparações precisam ser ponderadas, uma vez que existem problemas amostrais quando se trata de dados estatísticos para a população indígena. Assim, em 2016 a taxa líquida de graduados indígenas é de 6,6%, no ano seguinte sobe para 14,5% e entre 2015 e 2020 permanece sempre acima de 10% da população indígena de 18 a 24 anos com graduação em nível superior.

Embora nos últimos anos as políticas de cotas tenham representado um avanço na democratização do acesso ao ensino superior entre os indígenas, quando comparados com os brancos e mesmo entre os negros e pardos, que historicamente também apresentam desvantagens em relação aos brancos, a situação de acesso dos indígenas à educação superior ainda está distante da equidade e democratização.

Além do acesso, o Plano Nacional possui metas de melhoria da qualidade da educação superior mediante a ampliação do percentual de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício nas IES. A Meta 13 é monitorada por dois indicadores,

o percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado e o percentual de docentes com doutorado. Neste trabalho, optou-se pela análise dos percentuais de docentes com mestrado ou doutorado (Gráfico 9).

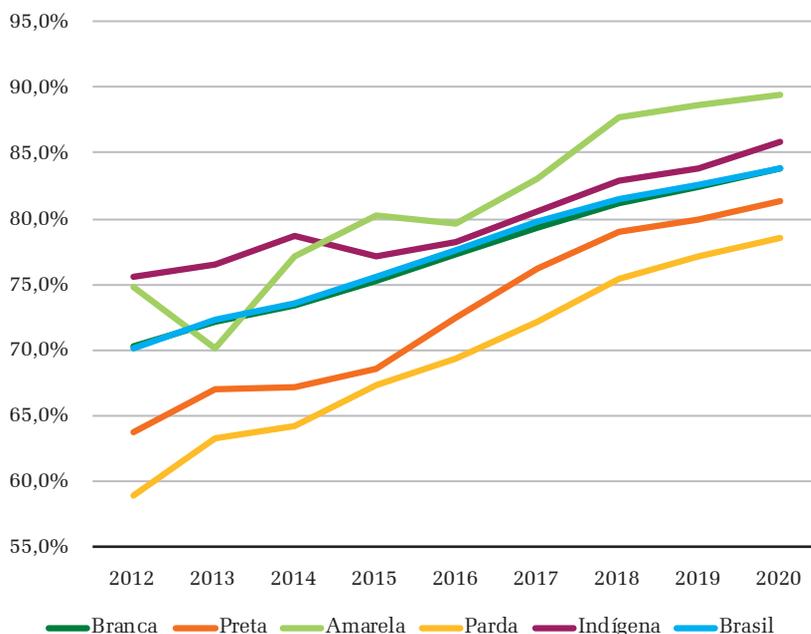


GRÁFICO 9

PERCENTUAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO OU
DOUTORADO, POR RAÇA/COR – BRASIL – 2012-2020

Fonte: Elaboração própria baseada em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2020).

E assim chegamos ao único indicador no qual a participação dos indígenas é positiva e superior à dos outros grupos. Entre as cinco categorias de raça/cor do Censo da Educação Superior, os indígenas são o grupo que possui o maior percentual de professores universitários com mestrado ou doutorado. Em 2020, do total de docentes universitários declarados indígenas, 89,5% possuíam mestrado ou doutorado, percentual superior ao dos brancos (83,9%), amarelos (85,8%), pretos (81,4%) e pardos (78,6%). Apenas entre 2012 e 2014, os professores declarados amarelos possuíam maior qualificação que os professores indígenas, pois nos outros anos os indígenas são os docentes com maior percentual de mestres e doutores.

O que parece ser uma vantagem em relação aos outros grupos talvez represente mais uma dificuldade para os povos indígenas em ocupar espaços aos quais outros grupos podem ascender sem depender necessariamente dos títulos acadêmicos. Para um indígena ocupar o cargo de professor universitário, quando comparado com os outros grupos, é necessário que ele possua os títulos acadêmicos essenciais com maior frequência que a encontrada em outros grupos.

CONCLUSÕES

Ao longo das últimas décadas, as populações indígenas alcançaram importantes avanços no que se refere ao direito à educação. Formalmente, conquistaram o direito a uma escola multicultural e multilíngue, embora a efetivação ainda não tenha se concretizado plenamente. As escolas indígenas são precárias em termos de infraestrutura e de qualificação de seus professores e, apesar de alguns avanços (Lima; Santos; Azevedo, 2021), as disparidades entre a escola indígena e o restante das escolas públicas permaneceu e se agravou durante a pandemia (Lima; Santos, 2022).

Isso significa que todas as políticas educacionais direcionadas às escolas públicas e fundamentadas no princípio da equidade devem ter como parâmetro a realidade da educação escolar indígena e de seu público. Além de ser o parâmetro para pensar políticas equitativas, os povos indígenas precisam constar das estatísticas oficiais, de modo que sua realidade não seja subdimensionada ou invisibilizada. A ausência de dados estatísticos referentes aos povos indígenas é uma realidade que precisa ser superada para além do campo educacional.

A efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas tem como desafio romper com os obstáculos que o regime de colaboração entre os sistemas de ensino apresenta. Metade das escolas e das matrículas indígenas está sob responsabilidade dos municípios e a outra metade com os estados. Essa coordenação dispersa da educação indígena já estava apontada no primeiro Plano Nacional de Educação e os dados revelam que o desafio permanece para o novo PNE.

O movimento indígena, desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), já indicava a necessidade de construção de um sistema próprio de educação escolar, assim como de um fundo específico para implementar a educação escolar indígena. Um fundo público destinado à educação indígena e à criação de um sistema próprio implica um ordenamento jurídico específico e diferenciado, coordenado pelo MEC e protagonizado pelos povos indígenas.

Nesse sentido, a construção dos territórios etnoeducacionais, outra reivindicação presente nas conferências de educação escolar indígena, representa o instrumento jurídico capaz de superar os desafios colocados pelo atual regime de colaboração para a educação indígena.

Além dessas metas fundamentais e estruturantes na construção da educação escolar indígena, outras pautas históricas possuem o caráter de metas em um novo Plano de Educação, como a regularização das escolas indígenas nos respectivos conselhos de educação. No PNE de 2001, a regularização já era considerada uma meta, assim como o estabelecimento da categoria de professor indígena, com concurso público específico e diferenciado, enquanto no PNE de 2014 a presença indígena foi menos frequente.

Nesse sentido, a presença dos indígenas nos conselhos de educação dos municípios e estados, assim como no Conselho Nacional de Educação, é fundamental para a garantia desses direitos.

A valorização dos professores indígenas implica políticas diferenciadas para essas populações, na medida em que boa parte dos seus professores ainda não possui formação adequada. Assim, a formação inicial e continuada se transforma em outra meta fundamental na redução das disparidades entre esses professores e os do restante do sistema educacional.

Além de formação dos professores, um objetivo que consta em diversos documentos do movimento indígena se refere à produção e disseminação de material didático específico e ao estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das escolas indígenas. As respostas aos desafios da covid apresentados pelas escolas indígenas revelaram as dificuldades de funcionamento, como a ausência de internet e de materiais adequados a formação dos estudantes (Lima; Santos, 2022).

Outros pontos que merecem destaque aludem ao acesso e à permanência desses estudantes indígenas nas instituições de ensino básico e superior. O avanço das matrículas no ensino médio e, principalmente, nas universidades tem alterado o perfil não apenas das escolas e universidades, mas das próprias comunidades e lideranças indígenas, cada vez mais jovens e femininas.

A Lei de Cotas nas universidades, com auxílio-permanência e acompanhamento desses estudantes, a universalização do ensino fundamental, o aumento das matrículas no ensino médio e a criação de cursos profissionalizantes no interior das comunidades também representam pontos importantes para o avanço da cidadania indígena.

Assim, os desafios colocados aos povos indígenas para o próximo Plano Nacional representam a continuidade de pautas e bandeiras do movimento e sua superação envolve toda a sociedade nacional. Quaisquer políticas educacionais com viés equitativo também precisam necessariamente partir da análise das condições das escolas e dos estudantes indígenas, pois, caso contrário, perpetuarão o racismo estrutural do qual esses povos são historicamente vítimas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBIÉRI, L. F.; HANNA, W. Lula fala em criar ministério para questões indígenas se eleito presidente. *G1: portal de notícias*, Brasília, DF, 12 abr. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/04/12/lula-sugere-criacao-de-ministerio-para-questoes-indigenas-se-eleito-presidente.ghtml>>. Acesso em: 24 de março de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. *Projeto de lei nº 490, de 1997*. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 1997.

BRASIL. *Projeto de lei nº 4.173, de 1998*. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 1998.

BRASIL. *Projeto de lei nº 6.299, de 2002*. Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2002.

BRASIL. *Projeto de lei nº 8.035, de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2010.

BRASIL. *Projeto de lei nº 191, de 2020*. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2020.

BRASIL. *Projeto de lei nº 2.159, de 2021*. Dispõe sobre o licenciamento ambiental; regulamenta o inciso IV do § 1º do art. 225 da Constituição Federal; altera as Leis

nºs 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e 9.985, de 18 de julho de 2000; revoga dispositivo da Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior (CES)*: microdados. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica*: microdados. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil*: dados de 2020. Brasília, DF: Cimi, 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2., 2014, Brasília, DF. *Documento final*: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Brasília, DF: FNE, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI), 1. 2009, Luziânia. *Documento final*... Luziânia: CNSE, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: microdados. [Rio de Janeiro, 2022]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 15 maio 2023.

LIMA, M. A. B.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na educação escolar indígena. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E.; SANTOS, R. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*: impactos da pandemia. Brasília, DF: Inep, 2022. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7).

LIMA, M. A. B.; SANTOS, R.; AZEVEDO, A. R. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação um panorama (2007-2019). In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: cenários do direito à educação*. Brasília, DF: Inep, 2021. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 4).

MADEIRO, C. Governo paralisa demarcação de terras indígenas, e MPF tem recorde de ações. *Uol Notícias*, [São Paulo], 2022. Disponível <<https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2022/05/03/governo-paralisa-demarcacao-de-terras-indigenas-e-mpf-tem-recorde-de-aco-es.htm>> Acesso em: 23 de março de 2023.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997.