

Onde estão os estudantes indígenas? Escola, cidade e invisibilização no Distrito Federal¹

Autora: Thais Nogueira Brayner/UnB²

Palavras-chave: Invisibilidade indígena; estudantes indígenas na cidade; indígenas no Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, com o fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil, intensificaram-se as reivindicações pelo reconhecimento de sua existência, legitimidade e direitos, especialmente no que se refere à garantia territorial e ao acesso a políticas públicas fundamentais, como saúde e educação. Esse processo de mobilização política e afirmação identitária contribuiu para a reconfiguração das relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, resultando em avanços jurídicos e institucionais significativos.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco nesse percurso, ao assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, com o uso das línguas maternas e o respeito a seus próprios processos de aprendizagem. Na década de 1990, esse marco foi desdobrado em normativas complementares, como o Decreto nº 26/1991, que descentralizou a gestão da educação escolar indígena ao incluir estados e municípios, e a Portaria Interministerial nº 559/1991, que rompeu com a lógica assimilacionista prevista no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), reconhecendo a diversidade étnica, cultural e linguística desses povos.

Apesar dos avanços normativos, a implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas permanece desigual, sobretudo em contextos urbanos. A literatura aponta como fatores centrais a morosidade na demarcação de terras, a violência, a invasão de territórios e os impactos ambientais, cujas consequências incluem migração forçada para centros urbanos e disputas territoriais e simbólicas. A persistência de uma concepção que associa o “lugar do indígena” exclusivamente à aldeia contribui para a invisibilização da presença indígena nas cidades.

No Distrito Federal, esse processo assume contornos específicos. Durante a construção

¹Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

² Professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutoranda em Antropologia na UnB ; Email: thais.sociologia@gmail.com

de Brasília, a narrativa oficial de modernização sustentou a ideia de um suposto “vazio demográfico”, apagando a presença indígena e quilombola na região. Somente décadas depois, em decorrência da luta do Santuário dos Pajés e de outros processos de resistência, o governo local foi compelido a reconhecer a presença indígena no território, iniciando a formulação de parâmetros legais voltados à garantia do direito à educação escolar indígena em um contexto eminentemente urbano.

Os indígenas em Brasília

Os dados demográficos reforçam a centralidade da presença indígena em contextos urbanos. Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, mais de 315 mil pessoas autodeclaradas indígenas viviam em cidades brasileiras, correspondendo a cerca de metade da população indígena do país. No Distrito Federal, o mesmo levantamento identificou 6.128 indígenas, dos quais 5.941 residiam em áreas urbanas. Em 2015, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) sistematizou, pela primeira vez, dados sobre a população indígena no DF e na Periferia Metropolitana de Brasília (PMB), indicando que aproximadamente 97% dessa população vivia em áreas urbanas.

O Censo de 2022 revelou que mais de 620 mil indígenas residiam fora de terras demarcadas em todo o país. No Distrito Federal, a população indígena registrada foi de 5.813 pessoas, o que posiciona a unidade federativa entre aquelas com menor contingente indígena absoluto. Ainda assim, trata-se de uma presença expressiva e diversa, que inclui povos como Tuxá, Guajajara, Tukano e Kariri Xokó, concentrados no Setor Noroeste e no entorno do Santuário dos Pajés, além do Recanto dos Encantados do povo Xukuru do Ororubá, em Sobradinho.

Brasília ocupa lugar estratégico no cenário político-administrativo nacional, concentrando órgãos centrais para a formulação de políticas públicas, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Nesse contexto, os dados que atestam a presença indígena na capital, bem como as iniciativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) voltadas à normatização e adaptação de procedimentos para o atendimento de estudantes indígenas na rede pública, indicam um reconhecimento institucional dessa realidade. Tal reconhecimento se expressa, sobretudo, na Portaria SEEDF nº 279/2018, que institui a Política de Acolhimento e Atendimento aos Estudantes Indígenas, e nas diretrizes do caderno orientador *Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal*, cujo objetivo é promover

acolhimento e intercâmbio cultural, valorizando saberes, crenças e valores indígenas e garantindo o direito à escolarização (SEEDF, 2021).

No referido documento, os estudantes indígenas são inseridos em uma concepção ampliada de acolhimento, voltada a sujeitos em situação de violação ou ameaça de direitos, acolhidos de forma provisória e excepcional em diferentes modalidades institucionais (SEEDF, 2021). Tal enquadramento, embora reconheça a vulnerabilidade social, tende a diluir as especificidades étnicas e históricas desses estudantes.

Além dos povos indígenas oriundos de diferentes regiões do Brasil, Brasília passou a receber, nos últimos anos, parte do fluxo migratório de povos indígenas provenientes da Venezuela, especialmente Warao, além de Pemón, Kariña e Wayúu. Estima-se que esse contingente ultrapasse 200 pessoas, majoritariamente crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas das regiões administrativas de Planaltina e São Sebastião. A presença desses grupos está associada à condição de refúgio, sendo acompanhada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), com ações voltadas à alfabetização em língua portuguesa e à inserção dos adultos no mercado de trabalho.

No campo educacional, contudo, essa presença indígena urbana frequentemente se manifesta por meio da ausência: ausência de dados sistematizados, de reconhecimento institucional consistente e de políticas educacionais específicas voltadas a estudantes indígenas fora de territórios demarcados. Tal invisibilização não deve ser compreendida como parte de práticas estatais recorrentes de gestão da diferença indígena.

O artigo parte da hipótese de que a invisibilização de estudantes indígenas em escolas urbanas constitui uma forma específica de racismo institucional, que opera pela negação sistemática da existência indígena. Esse racismo se sustenta, em grande medida, na produção reiterada do discurso de desaparecimento, assimilação ou irrelevância contemporânea dos povos indígenas, sobretudo quando deslocados dos espaços socialmente legitimados para sua existência, como as aldeias e os territórios tradicionais. Ancorado em uma pesquisa exploratória, o estudo analisa a presença de estudantes indígenas na rede pública do Distrito Federal, atentando para os efeitos da ausência de registros oficiais, da diluição identitária em categorias genéricas e do silenciamento institucional sobre suas trajetórias escolares. A falta de dados, nesse

sentido, é tratada não como simples lacuna, mas como dado analítico relevante, revelador das formas pelas quais o Estado produz invisibilidades ao mesmo tempo em que exige a adaptação desses sujeitos a modelos normativos de escolarização.

Povos indígenas, cidade e educação: invisibilização, migração e desigualdades estruturais

Ao longo da história brasileira, os povos indígenas têm sido reiteradamente representados como entraves ao chamado “progresso”, sobretudo em contextos ligados à implantação de grandes empreendimentos, como hidrelétricas, obras viárias e atividades de mineração. A essas narrativas articulam-se representações estigmatizantes que os classificam como “primitivos” ou “atrasados”, bem como a construção da figura do “índio hiper-real”, marcada por uma idealização que, ao romantizar, nega a humanidade, a historicidade e a complexidade das múltiplas culturas indígenas (Ramos, 1998).

Os deslocamentos indígenas para os centros urbanos tampouco constituem um fenômeno recente. Cardoso de Oliveira (1968) já identificava, desde a década de 1920, processos de migração que se intensificaram a partir dos anos 1960. Nesse contexto, a cidade assume um caráter ambíguo, operando simultaneamente como espaço de atração e de rejeição, atravessado por obstáculos que tensionam a permanência indígena. Para compreender essa dinâmica, o autor propõe as noções de “presença da cidade na reserva”, associada à incorporação de valores urbanos nas aldeias, e de “persistência da aldeia na cidade”, referente à manutenção dos vínculos tribais, especialmente os de parentesco, no contexto urbano.

Avançando nesse debate, Nunes (2010) propõe deslocar o olhar analítico para as formas pelas quais os povos indígenas se apropriam da cidade como um todo. Ao alertar para os riscos da essencialização tanto das identidades indígenas quanto das categorias de aldeia e cidade, o autor sugere pensar menos em “aldeias urbanas” e mais em “cidades indígenas”, reconhecendo a complexidade das relações sociais que se produzem nesses espaços.

Segundo Baines (2004), múltiplos fatores incidem sobre os processos contemporâneos de migração indígena, entre eles os fenômenos de etnogênese, como no caso dos Tapeba, no Ceará, e os efeitos diretos de conflitos fundiários e esbulhos territoriais. A presença expressiva dos Pankararu em áreas periféricas da cidade de São Paulo, após a invasão de suas terras em Tacaratu (PE), constitui um exemplo amplamente documentado. Esses processos evidenciam como a política histórica de

terras do Estado brasileiro produziu disputas, expulsões e invasões por não indígenas, resultando na invisibilização de populações inteiras. A morosidade e a complexidade dos processos de demarcação mantêm esses povos em condições persistentes de vulnerabilidade.

A insuficiência de políticas públicas voltadas à educação, à saúde e à geração de renda constitui outro elemento central nesse quadro, contribuindo para que muitos indígenas busquem nos centros urbanos aquilo que lhes é sistematicamente negado em seus territórios de origem. Oliveira (2022) demonstra que indígenas residentes em Manaus enfrentam obstáculos significativos em suas trajetórias escolares, decorrentes de práticas discriminatórias que comprometem sua permanência e desempenho. Historicamente orientada por princípios assimilacionistas, a educação escolar indígena tem sido, na contemporaneidade, apropriada por diversos povos como estratégia de enfrentamento à discriminação e à exclusão.

Nesse sentido, Luciano (2006) argumenta que, quando apropriada pelos próprios povos indígenas, a educação escolar pode contribuir para o fortalecimento cultural e para a ampliação do acesso à cidadania e aos bens do mundo moderno, que também figuram entre suas demandas. Assim, mesmo diante de instituições escolares que ainda reproduzem práticas coloniais, os processos de escolarização são mobilizados como meios de inserção no mercado de trabalho, defesa de direitos coletivos, capacitação comunitária e ampliação da interlocução com o Estado.

Compreender as formas pelas quais os povos indígenas se relacionam com o Estado e com as políticas indigenistas, especialmente no que se refere à ocupação do espaço urbano e às experiências históricas de esbulho territorial, é fundamental para iluminar dinâmicas contemporâneas de pertencimento, mobilidade, organização social e escolarização. Essas dinâmicas evidenciam que a presença indígena nas cidades não constitui uma exceção, mas integra a própria história social brasileira.

A relação entre escola e cidade, por sua vez, expressa projetos políticos e ideológicos que orientaram sua constituição e expansão. Como aponta Gomes (2014), a localização das escolas foi historicamente marcada por decisões que produziram segregações espaciais e restrições de acesso a determinados grupos sociais. Ainda que tais orientações não se apresentem hoje de forma explícita, continuam operando por meio de mecanismos que reproduzem desigualdades associadas à classe social, ao status e à distribuição desigual do capital cultural no interior das instituições escolares (Bourdieu, 2012).

No campo da educação indígena e da escolarização indígena, observa-se um crescimento expressivo das pesquisas a partir da década de 1970, com maior intensificação nos anos 1990, tanto na Antropologia quanto na Educação e em áreas interdisciplinares. Esses estudos passaram a abarcar um amplo conjunto de temas, incluindo experiências escolares em terras indígenas, políticas públicas, currículos, materiais didáticos, legislação, formação de professores, trajetórias de estudantes indígenas e os desafios da escolarização em contextos urbanos, bem como os limites para a efetivação dos direitos educacionais assegurados em lei (Grupioni, 2003).

Embora a presença indígena nas cidades não constitua um fenômeno recente, ela permanece marcada por profundas tensões e vulnerabilidades. Povos indígenas que já enfrentam a negação sistemática de direitos coletivos em seus territórios de origem encontram-se, nos centros urbanos, em condições ainda mais fragilizadas. No campo educacional, essa condição se expressa na invisibilização desses sujeitos no âmbito das políticas públicas, sobretudo na ausência de dados sistematizados e de ações estruturadas voltadas ao seu reconhecimento e acolhimento.

A dificuldade de acesso a informações sobre a matrícula de estudantes indígenas na rede pública de ensino evidencia que essa invisibilização não é casual, mas socialmente produzida. Ela se manifesta tanto na aparente ausência desses estudantes nas escolas quanto na própria narrativa oficial sobre a história da cidade de Brasília. Embora a capital federal tenha sido constituída por intensos fluxos migratórios, inclusive de populações indígenas, essa presença permanece marginalizada, como indicam a trajetória de resistência do Santuário dos Pajés e os dados censitários que apontam a migração indígena desde a fundação da cidade (Magalhães, 2009; Brayner, 2013).

As reflexões de Spivak (2010) sobre os processos de subalternização e silenciamento oferecem importantes chaves interpretativas para esse cenário. A autora argumenta que, embora os grupos subalternizados não necessitem de mediação para falar, os espaços institucionais efetivos de escuta e diálogo raramente se concretizam, de modo que a negação desses espaços constitui a continuidade de projetos de dominação baseados no apagamento e na exclusão. Em diálogo com essa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2011; 2017), articulando-se às formulações de Santos (2004), propõe as noções de pedagogias das ausências e das emergências, que permitem compreender a invisibilização não apenas como negação, mas como um campo de disputa, no qual práticas, saberes e resistências tensionam os regimes hegemônicos de conhecimento e

reconhecimento. Para Santos (2004), a produção da não-existência ocorre quando determinados sujeitos e experiências são desqualificados e tornados invisíveis por uma racionalidade dominante, sendo o desafio analítico e político transformar essas ausências em presenças socialmente reconhecidas.

Diante desse quadro histórico e analítico, o presente artigo propõe investigar, a partir de instâncias institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a situação dos estudantes indígenas matriculados na rede pública de ensino. O levantamento e a análise desses dados não se limitam a um exercício descritivo, mas configuram uma estratégia analítica para compreender como a invisibilização indígena se materializa nas políticas educacionais e nas práticas institucionais. Ao examinar as ações, ou a ausência delas, voltadas à inclusão e ao acolhimento desses estudantes, busca-se evidenciar os limites, silenciamentos e lacunas das políticas públicas educacionais no contexto urbano do Distrito Federal.

Invisibilização institucional e produção de dados: caminhos da investigação no DF

A investigação sobre a presença de estudantes indígenas na rede pública de ensino do Distrito Federal exigiu, desde o início, um deslocamento analítico em relação aos procedimentos metodológicos tradicionais. A dificuldade de acesso a informações sistematizadas, a dispersão das bases de dados e a ausência de registros padronizados sobre a identidade indígena não se apresentaram apenas como obstáculos técnicos à pesquisa, mas como elementos centrais do próprio objeto de análise. Nesse sentido, a produção, ou a não produção, de dados institucionais é aqui compreendida como parte constitutiva dos processos de invisibilização que afetam os povos indígenas em contextos urbanos.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de natureza qualitativa e documental, baseado na análise de dados secundários produzidos por instâncias oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foram mobilizadas tanto fontes públicas de acesso livre (como o Censo Escolar e relatórios de matrícula disponibilizados nos canais institucionais) quanto informações obtidas por meio de comunicação formal com setores responsáveis pelo tratamento e disseminação de dados educacionais, especialmente a Diretoria de Informações Educacionais (DINFE) e a Subsecretaria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação.

O levantamento inicial revelou que a SEEDF não dispõe de um sistema unificado e publicamente acessível que permita identificar, de forma contínua e

detalhada, a presença de estudantes indígenas na rede pública. Informações sobre etnia, pertencimento territorial, línguas faladas ou ações pedagógicas específicas não constam de maneira sistemática nos bancos de dados disponíveis. Para contornar essa lacuna, foi necessário recorrer a solicitações formais por meio do portal Participa DF, canal vinculado à Lei de Acesso à Informação (LAI), a fim de obter planilhas detalhadas do Educacenso, desagregadas por regional de ensino, etapa e modalidade.

Esse processo de solicitação evidenciou, por si só, a precariedade dos mecanismos institucionais de monitoramento. As respostas obtidas foram parciais e desiguais ao longo do tempo, com ausência de dados referentes a determinados anos letivos, como 2022 e 2023, sob a justificativa recorrente de que as informações “ainda não estavam disponíveis”. Tal indisponibilidade reiterada compromete a possibilidade de acompanhamento longitudinal das matrículas e impede análises mais consistentes sobre permanência, evasão ou deslocamento dos estudantes indígenas entre as regionais de ensino.

Além da dificuldade de acesso, a análise documental revelou inconsistências na classificação dos estudantes. As categorias utilizadas nas planilhas variam entre os anos e entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), exigindo um esforço de padronização e homogeneização das nomenclaturas para permitir a leitura comparativa dos dados. Em muitos casos, estudantes indígenas aparecem diluídos em categorias genéricas ou sem qualquer indicação de pertencimento étnico, o que reforça a hipótese de subnotificação e apagamento estatístico.

A ausência de informações claras sobre os critérios de identificação dos estudantes indígenas constitui outro elemento crítico. Não há transparência quanto ao uso da autodeclaração, à mediação das famílias ou à adoção de procedimentos administrativos específicos para o registro da identidade indígena. Essa indefinição institucional fragiliza a confiabilidade dos dados e revela a inexistência de protocolos consolidados para o reconhecimento da diversidade étnica no âmbito da rede pública do DF.

Desse modo, a análise dos caminhos da investigação permite compreender que a invisibilização dos estudantes indígenas não se expressa apenas na escassez de políticas ou na insuficiência de ações pedagógicas, mas também nos próprios processos de produção da informação educacional. A dificuldade de acessar dados, a fragmentação das bases e a ausência de padronização operam como mecanismos que tornam essas

populações ilegíveis para o Estado, ao mesmo tempo em que são inseridas em um sistema escolar que exige sua adaptação a modelos normativos de ensino.

É a partir desse cenário de opacidade institucional que se torna possível analisar, na seção seguinte, os dados disponíveis sobre as matrículas de estudantes indígenas na rede pública do Distrito Federal, atentando não apenas para os números apresentados, mas para aquilo que eles silenciam, distorcem ou deixam de registrar

Educação indígena em contexto urbano no Distrito Federal: legislação, dados e invisibilização institucional

Os avanços das legislações educacionais voltadas aos povos indígenas constituem um marco fundamental para o reconhecimento do direito a uma educação específica, intercultural, bilíngue e comunitária. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena afirmam esse princípio. No entanto, sua efetivação permanece profundamente desigual no território nacional, sobretudo em contextos urbanos, nos quais estudantes indígenas são majoritariamente inseridos em escolas regulares organizadas a partir de currículos padronizados e pouco sensíveis à diversidade étnica.

No Distrito Federal, essa desigualdade assume contornos específicos. A inexistência de escolas indígenas na rede pública local coloca em evidência os limites da implementação dessas políticas em um contexto urbano marcado pela presença de múltiplos povos, línguas e trajetórias migratórias. Trata-se menos de uma ausência administrativa e mais de um problema estrutural, que tensiona o reconhecimento institucional dos estudantes indígenas e a viabilidade de modelos educacionais compatíveis com essa diversidade.

A literatura sobre educação indígena fora de terras demarcadas aponta os desafios desse cenário. Azevedo (2007) destaca dificuldades recorrentes associadas à inadequação curricular, à ausência de metodologias interculturais e ao desconhecimento, por parte das escolas, das especificidades socioculturais desses estudantes. Embora a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reafirme que a educação escolar indígena deve respeitar as formas próprias de organização social e os processos de aprendizagem dos povos indígenas, sua operacionalização em contextos urbanos como o do Distrito Federal esbarra na falta de parâmetros locais claros, na fragmentação das ações institucionais e na dificuldade de construção de propostas em diálogo com as comunidades indígenas.

Essas limitações tornam-se evidentes na forma como a rede pública do DF produz e sistematiza dados sobre estudantes indígenas. A análise dos Censos Escolares e das informações fornecidas pela SEEDF revela a existência de registros de matrículas, mas não de uma base de dados consistente que permita identificar quem são esses estudantes, onde estão concentrados e quais políticas efetivamente os atendem. Embora os dados indiquem um crescimento gradual no número de matrículas ao longo dos últimos anos, esse movimento não foi acompanhado pela institucionalização de práticas pedagógicas específicas nem por políticas sistemáticas de formação docente.

Segundo o Censo Escolar de 2024, 525 estudantes indígenas estavam matriculados na rede pública do Distrito Federal, distribuídos entre diferentes Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e etapas da educação básica. Esses estudantes encontram-se majoritariamente inseridos em escolas regulares, cujos currículos e práticas pedagógicas pouco dialogam com suas realidades socioculturais. Como observa Cavalcanti (2016), a presença de estudantes indígenas em escolas não indígenas tende a gerar tensões, tanto para os estudantes, submetidos a processos de homogeneização cultural, quanto para os professores, que, em geral, não dispõem de formação específica para lidar com a diversidade étnica. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas permanentes de formação continuada voltadas às questões étnico-raciais e, de modo particular, à temática indígena, lacuna ainda persistente no âmbito da SEEDF.

A presença indígena no espaço urbano do Distrito Federal insere-se em uma dinâmica mais ampla de migração indígena para os centros urbanos, amplamente documentada pela literatura antropológica. Conforme aponta Cardoso (2019), esses deslocamentos produzem novas configurações sociais, nas quais os povos indígenas enfrentam, simultaneamente, processos de afastamento de práticas tradicionais e exigências de adaptação à vida urbana. No campo educacional, esse cenário reforça a necessidade de abordagens interculturais que reconheçam a pluralidade de cosmovisões e experiências. Como argumenta Geertz (2008), compreender as culturas a partir de seus próprios sistemas de significação é condição fundamental para propostas educacionais efetivamente inclusivas.

No que se refere aos dados de matrícula, persistem lacunas significativas. No período de realização da pesquisa, não estavam disponíveis os números referentes aos anos de 2022 e 2023, apesar de solicitações formais realizadas junto à SEEDF em 2024 e reiteradas posteriormente para 2025. Essa indisponibilidade recorrente evidencia a

fragilidade dos mecanismos de monitoramento e acompanhamento dos estudantes indígenas no sistema educacional local. Desde 2018, a política voltada a esse público no DF encontra-se ancorada na Portaria SEEDF nº 279, que instituiu a Política de Acolhimento e Atendimento a Estudantes Indígenas. Contudo, os dados oficiais revelam uma contradição entre o arcabouço normativo e sua materialização prática: entre 2020 e 2024, o número total de matrículas indígenas variou de 522 para 525 estudantes, indicando estabilidade numérica, enquanto algumas CREs apresentaram oscilações abruptas, sem explicitação pública dos critérios adotados.

A leitura dos dados do Educacenso de 2020, sistematizados na Tabela 1, evidencia tanto a dispersão dos estudantes indígenas entre as CREs quanto a concentração em determinadas modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao mesmo tempo, as informações revelam inconsistências relevantes. A redução expressiva das matrículas na EJA entre 2020 e 2021, a ausência de registros em creches nos anos posteriores e o número reduzido de estudantes na Educação Profissional indicam falhas nos processos de coleta e classificação dos dados, bem como possíveis descontinuidades na oferta educacional. Essas variações sugerem que a invisibilidade não se manifesta apenas na ausência de políticas específicas, mas também na instabilidade e na opacidade das informações produzidas pelo próprio sistema educacional.

Tabela 1- Criada pela autora a partir dos dados do Educacenso (2020) forcenciados pela Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados (Gdit) do GDF.

Matrículas Indígenas na Rede Pública do DF (Educacenso 2020)

CRE	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ed. Profissional	EJA	Ed. Especial	Total por CRE
Plano Piloto	0	36	8	0	27	0	71
Gama	0	5	1	0	18	0	24
Taguatinga	0	5	0	0	6	0	11
Brazlândia	0	3	0	0	3	0	6
Sobradinho	0	4	4	0	7	0	15
Planaltina	1	11	1	0	0	30	43
N. Bandeirante	2	3	0	0	9	0	14

Ceilândia	1	8	5	0	17	4	35
Guará	2	4	0	0	8	0	14
Samambaia	0	5	2	0	12	0	19
Santa Maria	0	2	0	0	0	0	2
CRE	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ed. Profissional	EJA	Ed. Especial	Total por CRE
Paranoá	4	9	0	0	3	0	16
São Sebastião	2	9	0	0	10	0	21
Recanto das Emas	0	2	0	0	8	0	10
TOTAL GERAL	12	102	21	0	128	34	301

Além disso, observa-se um problema estrutural de transparência na forma como a identidade indígena é registrada nas escolas. Não há clareza quanto aos critérios utilizados para a identificação dos estudantes: se por autodeclaração, por mediação das famílias, por exigência documental ou por classificações estimativas realizadas pelas unidades escolares. Essa indefinição compromete a confiabilidade dos dados e dificulta qualquer tentativa de planejamento educacional. Embora a Portaria nº 279 preveja, em seu artigo 5º, a criação de um cadastramento específico de estudantes indígenas, tal instrumento nunca foi padronizado entre as CREs. Da mesma forma, dispositivos que tratam da formação docente específica (art. 7º) e da alimentação escolar diferenciada (art. 8º) não encontram correspondência nos relatórios de gestão ou nos registros orçamentários da SEEDF, o que reforça o descompasso entre normatização e prática institucional.

Tabela 2- Criada pela autora a partir dos dados apresentados pela Diretoria de Informações Educacionais a partir do Educacenso 2021.

CRE	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ed. Prof.	EJA	Ed. Especial	Total Geral
Brazlândia	4	6	5	0	0	0	15

Ceilândia	27	23	18	1	2	0	71
Gama	1	7	3	0	0	0	11
Guará	0	1	0	0	0	0	1
Núcleo Bandeirante	2	2	1	0	0	0	5
Paranoá	6	2	1	0	0	0	9
Planaltina	5	11	10	0	0	1	27
Plano	4	4	2	0	1	0	11
CRE	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ens. Médio	Ed. Prof.	E J A	Ed. Especial	Total Geral
Piloto/Cruzeiro							
Recanto das Emas	2	3	2	0	0	0	7
Samambaia	4	4	3	0	0	0	11
Santa Maria	1	0	1	0	0	0	2
São Sebastião	2	0	0	0	0	0	2
Sobradinho	2	2	1	0	0	0	5
Taguatinga	0	2	1	0	0	0	3
Total por segmento	60	67	48	1	3	1	180

Tabela 3- Tabela enviada em resposta a pedido de dados pela Diretoria de Informações Educacionais a partir do Educacenso de 2024.

Algumas variações nos números de matrículas indicam possíveis fragilidades nos processos de coleta e sistematização das informações. O crescimento expressivo de registros em determinadas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), como São Sebastião e Paranoá, pode estar associado a diferentes fatores, entre eles a migração de famílias indígenas para essas regiões, a eventual implementação de projetos escolares específicos, ações pontuais de sensibilização ou, ainda, melhorias localizadas nos mecanismos de registro. No entanto, tais aumentos não podem ser interpretados automaticamente como evidência de maior inclusão, uma vez que também podem refletir mudanças nos critérios de preenchimento ou maior atenção momentânea à identificação étnico-racial.

Quantidade de estudantes indígenas por CRE e Etapa/Modalidade de Ensino Rede Pública Estadual vinculada à SEEDF – Fonte: Educacenso 2024

CRE	Creche	Pré-escola	Educação Infantil (Total)	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Fundamental (Total)	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Total
Plano Piloto	0	16	16	48	22	70	11	7	13	117
Gama	0	3	3	9	11	20	9	2	1	35
Taguatinga	0	1	1	11	7	18	7	2	3	31
Brazlândia	0	1	1	3	3	6	1	0	2	10
Sobradinho	0	1	1	4	6	10	1	0	1	13
Planaltina	0	1	1	14	7	21	2	6	2	32
Núcleo Bandeirante	0	0	0	7	6	13	7	0	3	23
Ceilândia	0	6	6	14	9	23	10	4	7	50
Guará	0	1	1	8	4	12	6	0	1	20
Samambaia	0	2	2	9	6	15	3	0	2	22
Santa Maria	0	1	1	7	3	10	2	0	4	17
Paranoá	0	6	6	42	7	49	4	0	2	61
São Sebastião	0	15	15	41	14	55	3	0	3	76
Recanto das Emas	0	3	3	8	3	11	3	0	1	18
Total Geral	0	57	57	225	108	333	69	21	45	525

Em sentido oposto, quedas abruptas nos números de matrículas reforçam a hipótese de inconsistências metodológicas na produção dos dados educacionais. A redução das matrículas de estudantes indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 2020 e 2021, de 128 para apenas 3 estudantes, sugere mudanças não explicitadas nos procedimentos de registro, descontinuidades na oferta da modalidade ou falhas graves no preenchimento das informações. De forma semelhante, a ausência total de matrículas em creches em 2024 e o número reduzido de estudantes indígenas na Educação Profissional indicam descompassos entre demanda e atendimento, além de sinalizar a persistência de processos de invisibilização de segmentos específicos dessa população.

As desigualdades tornam-se igualmente evidentes quando se observam as diferentes etapas da educação básica. Em 2024, o Ensino Fundamental concentrava 333 estudantes indígenas, enquanto o Ensino Médio registrava apenas 69 matrículas. Essa diferença expressiva suscita questionamentos sobre a permanência escolar, o acesso às etapas posteriores da educação básica e a existência de políticas de apoio à transição entre níveis de ensino. Coloca-se, ainda, a necessidade de problematizar se tais dados refletem processos efetivos de evasão escolar ou se evidenciam limites dos sistemas de registro e classificação étnico-racial adotados pela rede pública.

As variações entre as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) reforçam o quadro de instabilidade informacional. A CRE de Ceilândia, por exemplo, registrou 71 matrículas de estudantes indígenas em 2021 e apresentou redução para 50 em 2024, sem

explicações institucionais públicas sobre os fatores que motivaram essa variação. A ausência de justificativas compromete a interpretação dos dados, dificulta análises comparativas e fragiliza a formulação de políticas educacionais baseadas em informações confiáveis. Do mesmo modo, aumentos pontuais devem ser analisados com cautela, pois podem refletir apenas alterações nos modos de registro, e não necessariamente ampliação do acesso ou melhoria do atendimento.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de uma atuação mais sistemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no aprimoramento dos processos de coleta, sistematização e divulgação das informações relativas aos estudantes indígenas. A padronização dos procedimentos em toda a rede é condição fundamental, com o reconhecimento da autodeclaração como critério central de identificação étnico-racial, acompanhada de orientações claras às famílias e da eliminação de classificações baseadas em aparência ou suposições por parte dos profissionais escolares.

Adicionalmente, a metodologia de coleta de dados deve ser tornada pública e acessível. É necessário explicitar como as informações são obtidas, se há articulação com outras bases institucionais, como aquelas vinculadas à FUNAI ou a associações indígenas locais, e quais mecanismos são adotados para evitar omissões, distorções ou duplicidades. A formação das equipes escolares responsáveis pelos registros administrativos constitui elemento central desse processo, exigindo sensibilização quanto à relevância política e jurídica da autodeclaração e orientações precisas para o preenchimento dos sistemas. Da mesma forma, os formulários de matrícula devem conter campos objetivos que permitam registrar a identificação étnico-racial e, quando pertinente, o povo ou comunidade de pertencimento do estudante³.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de acompanhamento contínuo das variações identificadas nos dados. Crescimentos significativos em determinadas regionais demandam investigação sobre possíveis ações ou contextos específicos que

³ Em 1º de dezembro de 2025 a SEEDF instituiu a Portaria n.º 1.313 - *Política Distrital de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola e Indígena (PDEERQI)*, que determina a criação de instrumentos de diagnóstico e monitoramento que utilizem recortes étnico-raciais, para que a SEEDF analise dados específicos sobre a presença e o desempenho de estudantes indígenas na rede pública e também deve desenvolver instrumentos de diagnóstico e monitoramento que utilizem recortes étnico-raciais inclusive. Entretanto, o documento não menciona se haverá nas estratégias de matrícula adotadas, mecanismos, campos nos quais as famílias dos estudantes indígenas possam identifica-los, nem de maneira optativa ou obrigatória. A portaria está disponível para consulta em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d4bce820ac6b4c5e85dc1e8d80636a8a/Portaria_1313_01_12_2025.html

estejam produzindo tais efeitos, enquanto quedas abruptas exigem análise cuidadosa sobre descontinuidades na oferta, mudanças metodológicas ou obstáculos estruturais de acesso e permanência. Sem esse monitoramento sistemático, os números permanecem descontextualizados e pouco informativos para o planejamento educacional.

Mais do que indicadores quantitativos, os dados sobre estudantes indígenas devem ser compreendidos como instrumentos que exigem contextualização, escuta e análise crítica. Quando registrados de forma fragmentada e sem explicitação metodológica, tornam-se insuficientes para distinguir avanços efetivos de ajustes meramente administrativos. A pesquisa exploratória realizada até o momento evidencia que a presença de estudantes indígenas na rede pública do Distrito Federal, assim como a própria população indígena na cidade, permanece marcada por processos históricos de invisibilização. A ausência de informações claras e a fragilidade das políticas educacionais estruturadas contribuem para a manutenção desse quadro.

A história de Brasília, desde sua construção, foi atravessada por migrações indígenas, fato evidenciado pela presença de territórios como o Santuário dos Pajés e por outros grupos que permanecem pouco reconhecidos nos registros oficiais. Soma-se a isso a ausência de dados sobre indígenas migrantes oriundos da Venezuela, que vêm sendo atendidos por algumas secretarias do DF, mas não aparecem de forma sistemática nos registros educacionais. Esses silêncios reforçam os limites dos atuais regimes de visibilidade e indicam a necessidade de políticas públicas que reconheçam, de forma efetiva, a diversidade indígena presente no espaço urbano.

Nesse contexto, torna-se premente que a SEEDF passe a publicar relatórios periódicos que explicitem a metodologia de coleta, os limites enfrentados, as lacunas identificadas e, sobretudo, que incorporem a escuta das próprias comunidades indígenas nos processos de validação das informações. Sem esse movimento, as ações voltadas aos estudantes indígenas tendem a permanecer superficiais, desarticuladas e distantes das realidades que pretendem atender.

CONCLUSÕES

Os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acerca das matrículas de estudantes indígenas suscitam mais questionamentos do que oferecem respostas consistentes sobre a realidade educacional dessa população. A ausência de informações claras sobre os procedimentos de coleta,

bem como sobre os critérios utilizados pelas escolas para o preenchimento da variável “cor/raça”, fragiliza qualquer tentativa de análise mais precisa. A expressiva presença da categoria “não declarada” em diversas Coordenações Regionais de Ensino evidencia que a invisibilização da identidade indígena se inicia no próprio instrumento de registro, revelando limites estruturais na forma como o sistema educacional reconhece, ou deixa de reconhecer, a diversidade étnica presente em seu interior.

Esse cenário é agravado pela indisponibilidade dos dados sob justificativa de que ainda não estariam consolidados. Tal lacuna compromete a construção de séries históricas, inviabiliza análises comparativas mais robustas e dificulta a identificação de tendências relativas à permanência, à evasão ou à mobilidade dos estudantes indígenas na rede pública. O quadro que se delineia é marcado por descontinuidade, imprecisão e baixa sistematização das informações, o que contrasta com os princípios da gestão democrática e da transparência que devem orientar a administração pública.

Ainda assim, os dados disponíveis para os anos de 2020, 2021 e 2024 indicam a presença de um contingente significativo de estudantes indígenas matriculados na educação básica do Distrito Federal. Esse dado, por si só, deveria ser suficiente para justificar a formulação de diagnósticos mais aprofundados e a implementação de políticas educacionais específicas. No entanto, o que se observa é a ausência de iniciativas estruturadas que permitam compreender quem são esses estudantes, onde estão concentrados e quais são suas demandas no cotidiano escolar.

A despeito da existência da Portaria SEEDF nº 279/2018, que institui diretrizes para o acolhimento e atendimento de estudantes indígenas, não há indícios consistentes de que SEEDF tenha incorporado essas orientações de forma sistemática em suas práticas de gestão, formação docente ou organização curricular. A distância entre o arcabouço normativo e sua materialização concreta sugere que a presença indígena nas escolas do DF ainda não é plenamente reconhecida como uma questão educacional relevante, mas tratada de maneira fragmentada e episódica.

A aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras em toda a educação básica, parece seguir lógica semelhante. Na ausência de dados confiáveis e de políticas contínuas, a temática indígena tende a ocupar um lugar marginal no currículo, aparecendo de forma pontual e desarticulada, sem conexão com a realidade dos estudantes indígenas que frequentam as escolas da rede pública.

O conjunto das informações aqui analisadas aponta, portanto, para um cenário no qual as ações voltadas aos estudantes indígenas no DF permanecem recentes, pouco articuladas e insuficientemente fundamentadas em diagnósticos institucionais sólidos. O simples registro da categoria “indígena” em planilhas e formulários não garante, por si só, acolhimento, equidade ou reconhecimento. A presença indígena nas escolas do DF exige políticas públicas que ultrapassem o plano normativo, incorporando escuta ativa, produção sistemática de dados, formação continuada de professores e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade étnica e cultural.

Nesse sentido, esta pesquisa evidencia a necessidade de aprofundar a análise sobre os processos institucionais que *produzem a invisibilidade dos estudantes indígenas no contexto urbano*, articulando os dados educacionais às dimensões históricas, políticas e sociais que estruturam a relação entre Estado, escola e povos indígenas. É a partir desse aprofundamento que se torna possível avançar na compreensão dos limites atuais das políticas educacionais e na construção de caminhos que promovam maior reconhecimento e justiça educacional para os povos indígenas no espaço urbano.

REFERÊNCIAS

AURORA, Brulina. Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos. **Interethnic@** - Revista de Estudos em Relações Interétnicas, v. 21, n. 3, set/dez 2018.

BAINES, Stephen Grant. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígena**, Brasília/DF, ano I, n. 7, nov./dez. 2001. Acesso em: 19 de abril de 2019.

BELTRÃO, K. I. & ANGNES, J. S. Educação e povos indígenas: Alguns dados do censo escolar (indígena) no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(151), 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, P. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAND, Antônio Carlos. **Educação indígena no Brasil**: uma análise das políticas públicas e práticas educativas. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-dc-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BRAYNER, Thais N. **É terra indígena porque é sagrada: Santuários dos Pajés - Brasília/DF.** 2013. Dissertação, Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14628/3/2013_ThaisNogueiraBrayner.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

CARDOSO, Ruth Fonini. **Indígenas no espaço urbano: desafios para a educação intercultural.** Campinas: Unicamp, 2019.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terêna numa sociedade de classes.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

CAVALCANTI, Leonardo Nunes. **Indígenas urbanos: etnicidade, cidade e escola.** São Paulo: Annablume, 2016.

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **População indígena: um primeiro olhar sobre o fenômeno do índio urbano na Área Metropolitana de Brasília,** 2015. Acesso em: 15 de novembro de 2021. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%Adgena-Um-primeiro-olhar-sobre-o-fen%C3%B4meno-do-%C3%8Dndio-urbano-na-%C3%81rea-Metropolitana-de-Bras%C3%Adlia.pdf>

DISTRITO FEDERAL, Portaria nº 279 de 19 de Setembro de 2018. **Institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de**

Ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria_279_19set18_atendimento_estudante_indigena_s_eedf.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. **Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais:** Características e modalidades de investigação. *ConTexto*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Marcus Vinícius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67 - 80, jul. / dez. 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRUPIONI, Luís D. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/83>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, **Ministério da Educação**, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

MAGALHÃES, Frederico Flávio. **Terra Indígena Bananal:** territorialização tapuya e materialização da presença indígena em Brasília. Monografia de Especialização em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, CDS/UnB. Mimeo, 2009.

NUNES, E. S. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, vol. 4. Nº 1, p. 9-30; jan/jun, 2010.

OLIVEIRA, Manoel Inácio de. **Educação escolas indígena no município de Manaus (2011-2021):** percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais. Dissertação de mestrado no PPGICH, 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/53-3.pdf> Acesso em: 01 de set. de 2024.

RAMOS, Alcida. **Indigenism:** Ethnic Politics in Brazil. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.