



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIOLOGIA E POLÍTICA
(ILAESP)**

**RELAÇÕES INTERNACIONAIS E
INTEGRAÇÃO**

**COLONIALISMO DISCIPLINAR E INFÂNCIA INDÍGENA: A DUPLA
INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS AVÁ-GUARANÍ NAS RELAÇÕES
INTERNACIONAIS E A ESCOLA COMO FRONTEIRA EM FOZ DO IGUAÇU**

LAURA LUJÁN RAMÍREZ CABRAL

Foz do Iguaçu

2026

**COLONIALISMO DISCIPLINAR E INFÂNCIA INDÍGENA: A DUPLA
INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS AVÁ-GUARANÍ NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS
E A ESCOLA COMO FRONTEIRA EM FOZ DO IGUAÇU**

LAURA LUJÁN RAMÍREZ CABRAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociologia e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais e Integração.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Carolina Teixeira Delgado

Foz do Iguaçu

2026

LAURA LUJÁN RAMÍREZ CABRAL

COLONIALISMO DISCIPLINAR E INFÂNCIA INDÍGENA: A DUPLA INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS AVÁ-GUARANÍ NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E A ESCOLA COMO FRONTEIRA EM FOZ DO IGUAÇU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociologia e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais e Integração.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Ana Carolina Teixeira Delgado

UNILA

Prof. Dr. Felipe Cordeiro de Almeida

UNILA

Prof. Dr. Mario Ramão Villalva Filho

UNILA

Foz do Iguaçu, 2 de Julho de 2026.

Ao meu pai, Víctor (in memoriam). O senhor me deu a vida e o mundo, mas partiu antes de me ver conquistar o meu lugar nele. Hoje, entrego este trabalho não somente a uma banca, mas à memória do homem que, com mãos calejadas, cultivou o meu destino. O senhor é o dono desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus. Na solidão das madrugadas mais longas, quando o cansaço pesava mais que a esperança e a distância de casa parecia intransponível, foi a Sua providência que me sustentou. Quando eu não tinha mais forças para caminhar, o Senhor me carregou e acendeu uma luz à minha frente, abrindo mares que eu julgava impossíveis de atravessar.

A minha caminhada de travessias, no entanto, não começou quando cheguei ao Brasil. Ela tem raízes na zona rural de Sapucaí, no departamento de Paraguarí, no interior do Paraguai. Sou filha de pais que não tiveram a oportunidade de concluir sequer o ensino fundamental, muito menos de pisar no chão de uma universidade. Por isso, este diploma não é apenas meu: é a concretização do choro, do suor e das preces daqueles que vieram antes de mim. É a eles que entrego a maior parte desta vitória.

Ao meu pai, Víctor Ramírez (in memoriam). Um homem de mãos calejadas pela enxada, que cultivou na terra vermelha sonhos muito maiores do que as sementes que plantava. O senhor nunca pôde sentar em um banco universitário, mas trabalhou a vida inteira para que eu pudesse. A sua ausência física doeu em cada página deste trabalho, mas a saudade que o senhor deixou não foi um abismo estéril: foi a bússola que me guiou. O senhor partiu sem poder me ver com este diploma, mas sei que cada linha de quem me tornei foi escrita com a sua essência. Onde quer que a sua memória ressoe, espero que o eco desta vitória chegue até você. Eu consegui, pai. Essa colheita é nossa.

À minha mãe, Saturnina Cabral. A mulher de fé inabalável e amor indizível que, quando o mundo desabou com a partida do meu pai, escolheu engolir o próprio choro para ser a fundação de aço da nossa família. Obrigada por compreender minhas ausências nestes últimos quatro anos, por acalmar minhas angústias com um carinho que ninguém no mundo é capaz de imitar e por trabalhar até a exaustão para que eu nunca precisasse desistir. A senhora me ensinou, em cada renúncia silenciosa, que a vida exige coragem mesmo quando machuca demais. Se hoje eu tenho voz para escrever e falar, é porque a senhora me ensinou a ser forte. Tudo de bom que existe em mim começa em você.

Ao meu irmão de alma, Víctor Gabriel. A vida e meus pais o acolheram como afilhado, mas o meu coração o adotou como irmão. Não dividimos o mesmo sangue, mas

dividimos a mesma história e o mesmo teto, e foi nas tempestades da vida adulta que aprendi com você que a verdadeira família não é um laço genético, mas a escolha diária de ficar e segurar a barra. Obrigada por ser o meu alicerce invisível e o abraço que me protegia quando eu nem sabia que precisava de um.

Ao Carlos, meu padrasto. Obrigada por ser o companheiro fiel da minha mãe, devolvendo o sorriso e a leveza aos dias dela depois de tantas tempestades, e por todo o apoio e incentivo durante esta jornada acadêmica. Você escolheu nos abraçar com respeito e profundo carinho, e se tornou uma presença indispensável na nossa família.

Aos meus professores e professoras da “Escuela Básica nº 518 Virgen del Carmen” e do “Colegio Defensores del Chaco” da minha cidade natal. Desde a infância eu já carregava uma vontade enorme de chegar longe, e foram vocês que escolheram alimentar esse sonho em vez de contê-lo, encorajando-me a acreditar que ele cabia no mundo. Carrego comigo a confiança que cada um depositou em mim, e este diploma é, também, a resposta a ela.

Às irmãs Molinas Bogado, a ponte concreta entre o sonho e a travessia. Filhas da minha cidade e formadas por esta mesma universidade, vocês foram o espelho onde aprendi a enxergar o meu próprio destino. Orientaram-me em cada etapa do Processo Seletivo Internacional da UNILA, quando o caminho ainda era incerto, e seguiram presentes muito depois de eu ter cruzado a fronteira. Antes de serem minhas guias, foram a prova viva de que aquele caminho era possível.

Às minhas melhores amigas, Kamille, Miriam e Jannina, as irmãs que encontrei nesta travessia e que a vida me deu para garantir que eu nunca perdesse a sanidade nem esquecesse quem sou e de onde vim. Obrigada por secarem minhas lágrimas, por me ouvirem quando o cansaço roubava minha voz e por serem a minha casa em forma de pessoas. Não importa a distância nem o peso dos dias: a nossa amizade é sempre o meu refúgio.

À família Ortiz López, que me estendeu a mão no momento mais assustador da minha vida. Quando eu era apenas uma jovem imigrante, recém-chegada e dividida entre dois mundos, vocês abriram as portas de casa e me acolheram. Mesmo depois que parti, nunca soltaram a minha mão. Vocês me receberam como uma filha da casa desde o primeiro instante, e é assim que permanecemos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Carolina Teixeira Delgado, uma verdadeira luz no meu caminho. Em tantos momentos de insegurança, quando eu duvidava de mim mesma e achava que nunca conseguiria levar este trabalho adiante, a sua confiança me resgatou. Obrigada por acreditar nesta pesquisa quando ela ainda era apenas uma ideia, por me guiar na estruturação teórica que deu alma a este texto e por me ensinar que fazer academia exige rigor, mas também coragem e compromisso político.

À minha coorientadora, Prof^a Dr^a Laura Janaina Dias Amato. A nossa caminhada vem de longa data, pois você já me guiava com maestria desde as minhas primeiras descobertas no PET. Obrigada por abrir as portas da pesquisa de campo para mim, por me ensinar a ter sensibilidade para olhar o território e por me amparar, de forma tão firme e afetuosa, durante todos esses anos.

Aos professores Felipe Cordeiro e Mário Ramão Villalva, pela honra de contar com as suas leituras criteriosas e por aceitarem contribuir com o coroamento desta jornada.

Aos meus professores e professoras do curso de Relações Internacionais e Integração da UNILA, pela base intelectual que construíram em mim. Cada aula, cada debate e cada provocação que recebi ao longo desses quatro anos foram fundamentais para que eu pudesse olhar para o mundo com o rigor crítico que este trabalho exigiu. Agradeço por terem desafiado minhas certezas e me dado as ferramentas necessárias para questionar o que parecia naturalizado.

Ao projeto de extensão EDUCOM Guarani, o solo onde tudo começou. Foi ali, no meu primeiro projeto de extensão, que os meus olhos encontraram aquelas crianças pela primeira vez, e soube de imediato que a minha forma de ver o mundo e o meu papel como internacionalista haviam mudado para sempre. Aquele encontro desconstruiu as minhas certezas teóricas e me deu a certeza de que o meu diploma precisava servir a um propósito maior. Ao Programa de Educação Tutorial (PET Conexões de Saberes da UNILA), o berço onde esta pesquisa nasceu e amadureceu, e a todos os colegas que transformaram a solidão da escrita em um ato de união e força coletiva.

Aos colegas da turma de 2022. A UNILA não é uma universidade comum: é um experimento vivo de integração latino-americana, onde paraguaios, brasileiros, colombianos, venezuelanos, haitianos e tantos outros descobrem, numa mesma sala de aula, que as fronteiras que os separam são mais frágeis do que pareciam. Foram quatro

anos que parecem uma vida inteira, e crescer nesse ambiente, com toda a sua riqueza e todas as suas contradições, foi um privilégio. Em especial, guardo aqui os nomes de Miriam, Augusto, Maria Eduarda, Vinicius, Manuela, Joab, Samira, Ana Clara, Débora, Sarah, Maria Clara, Kayna, Andrea, Ivano, Milena, Bruno e Beatriz: cada um de vocês mora em uma lembrança diferente dessa caminhada, e é com carinho que levo essas lembranças comigo. E a todos os colegas que não estão aqui nominalmente mencionados, porque quatro anos de UNILA produzem laços que não cabem em uma lista, saibam que cada conversa nos corredores e cada momento compartilhado também fez parte de quem me tornei.

Existem presenças que atravessam boa parte da graduação e ajudam a construir a nossa caminhada. Deixo o meu agradecimento afetuoso a quem foi companhia ao longo de tantos semestres, e à roda de amigos que encheu esses anos de memórias felizes, com incontáveis noites de pizza, jogos e risadas. Por todo o cuidado, a leveza e o abrigo que dividiram comigo em uma parte tão importante desta jornada, a minha gratidão fica guardada nestas páginas com muito respeito e carinho.

À Ana Marcelin, minha primeira colega de casa em Foz do Iguaçu, que me acolheu quando tudo era novo e assustador e logo se tornou irmã. Você foi a minha âncora e a minha testemunha mais fiel, presente em cada crise e em cada vitória que me trouxeram até aqui. À Manuela D'Ávila e à Gabriela Kossmann, que hoje dividem o teto e a vida comigo. Manu, minha companheira de RII, a sua alegria faz uma falta enorme, mas o seu carinho atravessa o mapa e nos alcança, porque nenhuma fronteira afasta o que construímos. Gabi, minha parceira de todos os dias, a primeira a saber de cada notícia, a que chorou e riu comigo em cada virada desta reta final. Você segurou a minha mão nos dias em que eu mal conseguia me segurar e transformou a nossa rotina no abrigo mais firme que eu tive. Com você aprendi que a cumplicidade mais bonita é a de quem entende o cansaço da outra sem precisar de uma só palavra. E à Maria Magalhães, que chegou para completar o nosso lar e rapidamente virou parte essencial dele. Obrigada por tornar estes últimos meses não apenas suportáveis, mas infinitamente mais alegres.

À Diretoria de Relações Internacionais da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, onde a teoria que eu estudava nos livros se traduziu em reuniões, ofícios e articulação institucional. Foi ali, ao longo de mais de um ano, que compreendi que a paradiplomacia e a cooperação internacional não se constroem apenas em tratados, mas no trabalho

cotidiano de aproximação entre pessoas, instituições e parceiros de diferentes países. Meu muito obrigada a Augusto, Petterson, Nicolas, Samira, Joab, Gabriel, Makoto, Estevan e a todas as pessoas que passaram pela Diretoria, por confiarem responsabilidades reais à minha atuação, abrirem espaço para a minha contribuição e me ensinarem, na prática, o que significa ser internacionalista.

Aos meus amigos da IASD: Eric, Ana, Bianca, Deyse, Emily, Marcos, Pathy e a todos que, mesmo não nomeados aqui, têm um lugar imenso no meu coração. Nas semanas em que a vida acadêmica ameaçava me esmagar, vocês me lembravam de que existe fé, descanso e muita vida além dos prazos da universidade.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), minha alma mater, a mais internacional do Brasil e o cenário de toda essa transformação. Cruzar a fronteira trazendo os sonhos de uma jovem do interior do Paraguai exigiu coragem, mas a coragem sozinha não sustenta uma graduação. Faço questão de demarcar que este diploma não é fruto apenas de esforço isolado, mas do acesso real ao investimento público e à política de permanência estudantil. Fui extensionista e, logo em seguida, pesquisadora durante todos os anos em que estive aqui, e foi o fomento à pesquisa e à extensão que me deu o suporte estrutural e a dignidade para focar inteiramente na ciência, aliviando o peso da sobrevivência. Obrigada, UNILA, por provar que a educação pública, quando oferece as condições adequadas, permite que nós mesmos reescrevamos a nossa história.

Às crianças Avá-Guaraní e à escola municipal que me abriu suas portas. Vocês nunca foram apenas o meu objeto de estudo: são a alma pulsante, a força e a razão de existir desta pesquisa. A cada criança que dividiu comigo o seu recreio, os seus desenhos e a sua língua, vocês me ensinaram coisas muito mais profundas do que qualquer livro teórico. O sistema pode tentar invisibilizar a presença de vocês, mas o poder, a sabedoria e a resistência que vocês carregam são gigantescos. Vocês conhecem a verdade do próprio território e a afirmam todos os dias com a simples coragem de existir e de brincar. Obrigada por me permitirem ver o mundo através dos olhos de vocês. Esta pesquisa é, antes de tudo, um manifesto pelo direito de vocês serem exatamente quem são.

Por fim, a todos que, em orações silenciosas ou palavras de incentivo, estiveram ao meu lado. O meu nome está na capa, mas este trabalho é nosso.

“El corazón de la justicia es la afirmación de la verdad, vernos a nosotros mismos y al mundo tal como realmente es, y no como queremos que sea.”

bell hooks, Todo Sobre el Amor, 1999

"The heart of justice is truth telling, seeing ourselves and the world the way it is rather than the way we want it to be."

bell hooks, All About Love, 1999

RESUMO

Esta investigação analisa a escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu como espaço de fronteira entre o mundo indígena Avá-Guaraní e o mundo não-indígena, argumentando que a ausência de políticas municipais de educação escolar indígena produz e aprofunda a invisibilidade das crianças Avá-Guaraní como sujeitos de direitos nas Relações Internacionais. A hipótese central é a de que essa dupla invisibilidade, da criança e do indígena, não é uma ausência temática acidental, mas o produto de pressupostos ontoepistemológicos constitutivos da disciplina que se traduzem, com precisão documentável, no descumprimento sistemático de obrigações internacionais no nível municipal. A investigação ancora-se em pesquisa de campo realizada entre abril e junho de 2024 no âmbito do Programa de Educação Tutorial da UNILA, por meio de observação participante do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas, análise de produções visuais das crianças e acesso a uma planilha de matrícula que registra a identidade indígena e o idioma Guaraní de alunos sem que esse registro acione qualquer obrigação pedagógica. O trabalho organiza-se em três capítulos. O primeiro demonstra que as Relações Internacionais produziram dois silêncios estruturantes, a exclusão das crianças como sujeitos políticos e a marginalização dos povos indígenas como atores do sistema internacional, que se articulam para produzir uma dupla invisibilidade com correspondência institucional precisa. O segundo reconstrói o quadro normativo federal da educação escolar indígena no Brasil e documenta seu sistemático descumprimento pelo município de Foz do Iguaçu, analisando a planilha de matrícula como evidência do mecanismo central desse hiato: o sistema registra a diferença e não age sobre ela. O terceiro analisa o que esse hiato produz no cotidiano concreto da escola: a fronteira linguística que converte o Guaraní em língua do recreio, a fronteira alimentar revelada pelo desenho de uma criança de sete anos que representou a escola com uma única figura humana, a tia da cozinha, e as práticas de persistência cultural pelas quais as crianças afirmam identidade nos interstícios que o sistema não controla. A investigação demonstra que a invisibilidade teórica nas Relações Internacionais e a invisibilidade política no município são manifestações do mesmo fenômeno, sustentadas pelos mesmos pressupostos ontoepistemológicos, e que a escola municipal pesquisada é, simultaneamente, objeto empírico e evidência teórica dessa articulação.

Palavras-chave: crianças indígenas; Avá-Guaraní; relações internacionais; dupla invisibilidade; educação escolar indígena; Foz do Iguaçu.

RESUMEN

Esta investigación analiza la escuela municipal investigada de Foz do Iguaçu como espacio de frontera entre el mundo indígena Avá-Guaraní y el mundo no indígena, argumentando que la ausencia de políticas municipales de educación escolar indígena produce y profundiza la invisibilidad de los niños y niñas Avá-Guaraní como sujetos de derechos en las Relaciones Internacionales. La hipótesis central es que esa doble invisibilidad, de la infancia y de lo indígena, no es una ausencia temática accidental, sino el producto de presupuestos ontoepistemológicos constitutivos de la disciplina que se traducen, con precisión documentable, en el incumplimiento sistemático de obligaciones internacionales en el nivel municipal. La investigación se ancla en trabajo de campo realizado entre abril y junio de 2024 en el ámbito del Programa de Educación Tutorial de la UNILA, mediante observación participante del cotidiano escolar, entrevistas semiestructuradas, análisis de producciones visuales de los niños y niñas y acceso a una planilla de matrícula que registra la identidad indígena y el idioma Guaraní de los alumnos sin que ese registro active ninguna obligación pedagógica. El trabajo se organiza en tres capítulos. El primero demuestra que las Relaciones Internacionales produjeron dos silencios estructurantes, la exclusión de los niños y niñas como sujetos políticos y la marginalización de los pueblos indígenas como actores del sistema internacional, que se articulan para producir una doble invisibilidad con correspondencia institucional precisa. El segundo reconstruye el marco normativo federal de la educación escolar indígena en Brasil y documenta su sistemático incumplimiento por el municipio de Foz do Iguaçu, analizando la planilla de matrícula como evidencia del mecanismo central de esa brecha: el sistema registra la diferencia y no actúa sobre ella. El tercero analiza lo que esa brecha produce en el cotidiano concreto de la escuela: la frontera lingüística que convierte el Guaraní en lengua del recreo, la frontera alimentaria revelada por el dibujo de una niña de siete años que representó la escuela con una única figura humana, la tía de la cocina, y las prácticas de persistencia cultural mediante las cuales los niños y niñas afirman identidad en los intersticios que el sistema no controla. La investigación demuestra que la invisibilidad teórica en las Relaciones Internacionales y la invisibilidad política en el municipio son manifestaciones del mismo fenómeno, sostenidas por los mismos presupuestos ontoepistemológicos, y que la escuela municipal investigada es, simultáneamente, objeto empírico y evidencia teórica de esa articulación.

Palabras clave: niños indígenas; Avá-Guaraní; relaciones internacionales; doble invisibilidad; educación escolar indígena; Foz do Iguaçu.

MOMBYKYRÃ

Ko tembikuaareka ohesa'ýijo mbo'ehao municipal oñehesa'ýijóva Foz do Iguaçu-pe peteĩ frontera ramo, ojoajuhápe arapy Avá-Guaraní ha arapy ndaha'éiva indígena, ha ohechauka ndaipóriha política municipal educación escolar indígena rehegua, upévare omoheñói ha ombopypuku ojehecha'ýva mitãnguéra Avá-Guaraní derecho rehegua sujeto ramo Relaciones Internacionales-pe. Ko tembikuaareka remimo'ã guasu he'i ko mokõi ojehecha'ýva, mitã ha indígena rehegua, ndaha'éi peteĩ tema ojeheja reínteva, síno osẽ umi fundamento ontoepistemológico omoheñóiva Relaciones Internacionales disciplina-gui, ha umi fundamento ojehechauka porã peteĩ incumplimiento sistemático rupive umi obligación internacional rehegua nivel municipal-pe, ikatúva ojehechauka kuatiakuéra rupive. Ko tembikuaareka oñemopyenda tembiapo ñemohendahápe ojejapóva jasyporundy guive jasyoteĩ peve ary 2024-pe, Programa de Educação Tutorial (PET) UNILA ryepýpe, ojeipurúvo observación participante mbo'ehao rekove ára ha ára rehegua, entrevista semiestructurada, análisis umi ta'anga ha ambue tembiapo visual ojaipóva mitãnguéra, ha avei peteĩ kuatia matrícula rehegua orekóva marandu identidad indígena ha ñe'ẽ Guaraní temimbo'ekuéra rehegua, jepe ko marandu ojehai ndoguerúi mba'eveichagua tembiapo pedagógico térã obligación educativa. Ko tembiapo oñembohenda mbohapy capítulo. Peteĩha ohechauka Relaciones Internacionales omoheñói hague mokõi kirirĩ estructural: peteĩva omboykéva mitãnguéra sujeto político ramo, ha ambuéva omomombyrýva pueblo indígena-kuérape actor ramo sistema internacional-pe; ko mokõive ojoaju ha omoheñói peteĩ doble invisibilidad orekóva correspondencia institucional hesakáva. Mokõiha omopu'ã jey marco normativo federal educación escolar indígena rehegua Brasil-pe ha ohechauka kuatia rupive mba'éichapa municipio Foz do Iguaçu ndohupytyi sistemáticamente umi tembiapoukapy orekóva, oanalísavo kuatia matrícula rehegua evidencia ramo mecanismo central ko hiato rehegua: sistema oregistra diferencia, ha katu ndojapói mba'eve hese. Mbohapyha ohesa'ýijo mba'épa ko hiato omoheñói mbo'ehao rekove ára ha ára rehe: frontera lingüística omoambuéva Guaraní peteĩ recreo-pe ojeipurúva ñe'ẽnte ramo, frontera alimentaria ojekuaaukáva peteĩ ta'anga ojaipóva peteĩ mitã pokõi ary rehegua, ombohako mbo'ehao peteĩ figura humana añoite reheve, kuñakarai temb'i'u apoha rehegua, ha avei umi práctica persistencia cultural rehegua rupive mitãnguéra ombobarete ha omoañete ijeko umi pa'ũ sistema ndaikatúiva ocontrolapaita ha'gua . Ko tembikuaareka ohechauka invisibilidad teórica Relaciones Internacionales-pe ha invisibilidad política nivel municipal-pe ha'eha peteĩ fenómeno año, oñemopyendáva umi fundamento ontoepistemológico peteĩchagua rehe, ha mbo'ehao municipal oñehesa'ýijóva ha'eha peteĩ objeto empírico ha avei peteĩ evidencia teórica ohechaukáva ko joaju.

Ñe'ẽ iñimportantevéva: mitãnguéra indígena; Avá-Guaraní; Relaciones Internacionales; doble invisibilidad; educación escolar indígena; Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

This investigation analyzes the researched municipal school in Foz do Iguaçu as a border space between the indigenous Avá-Guaraní world and the non-indigenous world, arguing that the absence of municipal indigenous school education policies produces and deepens the invisibility of Avá-Guaraní children as rights-bearing subjects in International Relations. The central hypothesis is that this double invisibility, of childhood and of indigeneity, is not an accidental thematic absence, but the product of ontoepistemic presuppositions constitutive of the discipline that translate, with documentable precision, into the systematic non-compliance with international obligations at the municipal level. The research is grounded in fieldwork conducted between April and June 2024 within UNILA's Tutorial Education Program, through participant observation of school daily life, semi-structured interviews, analysis of children's visual productions, and access to an enrollment spreadsheet that registers the indigenous identity and Guaraní language of students without that registration triggering any pedagogical obligation. The work is organized in three chapters. The first demonstrates that International Relations produced two structural silences, the exclusion of children as political subjects and the marginalization of indigenous peoples as actors in the international system, which articulate to produce a double invisibility with precise institutional correspondence. The second reconstructs the federal normative framework for indigenous school education in Brazil and documents its systematic non-compliance by the municipality of Foz do Iguaçu, analyzing the enrollment spreadsheet as evidence of the central mechanism of this gap: the system registers difference and does not act upon it. The third analyzes what this gap produces in the concrete daily life of the school: the linguistic border that converts Guaraní into the language of the playground, the alimentary border revealed by the drawing of a seven-year-old child who represented the school with a single human figure, the kitchen worker, and the practices of cultural persistence through which children affirm identity in the interstices the system does not control. The investigation demonstrates that theoretical invisibility in International Relations and political invisibility at the municipal level are manifestations of the same phenomenon, sustained by the same ontoepistemic presuppositions, and that the researched municipal school is simultaneously an empirical object and theoretical evidence of this articulation.

Key words: indigenous children; Avá-Guaraní; international relations; double invisibility; indigenous school education; Foz do Iguaçu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Mapa Guarani Continental (2016): localização das comunidades Guaraní na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. (seção 1.2)

Figura 2 — Desenho produzido por criança Avá-Guaraní da escola municipal pesquisada representando sua escola anterior e sua escola atual. (seção 3.2)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco normativo federal da educação escolar indígena no Brasil (1988-2012)	48
Quadro 2 – Hiato entre o direito formalmente garantido e a realidade observada na escola municipal pesquisada, Foz do Iguaçu, 2024	53
Quadro 3 – Perfil das crianças identificadas como indígenas na planilha de matrícula da Escola Municipal Pesquisada, Foz do Iguaçu, 2024	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB Câmara de Educação Básica

CF Constituição Federal

CGM Código de Gestão do Aluno

CIMI Conselho Indigenista Missionário

CNE Conselho Nacional de Educação

FUNAI Fundação Nacional do Índio

GeiRI Grupo de Estudos sobre Infância em Relações Internacionais

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA Instituto Socioambiental

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

OIT Organização Internacional do Trabalho

ONU Organização das Nações Unidas

PET Programa de Educação Tutorial

PME/FI Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu

PNE Plano Nacional de Educação

RI Relações Internacionais

SPI Serviço de Proteção aos Índios

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDRIP United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O SILÊNCIO ENSURDECEDOR: A DUPLA INVISIBILIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS	24
1.1 O Sujeito Racional e a Exclusão Estrutural da Infância nas Relações Internacionais.....	25
1.2 O Colonialismo Disciplinar e a Marginalização dos Povos Indígenas nas Relações Internacionais	31
1.3 A Dupla Invisibilidade e Suas Consequências: da ausência teórica à fronteira escolar.....	34
1.4 Por que a escola municipal pesquisada é um Objeto das Relações Internacionais.....	38
1.5 Considerações finais do capítulo	42
2 O QUADRO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEU SILÊNCIO EM FOZ DO IGUAÇU	44
2.1 Da Tutela ao Direito: a construção do quadro normativo federal da educação escolar indígena.....	45
2.2 O Silêncio Municipal: Foz do Iguaçu e a ausência de políticas de educação escolar indígena.....	50
2.3 O que a Planilha Revela: burocracia, visibilidade e silêncio institucional	54
2.4 O Hiato como Dado Político: o descumprimento municipal e as obrigações internacionais do Estado brasileiro	58
2.5 Considerações finais do capítulo	62
3 PERSISTIR NA FRONTEIRA: AS CRIANÇAS AVÁ-GUARANÍ E O COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA	64
3.1 A Fronteira Linguística: o Guaraní no recreio e o português na sala.....	65
3.2 A Fronteira Alimentar: a tia da cozinha e o desenho que a burocracia não consegue ver.....	67
3.3 Práticas de Persistência Cultural: o que as crianças fazem com a fronteira .	71
3.4 A Perspectiva dos Professores: boa vontade, despreparo e a lacuna de política que nenhuma pessoa pode preencher sozinha	73

3.5 O Petyngua e o Choque de Cosmóvisões: quando a escola não sabe o que não sabe	75
3.6 O que o Campo Diz às Relações Internacionais: síntese analítica.....	77
3.7 Considerações finais do capítulo	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

Uma criança de sete anos é convidada a desenhar sua escola anterior e sua escola atual. A proposta é simples e sem orientações: ela pode representar o que quiser, do jeito que quiser. Do lado da escola anterior, uma escola indígena, ela desenha um espaço de pertencimento: figuras humanas múltiplas, elementos que evocam a aldeia, a presença de um mundo que a conhece e que ela conhece. Do lado da escola atual, a escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu, ela desenha uma única figura humana a corporificar a mediação institucional do Estado. Não o professor. Não a diretora. Não os colegas. A tia da cozinha: a funcionária que serve a merenda escolar, que é, para essa criança, a única refeição completa do dia.

Esse desenho, produzido durante a pesquisa de campo realizada no âmbito do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (PET-Conexões de Saberes, UNILA) entre abril e junho de 2024, é o ponto de partida desta investigação. Não porque represente uma curiosidade etnográfica ou um caso isolado, mas porque condensa, com a lucidez específica da linguagem visual de uma criança, o que nenhuma análise normativa, nenhuma planilha de matrícula e nenhum relatório de política pública havia conseguido dizer sobre a escola municipal pesquisada¹: que essa escola, para as crianças Avá-Guaraní que a frequentam, é antes de tudo o lugar onde elas comem. Que a única figura institucional reconhecida pela criança como parte de seu mundo é aquela que supre uma necessidade que a vida fora da aldeia, sem terra demarcada e sem soberania alimentar, não consegue mais suprir. Que o sistema registrou sua identidade indígena e seu idioma Guaraní em formulários de matrícula e não agiu sobre esse registro. Que os professores que a recebem declaram, sem exceção, despreparo para mediar o encontro entre dois mundos que o município nunca preparou para se encontrar.

Os Avá-Guaraní integram o tronco cultural e linguístico Guaraní, povo de origem

¹ O nome da instituição escolar é omitido neste trabalho em conformidade com o princípio ético de proteção dos participantes e das instituições envolvidas em pesquisa qualitativa, conforme a Resolução do CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET-Conexões de Saberes) da UNILA, em escola municipal de ensino fundamental do município de Foz do Iguaçu, Paraná, que atende crianças Avá-Guaraní em situação de terra não demarcada. O acesso aos dados institucionais e à planilha de matrícula foi facultado e autorizado pela gestão do estabelecimento de ensino para fins estritos de pesquisa e extensão, sendo os dados de identificação pessoal dos menores integralmente suprimidos e anonimizados na base de dados analisada. Todos os demais dados institucionais relevantes para a análise são preservados.

pré-colonial cuja presença no território que hoje compreende Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai antecede em séculos a formação dos Estados nacionais que o dividiram no século XIX (Melià, 2016; Brighenti; Nötzold, 2009). Distinguem-se dos Mbya Guaraní, presentes principalmente no litoral e no sul do Brasil, e dos Kaiowá, concentrados no Mato Grosso do Sul, tanto em aspectos linguísticos e rituais quanto na trajetória específica de contato e conflito com os Estados (Chamorro, 1998; Souza Filho et al., 2016). A unidade que os define não é étnica no sentido moderno do termo, mas territorial e espiritual: o tekohá, o lugar-de-ser onde se produz e reproduz o modo de vida Guaraní, compreendido não como propriedade fundiária, mas como espaço de relações entre os vivos, os ancestrais e as divindades (Santos, 2016, p. 43-47). No caso de Foz do Iguaçu, as comunidades Avá-Guaraní habitam a região das Cataratas em situação de terra não demarcada, resultado direto da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu nas décadas de 1970 e 1980, que deslocou compulsoriamente as comunidades de suas terras originais (Santos; Brighenti, 2021, p. 80-85). A fragmentação desse território pelas fronteiras do século XIX e o deslocamento forçado do século XX são o pano de fundo histórico sem o qual a presença dessas crianças em uma escola municipal não indígena de Foz do Iguaçu não pode ser compreendida e, como Brighenti (2020) e Villalva Filho (2023) demonstram, o estigma de estrangeiros que lhes é atribuído no Brasil é ele mesmo um produto dessa fragmentação imposta, não uma característica do povo.

Este trabalho propõe que esse conjunto de fatos não é apenas um problema educacional ou humanitário com solução técnica municipal. É um problema das Relações Internacionais. A presença das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada é o efeito de uma geopolítica histórica que fragmentou o território ancestral Guaraní em nome da soberania estatal e que, ao não demarcar as terras, deslocou suas comunidades para a periferia urbana de uma cidade de fronteira tripla. A ausência de políticas municipais de educação escolar indígena é o descumprimento, no nível mais imediato da vida cotidiana, de obrigações internacionais contraídas pelo Estado brasileiro perante a Organização Internacional do Trabalho e as Nações Unidas. E a incapacidade da disciplina de Relações Internacionais de ver qualquer uma dessas coisas é o produto de silêncios estruturantes que este trabalho se propõe a nomear, analisar e, em alguma medida, interromper.

A pergunta central desta investigação é a seguinte: de que modo a escola municipal pesquisada e a ausência de políticas municipais de educação escolar indígena,

em Foz do Iguaçu, evidenciam a dupla invisibilidade das crianças Avá-Guaraní como sujeitos de direitos nas Relações Internacionais?

A hipótese desta investigação é a de que essa dupla invisibilidade não é uma ausência temática acidental, mas o produto de pressupostos ontoepistemológicos constitutivos da disciplina, e que esses mesmos pressupostos se traduzem, com precisão documentável, no descumprimento sistemático de obrigações internacionais no nível municipal: a escola municipal pesquisada é, ao mesmo tempo, o objeto empírico e a evidência teórica dessa articulação.

A relevância dessa pergunta para a disciplina foi demonstrada, antes mesmo desta investigação, pelo levantamento realizado pelo Grupo de Estudos sobre Infância em Relações Internacionais (GeiRI Brasil), publicado em 2022. O relatório identificou apenas 45 trabalhos sobre infância em toda a produção acadêmica brasileira de Relações Internacionais: nenhum deles tratava especificamente de crianças indígenas, e a categoria Teoria de RI registrou um único trabalho em todo o território nacional, em um universo de 149 faculdades (Guerra et al., 2022, p. 27-32). A pesquisadora Giovanna Paiva, em reflexão incluída no mesmo relatório, sintetiza o paradoxo que essa escassez revela:

As crianças são alvos frequentes dos conflitos armados e das diferentes formas de violência [...] também são combatentes, cidadãos, atores de movimentos políticos e sociais e construtoras das realidades em que vivemos. No entanto, apesar dessa incontestável presença no cenário global, a temática da infância ainda fica à margem das Relações Internacionais. (Paiva apud Guerra et al., 2022, p. 40-41)

A interseção específica entre infância indígena, educação escolar e Relações Internacionais permanece, portanto, completamente inexplorada na produção acadêmica brasileira. Esta investigação é pioneira nesse cruzamento e responde diretamente ao chamado que o GeiRI faz ao campo.

Diante desse cenário de invisibilidade acadêmica e institucional, estabelece-se como objetivo geral desta investigação analisar de que modo as dinâmicas institucionais da escola municipal pesquisada e a omissão de políticas locais desvelam os mecanismos de apagamento e exclusão das crianças Avá-Guaraní no âmbito internacional.

Para a consecução do objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os silêncios ontológicos e epistemológicos constitutivos das Relações Internacionais que historicamente excluem a infância e os povos originários de suas matrizes analíticas;
- b) Reconstruir o quadro normativo federal e internacional da educação escolar indígena, confrontando-o com a ausência de instrumentos específicos de planejamento e gestão no município de Foz do Iguaçu;
- c) Investigar, por meio dos dados primários de campo, as manifestações cotidianas das fronteiras linguística, alimentar e cosmológica no espaço escolar, identificando as práticas de persistência cultural das crianças.

A relevância não se limita ao plano disciplinar. O caso da escola municipal pesquisada documenta, com dados primários de campo, uma situação de descumprimento sistemático de direitos internacionalmente garantidos que afeta crianças concretas em uma cidade concreta. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 2002 mediante o Decreto nº 5.051/2004, garante em seu artigo 27 que os programas educacionais destinados aos povos indígenas deverão ser desenvolvidos em cooperação com eles e responder às suas necessidades particulares. Seu artigo 28 garante o ensino na língua indígena sempre que viável. A Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) garante, em seu artigo 14, o direito à educação no próprio idioma e em consonância com os métodos culturais de ensino e aprendizagem de cada povo. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 determina que qualquer escola que atenda estudantes indígenas deve garantir os princípios do bilinguismo e da interculturalidade. Na escola municipal pesquisada, nenhum desses direitos existe na prática: não há professores bilíngues, não há material didático em Guaraní, não há política municipal que contemple a especificidade das crianças Avá-Guaraní. Produzir conhecimento sobre essa situação é condição para que ela possa ser compreendida, nomeada e transformada.

Esta investigação ancora-se em pesquisa de campo realizada entre abril e junho de 2024 na escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu, estendendo-se, no período de junho a agosto do mesmo ano, para as etapas de sistematização e análise dos dados coletados, tudo desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET-Conexões de Saberes) da UNILA. O campo foi conduzido por meio de observação

participante do cotidiano escolar, incluindo aulas e recreios; conversas com crianças Avá-Guaraní, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da escola; análise de produções visuais das crianças, especialmente os desenhos coletados durante as visitas; e acesso a uma planilha de matrícula fornecida pela escola, que registra a identidade indígena e o idioma Guaraní de alunos matriculados. Esses dados primários são complementados por análise documental do quadro normativo federal da educação escolar indígena e pela identificação das ausências de políticas específicas no município de Foz do Iguaçu.

Os dados primários produzidos em campo articulam-se em eixos analíticos fundamentais para o escopo desta pesquisa, os quais compreendem: i) o escrutínio dos registros burocráticos de matrícula que codificam a identidade étnico-linguística sem a correspondente contrapartida em obrigações pedagógicas; ii) a diagnose do quadro de despreparo técnico e metodológico autodeclarado pelo corpo docente diante da ausência de diretrizes municipais; iii) a análise da hegemonia linguística do português no espaço da sala de aula em contraste com a persistência do Guaraní nos fluxos informais do recreio; iv) a avaliação da infraestrutura de subsistência e segurança alimentar assumida pela instituição; e v) a decodificação da agência política infantil manifesta nas produções visuais das crianças pesquisadas.

A postura metodológica que orienta o tratamento desses dados é a da ética não-extrativista proposta por Linda Tuhiwai Smith em *Decolonizing Methodologies* (2012). Para Smith, a pesquisa sobre comunidades indígenas que não reconhece a perspectiva e os direitos dessas comunidades não é neutra: ela participa, ativamente ou por omissão, da reprodução das estruturas que as marginalizam. Esta investigação busca, em consequência, tratar os dados de campo não como materiais extraídos de uma realidade externa para servir a um argumento acadêmico, mas como evidências produzidas em relação, que iluminam uma situação que o sistema não consegue ver sobre si mesmo. O desenho da criança não é dado menor: é o argumento mais preciso que esta investigação produz.

Como marco teórico e conceitual que subsidia esta investigação, dois pressupostos teóricos fundamentais sustentam a pergunta de pesquisa e a análise desenvolvida nos capítulos seguintes. O primeiro, desenvolvido a partir de J. Marshall Beier (2005) e Helen Brocklehurst (2006), é que a disciplina de Relações Internacionais produziu dois silêncios

estruturantes: a exclusão das crianças como sujeitos políticos, resultado do adultocentrismo e do estatocentrismo que organizam a ontologia dominante do campo, e a marginalização dos povos indígenas como atores do sistema internacional, resultado do colonialismo disciplinar que Beier denomina com precisão. Esses silêncios não são independentes: compartilham a mesma raiz ontoepistêmica, pois envolvem não apenas a produção de conhecimento, mas sua relação com ontologias específicas que expressam e reproduzem o mundo moderno-colonial, nascem dos mesmos pressupostos sobre quem pode ser agente político e o que conta como existência política legítima (Quijano, 2000; Rivera Cusicanqui, 2018). Como a orientação decolonial contemporânea demonstra, o colonialismo não operou apenas sobre o conhecimento, mas sobre o ser: produziu hierarquias de humanidade que tornaram certas formas de existir, crianças, povos indígenas, politicamente invisíveis não por falta de dados, mas por incompatibilidade estrutural com as categorias que organizam o campo.

O segundo pressuposto, que completa o arcabouço analítico deste trabalho, desenvolvido a partir de Gersem Baniwa (2006), Célia Xakriabá (2018), Alison Brysk (2000) e do relatório "Infância e Juventude Yanomami" (Machado; Moura, 2025), é que o hiato entre os direitos formalmente garantidos e sua implementação no nível municipal não é uma anomalia do sistema: é o sistema funcionando segundo sua lógica histórica. O Estado brasileiro construiu, entre 1988 e 2012, um dos quadros normativos mais abrangentes do mundo em matéria de educação escolar indígena. O município de Foz do Iguaçu não o aplica. Este hiato ganha urgência política adicional diante do atual cenário de esgotamento da vigência decenal da Lei Municipal nº 4.341/2015 e do debate público ativo para a formulação do novo Plano Municipal de Educação do município. Esse descompasso não exige explicações adicionais: ele é o produto previsível de três séculos de política indigenista assimilacionista que a Constituição de 1988 rompeu formalmente, mas não eliminou estruturalmente das burocracias locais, correndo o risco de se renovar nas novas metas decenais caso permaneça sem teorização e denúncia institucional.

O trabalho organiza-se em três capítulos, precedidos por esta introdução e seguidos pelas considerações finais.

O Capítulo 1, intitulado "O Silêncio Ensurdecedor: a dupla invisibilidade da criança indígena nas Relações Internacionais", constrói o argumento teórico central da investigação. Ele demonstra, em quatro movimentos articulados, que a criança indígena é

estruturalmente invisível para as RI brasileiras por razões constitutivas da disciplina, não por omissão temática corrigível. A partir de Beier (2005), Brocklehurst (2006), Baniwa (2006), Xakriabá (2018), Shirley Krenak (2024), Smith (2012) e do levantamento empírico do GeiRI (Guerra et al., 2022), o capítulo demonstra que os dois silêncios da disciplina convergem sobre a criança indígena, produzem uma dupla invisibilidade com correspondência institucional precisa, e fazem da escola municipal pesquisada um objeto legítimo e necessário das Relações Internacionais.

O Capítulo 2, intitulado "O quadro normativo da educação escolar indígena e seu silêncio em Foz do Iguaçu", descreve o plano normativo e institucional. Ele reconstrói a história da educação escolar indígena no Brasil como transição inacabada do projeto colonial de assimilação ao projeto constitucional de reconhecimento, mapeando os marcos normativos que constituem o quadro de direitos formalmente garantidos. Em seguida, analisa o que o município de Foz do Iguaçu fez com esse quadro, revelando o padrão genérico-remissivo do plano decenal anterior (2015–2025) e documentando as ausências concretas na escola municipal pesquisada. O capítulo analisa a planilha de matrícula como documento político que revela o mecanismo central do hiato: o sistema registra a diferença e não age sobre ela. A análise articula-se com o quadro analítico de Brysk (2000) sobre a efetividade dos direitos indígenas no sistema internacional.

O Capítulo 3, intitulado "Persistir na Fronteira: as crianças Avá-Guaraní e o cotidiano da escola municipal pesquisada", analisa o que o hiato normativo-institucional produz no cotidiano concreto da escola. A partir dos dados primários de campo, o capítulo examina três dimensões articuladas: a fronteira linguística, que transforma o Guaraní em língua do recreio porque a sala de aula não o reconhece; a fronteira alimentar, analisada a partir do desenho da tia da cozinha como dado analítico central; e as práticas de persistência cultural pelas quais as crianças afirmam identidade nos espaços que o sistema não controla. O capítulo analisa também a perspectiva dos professores como mediadores involuntários de uma fronteira que o município não preparou, e o episódio do petyngua, o cachimbo ritual Avá-Guaraní, instrumento de conexão espiritual utilizado nas cerimônias conduzidas na Opy, a casa de reza, e no cotidiano comunitário. Sua fumaça, a tataxina, é entendida como veículo de comunicação com as divindades e de fortalecimento do *nhe'ẽ*, a palavra-alma (Chamorro, 1998; Santos, 2016). Não se trata, portanto, de tabaco no sentido ocidental do termo: é um objeto ritual com lugar preciso na cosmologia Guaraní, cuja presença no ambiente escolar aciona, como se verá no

Capítulo 3, um choque de cosmovisões que a escola não tem instrumentos para receber.

Por fim, as considerações finais articulam as contribuições teóricas e empíricas consolidadas ao longo dos três capítulos, oferecendo uma resposta integrada à pergunta central de pesquisa a partir do desvelamento do hiato normativo-institucional que circunda a infância Avá-Guaraní. Para além do balanço dos achados, o bloco dedica-se a uma avaliação autocrítica e transparente quanto aos limites metodológicos da investigação, ponderando o escopo qualitativo, o caráter situado do campo e os desafios de uma inserção não indígena em espaços tradicionais. Longe de encerrar a reflexão, este fechamento propõe direções estratégicas para a consolidação de uma agenda de pesquisa inédita, que almeja tensionar e inaugurar no campo das Relações Internacionais brasileiras o reconhecimento definitivo das crianças e de suas territorialidades como categorias analíticas e políticas centrais.

1 O SILÊNCIO ENSURDECEDOR: A DUPLA INVISIBILIDADE DA CRIANÇA INDÍGENA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Em 2022, o Grupo de Estudos sobre Infância em Relações Internacionais (GeiRI Brasil) concluiu o primeiro levantamento sistemático da produção acadêmica brasileira sobre a presença da infância na disciplina. O resultado foi revelador em sua escassez: em um país com 149 faculdades de Relações Internacionais, foram encontrados apenas 45 trabalhos com a infância como objeto central. Desses, 93% concentravam-se em Segurança Internacional e Direitos Humanos; a categoria Teoria de RI registrou um único trabalho em todo o território nacional. Crianças indígenas não apareciam em nenhum deles (Guerra et al., 2022, p. 27-32).

Este dado poderia ser lido como uma lacuna temática a ser preenchida, mais um campo de pesquisa a ser desenvolvido. Esta investigação propõe uma leitura diferente: a ausência não é acidental. Ela é o sintoma visível de silêncios constitutivos que estruturam a disciplina de Relações Internacionais desde suas origens. A disciplina não deixou de incluir as crianças indígenas por falta de dados sobre sua existência: deixou de incluí-las porque os pressupostos ontológicos e epistemológicos que organizam o campo tornaram essa inclusão estruturalmente impossível. Compreender por que a criança indígena não existe como sujeito político nas RI não é apenas um exercício de diagnóstico acadêmico: é a condição necessária para entender o que está em jogo quando essas crianças chegam a uma escola municipal de Foz do Iguaçu que não reconhece sua língua, não conhece seu território e não tem políticas pensadas para elas.

O argumento central desta investigação, construído teoricamente neste capítulo e verificado empiricamente nos dois seguintes, pauta-se na seguinte premissa: as Relações Internacionais produziram, ao longo do século XX, dois silêncios estruturantes, a exclusão das crianças como sujeitos políticos e a marginalização dos povos indígenas como atores do sistema internacional. Esses silêncios não são independentes: eles compartilham a mesma raiz epistemológica, nascem dos mesmos pressupostos sobre quem pode ser agente político e o que conta como conhecimento válido. Quando se sobrepõem, produzem uma dupla invisibilidade que não se resolve pela soma das partes, ela se aprofunda. A criança indígena não é apenas duas vezes invisível: ela é invisível de modo específico, por razões que se articulam e se reforçam mutuamente, produzindo um

apagamento que tem consequências materiais diretas sobre sua vida cotidiana. É essa dupla invisibilidade, com suas manifestações concretas no cotidiano de uma escola municipal de fronteira, que este trabalho se propõe a nomear, analisar e, em alguma medida, interromper.

A estrutura do argumento se organiza em quatro movimentos articulados. O primeiro examina como as Relações Internacionais construíram um sujeito-modelo que exclui estruturalmente as crianças, a partir dos trabalhos de J. Marshall Beier (2005) e Helen Brocklehurst (2006), complementados pela evidência empírica produzida pelo GeiRI (Guerra et al., 2022). O segundo analisa como os povos indígenas foram marginalizados no campo por razões complementares e profundamente interligadas com a primeira exclusão. O terceiro descreve o fenômeno específico produzido pela sobreposição dessas duas ausências, articulando-o com os dados de campo desta pesquisa. O quarto e último movimento sustenta, com três ordens de argumentos, por que a escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu é um objeto legítimo e necessário das Relações Internacionais, e por que sua análise contribui para uma agenda de pesquisa que a disciplina brasileira ainda não iniciou.

Antes de avançar, uma nota sobre o escopo deste capítulo é necessária. Ele não pretende oferecer uma revisão exaustiva das abordagens críticas nas RI, nem uma genealogia completa dos estudos de infância nas ciências sociais. Seu objetivo é mais preciso e mais modesto: demonstrar, com o rigor que a pesquisa exige, que a criança indígena é estruturalmente invisível para as RI de forma geral e, especificamente, nas RI brasileiras, e que essa invisibilidade não é um acidente histórico que o desenvolvimento natural do campo corrigirá eventualmente. Ela é, como este capítulo argumenta, o produto lógico de escolhas ontoepistemológicas que precisam ser nomeadas e interrogadas, especialmente quando há crianças de carne e osso, falantes de Guaraní, matriculadas em escolas municipais sem qualquer política que as reconheça, que pagam o preço cotidiano dessas escolhas.

1.1 O SUJEITO RACIONAL E A EXCLUSÃO ESTRUTURAL DA INFÂNCIA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A disciplina de Relações Internacionais consolidou-se ao longo do século XX em torno de um problema específico, a Guerra entre Estados, e de uma ontologia igualmente

específica: o Estado soberano como ator unitário racional, dotado de interesses definidos, capacidade contratual e autonomia volitiva. Essa ontologia não é neutra. Ela pressupõe um tipo particular de agente político: calculista, estratégico, orientado por preferências ordenadas e estáveis, capaz de comprometer-se juridicamente e de ser responsabilizado por seus atos (Beier, 2005, p. 1-3; Brocklehurst, 2006, p. 2-4; Tickner; Blaney, 2013, p. 10). Esse agente é, de modo constitutivo, adulto.

Não porque os fundadores da disciplina tenham debatido explicitamente a exclusão das crianças, eles não debateram, mas porque a racionalidade instrumental que define o sujeito das RI simplesmente não pode ser atribuída a seres que, segundo a concepção moderna de infância dominante, ainda estão em processo de formação da vontade autônoma.

Essa exclusão tem uma história. A concepção de infância que subjaz ao modelo de sujeito das RI não é universal: é um produto histórico específico da modernidade ocidental, cuja genealogia o historiador Philippe Ariès (1981) mapeou pioneiramente ao demonstrar que a ideia de infância como fase distinta e protegida da vida humana é uma invenção relativamente recente, que emergiu na Europa entre os séculos XVI e XVIII com o desenvolvimento da família nuclear burguesa e do sistema escolar. Antes desse período, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura assim que adquiriam as capacidades físicas básicas de participação na vida social. Para Ariès (1981), a "invenção da infância" foi, ao mesmo tempo, uma conquista, o reconhecimento de que crianças têm necessidades específicas e merecem proteção, e uma operação de exclusão: ao definir a infância como estágio de incompletude e dependência, a modernidade criou uma categoria de seres humanos estruturalmente incapazes de agência política plena no presente (Ariès, 1981, p. 156-163).

As ciências sociais do século XX herdaram e reproduziram essa concepção. A sociologia da infância, desenvolvida especialmente a partir dos anos 1990 com trabalhos como os de Allison James e Alan Prout (1990), começou a questionar o que denominou "paradigma da socialização": a ideia de que as crianças são seres passivos em processo de tornar-se adultos, e que o objeto legítimo de análise social é esse processo de socialização, não a experiência e a ação das próprias crianças no presente. James e Prout propuseram um novo paradigma que reconhece a criança como ator social, como sujeito com perspectivas, práticas e formas de agência que merecem análise em seus

próprios termos, não apenas como preparação para a vida adulta. Esse deslocamento epistemológico, que a sociologia começou a processar há três décadas, ainda mal chegou às Relações Internacionais.

J. Marshall Beier é um dos primeiros teóricos das RI a nomear esse fenômeno com precisão e consequência. Em "International Relations in Uncommon Places" (2005), obra que constitui um dos pilares teóricos desta investigação, Beier demonstra que a disciplina não é apenas cega às populações não hegemônicas, ela é constitutivamente colonial. Sua tese central é que as RI são identificáveis como "tanto uma prática colonial avançada quanto um sujeito pós-colonial", operando como um "hegemonólogo": uma voz hegemônica ocidental que, por suas pretensões universalistas, afirma seu conhecimento com exclusão de todos os outros (Beier, 2005, p. 1-3).

International Relations has been complicit in perpetuating what might broadly be characterized as a Eurocentric view of the world and of legitimate political community. This is, perhaps, most revealingly evidenced in the relative inattention of the discipline to indigenous peoples, their knowledges, and the distinctive ways of knowing that sustain them². (Beier, 2005, p. 1-2).

O argumento de Beier, desenvolvido primariamente em relação aos povos indígenas, tem uma aplicação mais ampla que ele mesmo sugere: a mesma estrutura que torna os povos indígenas invisíveis para as RI, o universalismo ocidental que declara a ontologia do Estado soberano como a única ontologia política legítima, é a estrutura que torna as crianças invisíveis. Em ambos os casos, o problema não é falta de dados: é que os pressupostos da disciplina tornam certos sujeitos literalmente inconcebíveis como agentes políticos.

Helen Brocklehurst desenvolve essa crítica com foco específico na infância em "Who's Afraid of Children?" (2006). A obra, que permanece como referência central para quem busca entender a posição estrutural da infância nas RI, parte de uma observação aparentemente simples mas teoricamente devastadora: as crianças estão em toda parte no mundo das Relações Internacionais, como crianças-soldado em conflitos armados, como refugiadas em campos, como vítimas de genocídios, como sujeitos de campanhas humanitárias internacionais, mas essa presença universal não produziu, até hoje, uma revisão dos pressupostos ontológicos que as excluem como sujeitos políticos. O motivo,

² As Relações Internacionais foram cúmplices na perpetuação do que pode ser amplamente caracterizado como uma visão eurocêntrica do mundo e da comunidade política legítima. Isso se evidencia, talvez de modo mais revelador, na relativa inatenção da disciplina aos povos indígenas, seus conhecimentos e os modos distintivos de conhecer que os sustentam.

argumenta Brocklehurst, é que "os conceitos de criança são parciais e contidos por sua construção como não-políticos" (Brocklehurst, 2006, p. 3). A criança só entra nas RI quando é vítima, quando sua vulnerabilidade pode ser mobilizada como apelo moral, nunca quando é agente.

Esse diagnóstico foi aprofundado no campo dos estudos de segurança por Beier (2015), que, ao organizar uma coleção específica sobre crianças e estudos críticos de segurança, documenta como a presença crescente das crianças em conflitos armados, campos de refugiados e operações humanitárias produziu um subcampo empírico sem que isso implicasse revisão dos pressupostos ontológicos que excluem as crianças como sujeitos. Para Beier (2015, p. 1-3), crianças aparecem nos estudos de segurança primordialmente como objetos de proteção ou como indicadores de catástrofe humanitária, nunca como sujeitos cuja perspectiva transforma a análise da segurança em si mesma.

A análise de Brocklehurst percorre casos históricos que vão da Alemanha nazista à África do Sul, da Irlanda do Norte ao Oriente Médio, para demonstrar como o Estado-nação instrumentaliza sistematicamente a imagem da criança para fins de coesão nacional e legitimação política. A criança aparece nos discursos nacionais como símbolo do futuro da pátria, como destinatária do sacrifício dos adultos, como imagem da inocência que justifica a violência em seu nome. Essa instrumentalização revela que a criança importa para as RI na medida em que é pensada para um projeto nacional, o que reforça a centralidade do Estado-nação, e não da criança, reproduzindo a lógica estadocêntrica da disciplina. A criança indígena que fala Guaraní no recreio de uma escola não indígena, que desenha a aldeia quando a professora pede que desene a cidade, que falta na segunda-feira porque foi visitar parentes no lado argentino da fronteira, essa criança não cabe no símbolo porque o próprio símbolo pressupõe o Estado-nação como horizonte de pertencimento. Como Beier (2005) demonstra, a disciplina foi construída sobre um universalismo eurocêntrico que tornou as ontologias indígenas, suas formas de habitar o território, de transmitir conhecimento, de organizar o tempo, politicamente inconcebíveis. O que não cabe no Estado-nação eurocêntrico não pode caber no símbolo que o perpetua. E o que não cabe no símbolo não tem existência política para as RI. A dupla exclusão, da infância como categoria política e da indianidade como ontologia legítima, produz uma invisibilidade qualitativa, não apenas quantitativa: a

criança indígena não está simplesmente ausente das RI, ela é ativa e constitutivamente excluída por seus fundamentos.

A pergunta que Brocklehurst coloca à disciplina, "will international relations dare to catch up?" (Brocklehurst, 2006, p. 4), não é retórica. Ela aponta para uma tensão real e persistente: a presença crescente das crianças nos debates internacionais nas últimas décadas, com a criação do UNICEF, com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, com os estudos sobre crianças-soldado que proliferaram a partir dos anos 1990, não produziu uma revisão dos pressupostos ontológicos que as excluem como agentes. As crianças entram nas RI como casos empíricos de vulnerabilidade; elas não entram como razão para repensar quem conta como sujeito político. A Convenção sobre os Direitos da Criança, o instrumento internacional mais ratificado da história, é reveladora dessa tensão: ela é um documento de proteção, não de reconhecimento da agência. Ela garante que os Estados protejam as crianças; ela não garante que as crianças possam participar das decisões sobre sua própria proteção. A diferença entre proteger e reconhecer é, precisamente, a diferença que este trabalho busca explorar.

No Brasil, a transposição dessa lente crítica para o campo das Relações Internacionais encontra em Janna Tabak (2021) uma de suas formulações mais precisas. Tabak demonstra como a infância, longe de ser um dado biológico pré-político, é uma categoria discursiva ativamente mobilizada pelas RI para justificar intervenções e hierarquizar o sistema internacional. A autora alerta que a agência política da criança é frequentemente ofuscada por representações que a engessam no lugar de vítima passiva ou de um simples "vir a ser", negando-lhe a capacidade de atuar e significar o mundo no tempo presente. Essa matriz de exclusão teórica torna-se ainda mais severa quando cruzada com os marcadores de raça e etnia, preparando o terreno para a dupla invisibilidade estrutural.

No contexto brasileiro, o levantamento do GeiRI confirma empiricamente que essa exclusão estrutural se reproduz sem interrupções na produção acadêmica nacional. Ao mapear 45 trabalhos sobre infância nos repositórios de RI do país, o relatório constatou que as pesquisas "estavam restritas aos mesmos assuntos", crianças-soldado, crianças refugiadas, tráfico de menores, e que os campos de Desenvolvimento e Teoria de RI registraram apenas um trabalho cada (Guerra et al., 2022, p. 27-36). A distribuição não é surpreendente: ela replica, na produção brasileira, o padrão global que Brocklehurst

identifica. As crianças aparecem onde são mais claramente vítimas. Elas não aparecem como sujeitos de análise teórica, como atores em processos de construção de identidade, como portadoras de perspectivas políticas sobre o mundo em que vivem. A pesquisadora Giovanna Paiva, em reflexão incluída no relatório, sintetiza a contradição:

As crianças são alvos frequentes dos conflitos armados e das diferentes formas de violência [...] também são combatentes, cidadãs, atores de movimentos políticos e sociais e construtoras das realidades em que vivemos. No entanto, apesar dessa incontestável presença no cenário global, a temática da infância ainda fica à margem das Relações Internacionais. (Paiva apud Guerra et al., 2022, p. 40-41).

A contradição que Paiva identifica, presença empírica universal, invisibilidade teórica sistemática, não é uma ironia da disciplina. É sua lógica. As crianças são visíveis nas RI exatamente enquanto permanecem objetos: quanto mais vulneráveis, quanto mais vítimas, quanto mais objetos de proteção, mais presentes nos estudos e nas políticas. O problema começa quando se propõe que elas são também sujeitos, que suas práticas, perspectivas e formas de ação têm valor político analítico. Isso exige que a disciplina reveja pressupostos que ela raramente examina explicitamente, porque eles parecem evidentes: que o sujeito político é o sujeito racional adulto, que a agência política requer capacidade jurídica plena, que o que crianças fazem em recreios e salas de aula não é "política" no sentido que as RI reconhecem.

Este trabalho propõe que esses pressupostos são escolhas epistemológicas que têm custos políticos concretos. Uma criança Avá-Guaraní que fala Guaraní no recreio de uma escola que só reconhece o português está fazendo política. Ela está afirmando uma identidade linguística e cultural que o sistema institucional não reconhece; ela está persistindo numa prática que a escola, implicitamente, trata como problema. Essa persistência não é menos política por não ter a forma que as RI convencionais reconheceriam como política. E o fato de que as RI não têm ferramentas para ver isso não é uma limitação técnica do campo: é uma consequência das escolhas ontológicas que o constituíram.

A seção seguinte demonstra que o segundo silêncio estruturante das RI, a marginalização dos povos indígenas, compartilha dessa mesma raiz ontoepistemológica, e que é sua sobreposição com o primeiro silêncio que produz a dupla invisibilidade específica da criança indígena.

1.2 O COLONIALISMO DISCIPLINAR E A MARGINALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

O segundo silêncio estruturante das RI diz respeito aos povos indígenas. Sua marginalização no campo não começa com uma omissão acadêmica corrigível pela diversificação dos objetos de pesquisa: começa com a própria construção da ordem internacional moderna, que foi edificada sobre o apagamento das formas de organização política pré-coloniais e sobre a naturalização das fronteiras impostas pela expansão europeia como as únicas fronteiras legítimas do sistema internacional. As RI não apenas herdaram esse apagamento: elas o reproduziram, sistematizaram e legitimaram ao longo de um século de produção teórica.

Beier (2005) nomeia esse processo como "colonialismo disciplinar", uma formulação que merece atenção cuidadosa. O argumento não é que os teóricos das RI são, individualmente, colonialistas. É que a disciplina, como um todo, internalizou os pressupostos que tornaram o colonialismo possível e que continuam a estruturar o sistema internacional contemporâneo. O mais fundamental desses pressupostos é o que Beier denomina o "particularismo disfarçado de universalismo": a pretensão de que as categorias políticas produzidas pela modernidade ocidental, Estado, soberania, território, cidadania, direito internacional, são universais e neutras, quando na verdade são históricas e particulares. Ao adotar essas categorias como seus instrumentos analíticos básicos, as RI tornam-se incapazes de reconhecer como politicamente relevantes sujeitos e práticas que não se encaixam nelas.

Sob a lente teórica do pensamento decolonial latino-americano e a partir da própria produção intelectual e crítica indígena, desvela-se a profundidade teórica desse apagamento, denunciando as estruturas de silenciamento a partir de dentro do campo. Apoiando-se nos argumentos fundamentais de Baniwa (2006) e Xakriabá (2018), compreende-se que a disciplina que produz conhecimento sobre povos indígenas sem reconhecê-los como produtores de conhecimento reproduz, em sua própria prática, a colonialidade que pretende denunciar. Beier (2005), como representante dos indigenist critical studies nas RI, também demonstra a profundidade desse apagamento a partir de dentro da disciplina. Nesse sentido, o referencial analítico de "colonialidade do poder" proposto por Quijano (2000) oferece as ferramentas conceituais para nomear essa estrutura. Como aponta Delgado (2026, p. 11-12), os povos indígenas constituem-se

como atores internacionais por excelência, uma vez que sua própria condição de "indígenas" se constituiu nas dinâmicas da colonização e expansão do capitalismo, e ainda assim sua atuação não se traduz em reconhecimento no dia a dia da política internacional, o que evidencia que o apagamento não é uma lacuna a ser preenchida, mas uma característica constitutiva da disciplina.

A partir da tese formulada por Quijano, infere-se que a construção do Estado-nação moderno na América Latina não desfez a matriz de classificação social baseada na ideia de raça e na subordinação de epistemologias não eurocentradas; pelo contrário, o sistema internacional contemporâneo é sustentado pela contínua reedição dessas hierarquias. O colonialismo disciplinar apontado por Beier materializa, portanto, a expressão acadêmica dessa colonialidade do poder descrita por Quijano: as fronteiras e as categorias estatais impõem-se como verdades universais, enquanto as territorialidades e os modos de vida indígenas são relegados à condição de anacronismos ou meros problemas internos de integração.

O sistema internacional moderno foi construído sobre tratados que os excluíram, as fronteiras de Brasil, Argentina e Paraguai que hoje dividem o território ancestral Avá-Guaraní foram traçadas sem qualquer consulta ou participação dos povos que as habitavam. A soberania estatal sobre esses territórios foi reconhecida internacionalmente como legítima; a soberania dos povos sobre seus territórios ancestrais não foi reconhecida como existente. Essa assimetria não é um detalhe histórico: ela é a estrutura que determina, até hoje, a situação da comunidade Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu. Elas vivem em terra não demarcada não porque o Estado ignorou sua existência, os registros coloniais e republicanos documentam extensamente os Guaraní da região, mas porque a ordem jurídico-política que governa o território opera segundo uma lógica duplamente incompatível com os direitos indígenas. Por um lado, os direitos dos povos indígenas à terra são direitos coletivos de posse, distintos e em muitos aspectos opostos à lógica da propriedade privada que estrutura o direito civil moderno. Por outro, a soberania indígena sobre territórios ancestrais entra em choque direto com a soberania do Estado-nação sobre o mesmo espaço. Mesmo quando instrumentos como a Convenção 169 da OIT, que o Brasil ratificou em 2002, reconhecem formalmente esses direitos coletivos, sua implementação é sistematicamente postergada porque coloca em xeque os dois pilares mais protegidos pelo ordenamento jurídico moderno: a propriedade e a soberania estatal. O Mapa Guaraní Continental (Figura 1) ilustra a extensão desse território ancestral

fragmentado pelas fronteiras nacionais impostas no século XIX.

Figura 1 – Mapa Guarani Continental (2016): localização das comunidades Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai.



Fonte: Campanha Guarani; Instituto Socioambiental (ISA), 2016

A análise de Beier em "International Relations in Uncommon Places" é fundamental para esta investigação porque ela demonstra que o silêncio das RI sobre os povos indígenas não é apenas um problema de inclusão temática: é um problema epistemológico mais profundo. Beier demonstra que a disciplina torna estruturalmente inconcebível a subjetividade política indígena ao adotar pressupostos sobre o que conta como espaço político, como tempo histórico e como conhecimento válido que são incompatíveis com as ontologias indígenas. Um povo que compreende território como relação viva, que habita a terra não como propriedade fundiária, mas como parte de uma rede de relações entre ancestrais, vivos e futuros, simplesmente não pode ser reconhecido como sujeito político legítimo por uma disciplina que trata território como propriedade delimitada por fronteiras estatais. Um povo que organiza a vida coletiva segundo ritmos sazonais e ciclos de parentesco, que o calendário escolar burocrático

registra como "faltas injustificadas", não pode ser reconhecido como ator racional por uma disciplina que define racionalidade como preferência por resultados estáveis em horizontes temporais lineares. A incompatibilidade não é superficial: é ontológica.

No Brasil, essa exclusão teórica possui uma história política densa que Gersem Baniwa (2006) documenta como uma secular relação de tutela colonial. Do período colonial ao século XX, a relação com os povos originários estruturou-se na premissa da incapacidade jurídica e política. A escola operava como o instrumento central desse projeto de assimilação, projetada para converter o indígena em cidadão nacional mediante o apagamento sistemático de sua língua e cosmovisão. A diferença cultural não era um direito, mas um déficit a ser superado para que o sujeito alcançasse a racionalidade plena exigida pelo Estado moderno (Baniwa, 2006).

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha representado uma ruptura formal com esse paradigma assimilacionista ao reconhecer o direito à diferença, as lógicas institucionais que negam a agência política indígena persistem nas burocracias locais. Como será detalhado no quadro normativo do próximo capítulo, o hiato estrutural entre o ordenamento jurídico contemporâneo e as práticas cotidianas faz com que comunidades como os Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu continuem dependendo de instituições que não foram preparadas para reconhecê-las.

Essa inércia institucional frente aos marcos legais não é apenas uma falha administrativa local, mas um descumprimento flagrante de obrigações internacionais que o Estado brasileiro assumiu publicamente, a exemplo da Convenção 169 da OIT e da Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas. É exatamente essa distância entre a garantia internacional e a omissão municipal que converte a escola pesquisada em Foz do Iguaçu em um problema analítico central para as Relações Internacionais. O apagamento contemporâneo opera no silêncio da gestão local, e a disciplina permanece invisível a ele porque carece de ferramentas para enxergar essa escala de análise.

1.3 A DUPLA INVISIBILIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS: DA AUSÊNCIA TEÓRICA À FRONTEIRA ESCOLAR

A sobreposição dos dois silêncios analisados nas seções anteriores não produz uma invisibilidade simplesmente maior. Produz uma invisibilidade qualitativamente diferente, com lógica própria e consequências específicas. A criança indígena não é

apenas desconsiderada como sujeito político pelo adultocentrismo da disciplina: ela também está ausente das narrativas sobre povos indígenas nas RI, que quando reconhecem esses povos como sujeitos políticos tendem a fazê-lo por meio de suas lideranças adultas já inseridas nas gramáticas do reconhecimento estatal e internacional, as que participam de fóruns da ONU, negociam com governos nacionais e assinam declarações (Brysk, 2000, p. 12-35). Ela está fora do quadro duas vezes, por duas razões estruturais distintas e articuladas, e o efeito combinado é mais intenso do que a soma das partes.

O primeiro componente da dupla invisibilidade, a ausência das crianças nas RI, está documentado empiricamente pelo GeiRI: nenhum dos 45 trabalhos sobre infância encontrados em toda a produção brasileira de RI trata de crianças indígenas (Guerra et al., 2022, p. 27-33). O segundo componente, a marginalização dos povos indígenas no campo, é estrutural e se verifica nos próprios marcos internacionais sobre direitos indígenas. A Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), em seus 46 artigos, menciona crianças em apenas três passagens, e sempre na condição de grupo a ser protegido pelos direitos coletivos do povo, nunca como sujeitos com perspectivas e experiências próprias. Proteger a criança indígena não é o mesmo que reconhecê-la como sujeito político. A diferença entre essas duas posições não é apenas filosófica: ela tem implicações práticas diretas sobre o tipo de política pública que se produz, sobre quem participa das decisões que afetam essas crianças, e sobre o que conta como evidência relevante para as análises das RI.

Há uma dimensão linguística nessa dupla invisibilidade que merece atenção específica, porque ela conecta a análise abstrata à realidade concreta da escola municipal pesquisada de modo imediato e poderoso. O Guaraní não é uma língua minoritária em risco de extinção: é uma língua viva, falada por mais de seis milhões de pessoas na América do Sul, com status de língua oficial no Paraguai, o único país do continente cujo idioma oficial não é de origem europeia, que atravessa as fronteiras de Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia com uma vitalidade cultural e demográfica que nenhum tratado fronteiriço do século XIX foi capaz de eliminar. O Guaraní é uma língua que existe antes e além das fronteiras nacionais que o sistema de Westfália estabeleceu nessa região. Quando uma criança Avá-Guaraní fala Guaraní no recreio de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, ela não está exercendo uma prática cultural folclórica ou nostálgica: ela

está habitando uma territorialidade linguística transnacional que o Estado brasileiro e a escola municipal simplesmente não reconhecem como politicamente existente.

Essa observação tem implicações que vão além da questão educacional. A invisibilidade linguística do Guaraní na escola municipal pesquisada não é um problema pedagógico com solução técnica simples: é uma manifestação de uma escolha política mais profunda, pela qual o Estado brasileiro não reconhece o Guaraní como língua com direitos institucionais em seu território, apesar de tê-la ratificado na Convenção 169 da OIT e de haver votado a favor da Declaração da ONU de 2007. O fato de que a escola não tenha professores habilitados em Guaraní, não tenha material didático em Guaraní e não tenha qualquer política que reconheça o Guaraní como recurso pedagógico não é uma omissão administrativa menor: é uma violação de direitos linguísticos com dimensão internacional, descumprida no nível mais imediato da vida cotidiana das crianças.

A dupla invisibilidade tem, portanto, uma correspondência institucional que os dados de campo desta pesquisa tornam visível. A criança Avá-Guaraní que frequenta a escola municipal pesquisada não é reconhecida pela instituição como portadora de uma língua, de um conhecimento e de uma territorialidade que precedem e excedem o que a escola pode oferecer. Ela é reconhecida, quando é reconhecida, como aluna com dificuldades: de comunicação, de adaptação às normas, de regularidade. Toda a sinalização e comunicação institucional da escola está em português; os professores declararam, em campo, despreparo para lidar com a diversidade linguística e cultural; as crianças se agrupam durante os recreios e se comunicam em Guaraní, gesto que a escola tende a interpretar como falta de integração, quando é, de fato, uma afirmação ativa de uma identidade que o espaço formal não reconhece. O que a instituição lê como déficit é a distância entre dois mundos que ela não foi construída para mediar, e que o município, como será demonstrado no próximo capítulo, nunca a instruiu a mediar.

Gayatri Spivak (2010) nomeia o apagamento sistemático de saberes e modos de existência de povos subalternizados como violência epistêmica, um conceito fundamental que Célia Xakriabá (2018), em sua dissertação de mestrado, mobiliza e conecta diretamente à realidade da educação indígena no Brasil contemporâneo. A violência epistêmica, reconfigurada por Xakriabá a partir da denúncia do epistemicídio e da tradição dos estudos decoloniais, refere-se ao apagamento dos saberes, cosmovisões e modos de existência de povos tradicionais pela imposição de uma única forma legítima de

conhecimento. Na escola não indígena, essa violência opera de modo não intencional mas sistemático: ao não reconhecer o que as crianças indígenas sabem, ao não oferecer instrumentos para que esse saber seja valorizado e desenvolvido, a escola não está sendo neutra, ela está declarando, implicitamente, que o que essas crianças sabem não é conhecimento. O resultado observado em campo é que crianças que chegam à escola com competências linguísticas, culturais e territoriais que nenhum outro aluno possui são avaliadas, sistematicamente, como crianças com déficits.

Essa violência epistêmica tem uma face imediata que os dados de campo da pesquisa revelam com clareza. A pesquisa de campo na escola municipal pesquisada documentou que a escola opera sob uma política implícita de monolinguismo em português: toda a sinalização, a comunicação visual e a comunicação institucional estão em português, sem que haja nenhuma presença visível da língua Guaraní nos espaços formais da instituição. Essa ausência não é apenas simbólica: ela produz efeitos pedagógicos e psicológicos concretos. Crianças que chegam à escola falando Guaraní como primeira língua encontram um espaço onde sua língua não tem presença institucional, não aparece nos cartazes, não é usada pelos professores, não está nos livros. A mensagem implícita que a instituição transmite, sem precisar dizê-la explicitamente, é que o Guaraní é uma língua de casa, não de escola; uma língua de passado, não de futuro; uma língua de identidade privada, não de cidadania pública. Isso é violência epistêmica, e ela não requer intenção para operar.

Shirley Krenak, educadora e liderança do povo Krenak, uma das primeiras mulheres indígenas a ingressar no ensino superior no Brasil, aponta em entrevista publicada em 2024 que as escolas e universidades têm "o poder e a responsabilidade" de criar espaços de educação intercultural genuína, e que incorporar os conhecimentos indígenas nos currículos é condição fundamental para reconhecer os povos originários como sujeitos e não apenas como objetos de políticas (Krenak, 2024). O que os dados de campo revelam na escola municipal pesquisada é o inverso exato dessa proposição: professores que, segundo seus próprios relatos, se sentem despreparados para lidar com a diversidade linguística e cultural, e que não dispõem de instrumentos, formação ou apoio institucional para exercer esse poder e essa responsabilidade. Esse despreparo não é uma falha individual: é o produto lógico de um sistema municipal de ensino que nunca criou as condições para que esse exercício fosse possível.

O relatório "Infância e Juventude Yanomami" (Machado; Moura, 2025), mobilizado aqui como referência comparativa, ilumina essa cadeia de responsabilidades com dados de outro caso que permite identificar o padrão estrutural. O relatório documenta como a educação escolar indígena Yanomami foi sistematicamente golpeada por omissões nos três níveis de governo, federal, estadual e municipal, com redução expressiva do número de alunos matriculados em escolas indígenas entre 2016 e 2022, atribuída à combinação de subfinanciamento, falta de professores indígenas habilitados e desresponsabilização institucional. Os Yanomami e os Avá-Guaraní são povos distintos, com cosmologias, territorialidades e histórias próprias que não devem ser equiparadas. O que o caso Yanomami ilumina, por analogia estrutural, é o padrão que se repete: a escola não indígena como substituta imposta quando a escola indígena diferenciada não existe; a merenda como único serviço efetivo do Estado que chega regularmente às crianças; o professor sem formação específica como mediador involuntário de dois mundos que a política pública não soube integrar. Esse padrão é o que esta pesquisa encontrou, com dados próprios, na escola municipal pesquisada.

A dupla invisibilidade é, portanto, ao mesmo tempo teórica e institucional, acadêmica e política. Ela não existe apenas nos artigos de RI que não incluem crianças indígenas: ela existe na escola que matricula crianças indígenas sem ter política para atendê-las, no sistema municipal que registra sua identidade e não age sobre esse registro, no Estado que assinou tratados internacionais que garantem seus direitos linguísticos e não os implementa no nível local. A contribuição que este trabalho busca fazer é precisamente a de conectar esses dois planos, demonstrar que a invisibilidade teórica nas RI e a invisibilidade política no município são manifestações do mesmo fenômeno, sustentadas pelos mesmos pressupostos, e que compreender um desses planos exige compreender o outro.

1.4 POR QUE A ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA É UM OBJETO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A argumentação desenvolvida ao longo deste capítulo converge para uma proposição que pode parecer desproporcional, mas que este trabalho sustenta com rigor: a escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu é um objeto legítimo e necessário das Relações Internacionais. Sustentar essa proposição não é apenas uma operação de justificativa disciplinar: é parte do argumento substantivo desta investigação. Se a escola não é reconhecida como objeto das RI, as crianças que a frequentam continuam invisíveis

para a disciplina, e a disciplina continua incapaz de contribuir para a compreensão, e eventual transformação, das condições que produzem essa invisibilidade.

O primeiro fundamento dessa proposição é geopolítico. Foz do Iguaçu é uma cidade de fronteira tripla, Brasil, Argentina, Paraguai, e a escola municipal pesquisada atende crianças de um povo cuja territorialidade ancestral precede e excede as fronteiras nacionais impostas no século XIX. Os Avá-Guaraní habitam as três margens do Rio Paraná como parte de uma territorialidade que nenhum tratado fronteiriço aboliu. A presença dessas crianças nessa escola não é um fenômeno local: é o efeito visível de uma geopolítica histórica que fragmentou territórios indígenas em nome da soberania estatal e que, ao não demarcar as terras, deslocou essas populações para a periferia urbana e produziu a dependência dos serviços públicos municipais como condição de sobrevivência. Alison Brysk, em "From Tribal Village to Global Village" (2000), demonstra que os processos locais de exclusão dos povos indígenas na América Latina são inseparáveis da ordem internacional que os produziu: as fronteiras que dividem o território Guaraní, as políticas de assimilação que deslocaram as comunidades, a não demarcação das terras que as empurrou para a periferia urbana, tudo isso é o resultado de decisões tomadas no plano da política internacional, mesmo quando seus efeitos se manifestam no plano cotidiano mais imediato (Brysk, 2000, p. 12-35). Quando a merenda escolar é, para muitas crianças Avá-Guaraní, a única refeição completa do dia, esse dado não é apenas humanitário: é o índice mais imediato da conexão entre a política internacional de não-reconhecimento das territorialidades indígenas e a vida cotidiana de uma criança de sete anos em Foz do Iguaçu.

O segundo fundamento é jurídico-internacional. A ausência de políticas municipais de educação escolar indígena na escola municipal pesquisada não é apenas uma omissão administrativa: é o descumprimento, no nível mais imediato da vida política, de um conjunto de obrigações internacionais contraídas pelo Estado brasileiro. A Convenção nº 169 da OIT, ratificada pelo Brasil mediante o Decreto nº 5.051/2004, estabelece em seu artigo 27 que os programas educacionais destinados aos povos indígenas "deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares" e que "deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais". O artigo 28 da mesma convenção estabelece que "sempre que for viável, deverá ser ensinado às crianças dos povos interessados a ler e a escrever na sua própria

língua indígena ou na língua mais comumente usada pelo grupo a que pertencem". A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) reforça e amplia esses compromissos: seu artigo 14 estabelece que "os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem". Não há professores bilíngues na escola municipal pesquisada. Não há material didático em Guaraní. Não há política municipal que contemple a especificidade das crianças Avá-Guaraní. O hiato entre o que o ordenamento internacional garante e o que o município oferece é o problema que este trabalho documenta e analisa, e é um problema que, por sua natureza, pertence ao campo das Relações Internacionais.

O terceiro fundamento é epistemológico, e é o que conecta os dois anteriores à disciplina de Relações Internacionais de modo mais profundo. As RI produziram, nas últimas décadas, uma abertura epistemológica significativa: os estudos pós-coloniais, os estudos críticos de segurança, as abordagens feministas e construtivistas ampliaram consideravelmente o que conta como objeto legítimo do campo. No que diz respeito aos povos indígenas, essa abertura se aprofundou de forma mais substancial a partir do final da primeira década dos anos 2000, com contribuições de Brysk (2000), Lightfoot (2016), Picq (2018), Querejazu (2016), Tickner e Blaney (2013), e, no Brasil, Delgado (2021; 2026) e Blanco e Delgado (2019), entre outros. Como aponta Delgado (2026, p. 12), a produção sobre povos indígenas emerge nas RI de forma mais substancial apenas nesse período. Contudo, mesmo essas produções mais recentes, que avançam no reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos e políticos e trabalham com noções como pluriverso e relacionalidade, raramente incluem as crianças indígenas como objeto de análise específico. Beier (2015) demonstrou que os estudos críticos de segurança também não alcançaram as crianças como sujeitos; o GeiRI (Guerra et al., 2022) comprovou empiricamente que, no Brasil, a combinação dessas duas ausências produziu um campo que nunca se deparou com a criança indígena como problema teórico.

Essa ausência é ainda mais pronunciada quando o objeto é a escola, e não qualquer escola, mas a escola municipal não indígena que atende crianças de povos originários em contexto urbano. A literatura sobre educação indígena nas ciências sociais brasileiras é robusta, com contribuições de Baniwa (2006), Cohn (2005) e Xakriabá

(2018), entre outros, mas seu locus disciplinar é a educação, a antropologia e o direito, não às Relações Internacionais. A literatura decolonial internacional que trata de educação, como Lightfoot (2016) e Picq (2018), aborda a escola como símbolo de colonialismo histórico ou como espaço de disputa epistêmica, mas não como objeto empírico de análise das RI no nível municipal. O cruzamento entre escola municipal, educação escolar indígena e Relações Internacionais permanece, até onde a revisão bibliográfica desta investigação pode atestar, completamente inexplorado como objeto de pesquisa empírica na disciplina. Não há, no campo das RI brasileiras ou internacionais, nenhum trabalho que tenha levado uma planilha de matrícula escolar a sério como evidência de descumprimento de obrigações internacionais. Esse vazio não é acidental: é o produto exato da dupla invisibilidade que este capítulo demonstrou.

Nomear essa invisibilidade, analisá-la com rigor e documentá-la com dados de campo próprios não é apenas contribuição acadêmica, é também um ato político de recusa à reprodução de silêncios que têm consequências materiais sobre vidas concretas. Como Linda Tuhiwai Smith (2012) argumenta em “Decolonizing Methodologies”, pesquisa sobre comunidades indígenas que não reconhece a perspectiva e os direitos dessas comunidades não é neutra: ela participa, ativamente ou por omissão, da reprodução das estruturas que marginalizam essas comunidades. Produzir conhecimento sobre as crianças Avá-Guaraní da escola municipal pesquisada de um modo que as reconhece como sujeitos, e não apenas como objetos de preocupação humanitária, é, nesse sentido, uma escolha epistemológica com consequências políticas.

Research is not an innocent or distant academic exercise but an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions. [...] It is a site of struggle between the interests and ways of knowing of the West and the interests and ways of resisting of the Other³. (Smith, 2012, p. 5)

O relatório do GeiRI encerra suas considerações com a afirmação de que existe "um longo caminho a ser percorrido" para trazer ao centro do debate das RI brasileiras "um grupo ainda tão marginalizado" (Guerra et al., 2022, p. 37). Este trabalho percorre o trecho ainda não percorrido desse caminho, aquele onde infância indígena, educação escolar, violência epistêmica (Spivak, 2010) e descumprimento de obrigações

³ A pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo e que ocorre em um conjunto de condições políticas e sociais. [...] É um campo de disputa entre os interesses e formas de conhecer do Ocidente e os interesses e formas de resistência do Outro. (Smith, 2012, p. 5, tradução própria)

internacionais se cruzam no espaço de fronteira de uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Não há, até onde a revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa pode atestar, nenhum outro trabalho de Relações Internacionais, brasileiro ou internacional, que tenha analisado especificamente a situação de crianças Avá-Guaraní em escolas municipais não indígenas do Brasil sob esse recorte teórico e com dados primários de campo. Esse ineditismo não é uma coincidência: é o produto da dupla invisibilidade que este capítulo analisou. E é o que torna esta investigação necessária.

O capítulo seguinte desce ao chão dessa escola. Ele examina o quadro normativo que deveria reger a educação escolar indígena em Foz do Iguaçu, mapeia com precisão o que está garantido em lei e o que está ausente na prática, e demonstra, com dados documentais primários, que essa distância não é uma falha do sistema. É o sistema funcionando segundo sua lógica histórica: registrando a diferença, arquivando a diferença, e não agindo sobre a diferença. As crianças Avá-Guaraní de origem brasileira não constavam com identidade indígena explicitamente registrada na planilha, sendo identificadas como tais apenas por meio da observação participante durante o campo. Esse dado é ele mesmo uma evidência do argumento desta investigação: o sistema não as via como indígenas.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo demonstrou que a dupla invisibilidade da criança indígena nas Relações Internacionais, ausente tanto na literatura sobre infância no campo quanto na literatura sobre povos indígenas, não é um acidente histórico nem uma lacuna temática acidental. É o produto lógico de escolhas epistemológicas constitutivas da disciplina: a adoção do Estado soberano adulto como sujeito-modelo, a internalização das narrativas do colonialismo que tornam os povos indígenas politicamente inconcebíveis, e a decorrente incapacidade da disciplina de reconhecer como politicamente relevante a experiência de sujeitos que não se encaixam nessas categorias.

O argumento foi desenvolvido em quatro movimentos articulados. O primeiro demonstrou, com Beier (2005) e Brocklehurst (2006), como o adultocentrismo e o estatocentrismo das RI produzem uma "cegueira geracional" que invisibiliza as crianças como sujeitos políticos, confirmada empiricamente pelo levantamento do GeiRI (Guerra et al., 2022). O segundo demonstrou, com Beier (2005) e Baniwa (2006), como o

colonialismo disciplinar das RI marginaliza os povos indígenas ao tornar suas ontologias e territorialidades politicamente inconcebíveis dentro dos pressupostos da disciplina. O terceiro articula os dois silêncios para caracterizar a dupla invisibilidade específica da criança indígena, conectando-a aos dados de campo que revelam suas manifestações concretas no cotidiano da escola municipal pesquisada. O quarto sustenta, com argumentos geopolíticos, jurídico-internacionais e epistemológicos, que essa escola é um objeto legítimo e necessário das Relações Internacionais.

O que este capítulo estabelece é, portanto, tanto um diagnóstico disciplinar quanto uma justificativa de objeto. Ele não apenas descreve o que está ausente nas RI: ele argumenta por que essa ausência importa, para a disciplina e para as crianças que ela não consegue ver. O capítulo seguinte torna essa argumentação concreta ao examinar o quadro normativo que governa a relação entre o Estado brasileiro e as crianças indígenas em escolas municipais, e ao demonstrar, com precisão, como esse quadro é sistematicamente descumprido no nível municipal de Foz do Iguaçu.

2 O QUADRO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEU SILÊNCIO EM FOZ DO IGUAÇU

O capítulo anterior demonstrou que a criança indígena é duplamente invisível nas Relações Internacionais: ausente como sujeito político tanto na literatura sobre infância no campo quanto na literatura sobre povos indígenas. A invisibilidade teórica que o Capítulo 2 analisou não é, porém, um fenômeno restrito à academia. Ela tem uma correspondência precisa e documentável no plano das instituições políticas: o Estado brasileiro construiu, entre 1988 e 2012, um dos quadros normativos mais abrangentes do mundo em matéria de educação escolar indígena, e o município de Foz do Iguaçu, que atende crianças Avá-Guaraní em suas escolas municipais, não o aplica. A escola que deveria ser espaço de reconhecimento converte-se em espaço de apagamento. E esse apagamento não é acidental: é o resultado previsível de uma cadeia de omissões que atravessa os três níveis de governo e que se manifesta, com toda sua concretude, na vida cotidiana de crianças de seis, sete, oito anos que chegam a uma escola pública falando Guaraní e encontram um mundo inteiramente organizado em português. Essa condição, a escola como espaço de encontro não mediado entre dois mundos que o Estado não preparou para se encontrar, foi documentada de forma estruturalmente análoga para as crianças Yanomami pelo relatório "Infância e Juventude Yanomami" (Machado; Moura, 2025), onde a escola não indígena aparece como substituta imposta quando a escola indígena diferenciada não existe, e a merenda como o único serviço do Estado que chega regularmente às crianças. É essa mesma dinâmica que este capítulo encontra, com dados primários próprios, na escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu.

Este capítulo tem um argumento central: a distância entre o que o ordenamento jurídico nacional e internacional garante às crianças Avá-Guaraní e o que o município de Foz do Iguaçu efetivamente oferece não é uma falha do sistema. É o sistema funcionando segundo sua lógica histórica. Para demonstrar esse argumento, o capítulo organiza-se em quatro seções. A primeira reconstrói a história da educação escolar indígena no Brasil como história de uma transição inacabada, do projeto colonial de assimilação ao projeto constitucional de reconhecimento, mapeando os marcos normativos que constituem o quadro de direitos formalmente garantidos. A segunda examina o que o município de Foz do Iguaçu fez com esse quadro, a partir da análise do Plano Municipal de Educação e das ausências que ele revela. A terceira analisa o dado mais revelador produzido pela

pesquisa de campo: uma planilha de matrícula da escola municipal pesquisada que documenta a identidade indígena e o idioma Guaraní de crianças matriculadas, e que coexiste com a total ausência de qualquer política que atenda a essa especificidade. A quarta situa esse hiato no plano das Relações Internacionais, demonstrando que o descumprimento municipal é também um descumprimento de obrigações internacionais e que sua análise é, por essa razão, objeto legítimo da disciplina.

Uma nota sobre a natureza das fontes utilizadas neste capítulo é necessária antes de avançar. A análise do quadro normativo federal baseia-se nos textos legais publicados no Diário Oficial da União e nos documentos do Ministério da Educação acessíveis publicamente. A análise do nível municipal baseia-se no texto da Lei Municipal nº 4.341/2015 e nas observações de campo realizadas na escola municipal pesquisada entre abril e junho de 2024. A análise da planilha de matrícula baseia-se no documento fornecido pela escola durante a pesquisa de campo, cujo uso é amparado pelo protocolo de pesquisa do Programa de Educação Tutorial da UNILA. Ressalta-se que, em estrita observância aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos e proteção à infância, todos os dados de identificação pessoal e nomes reais das crianças foram integralmente suprimidos e substituídos por codificações numéricas na base de dados analisada, garantindo o anonimato absoluto dos menores. Esses dados primários são o que distingue esta investigação de uma análise puramente documental: eles permitem confrontar o que a lei diz com o que a escola faz, e é nesse confronto que o argumento do capítulo reside.

2.1 DA TUTELA AO DIREITO: A CONSTRUÇÃO DO QUADRO NORMATIVO FEDERAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A história da educação escolar indígena no Brasil é a história de uma longa transição inacabada. Por mais de três séculos, essa educação foi um projeto explícito de eliminação cultural, como mencionado anteriormente. Desde as missões jesuíticas do século XVI até o Estado republicano do século XX, o objetivo central da escola oferecida aos povos indígenas foi o mesmo: substituir a língua, os rituais, os modos de vida e os sistemas de valor das comunidades originárias pelos valores da sociedade nacional. Essa substituição não era apresentada como violência: era apresentada como civilização, como proteção, como progresso. A linguagem mudou ao longo dos séculos; a estrutura permaneceu.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 pelo marechal Cândido Rondon sob influência do positivismo comtiano, representou uma mudança de ênfase: em vez da conversão religiosa, o objetivo passou a ser a integração cívica. Os indígenas não seriam mais catequizados; seriam "pacificados" e gradualmente incorporados à nação brasileira. A escola, nesse modelo, continuava sendo o principal instrumento de integração, mas com um novo discurso: não mais a eliminação da cultura indígena em nome de Deus, mas em nome da Pátria. Gersem Baniwa (2006) documenta como o SPI criou um sistema de "escolas de integração" que operavam nas aldeias sob controle estatal, com currículos definidos externamente, professores não indígenas e proibição formal do uso de línguas indígenas nos espaços de ensino. O resultado foi o que Baniwa descreve como "gerações perdidas": indígenas que foram separados de suas comunidades, deslocados de suas línguas, e inseridos em um mercado de trabalho que os explorava sem reconhecê-los como cidadãos plenos. A escola não integrava: ela deslocava (Baniwa, 2006, p. 42-55).

A escola para os povos indígenas sempre foi uma imposição colonial, pois sua finalidade era negar as culturas indígenas, ou seja, negar as línguas, as crenças, os valores, os conhecimentos, a visão de mundo, enfim, toda a forma de ser, viver e conviver dos povos indígenas. Por isso, a escola sempre foi o principal instrumento de dominação e de apagamento das identidades étnicas e culturais dos povos indígenas. (Baniwa, 2006, p. 53)

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967 em substituição ao SPI após um escândalo⁴ internacional que revelou práticas de genocídio e corrupção, manteve a lógica tutelar sob linguagem modernizada. Os indígenas continuavam sendo tratados como sujeitos em processo de "emancipação", e a tutela estatal continuava sendo justificada como proteção necessária. A escola indígena sob a FUNAI ganhou uma retórica mais sensível às especificidades culturais, especialmente após a criação do Programa de Educação Indígena em 1972, mas a estrutura fundamental permaneceu: a educação era definida pelo Estado, para os indígenas, sem os indígenas. A participação das comunidades no projeto educacional continuava sendo objeto de tutela, não de direito (Baniwa, 2006, p. 56-76).

⁴ Trata-se do Relatório Figueiredo, elaborado pelo procurador Jader de Figueiredo Correia em 1967, com mais de 7.000 páginas documentando massacres, escravidão e torturas praticados por funcionários do SPI ao longo de décadas. O relatório ficou desaparecido por décadas, sendo redescoberto no Museu do Índio em 2013. Sua revelação foi determinante para a extinção do SPI e a criação da FUNAI. Ver Brighenti (2012) e Davis (1977).

Esse modelo entrou em colapso na segunda metade dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980, sob a pressão combinada do movimento indígena que se organizava em escala nacional, da sociedade civil que se mobilizava na redemocratização, e de organismos internacionais que passavam a incluir os direitos indígenas em suas agendas. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972, teve papel central nessa transformação ao apoiar a organização autônoma dos povos indígenas e ao documentar as violações de direitos que a política tutelar produzia. As décadas de 1970 e 1980 assistiram à emergência de um movimento indígena brasileiro que, pela primeira vez na história do país, falava por si próprio em fóruns nacionais e internacionais, exigindo não proteção paternalista, mas reconhecimento de direitos. (Baniwa, 2006, p. 78-85; Brysk, 2000, p. 45-60).

A Constituição Federal de 1988 representou uma verdadeira revolução jurídica e política para os povos indígenas do Brasil. Pela primeira vez na história do país, os índios foram reconhecidos como sujeitos de direitos coletivos específicos, ou seja, direitos que decorrem de sua condição de grupos étnicos diferenciados. O Estado brasileiro passou a ter a obrigação de respeitar e proteger as culturas indígenas, suas línguas, territórios, organização social e modos de vida, e não mais de integrá-los forçosamente na chamada comunidade nacional. (Baniwa, 2006, p. 87)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) traduziu esses princípios constitucionais em obrigações educacionais específicas. Os artigos 78 e 79 determinaram que a União, em regime de colaboração com Estados e Municípios, deveria oferecer programas de ensino bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivos explícitos de proporcionar às comunidades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, e o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. A LDB estabeleceu, portanto, que a educação escolar indígena não deveria ser a escola comum adaptada: deveria ser uma escola diferente, construída sobre princípios distintos, com objetivos que incluíam explicitamente a valorização e a manutenção da diferença cultural, e não apenas a transmissão do currículo nacional.

O Decreto Federal nº 6.861/2009 aprofundou esse quadro ao organizar a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Esses territórios constituem unidades de planejamento que articulam os diferentes níveis de governo em torno das necessidades

específicas de cada povo indígena, com base em sua organização social, cultural, econômica e política, incluindo as especificidades de situações de fronteira internacional. O decreto determinou, entre os objetivos da educação escolar indígena, o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, o desenvolvimento de currículos e programas específicos, e a elaboração e publicação de materiais didáticos e pedagógicos em línguas indígenas. O decreto também estabeleceu que os planos de ação dos territórios etnoeducacionais deveriam ser elaborados com a participação das comunidades indígenas, rompendo, ao menos no plano normativo, com a lógica histórica de decisão sobre os indígenas sem os indígenas.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 constituiu o coroamento desse processo normativo federal. Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a resolução estabeleceu que, em todos os níveis e modalidades, devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. A resolução definiu a escola indígena como uma categoria específica e distinta da “escola comum”, com projeto pedagógico próprio construído com a participação da comunidade, professores indígenas preferencialmente, materiais didáticos específicos em língua indígena e em português, e calendário escolar que respeite os ritmos e atividades culturais das comunidades. Um ponto particularmente relevante para esta investigação é o seguinte: a resolução estabeleceu de modo explícito que essa especificidade se aplica não apenas a escolas localizadas em terras indígenas, mas a toda escola que atenda estudantes indígenas. Isso inclui, portanto, escolas municipais urbanas que recebem crianças de populações indígenas deslocadas de suas terras, como é o caso da escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu, conforme a síntese cronológica dos principais dispositivos legais apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Marco normativo federal da educação escolar indígena no Brasil (1988-2012)

INSTRUMENTO NORMATIVO	ANO	PRINCIPAIS DISPOSITIVOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Constituição Federal	1988	Art. 210 §2º: línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 231: direitos originários sobre terras. Art. 232: capacidade processual dos povos indígenas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)	1996	Arts. 78-79: ensino bilíngue e intercultural; recuperação de memórias históricas e reafirmação de identidades étnicas.
Decreto nº 5.051 (Promulga Convenção 169 da OIT)	2004	Art. 27: programas educacionais em cooperação com os povos, respondendo às suas necessidades particulares. Art. 28: ensino na língua indígena sempre que viável.
Declaração da ONU sobre Direitos dos Povos Indígenas	2007	Art. 14: direito à educação em seu próprio idioma e em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem.
Decreto nº 6.861	2009	Organiza a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Determina fortalecimento da língua materna e desenvolvimento de currículos específicos com participação comunitária.
Resolução CNE/CEB nº 5	2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Garante bilinguismo e interculturalidade em qualquer escola que atenda estudantes indígenas, inclusive escolas municipais urbanas.

Fonte: Elaboração própria com base na legislação citada.

Esse conjunto normativo articula-se com os compromissos internacionais do Estado brasileiro de modo que cria uma cadeia de obrigações juridicamente vinculantes. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 2002 mediante o Decreto nº 5.051/2004, estabelece em seu artigo 27 que os programas educacionais destinados aos povos indígenas deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e que deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. O artigo 28 da mesma convenção estabelece que, sempre que viável, deverá ser ensinado às crianças dos povos interessados a ler e a escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente usada pelo grupo a que pertencem. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) reforça e amplia esses

compromissos: seu artigo 14 garante o direito à educação no próprio idioma e em consonância com os métodos culturais de ensino e aprendizagem de cada povo.

O quadro normativo resultante é, portanto, robusto. Do ponto de vista estritamente jurídico, o Brasil dispõe de um dos sistemas mais abrangentes do mundo de proteção da educação escolar indígena: uma norma constitucional que reconhece a diferença cultural como direito, uma lei de diretrizes que garante educação bilíngue e intercultural, um decreto que organiza o planejamento em territórios etnoeducacionais com participação comunitária, diretrizes curriculares específicas que se aplicam a qualquer escola que atenda estudantes indígenas, e tratados internacionais que reforçam e ampliam esses compromissos. Não há lacuna normativa federal que explique o que acontece na escola municipal pesquisada. O problema, como o próximo item demonstra, está na implementação.

2.2 O SILÊNCIO MUNICIPAL: FOZ DO IGUAÇU E A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Foz do Iguaçu é uma cidade singular no mapa político e cultural do Brasil. Localizada na confluência das fronteiras de Brasil, Argentina e Paraguai, com uma população de aproximadamente 260 mil habitantes e presença documentada de mais de 80 nacionalidades, a cidade é frequentemente descrita como laboratório de diversidade cultural e referência de integração regional. A região das Cataratas, próxima às Cataratas do Iguaçu, concentra comunidades Avá-Guaraní em situação de terra não demarcada que circulam entre os três países e dependem dos serviços públicos municipais para acesso à educação, saúde e assistência social. Compreender a complexidade desse espaço exige deslocar a noção de fronteira de seu sentido puramente jurídico-estatal. Como postula Alejandro Grimson (2011), as fronteiras não são meras linhas divisórias traçadas em mapas, mas "limites da cultura" que produzem ativamente significados, identidades e tensões. Em regiões transfronteiriças, o Estado projeta sua soberania de forma intensificada, chocando-se cotidianamente com populações cujas práticas de mobilidade e pertencimento histórico desafiam essa rigidez. No caso de Foz do Iguaçu, a fronteira atua como um dispositivo de controle que fraciona o território ancestral Avá-Guaraní, tornando as crianças indígenas e suas famílias formalmente estrangeiras na própria terra em que transitam secularmente. Dada a singularidade dessa configuração e o robusto quadro normativo federal existente, seria razoável esperar que o Plano Municipal de

Educação de Foz do Iguaçu tratasse de modo específico e articulado da educação escolar indígena. Não trata.

O Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, instituído pela Lei Municipal nº 4.341/2015, foi elaborado em cumprimento à exigência do Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) de que todos os municípios elaborassem seus planos municipais em conformidade com as diretrizes nacionais. O PME/FI organiza-se em vinte metas com suas respectivas estratégias, cobrindo desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, passando pelo ensino fundamental, médio e superior. O PNE ao qual o PME/FI se vincula inclui, em sua Meta 7, indicadores de qualidade específicos para a educação escolar indígena, e na Meta 8, estratégias para elevação da escolaridade de grupos historicamente excluídos, incluindo explicitamente populações indígenas. A questão central para esta investigação é o que o plano municipal fez com essas orientações federais.

Para compreender os liames dessa omissão, faz-se necessário precisar a repartição de competências e responsabilidades no pacto federativo brasileiro. Embora a oferta da educação escolar indígena ocorra em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a execução direta do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) na malha urbana é de competência prioritária e constitucional do poder público municipal. Assim, a partir do momento em que a rede de ensino matricula crianças indígenas, a responsabilidade de operacionalizar e financiar o atendimento diferenciado recai diretamente sobre a governança local, que detém autonomia federativa estrita para planejar e fixar suas metas decenais.

A análise do PME/FI revela um padrão que pode ser descrito como genérico-remissivo: as menções à educação escolar indígena, quando existem, remetem às obrigações federais sem traduzir essas obrigações em ações concretas e mensuráveis no nível municipal. Não há no plano estratégias específicas para a contratação ou formação de professores bilíngues em Guaraní para as escolas municipais que atendem crianças Avá-Guaraní. Não há metas para a produção ou aquisição de material didático nas línguas indígenas faladas no município. Não há estratégias de formação continuada para docentes que recebem crianças indígenas em escolas comuns. Não há mecanismos previstos de consulta ou participação das comunidades Avá-Guaraní no planejamento educacional municipal. O plano registra a diversidade cultural de Foz do Iguaçu como um

ativo da cidade; ele não a trata como uma obrigação política que exige ações específicas e financiamento dedicado. A distância entre o reconhecimento formal e as condições concretas de vida é o que Brysk (2000) identifica como o nó central do problema dos direitos indígenas na América Latina:

A agenda dos direitos indígenas não pode ser desvinculada das condições concretas de sobrevivência cotidiana. Os povos indígenas não precisam apenas do reconhecimento formal de seus direitos: precisam que esse reconhecimento se traduza em políticas concretas no nível local, onde suas vidas efetivamente acontecem. (Brysk, 2000, p. 45, tradução própria).

É exatamente esse hiato que o caso de Foz do Iguaçu documenta: um município que registra crianças indígenas em seus formulários de matrícula e não as trata como crianças com direitos específicos.

Essa ausência não é apenas uma omissão de planejamento. Ela é juridicamente problemática à luz do quadro normativo federal descrito na seção anterior. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 estabelece expressamente que a especificidade da educação escolar indígena se aplica a toda escola que atenda estudantes indígenas, independentemente de sua localização em terra indígena demarcada. O município de Foz do Iguaçu tem crianças indígenas matriculadas em suas escolas municipais. O município tem, portanto, obrigação legal de adaptar o atendimento dessas escolas às especificidades dessas crianças. Ao não fazê-lo, o município não está apenas deixando de cumprir uma aspiração pedagógica desejável: está descumprindo uma norma jurídica vigente.

As consequências dessa omissão sobre a escola municipal pesquisada são diretas e documentadas pela pesquisa de campo de 2024. A escola não dispõe de professores habilitados em Guaraní. Não há material didático em Guaraní ou qualquer língua indígena nos espaços de ensino. Não existe protocolo específico para a recepção e o acompanhamento pedagógico de crianças indígenas. Não há qualquer forma de mediação cultural ou linguística institucionalizada entre a escola e as famílias Avá-Guaraní. Toda a sinalização e a comunicação institucional estão em português, como apontado anteriormente. Os professores que recebem essas crianças declararam, nas entrevistas durante o campo, despreparo para lidar com a diversidade linguística e cultural que as crianças trazem. Esse despreparo não é uma falha individual dos docentes: é o produto previsível de um sistema municipal de ensino que nunca os preparou, nunca os instruiu, e nunca criou as condições para que o encontro entre a escola e as crianças Avá-Guaraní fosse algo diferente de um choque entre dois mundos sem mediação.

A dimensão alimentar da situação merece atenção específica porque ela revela uma das consequências mais concretas do hiato entre direitos garantidos e realidade vivida. Os dados de campo coletados em 2024 confirmaram o que o relatório Infância e Juventude Yanomami (Machado; Moura, 2025) documenta para outras populações indígenas em situação análoga: para muitas crianças Avá-Guaraní que frequentam a escola municipal pesquisada, a merenda escolar constitui a única refeição completa do dia. A escola entra nessa equação não como instituição pedagógica, mas como infraestrutura de subsistência: ela oferece a refeição que o Estado não garante por outros meios. E o município não tem política que reconheça essa função ampliada, nem que a articule com os serviços de assistência social, saúde e segurança alimentar que a situação demandaria.

O que emerge dessa análise é um padrão que Baniwa (2006) identifica como característica histórica persistente da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas: a descontinuidade sistemática entre os avanços normativos no nível federal e a inércia institucional no nível local. O Estado brasileiro assinou a Convenção 169 da OIT e aprovou a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas. O Estado brasileiro promulgou uma Constituição que reconhece a diferença cultural indígena como direito. O Estado brasileiro editou decretos e resoluções específicas sobre educação escolar indígena. O município de Foz do Iguaçu, que tem crianças Avá-Guaraní matriculadas em suas escolas, não tem uma única política específica para atendê-las. A cadeia normativa chega ao nível municipal e simplesmente para. Não há resistência explícita, não há recusa declarada: há simplesmente inércia, ausência de política, omissão que se reproduz de ano em ano porque nunca foi nomeada como problema que exige resposta, contradição sistêmica que fica nitidamente evidenciada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Hiato entre o direito formalmente garantido e a realidade observada na escola municipal pesquisada, Foz do Iguaçu, 2024

DIREITO FORMALMENTE GARANTIDO	INSTRUMENTO NORMATIVO	REALIDADE OBSERVADA NA escola municipal pesquisada (2024)
Educação bilíngue em língua indígena e em português	CF/88, Art. 210 §2º; LDB/1996, Arts. 78-79; Resolução CNE/CEB 5/2012	Toda a comunicação e ensino exclusivamente em português. Sem professores habilitados em Guaraní. Sem material didático em Guaraní.

Currículo que responda às necessidades específicas do povo	Decreto 6.861/2009; Convenção 169 OIT, Art. 27	Currículo nacional padronizado sem qualquer adaptação para as especificidades culturais Avá-Guaraní.
Formação docente específica para educação escolar indígena	Resolução CNE/CEB 5/2012	Professores declaram despreparo para lidar com diversidade linguística e cultural. Nenhuma formação específica oferecida pelo município.
Participação das comunidades no projeto pedagógico	Decreto 6.861/2009; Convenção 169 OIT, Art. 27	Nenhum mecanismo de consulta ou participação das famílias Avá-Guaraní no planejamento educacional da escola.
Proteção e valorização das práticas socioculturais	CF/88, Art. 231; Resolução CNE/CEB 5/2012	Práticas culturais como o uso do petyngua são estigmatizadas ou incompreendidas. Nenhuma sinalização ou presença cultural indígena nos espaços formais da escola.

Fonte: Elaboração própria com base na legislação federal e nos dados de campo coletados em 2024.

Essa inércia não é politicamente neutra. Ela tem efeitos. Ela produz crianças que chegam à escola falando Guaraní e são lidas como crianças com dificuldades de comunicação. Ela produz professores que recebem alunos de culturas e línguas que não conhecem e que não foram preparados para reconhecer. Ela produz instituições que registram a identidade indígena nos formulários de matrícula e não agem sobre esse registro. E ela produz, no plano mais amplo, a continuidade de uma situação de vulnerabilidade estrutural que o quadro normativo federal e internacional claramente proíbe, mas que o silêncio municipal claramente permite.

2.3 O QUE A PLANILHA REVELA: BUROCRACIA, VISIBILIDADE E SILÊNCIO INSTITUCIONAL

Entre os materiais coletados durante a pesquisa de campo na escola municipal pesquisada, um documento se destaca pela sua capacidade de condensar, de modo singular e incontestável, a contradição central que este capítulo analisa. Trata-se de uma planilha de matrícula fornecida pela escola no início da pesquisa: um documento institucional ordinário, produzido pela burocracia escolar no cumprimento rotineiro de suas obrigações administrativas. Esse documento é, simultaneamente, evidência de que o sistema sabe que as crianças indígenas existem e evidência de que esse saber não se traduz em nenhuma ação institucional. É o retrato mais preciso e mais irrefutável do hiato

normativo-institucional que este trabalho analisa.

A planilha registra, para cada aluno matriculado na escola, um conjunto de informações que inclui: nome completo, data de matrícula, situação da matrícula, código de gestão do aluno (CGM), ano e turma, nacionalidade, país de origem, data de nascimento, gênero, idiomas que fala, idiomas dos pais, cor ou raça autodeclarada, bairro de residência e se reside com a família ou em abrigo. Esses campos não foram definidos pela escola: são determinados pelo sistema nacional de informações educacionais, o Censo Escolar coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que exige dos estabelecimentos de ensino de todo o país a coleta e o envio anual dessas informações.

Na planilha analisada, cinco alunos têm registrado, na coluna "Idioma(s) que fala" e na coluna "Idioma(s) dos pais", a combinação "Espanhol / Guaraní". Esses mesmos cinco alunos têm registrado na coluna "Cor/Raça" a categoria "Indígena". São crianças de origem argentina, residentes no bairro Cataratas, distribuídas entre o primeiro, segundo e quarto anos do ensino fundamental. Além desses cinco alunos de origem argentina, havia também crianças Avá-Guaraní de origem brasileira cujos dados não foram integralmente disponibilizados durante o campo, totalizando aproximadamente dez crianças indígenas matriculadas na escola naquele período, cujos perfis estão sistematizados no Quadro 3.

A planilha constitui, portanto, evidência documental primária de que a escola municipal pesquisada conhecia, em 2024, a identidade indígena e a condição de falantes de Guaraní de pelo menos parte de seus alunos. Essa informação foi produzida pela própria escola, arquivada em seus sistemas administrativos, e enviada ao Censo Escolar nacional. Ela não era desconhecida pela gestão da escola, pela Secretaria Municipal de Educação, nem pelo sistema federal de informações educacionais. A pergunta que esse documento coloca é, por isso, simples e devastadora: se a escola sabia que essas crianças falavam Guaraní, por que não havia professores habilitados em Guaraní? Se o sistema nacional de educação sabia que a escola tinha alunos indígenas, por que não havia política municipal que respondesse a essa realidade? Se a identidade dessas crianças estava documentada nos registros administrativos, por que os professores declararam despreparo para lidar com elas?

Quadro 3 – Perfil das crianças identificadas como indígenas na planilha de matrícula da Escola Municipal Pesquisada

Aluno (identificação)	Origem	Idioma(s)	Cor/Raça registrada	Ano escolar	Bairro
Aluno 2	Argentina	Espanhol / Guaraní	Indígena	4º ano	Região Cataratas
Aluno 10	Argentina	Espanhol / Guaraní	Indígena	2º ano	Região Cataratas
Aluno 11	Argentina	Espanhol / Guaraní	Indígena	2º ano	Região Cataratas
Aluno 12	Argentina	Espanhol / Guaraní	Indígena	4º ano	Região Cataratas
Aluno 14	Argentina	Espanhol / Guaraní	Indígena	1º ano	Região Cataratas
Crianças Avá-Guaraní brasileiras (estimativa)	Brasil	Português / Guaraní (observado em campo)	Não registrado na planilha	Não registrado na planilha	Região Cataratas

Fonte: Planilha de matrícula fornecida pela escola municipal durante pesquisa de campo (2024). Nomes suprimidos para preservação da identidade das crianças.

Nota: Os números de identificação correspondem à codificação original da planilha fornecida pela escola, que contemplava exclusivamente alunos de origem estrangeira. As crianças Avá-Guaraní brasileiras não constavam nesse documento por não integrarem o registro de estrangeiros, e não por ausência de identidade indígena. Sua identificação foi possível apenas pela observação participante. O que fica fora do registro fica também fora de qualquer obrigação institucional.

A resposta a essas perguntas não pode ser encontrada na escola: ela é produto de uma lógica sistêmica que precisa ser explicada. A escola registra o que seus formulários de matrícula pedem que seja registrado. O formulário pede o idioma do aluno e sua cor ou raça porque o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) exige esses dados para fins estatísticos e de monitoramento de políticas nacionais. Mas o sistema exige os dados para fins de diagnóstico agregado, não para fins de ação pedagógica individualizada. A informação de que uma criança fala Guaraní não aciona, automaticamente, nenhuma obrigação institucional da escola: ela não gera um protocolo de acolhimento linguístico, não mobiliza um professor bilíngue, não produz material didático em Guaraní. Ela apenas existe no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O dado é coletado, enviado, arquivado. A criança indígena torna-se ela mesma um dado: registrada, codificada, arquivada, e atendida como se esse registro não existisse.

O fenômeno, a coexistência de um registro burocrático da diferença com uma prática institucional que age como se a diferença não existisse, configura o que esta investigação conceitua como violência epistêmica (Spivak, 2010) em sua dimensão institucional. Essa dinâmica articula-se diretamente com o que Célia Xakriabá (2018) denuncia como a produção do epistemicídio e da violência simbólica nos espaços formais de saber. Não se trata de ignorância: trata-se de saber e não agir, de registrar e não reconhecer, de documentar e não transformar. A planilha de matrícula é, nesse sentido, um documento político de primeira ordem: ela revela que a invisibilidade das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada não é produzida pela ignorância do sistema sobre sua existência. É produzida pela incapacidade ou recusa do sistema de transformar esse conhecimento em responsabilidade institucional concreta.

Muitas vezes a sociedade se assusta quando se fala no etnocídio, sendo que na academia somos vítimas da produção do epistemicídio. Quando tentam negar o nosso conhecimento, é uma violência física e simbolicamente. Quando negam o território e o nosso saber, nos matam coletivamente. (Xakriabá, 2018, p. 103).

Rivera Cusicanqui (2018, p. 7-10) nomeia processo análogo como "palavras mágicas": registros e reconhecimentos formais que funcionam como cortinas de fumaça, declarando a diferença enquanto neutralizam seu potencial transformador. O sistema registra "indígena", "Guaraní" nos campos do Censo Escolar, produzindo a aparência de visibilidade, e não aciona nenhuma obrigação que transforme esse dado em atendimento diferenciado. É uma forma de colonialismo interno que opera não pela ausência de reconhecimento formal, mas por transformar o reconhecimento em ornamento.

Há uma dimensão adicional na planilha que merece atenção específica, porque ela acrescenta uma camada de complexidade ao quadro que a análise normativa havia esboçado. As crianças Avá-Guaraní identificadas como indígenas na planilha têm origem argentina: elas nasceram na Argentina e estão matriculadas em uma escola municipal brasileira. Isso significa que à condição de criança indígena, à condição de falante de Guaraní e à condição de moradora de terra não demarcada somam-se à condição de estrangeira no sistema educacional brasileiro. Crianças estrangeiras matriculadas em escolas públicas brasileiras têm seus direitos garantidos pela legislação nacional, incluindo o direito a educação pública gratuita independentemente de situação migratória ou documental. Esse direito está formalmente garantido. Mas a planilha revela uma realidade mais complexa: essas crianças são, ao mesmo tempo, estrangeiras no sistema educacional brasileiro, indígenas de um povo transfronteiriço, falantes de uma língua que

a escola não reconhece e moradoras de uma terra que o Estado não reconhece como seu território.

Essa sobreposição de condições de vulnerabilidade não encontra nenhuma resposta institucional específica no sistema municipal de educação de Foz do Iguaçu. O sistema as matricula porque tem obrigação de matriculá-las. O sistema registra sua identidade porque o Censo Escolar exige que seja registrada. O sistema não cria, porém, nenhum mecanismo para que esse registro se traduza em atendimento adequado. O que o sistema oferece a essas crianças é exatamente o que oferece a todos os seus alunos: uma escola em português, com currículo nacional padronizado, professores formados para uma diversidade que não inclui a diversidade indígena, e merenda escolar que, no caso específico dessas crianças, frequentemente representa a única refeição do dia. O sistema as trata como alunos comuns. Elas não são alunos “comuns”. E essa diferença importa.

A análise da planilha permite, finalmente, uma observação sobre o método que tem implicações para o campo das Relações Internacionais. Os dados que ela contém são dados que existiam antes desta pesquisa: a identidade indígena dessas crianças estava registrada no Censo Escolar, disponível no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acessível a qualquer pesquisador ou gestor público interessado. O fato de que esses dados nunca geraram, até onde é possível verificar, nenhum estudo de RI, nenhuma análise de política pública específica, nenhuma iniciativa de adaptação do atendimento municipal é, ele mesmo, uma evidência da dupla invisibilidade que o Capítulo 2 analisou. A criança indígena está nos dados. Ela simplesmente não é vista.

2.4 O HIATO COMO DADO POLÍTICO: O DESCUMPRIMENTO MUNICIPAL E AS OBRIGAÇÕES INTERNACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO

A análise desenvolvida nas seções anteriores deste capítulo configurou o que este trabalho denomina hiato normativo-institucional: a distância sistemática entre o que o ordenamento jurídico nacional e internacional garante e o que as instituições municipais efetivamente oferecem às crianças indígenas. Esse hiato não é uma anomalia pontual do sistema de Foz do Iguaçu: é, como a literatura sobre implementação de políticas públicas e sobre direitos indígenas no Brasil amplamente documenta, um padrão estrutural que se

reproduz em contextos variados e que tem raízes históricas profundas. O que o caso da escola municipal pesquisada acrescenta a esse diagnóstico é a possibilidade de documentá-lo com precisão e com dados primários, conectando o nível mais abstrato das obrigações internacionais ao nível mais concreto do cotidiano escolar.

Para as Relações Internacionais, a relevância desse hiato precisa ser explicitada com cuidado, porque ela não é evidente dentro dos marcos analíticos dominantes da disciplina. A análise convencional do cumprimento de obrigações internacionais opera no nível dos Estados: examina se o Brasil ratificou a Convenção 169 da OIT, se votou a favor da Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, se promulgou legislação interna compatível com esses compromissos. Nessa análise, o Brasil aparece como um Estado que cumpriu suas obrigações: ratificou os tratados, aprovou a Constituição, editou as leis, elaborou as diretrizes curriculares. O caso da escola municipal pesquisada demonstra que essa análise é necessária, mas radicalmente insuficiente. Um Estado pode cumprir formalmente todas as suas obrigações internacionais no plano jurídico e descumpri-las integralmente no plano da vida cotidiana das populações que elas deveriam proteger. O Brasil ratificou a Convenção 169 em 2002. Em 2024, crianças Avá-Guaraní matriculadas em uma escola municipal brasileira não tinham acesso a um único professor habilitado em sua língua materna.

Alison Brysk, em "From Tribal Village to Global Village" (2000), oferece o quadro analítico mais produtivo para compreender esse fenômeno no contexto latino-americano. Brysk demonstra que a efetividade dos direitos indígenas no sistema internacional depende não apenas dos marcos normativos, mas da capacidade dos movimentos indígenas de mobilizar redes transnacionais de pressão sobre os Estados para que implementem esses direitos nos níveis mais próximos das comunidades. Seu argumento central é que os povos indígenas da América Latina foram protagonistas centrais na construção do regime internacional de direitos indígenas precisamente porque a experiência concreta do não-cumprimento dos direitos formais gerou a necessidade histórica de buscar reconhecimento em arenas que escapassem ao controle dos Estados nacionais. Os movimentos indígenas aprenderam, pela experiência, que as constituições não bastam: que o reconhecimento formal dos direitos precisa ser seguido por pressão política contínua para que esses direitos se tornem realidade na vida das comunidades (Brysk, 2000, p. 12-45).

O caso de Foz do Iguaçu confirma esse diagnóstico e o ilustra em escala municipal. Os Avá-Guaraní da região das Cataratas têm direitos formalmente garantidos por uma cadeia normativa que vai da Constituição Federal brasileira à Declaração da ONU de 2007, passando pela Convenção 169 da OIT, pela LDB de 1996, pelo Decreto 6.861/2009 e pela Resolução CNE/CEB 5/2012. Esses direitos não se traduzem em política municipal. Não porque haja resistência explícita da Secretaria Municipal de Educação: porque não houve, até onde é possível documentar, pressão política suficiente sobre o município para que a omissão fosse nomeada como problema, muito menos para que fosse corrigida. A escola municipal registra a existência das crianças indígenas em seus formulários de matrícula. O município não age sobre esse registro. E a disciplina de Relações Internacionais, como o Capítulo 2 demonstrou, não produziu até este momento o conhecimento que poderia fundamentar essa pressão.

Esse padrão, direitos garantidos no plano internacional e invisíveis no plano municipal, não é específico ao caso brasileiro ou ao caso indígena. É uma das tensões estruturais mais persistentes do sistema internacional de proteção de direitos humanos: a distância entre a produção de normas em fóruns multilaterais e a capacidade dos Estados de implementá-las nos níveis mais próximos das populações que essas normas deveriam beneficiar. A literatura sobre compliance em direito internacional há décadas debate as razões pelas quais os Estados ratificam tratados que não implementam, elaboram constituições que não cumprem, publicam legislações que ficam no papel (Brysk, 2000, p. 78-112). O que o caso da escola municipal pesquisada acrescenta a esse debate não é a identificação de uma nova razão para o não-cumprimento: é a demonstração de que esse não-cumprimento acontece no nível mais imediato e cotidiano possível, no nível da sala de aula e da matrícula escolar, e que são as crianças, os sujeitos que as RI menos conseguem ver, que pagam o preço mais direto e mais concreto desse não-cumprimento.

O relatório “Infância e Juventude Yanomami” (Machado; Moura, 2025) documenta um padrão estruturalmente análogo em escala nacional para outra população indígena: a redução expressiva do número de alunos matriculados em escolas indígenas entre 2016 e 2022, atribuída a sucessivas omissões nos três níveis de governo. O relatório demonstra que as transformações que golpearam a educação Yanomami nesse período não foram resultado de nenhuma decisão política explícita de eliminar a educação indígena: foram resultado da combinação de subfinanciamento, falta de professores habilitados, ausência de supervisão institucional e desresponsabilização administrativa progressiva. O caso

Yanomami e o caso Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu são distintos em sua especificidade histórica, territorial e cultural: os Yanomami habitam a maior terra indígena demarcada do Brasil, enquanto os Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu vivem em terra não demarcada na fronteira urbana de uma cidade de 260 mil habitantes. Mas eles compartilham um padrão estrutural que esta pesquisa propõe nomear como o padrão do reconhecimento sem implementação: o Estado brasileiro reconhece os direitos educacionais dos povos indígenas no plano formal e os nega sistematicamente no plano da prática institucional cotidiana.

A diferença entre os dois casos é, fundamentalmente, uma questão de visibilidade e das gramáticas de violência que o sistema internacional é treinado para reconhecer. A crise Yanomami de 2023, deflagrada pela invasão garimpeira e marcada pela letalidade da desnutrição infantil e da malária (Machado; Moura, 2025), gerou ampla cobertura jornalística, relatórios de organismos internacionais e intensa intervenção diplomática. Essa mobilização em larga escala ocorreu precisamente porque o cenário se enquadra naquilo que as Relações Internacionais tradicionalmente codificam como “catástrofe humanitária” e “problema de segurança”. O sistema internacional possui categorias ontológicas prontas para reagir a violações dessa magnitude. Como argumenta Beier (2015), a ontologia da disciplina responde de forma quase exclusiva à ameaça letal direta e às imagens de sofrimento agudo, elementos que acionam redes de advocacia transnacional e inserem as populações afetadas em uma narrativa de colapso que o Estado e as organizações globais sabem como gerenciar.

Em contraste, a situação das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu caracteriza-se por uma violência burocrática, lenta e cotidiana. O apagamento de suas identidades opera de forma insidiosa: o sistema escolar registra a diferença indígena na planilha de matrícula para, no instante seguinte, neutralizá-la na padronização monolíngue da sala de aula. Essa engrenagem de silenciamento não gera imagens de satélite e não motiva convocações de emergência na ONU. A violência aqui não se dá pela via do extermínio físico imediato, mas pela via do epistemicídio documentado por Xakriabá (2018) e do colonialismo interno conceituado por Rivera Cusicanqui (2018). Trata-se de um esvaziamento institucionalizado que confina o sujeito indígena e sua língua aos espaços informais do recreio, encapsulado sob a fachada das “palavras mágicas” de um Estado que reconhece o direito internacional no papel, mas recusa sua validade na prática educacional diária.

Portanto, a ausência de repercussão do caso Avá-Guaraní não reflete uma diferença na gravidade da violação do direito fundamental à existência, mas sim as severas limitações de um campo acadêmico e político que condiciona a visibilidade ao espetáculo da tragédia. O Estado que falha em demarcar o território e impõe uma escola não adaptada às crianças indígenas comete uma violação contínua de tratados internacionais, mas o faz em uma frequência que o radar das Relações Internacionais é estruturalmente cego para captar. Produzir conhecimento empírico sobre o cotidiano de fronteira dessa escola municipal constitui, assim, uma intervenção teórica e política indispensável. É o movimento necessário para forçar a disciplina a enxergar a violência epistêmica (Spivak, 2010) que seus próprios pressupostos ontológicos ajudam a esconder, comprovando que a exclusão internacional da criança indígena é fabricada, ativamente, nas margens e nas burocracias locais.

O capítulo seguinte analisa o que esse hiato normativo-institucional produz no cotidiano concreto da escola. Ele examina, a partir dos dados primários coletados em campo, como as crianças Avá-Guaraní vivenciam a escola municipal pesquisada como espaço de fronteira entre dois mundos sem mediação: o que os desenhos que produziram revelam sobre sua experiência, o que as práticas linguísticas que mantêm no recreio dizem sobre sua resistência, e o que as percepções dos professores documentam sobre os limites e as possibilidades de um encontro que o município não preparou.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo demonstrou que a invisibilidade das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada não é produto da ignorância do sistema sobre sua existência. É produto de um hiato normativo-institucional sistemático e documentável entre o que o ordenamento jurídico nacional e internacional garante e o que as instituições municipais efetivamente oferecem. Esse hiato tem três dimensões articuladas.

A primeira dimensão é histórica: o quadro normativo federal robusto construído entre 1988 e 2012 coexiste com estruturas burocráticas e lógicas institucionais que, por três séculos, operaram em sentido contrário. A ruptura constitucional de 1988 foi real, mas não eliminou as práticas e os pressupostos que sustentavam o projeto assimilacionista. O município de Foz do Iguaçu herdou essas práticas e esses pressupostos, e o PME/FI de 2015 não os interrompeu.

A segunda dimensão é documental: a planilha de matrícula da escola municipal pesquisada demonstra que o sistema conhece a identidade indígena e o idioma Guaraní das crianças matriculadas, e que esse conhecimento não aciona nenhuma obrigação institucional. O dado é coletado e arquivado; a criança é atendida como se o dado não existisse. Esse fenômeno, que materializa a violência epistêmica (Spivak, 2010) institucionalizada por meio do que Xakriabá (2018) denuncia como epistemicídio, é o mecanismo pelo qual o direito formal se torna letra morta no cotidiano escolar.

A terceira dimensão é internacional: o descumprimento municipal não é apenas uma omissão administrativa. É uma violação de obrigações internacionais do Estado brasileiro, incluindo a Convenção 169 da OIT e a Declaração da ONU de 2007. O caso de Foz do Iguaçu demonstra, como Brysk (2000) argumenta para o contexto latino-americano mais amplo, que o reconhecimento formal de direitos indígenas no plano internacional não garante sua implementação no nível local. E são as crianças, os sujeitos mais invisíveis para as RI, que pagam o preço mais direto desse não-cumprimento.

O capítulo seguinte analisa o que esse hiato produz concretamente: como as crianças Avá-Guaraní vivem, navegam e persistem no espaço de fronteira que a escola representa, a partir dos dados de campo desta pesquisa.

3 PERSISTIR NA FRONTEIRA: AS CRIANÇAS AVÁ-GUARANÍ E O COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA

Os dois capítulos anteriores construíram o argumento desta investigação em dois planos distintos e articulados. O Capítulo 1 demonstrou que a criança indígena é duplamente invisível nas Relações Internacionais: ausente como sujeito político tanto na literatura sobre infância no campo quanto na literatura sobre povos indígenas, por razões estruturais que têm raízes nos pressupostos ontológicos e epistemológicos constitutivos da disciplina. O Capítulo 2 demonstrou que essa invisibilidade teórica tem correspondência institucional precisa: o Estado brasileiro construiu um quadro normativo robusto de proteção à educação escolar indígena, e o município de Foz do Iguaçu não o aplica, produzindo um hiato normativo-institucional que deixa as crianças Avá-Guaraní da escola municipal pesquisada sem professores bilíngues, sem material didático em Guaraní e sem qualquer política que reconheça sua especificidade.

Este capítulo desce ao chão desse hiato. Ele analisa o que o descumprimento normativo produz no cotidiano concreto da escola: como as crianças Avá-Guaraní vivem, navegam e persistem no espaço de fronteira que a escola municipal pesquisada representa, a partir dos dados primários coletados entre abril e junho de 2024 no âmbito do Programa de Educação Tutorial da UNILA. Os dados analisados são aqueles efetivamente produzidos pela pesquisa de campo: observações do recreio e de situações de interação na escola, conversas com crianças, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, registro das condições institucionais da escola, e análise das produções visuais das crianças, especialmente os desenhos coletados durante as visitas de campo.

O argumento central deste capítulo é que os dados de campo revelam, em três dimensões interligadas, o que o hiato normativo-institucional produz concretamente sobre as crianças: a fronteira linguística, que converte a diferença de língua em diferença de reconhecimento; a fronteira alimentar, que converte a escola em infraestrutura de subsistência e a tia da cozinha na única figura institucional que as crianças identificam como parte de seu mundo; e as práticas de persistência cultural, pelas quais as crianças mantêm no espaço informal da escola elementos de sua identidade que o espaço formal não reconhece. Esses três eixos não são independentes: são manifestações articuladas de um mesmo fenômeno, o encontro sem mediação entre dois mundos que o município não preparou para se encontrar.

Uma nota metodológica é necessária antes de avançar. Este capítulo utiliza dados de campo de natureza qualitativa, produzidos em contexto de observação participante. Os dados não têm caráter representativo estatístico: eles iluminam padrões e dimensões de uma realidade específica, a da escola municipal pesquisada em 2024, a partir da perspectiva de uma pesquisadora que esteve presente na escola por um período de vários meses. A postura metodológica que orienta o tratamento desses dados é a da ética não-extrativista proposta por Linda Tuhiwai Smith (2012): os dados não são extraídos das crianças e de seus professores para servir a um argumento acadêmico externo a elas. Eles são interpretados de modo a tornar visível o que a escola e o município tornaram invisível, e de modo a que as crianças apareçam nessa análise como o que são: sujeitos com perspectivas, práticas e formas de agência que merecem atenção em seus próprios termos (Smith, 2012, p. 120-138).

3.1 A FRONTEIRA LINGUÍSTICA: O GUARANÍ NO RECREIO E O PORTUGUÊS NA SALA

A dimensão mais imediatamente visível da fronteira que a escola municipal pesquisada representa é linguística. As crianças Avá-Guaraní chegam à escola falando Guaraní como primeira língua ou como língua de uso cotidiano na família e na comunidade. A escola funciona integralmente em português: aulas, sinalização, comunicação com as famílias, avaliações, registros administrativos. Não há nenhuma presença institucional do Guaraní nos espaços formais da escola. O encontro entre esses dois mundos linguísticos não é mediado por nenhum dispositivo pedagógico: ele simplesmente acontece, com toda sua violência implícita, no cotidiano de crianças de seis, sete, oito anos que precisam aprender, simultaneamente, a navegar um sistema escolar em uma língua que não é a sua primeira.

A observação de campo realizada durante os recreios revelou um padrão consistente: as crianças Avá-Guaraní tendem a se agrupar entre si nos momentos de interação informal, e nesses grupos a língua de comunicação é o Guaraní. Esse agrupamento não é resultado de segregação imposta pela escola: as crianças circulam livremente pelo pátio e têm contato com todos os outros alunos. O agrupamento é uma escolha, e a escolha tem uma lógica clara. No recreio, fora do espaço formal da sala de aula, as crianças recuperam a possibilidade de se comunicar em sua própria língua, de partilhar referências culturais que só fazem sentido para quem compartilha o mesmo

mundo, de ser, por alguns minutos, simplesmente elas mesmas em vez de alunos que precisam se adaptar.

O Guaraní que ressoa nos recreios da escola municipal pesquisada não é uma prática folclórica nem um resíduo cultural em vias de extinção. É, como o Capítulo 1 argumentou, uma língua viva falada por mais de seis milhões de pessoas na América do Sul, com status de língua oficial no Paraguai, que atravessa as fronteiras de Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia, com vitalidade que nenhum decreto estatal aboliu. Quando as crianças falam Guaraní no recreio, elas estão habitando uma territorialidade linguística transnacional que a escola municipal simplesmente não reconhece como existente. Elas estão fazendo, nos termos mais concretos possíveis, o que a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas garante em seu artigo 13: o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias e sistemas de escrita. Esse direito é exercido, nesse contexto específico, no único espaço em que a escola não o impede: o recreio.

A observação de campo também documentou o que acontece quando a fronteira linguística se manifesta dentro da sala de aula. As crianças Avá-Guaraní enfrentam uma barreira comunicativa sistemática que a escola não tem instrumentos para resolver. Quando uma professora dá uma instrução que uma criança não compreende integralmente em português, a criança frequentemente não pergunta: ela simplesmente não executa a tarefa, ou executa de modo diferente do esperado. A professora, sem formação específica para reconhecer a barreira linguística, interpreta o comportamento como falta de atenção, indisciplina ou dificuldade de aprendizagem. O ciclo se fecha: a criança é avaliada negativamente por uma incapacidade que é do sistema, não dela. Os professores entrevistados durante o campo reconheceram essa dinâmica sem, porém, ter instrumentos para interrompê-la. Um dos relatos mais recorrentes foi exatamente o que o relatório Infância e Juventude Yanomami (Machado; Moura, 2025) documenta para o contexto Yanomami: professores com boa vontade e sem formação, que improvisam soluções individuais insuficientes diante de uma lacuna que é estrutural e que exigiria política pública, não iniciativa pessoal.

A dinâmica de violência epistêmica (Spivak, 2010) opera, nesse contexto linguístico, de modo particularmente eficaz porque ela é invisível. Nenhum professor da escola municipal pesquisada proibiu explicitamente o Guaraní na sala de aula. Nenhuma norma escolar declarou que o Guaraní é uma língua inferior ao português. O silenciamento linguístico acontece de outro modo: pela total ausência do Guaraní dos

espaços formais, que transmite às crianças, sem precisar dizê-lo, que sua língua não pertence ao mundo da escola. A criança aprende, por imersão, que há um mundo onde sua língua é válida, o recreio, a família, a comunidade, e um mundo onde ela não é, a sala de aula, os livros, as avaliações. Essa clivagem não é pedagogicamente neutra: ela produz uma dissociação entre identidade e aprendizagem que tem efeitos sobre o desenvolvimento das crianças que a literatura educacional sobre bilinguismo e educação indígena documenta amplamente (Baniwa, 2006, p. 112-134).

A ausência de qualquer política bilíngue municipal é, nesse contexto, não apenas uma omissão normativa: é a produção ativa de uma condição de desvantagem estrutural para as crianças Avá-Guaraní. Elas precisam aprender em uma língua que não é a sua primeira, sem nenhum suporte linguístico institucional, enquanto simultaneamente precisam manter sua língua materna como língua de identidade e de vínculo comunitário. Essa dupla exigência recai inteiramente sobre as próprias crianças e suas famílias, sem nenhum apoio do sistema que as matriculou e é juridicamente responsável por seu desenvolvimento educacional. É esse o cotidiano concreto do hiato normativo-institucional que o Capítulo 2 descreveu em termos legais.

3.2 A FRONTEIRA ALIMENTAR: A TIA DA COZINHA E O DESENHO QUE A BUROCRACIA NÃO CONSEGUE VER

Entre os dados produzidos pela pesquisa de campo, um se destaca pela sua capacidade de sintetizar, em um único gesto analítico, tudo o que os dois capítulos anteriores demonstraram de modo separado. Trata-se de um desenho produzido por uma das crianças Avá-Guaraní durante uma atividade de campo realizada na escola. A proposta era simples e aberta: as crianças foram convidadas a desenhar sua escola anterior e sua escola atual, como elas quisessem, sem orientações adicionais sobre o que incluir ou excluir.

O desenho produzido por essa criança (Figura 2) representa, de um lado, a escola indígena anterior: um espaço reconhecível como lugar de convivência comunitária, com elementos que evocam o ambiente da aldeia e figuras humanas que compõem uma cena de pertencimento. Do outro lado, ao retratar a escola não indígena atual, a escola municipal pesquisada, a composição visual revela uma escolha de representação altamente sofisticada. Na base do desenho, a criança projeta suas relações horizontais, inserindo figuras humanas que correspondem aos seus pares e colegas indígenas

compartilhando o espaço do refeitório. Contudo, no que tange à mediação institucional ou à presença de uma autoridade estatal, a única figura desenhada foi a funcionária responsável pela merenda escolar. Não há a projeção do corpo docente, da equipe diretiva ou das professoras; a centralidade relacional com a instituição concentra-se estritamente na figura da trabalhadora da cozinha.

Figura 2 – Desenho de criança Avá-Guaraní comparando a escola indígena anterior e a escola municipal atual.



Fonte: Pesquisa de campo, escola municipal pesquisada, Foz do Iguaçu, 2024. Identidade da criança preservada.

A presença dos colegas no refeitório introduz uma camada analítica crucial que desafia leituras simplistas baseadas estritamente na passividade ou na vitimização pura da infância indígena. Enquanto as estruturas pedagógicas formais do município operam sob a lógica do monolinguismo e do silenciamento, o refeitório emerge na produção visual como um lócus de socialização horizontal e de pertencimento mútuo, onde as crianças ressignificam coletivamente os espaços escolares comuns. Os pares desenhados na Figura 2 não são meros receptores de uma carência, mas coadjuvantes ativos de uma territorialidade afetiva e comunitária que resiste no chão da escola. É nesse cenário que a centralidade conferida à "tia da cozinha" ganha relevo político: ela se destaca por ser o único nexos funcional e de acolhimento estabelecido entre o aparato burocrático-estatal e esse coletivo infantil, sem que isso anule o protagonismo que as próprias crianças

exercem entre si.

O desenho é, nesse sentido, um documento político. Ele não é uma mera expressão de carinho pela funcionária da cantina, embora possa ser também isso. Ele é uma cartografia da experiência escolar de uma criança indígena em situação de terra não demarcada: uma cartografia que identifica, com a lucidez específica da infância, os elos de sobrevivência e sociabilidade que a escola oferece. A criança sabe o que a escola é para ela, demonstrando uma clareza que o sistema municipal de educação, que nunca se perguntou o que a escola representa para essas populações, foi incapaz de alcançar.

Em pesquisa anterior sobre o mesmo campo, verificou-se que a escola, ao prover alimento, se constituía como condição de possibilidade para que essas crianças permanecessem no sistema educativo, demonstrando que a educação não é um direito isolado, mas intrinsecamente vinculado à garantia de direitos econômicos e sociais fundamentais (Ramírez Cabral, 2025, p. 37). O presente trabalho confirma e aprofunda esse achado: o desenho da criança é a expressão mais precisa de uma realidade que os dados quantitativos não conseguem capturar.

A literatura sobre infância indígena e produção visual confirma que o desenho é, para crianças de diferentes culturas e contextos, uma forma de expressão política e epistemológica que precede e excede a linguagem verbal. Gersem Baniwa (2006) documenta como as crianças indígenas utilizam formas de expressão visual para narrar suas experiências de modo que as instituições escolares frequentemente não conseguem ler, porque estão treinadas para ler apenas as formas de expressão que o currículo oficial valoriza. O desenho desta criança não chegou a nenhum gestor municipal, não foi incluído em nenhum relatório de política educacional, não informou nenhuma decisão sobre o atendimento das crianças Avá-Guaraní na escola. Ele chegou a esta pesquisa.

O dado que o desenho revela de modo mais imediato é o mesmo que os dados de campo verbais confirmaram: para muitas crianças Avá-Guaraní que frequentam a escola municipal pesquisada, a merenda escolar constitui a única refeição completa do dia. Esse achado materializa empiricamente a vulnerabilidade alimentar estrutural delineada teoricamente no capítulo antecedente, exigindo uma compreensão de sua complexidade política para além das estatísticas de pobreza.

A vulnerabilidade alimentar das famílias Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu não é resultado de desestruturação cultural ou de abandono dos modos de vida tradicionais. É resultado direto da não demarcação das terras ancestrais. As comunidades Avá-Guaraní historicamente organizaram sua alimentação a partir de sistemas de produção integrados ao território: agricultura de subsistência, coleta, caça e pesca em terras que conheciam e que lhes pertenciam. Sem acesso a esse território, sem a possibilidade de manter esses sistemas, as famílias deslocadas para a periferia urbana de Foz do Iguaçu dependem do mercado de trabalho informal e da assistência social do Estado para alimentar seus filhos. A merenda escolar não é um benefício educacional para essas crianças: é o principal mecanismo pelo qual o Estado brasileiro cumpre, de modo parcial e inadequado, uma obrigação que ele mesmo criou ao não demarcar as terras.

O relatório “Infância e Juventude Yanomami” (Machado; Moura, 2025) documenta padrão análogo no contexto Yanomami: a substituição da soberania alimentar da aldeia pela dependência de programas estatais de alimentação, como resultado direto das políticas indigenistas que deslocaram ou limitaram o acesso das comunidades a seus territórios. Embora os contextos sejam distintos, o padrão estrutural é o mesmo: a não garantia do direito territorial produz a vulnerabilidade alimentar, que produz a dependência da escola como infraestrutura de subsistência, que transforma a merenda no principal elo entre a criança e a instituição. O que o desenho da criança Avá-Guaraní da escola municipal pesquisada revela é exatamente esse circuito, representado com uma clareza que nenhuma análise de política pública havia conseguido produzir para o caso específico de Foz do Iguaçu.

A representação da tia da cozinha como a única presença de autoridade ou vínculo institucional na escola atual tem uma dimensão adicional que merece análise. Ela revela não apenas o que a escola é para a criança, mas também o que a escola não é. A ausência do professor no desenho não é uma omissão aleatória: é uma informação. O professor, a figura que o sistema educacional coloca no centro da experiência escolar, não aparece no mapa afetivo e relacional que a criança faz da escola. Isso não significa que a criança não reconhece os professores: significa que, na economia de sentidos que organiza a experiência escolar dessa criança, o professor ocupa um lugar diferente do que o sistema supõe que ele ocupa. O professor está associado ao espaço de exigência, de avaliação e de normas que a criança nem sempre compreende em uma língua que não é a sua primeira. A tia da cozinha, por sua vez, está associada ao único gesto incondicional que a estrutura oferece: a refeição.

Isso não é uma crítica aos professores: é uma análise das condições em que eles trabalham. Os professores da escola municipal pesquisada que atendem crianças Avá-Guaraní fazem isso sem formação específica, sem material adequado, sem suporte institucional e sem política que reconheça a especificidade da situação. Eles estão, como declararam em campo, despreparados. Esse despreparo não é culpa deles: é o produto da omissão municipal que o Capítulo 3 documentou. Mas o efeito desse despreparo sobre as crianças é real e documentado: os professores aparecem, na experiência escolar das crianças, como figuras associadas a um espaço que não as reconhece. A tia da cozinha aparece como a figura associada ao único ato de reconhecimento incondicional que a escola realiza.

3.3 PRÁTICAS DE PERSISTÊNCIA CULTURAL: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM COM A FRONTEIRA

Os dois eixos analisados nas seções anteriores, a fronteira linguística e a fronteira alimentar, descrevem o que o hiato normativo-institucional produz sobre as crianças: o silenciamento linguístico e a dependência alimentar. Mas as crianças não são apenas objetos passivos das condições que o sistema produz. Elas agem. Elas navegam. Elas persistem. E essa persistência, ainda que não tome a forma que as Relações Internacionais convencionalmente reconheceriam como ação política, é politicamente significativa e analiticamente relevante.

O conceito de persistência cultural, mobilizado nesta análise a partir de autores como Smith (2012), Baniwa (2006) e Cohn (2005), que documentam como comunidades indígenas mantêm práticas identitárias a despeito das pressões assimilatórias, refere-se às formas cotidianas pelas quais comunidades e indivíduos em situação de colonialismo interno mantêm elementos de sua identidade, língua e cosmovisão apesar das forças institucionais que operam em sentido contrário. Rivera Cusicanqui (2018, p. 13-17) aprofunda essa noção ao demonstrar que a persistência cultural não é simplesmente resistência passiva, mas uma forma ativa de micropolítica: a manutenção de práticas que constroem sentido alternativo nos interstícios que o sistema de dominação não consegue controlar totalmente. É nesse sentido que o uso do Guaraní nos recreios, a produção dos desenhos e os agrupamentos das crianças Avá-Guaraní são analisados neste capítulo.

O uso do Guaraní nos recreios é o exemplo mais visível dessa persistência. Como a seção 3.1 analisou, as crianças falam Guaraní nos momentos de interação informal com seus pares, exercendo no único espaço que a escola não regula linguisticamente o direito

que a sala de aula nega implicitamente. Mas a persistência não se limita ao uso da língua. Ela aparece também nas produções visuais das crianças, na forma como elas representam o mundo quando têm liberdade para fazê-lo.

A análise dos desenhos coletados durante a pesquisa de campo revela um padrão consistente com o que o artigo publicado pela pesquisadora no âmbito do PET-Conexões de Saberes da UNILA já havia identificado: as crianças Avá-Guaraní, quando convidadas a desenhar livremente ou a representar suas experiências, produzem imagens que justapõem elementos de dois mundos. A aldeia e a escola, a natureza e a cidade, a família e a instituição aparecem nos desenhos como dimensões de uma experiência que a criança vive como simultânea, não como contraditória. Elas não escolheram entre um mundo e outro: elas habitam os dois, e seus desenhos registram essa habitação dupla com uma naturalidade que o sistema escolar, organizado em torno da ideia de que a escola deve superar o mundo anterior da criança, não sabe como ler.

O desenho analisado na seção anterior, que representa a escola indígena anterior e a escola não indígena atual, é o exemplo mais analiticamente produtivo desse padrão. A criança não apagou a escola indígena ao representar a escola atual: ela manteve as duas, lado a lado, como partes de uma experiência contínua. A escola indígena aparece no desenho como espaço de pertencimento, de presença humana múltipla, de relações reconhecíveis. A escola não indígena aparece com uma única figura humana, a tia da cozinha, mas aparece. A criança não negou a escola não indígena: ela a representou com honestidade, incluindo apenas o que essa escola efetivamente significa para ela. Isso é, ao mesmo tempo, uma crítica e uma forma de persistência: a criança mantém sua perspectiva sobre a escola mesmo dentro da escola.

Essa leitura é fortemente respaldada pela antropologia da criança no Brasil. Clarice Cohn (2005), ao investigar as infâncias indígenas, argumenta que as crianças não são meras receptoras da cultura dos adultos, mas produtoras ativas de sentido. Para Cohn, o desenho infantil não opera apenas como um espelho de um processo de socialização passiva, mas como uma narrativa elaborada e intencional sobre o mundo que a criança habita e interpreta. Ao desenhar a "tia da cozinha" como a única presença humana na escola atual, a criança Avá-Guaraní não está apenas registrando uma carência de modo inocente; ela está exercendo uma agência analítica sofisticada sobre a instituição que a recebe.

Linda Tuhiwai Smith (2012) argumenta que as produções culturais de crianças e comunidades indígenas em contexto de pressão colonial precisam ser lidas como formas

de conhecimento e de ação política, não apenas como expressões artísticas ou como dados etnográficos a serem interpretados pela pesquisa.

Indigenous peoples want to tell their own stories, write their own versions, in their own ways, for their own purposes. It is not simply about giving an oral account or a genealogical naming of the land and the events that raged over it, but a very powerful need to give testimony to and restore a spirit, to bring back into existence a world fragmented and demolished⁵. (Smith, 2012, p. 28)

Ler o desenho dessa criança apenas como dado sobre sua experiência subjetiva seria uma leitura insuficiente: é preciso lê-lo também como argumento político, como afirmação de uma perspectiva sobre a escola que desafia a narrativa oficial de que a escola oferece a todas as crianças as mesmas oportunidades. O desenho diz que não oferece. Ele diz isso com uma clareza que nenhuma nota de rodapé precisaria explicar.

A persistência cultural das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada não é, portanto, apenas um fenômeno a ser observado e descrito. É uma forma de produção de conhecimento sobre a própria escola: um conhecimento que a escola não possui sobre si mesma, porque nunca perguntou às crianças o que a escola é para elas. Essa pergunta, que a pesquisa de campo buscou responder de modo parcial e situado, é a pergunta que os dois capítulos anteriores demonstraram que as Relações Internacionais nunca fizeram. E é a pergunta que, se feita sistematicamente, poderia transformar tanto a disciplina quanto a política.

3.4 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: BOA VONTADE, DESPREPARO E A LACUNA DE POLÍTICA QUE NENHUMA PESSOA PODE PREENCHER SOZINHA

A análise do cotidiano escolar ficaria incompleta sem examinar a perspectiva dos professores que recebem as crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada. Eles são, na arquitetura institucional da escola, os mediadores mais próximos do encontro entre dois mundos que o município não preparou para se encontrar. E é exatamente essa posição, de mediadores involuntários de uma situação para a qual não foram formados e para a qual não recebem suporte, que define a experiência desses professores com as crianças indígenas.

⁵ Os povos indígenas querem contar suas próprias histórias, escrever suas próprias versões, a seu próprio modo, para seus próprios propósitos. Não se trata simplesmente de dar um relato oral, mas de uma necessidade de dar testemunho e restaurar um espírito, de trazer de volta à existência um mundo fragmentado e demolido. (Smith, 2012, p. 28, tradução própria)

As entrevistas com professores durante o campo revelaram um padrão consistente que o artigo publicado no âmbito do PET-Conexões de Saberes da UNILA já havia registrado: os professores expressaram boa vontade em relação às crianças indígenas e reconhecimento da especificidade de sua situação, combinados com um despreparo declarado para lidar com a diversidade linguística e cultural que essas crianças trazem. Nenhum dos professores entrevistados havia recebido formação específica sobre educação indígena, sobre a língua Guaraní ou sobre as especificidades culturais do povo Avá-Guaraní. Nenhum havia recebido, da Secretaria Municipal de Educação ou da direção da escola, orientações específicas sobre como receber e acompanhar pedagogicamente alunos indígenas.

O despreparo que os professores descrevem não é resultado de desinteresse ou de má vontade. É resultado previsível e inevitável da ausência de política municipal que o Capítulo 2 documentou. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 determina que a formação de professores para a educação escolar indígena deve incluir o domínio da língua indígena e o conhecimento das culturas, da organização social e das formas de transmissão de conhecimentos dos povos indígenas. O município de Foz do Iguaçu não oferece essa formação. Os professores que recebem crianças Avá-Guaraní em suas salas de aula chegam a essa situação sem nenhum dos instrumentos que a norma federal determina que eles deveriam ter. E são eles, individualmente, que precisam improvisar respostas para uma situação que o sistema não reconheceu como problema.

O resultado desse imprevisto é o que o campo documentou: professores que, apesar da boa vontade, recorrem a soluções pontuais e simbólicas, como incluir uma palavra em Guaraní em alguma atividade ou tentar comunicar-se com as crianças por gestos quando a barreira linguística se torna intransponível. Essas soluções não são inúteis: elas expressam o reconhecimento da diferença e a disposição de fazer algo com ela. Mas elas são estruturalmente insuficientes para responder a uma situação que exigiria, no mínimo, professores bilíngues, materiais didáticos em Guaraní e protocolos de acolhimento linguístico. Nenhum professor, por mais dedicado que seja, pode preencher sozinho a lacuna de uma política pública que não existe.

A situação dos professores da escola municipal pesquisada ilustra, de modo particularmente claro, o argumento que Alison Brysk (2000) desenvolve sobre a relação entre os marcos internacionais de direitos indígenas e sua implementação no nível local. Brysk demonstra que os tratados internacionais e as constituições nacionais que reconhecem direitos indígenas criam obrigações que, sem mecanismos de

implementação adequados, recaem de modo desigual sobre os atores institucionais mais próximos das comunidades. No caso da educação escolar indígena em municípios que não têm políticas específicas, essa recaída acontece sobre os professores: são eles que ficam na linha de frente de um encontro para o qual não foram preparados, que precisam improvisar respostas para situações que deveriam ser previstas e apoiadas pela política pública, e que assumem, na prática, a responsabilidade de mediar uma fronteira que o sistema não reconhece como problemática. Isso não é justo para os professores. E não é suficiente para as crianças (Brysk, 2000, p. 45-67).

Os professores são, portanto, ao mesmo tempo parte do sistema que produz a invisibilidade das crianças Avá-Guaraní e vítimas desse mesmo sistema. Eles não criaram a ausência de política municipal de educação escolar indígena. Eles herdaram essa ausência e precisam trabalhar dentro de seus limites, sem os instrumentos que a norma federal garante que eles deveriam ter. A responsabilidade pelo despreparo dos professores não é dos professores: é do município que nunca os preparou, do Estado que nunca os capacitou, e da disciplina que nunca produziu o conhecimento que poderia ter fundamentado a política que os capacitaria.

3.5 O PETYNGUA E O CHOQUE DE COSMOVISÕES: QUANDO A ESCOLA NÃO SABE O QUE NÃO SABE

Um dos dados mais reveladores produzidos pela pesquisa de campo diz respeito a um episódio registrado no artigo publicado no âmbito do PET-Conexões de Saberes da UNILA: a incompreensão, por parte dos professores e funcionários da escola, do uso do petyngua, o tabaco sagrado que é central na espiritualidade e na cosmologia Avá-Guaraní. O petyngua não é tabaco no sentido ocidental do termo: não é um produto de consumo recreativo nem uma substância associada a vício. É um objeto ritual, utilizado na comunicação com os seres espirituais, nos rituais de cura e nas cerimônias comunitárias. Seu uso tem um lugar específico na organização simbólica e prática da vida Guaraní.

Quando elementos associados ao petyngua aparecem no contexto escolar, seja trazidos por crianças, seja mencionados em conversas, a reação institucional é organizada inteiramente a partir de outra cosmovisão: a do sistema escolar brasileiro, que associa tabaco à saúde pública e ao vício, e que tem normas explícitas contra qualquer forma de uso de tabaco em suas dependências. O choque não é entre uma regra boa e uma regra ruim: é entre duas cosmologias que não têm linguagem comum para negociar o que está em questão. A escola não sabe o que o petyngua é. Ela não sabe que não

sabe. E a criança que carrega esse objeto simbólico, ou que o menciona, encontra uma reação institucional que estigmatiza o que, para ela e para sua família, é sagrado.

Como Xakriabá (2018, p. 102-103) denuncia ao analisar o epistemicídio, o professor que estigmatiza o petyngua não age por malícia: age pela fidelidade aos pressupostos de sua formação e às normas de sua instituição. O efeito sobre a criança, porém, é o mesmo: a mensagem de que o que ela traz de seu mundo não tem lugar na instituição que, historicamente, atuou como "desagregadora de própria cultura" antes de ser tensionada e ressignificada pelos povos indígenas (Xakriabá, 2018, p. 61-62).

O episódio do petyngua revela uma dimensão da fronteira cultural que vai além da língua e da alimentação: a dimensão da cosmovisão, da espiritualidade, dos sistemas de significado que organizam a experiência do mundo. As crianças Avá-Guaraní chegam à escola carregando uma cosmovisão que a escola não reconhece como cosmovisão: que trata como superstição, como folclore, ou simplesmente como algo invisível, irrelevante para os objetivos da instituição. A escola, por sua vez, carrega uma cosmovisão que não se apresenta como cosmovisão: que se apresenta como conhecimento neutro, objetivo, universal. Essa assimetria é a estrutura mais profunda da violência epistêmica (Spivak, 2010), que se desdobra no epistemicídio que Xakriabá (2018) analisa: a cosmovisão dominante não se reconhece como cosmovisão e, por isso, não consegue reconhecer outras cosmovisões como conhecimento legítimo.

Shirley Krenak (2024) aponta que superar essa assimetria exige mais do que incluir conteúdos culturais indígenas no currículo: exige uma transformação na concepção do que é conhecimento e do que é a escola. Uma escola que incorpora uma música Guaraní nas festividades de junho, mas que não forma seus professores para reconhecer o petyngua como objeto ritual legítimo, não é uma escola intercultural: é uma escola que folcloriza a diferença enquanto mantém intacta a hierarquia que a produz. A interculturalidade genuína, nos termos de Krenak, exige o reconhecimento de que há formas de conhecer o mundo que são diferentes e igualmente válidas, e que a escola tem a responsabilidade de criar espaços onde esse reconhecimento seja possível.

Incorporar os conhecimentos indígenas nos currículos educacionais é fundamental para reconhecer e valorizar as contribuições dos povos originários à sociedade. As universidades e escolas têm o poder e a responsabilidade de criar espaços de educação intercultural genuína, onde a diferença não seja tratada como déficit, mas como riqueza. (Krenak, 2024)

Esse reconhecimento não existe na escola municipal pesquisada. Não por falta de boa vontade dos seus professores, mas por falta de política, de formação, de

instrumentos e de concepção. A escola foi construída para um sujeito universal que não inclui a criança Avá-Guarani. E, enquanto não for construída para incluí-la, ela continuará produzindo, no cotidiano, a invisibilidade que os dois capítulos anteriores descreveram nos planos teórico e normativo.

3.6 O QUE O CAMPO DIZ ÀS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: SÍNTESE ANALÍTICA

Os dados de campo analisados neste capítulo, articulados ao quadro teórico do Capítulo 2 e ao quadro normativo do Capítulo 3, permitem uma síntese analítica que conecta o cotidiano escolar ao plano das Relações Internacionais de modo rigoroso e não reducionista. Essa síntese organiza-se em torno de três proposições interligadas.

A primeira proposição é que os dados de campo confirmam, em escala micro e com evidência primária, o argumento central desta investigação: a dupla invisibilidade das crianças Avá-Guarani nas Relações Internacionais não é apenas uma ausência acadêmica. Ela tem correspondência material precisa no cotidiano escolar. A criança que fala Guarani no recreio porque a sala de aula não reconhece sua língua, a criança que desenha a tia da cozinha como a única presença de mediação e autoridade institucional porque a escola se materializa para ela, antes de tudo, através do espaço de acolhimento e subsistência da merenda, a criança cujo objeto sagrado é estigmatizado como substância proibida: essas são as manifestações concretas do que acontece quando os pressupostos das RI, que excluem essa criança como sujeito político, se traduzem em políticas municipais que a excluem como sujeito de direitos.

A segunda proposição é que os dados de campo revelam uma forma de agência que a literatura de RI não tem, até o momento, ferramentas para nomear. As crianças Avá-Guarani não são vítimas passivas da fronteira que a escola representa: elas persistem, resistem, produzem conhecimento e afirmam identidade nos espaços que o sistema não controla. Essa persistência não é menos política por não tomar a forma de confronto explícito. Ela é, nos termos de Brysk (2000), uma forma de ação que acontece fora das arenas que as RI convencionalmente monitoram, mas que tem consequências políticas reais para a reprodução ou a transformação das condições que a produzem. Reconhecer essa agência exige que as RI ampliem sua concepção de quem é sujeito político e do que conta como ação política. E essa ampliação, como o Capítulo 1 argumentou, não é apenas um enriquecimento teórico: é uma correção de um erro constitutivo da disciplina.

A terceira proposição é que os dados de campo revelam um circuito de responsabilidades que as RI precisam ser capazes de analisar em toda a sua extensão. A vulnerabilidade alimentar que faz da merenda a única refeição do dia não começa na escola: começa na não demarcação das terras, que é resultado de uma política indigenista nacional, que é sustentada por uma ordem jurídica e política que tem dimensão internacional. O silenciamento linguístico que faz do Guaraní uma língua do recreio, não da sala de aula, não começa na escola: começa na ausência de política municipal, que é resultado de omissão estadual e federal, que é resultado do não cumprimento de obrigações internacionais. O despreparo dos professores não começa nos professores: começa na formação inicial e continuada que nunca incluiu educação indígena, que é resultado de uma concepção de educação nacional que historicamente tratou a diferença indígena como déficit a ser superado. Cada um desses vínculos é um elo da mesma cadeia. E as RI, como disciplina que analisa as relações entre os atores do sistema internacional e suas consequências sobre as populações que esse sistema afeta, têm responsabilidade de ver essa cadeia em sua inteireza.

O capítulo seguinte apresenta as considerações finais desta investigação, articulando as contribuições dos três capítulos em resposta à pergunta de pesquisa e propondo direções para a agenda de pesquisa que este trabalho busca iniciar.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo analisou, a partir dos dados primários coletados em campo, como o hiato normativo-institucional documentado no Capítulo 3 se manifesta no cotidiano concreto da escola municipal pesquisada. A análise organizou-se em torno de três eixos principais.

O primeiro eixo foi a fronteira linguística: a constatação de que as crianças falam Guaraní nos recreios porque a sala de aula não reconhece sua língua, e de que a barreira linguística produz um ciclo de invisibilidade no qual crianças que não compreendem instruções em português são lidas como crianças com dificuldades de aprendizagem. O segundo eixo foi a fronteira alimentar, analisada a partir do dado mais poderoso produzido pela pesquisa de campo: o desenho de uma criança que, convidada a representar sua escola anterior e sua escola atual, desenhou a tia da cozinha como a única presença de mediação e autoridade institucionalizada, revelando que, para essa criança, a escola é antes de tudo o lugar onde ela come. O terceiro eixo foi o das práticas de persistência cultural, analisadas como formas de agência política que as RI convencionais não têm

ferramentas para reconhecer, mas que têm consequências reais para a reprodução ou transformação das condições que as produzem.

A síntese analítica da seção 3.6 articulou esses três eixos em três proposições que conectam os dados de campo ao quadro teórico e normativo dos capítulos anteriores, propondo uma compreensão da escola como fronteira que é simultaneamente local e internacional, cotidiana e estrutural, individual e sistêmica. Essa articulação é a contribuição central desta investigação ao campo das Relações Internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu de um desenho e chegou a uma proposição teórica. O desenho foi produzido por uma criança Avá-Guaraní de sete anos, convidada a representar sua escola anterior e sua escola atual: na representação da escola municipal pesquisada, embora os seus pares e colegas indígenas apareçam compartilhando o refeitório, a única figura humana a corporificar a mediação institucional do Estado foi a tia da cozinha. A proposição teórica é que esse desenho não é apenas um dado etnográfico sobre a experiência substituível de uma criança: é uma evidência política sobre o funcionamento de um sistema que garante direitos no papel e os nega no cotidiano, e sobre a incapacidade de uma disciplina acadêmica, as Relações Internacionais, de ver o que está acontecendo nos espaços onde esses direitos são invisibilizados.

O percurso entre o desenho e a proposição foi construído em três movimentos encadeados. O Capítulo 1 demonstrou que a criança indígena é duplamente invisível para as Relações Internacionais: excluída como sujeito político pelo adultocentrismo e pelo estatocentrismo da disciplina, e marginalizada nas narrativas sobre povos indígenas que o campo produziu. Essa dupla invisibilidade não é acidental: é o produto de pressupostos ontoepistemológicos que tornam estruturalmente inconcebível a subjetividade política de quem não se encaixa no modelo do sujeito racional adulto ou no modelo do ator estatal soberano. A abertura recente da disciplina a contribuições pós-coloniais, feministas e dos indigenous critical studies, documentada a partir de Beier (2005; 2015), Brocklehurst (2006), Tabak (2021), Lightfoot (2016), Picq (2018), Querejazu (2016) e Delgado (2021; 2026), entre outros, não alcançou as crianças indígenas como objeto de análise: elas permanecem ausentes mesmo nas produções mais recentes que trabalham com pluriverso e relacionalidade.

O Capítulo 2 demonstrou que essa invisibilidade teórica tem correspondência institucional precisa: o Estado brasileiro construiu, entre 1988 e 2012, um quadro normativo robusto de proteção à educação escolar indígena, e o município de Foz do Iguaçu não o aplica. A planilha de matrícula que registra a identidade indígena e o idioma Guaraní das crianças, sem que esse registro acione qualquer obrigação pedagógica, é o documento que revela esse mecanismo com mais clareza: o sistema sabe, registra, arquiva, e não age. O Capítulo 3 desceu ao cotidiano para mostrar o que esse hiato produz: a fronteira linguística que silencia o Guaraní na sala de aula, a dependência

alimentar que transforma a merenda na razão central pela qual as crianças frequentam a escola, e as práticas de persistência cultural pelas quais as crianças afirmam, nos interstícios que o sistema não controla, uma identidade que o espaço formal nega.

A pergunta central desta investigação era: de que modo a escola municipal pesquisada e a ausência de políticas municipais de educação escolar indígena evidenciam a dupla invisibilidade das crianças Avá-Guaraní como sujeitos de direitos nas Relações Internacionais?

A resposta articula-se em três dimensões interligadas. A primeira dimensão é normativa: a ausência de políticas municipais não é uma omissão menor ou corrigível por boa vontade individual. É o descumprimento de uma cadeia de obrigações que vai da Constituição Federal de 1988 à Convenção 169 da OIT e à Declaração da ONU de 2007, passando pela LDB de 1996, pelo Decreto 6.861/2009 e pela Resolução CNE/CEB 5/2012. A escola funciona como espaço de fronteira precisamente porque o município nunca criou os instrumentos para que ela funcionasse como espaço de encontro mediado: sem professores bilíngues, sem material em Guaraní, sem formação docente específica, a fronteira entre os dois mundos permanece intransponível para as crianças, que pagam o preço dessa intransponibilidade com sua invisibilidade institucional diária.

A segunda dimensão é documental: a planilha de matrícula da escola municipal pesquisada demonstra que o sistema conhece a identidade indígena e o idioma Guaraní das crianças matriculadas, e que esse conhecimento não aciona nenhuma obrigação institucional. O dado é coletado e arquivado; a criança é atendida como se o dado não existisse. Esse fenômeno revela a engrenagem da violência epistêmica teorizada por Spivak (2010) em sua dimensão institucional, operando justamente através do mecanismo que Xakriabá (2018) nomeia como a produção do epistemicídio, e que Rivera Cusicanqui (2018) descreve como "palavras mágicas": o ato de registrar a existência do sujeito e transformar esse reconhecimento em ornamento, neutralizando seu potencial transformador sem precisar negá-lo explicitamente.

Na dimensão teórica, o chão da escola municipal de Foz do Iguaçu reposiciona o debate local no cerne das Relações Internacionais contemporâneas. A condição de vulnerabilidade e desterritorialização que afeta a infância Avá-Guaraní urbana é o reflexo contemporâneo de processos de longa duração e escala transnacional, cujas origens

remontam à imposição de fronteiras estatais que cindiram o território ancestral Guaraní a partir do século XIX, conforme cartografado no Mapa Guaraní Continental (Campanha Guaraní; ISA, 2016). Sendo assim, a negligência educacional perpetrada na esfera municipal é a manifestação localizada do não cumprimento crônico de tratados e convenções de direitos humanos. Trata-se de um cenário complexo que as lentes tradicionais das Relações Internacionais encontram dificuldades para apreender, uma vez que os pressupostos ontológicos dominantes da disciplina tendem a desconsiderar a infância e os povos originários como sujeitos políticos e epistêmicos legítimos, conforme evidenciam os estudos críticos de Beier (2005), Brocklehurst (2006) e Picq (2018).

A atualidade desta pesquisa ganha contornos de premente necessidade política diante do encerramento da vigência decenal da Lei Municipal nº 4.341/2015 e das subsequentes prorrogações que estenderam seu escopo legal. No presente momento, em que a agenda pública do município de Foz do Iguaçu se mobiliza ativamente na formulação e pactuação do novo Plano Municipal de Educação (PME), este trabalho transcende o resgate retrospectivo para se situar como uma contribuição prática voltada à formulação de diretrizes públicas. O diagnóstico crítico erguido ao longo desta investigação funciona como uma advertência técnica: a persistência de metas genérico-remissivas no novo texto decenal estenderá a violência epistêmica por mais uma década, inviabilizando as instâncias de cooperação e bilinguismo exigidas na faixa de fronteira. Como argumenta Delgado (2026), a descolonização do pensamento e a recusa ao universalismo jurídico exigem que tomemos as cosmovisões e a agência dos povos originários como protagonistas, sob o risco de se renovar o apagamento institucionalizado das crianças Avá-Guaraní na fronteira urbana.

Esta investigação oferece três contribuições ao campo das Relações Internacionais brasileiras. A primeira é teórica: ela demonstra, com rigor bibliográfico e evidência empírica, que a dupla invisibilidade da criança indígena na disciplina é estrutural e não acidental, e que corrigi-la exige revisão dos pressupostos ontoepistemológicos que constituem o campo. Não basta adicionar crianças ou indígenas como novos temas de pesquisa: é necessário questionar os pressupostos que tornaram sua ausência possível e naturalizada. A segunda contribuição é empírica: esta investigação produz os primeiros dados primários de campo sobre a situação das crianças Avá-Guaraní na escola municipal pesquisada de Foz do Iguaçu analisados sob a perspectiva das Relações Internacionais, documentando um caso concreto de descumprimento de obrigações

internacionais no nível municipal com evidências que nenhum outro trabalho da disciplina possui. A terceira contribuição é metodológica: ela demonstra que a observação participante em escolas municipais, a análise de produções visuais de crianças e a análise de documentos administrativos escolares são caminhos metodológicos produtivos para as RI quando o objeto de análise são as manifestações cotidianas de processos estruturais. O desenho de uma criança pode dizer às Relações Internacionais o que os tratados não conseguem ver.

Há ainda uma contribuição que, embora complexa de se categorizar nos moldes da neutralidade positivista convencional, é de natureza metodológica fundamental, a saber, a implicação da pesquisadora no ambiente de campo. Esta investigação não se deu por meio de distanciamentos abstratos; foi estruturada a partir da imersão direta no chão da escola pesquisada, onde foi possível observar os recreios, dialogar com os sujeitos e analisar de perto as dinâmicas institucionais. Esse dado, que abrange a experiência da observação participante e a vivência do campo, constitui uma fonte rigorosa de evidências. É essa aproximação empírica que permite afirmar, de forma situada e fundamentada, que as crianças Avá-Guaraní da escola municipal pesquisada emergem como sujeitos com perspectivas e práticas próprias, que persistem com dignidade frente às omissões do sistema normativo e que as Relações Internacionais convencionais ainda encontram barreiras para nomear. Ao habitarem ativamente o pluriverso no cotidiano, nos termos propostos por Querejazu (2016), essas crianças tecem redes de solidariedade horizontal na mesa da merenda, subvertem a rigidez espacial e o silenciamento impostos pela estrutura escolar ocidental.

Os limites desta investigação precisam ser reconhecidos com a mesma clareza com que suas contribuições foram apresentadas. O campo foi realizado em uma única escola, por um período circunscrito, por uma pesquisadora não indígena: os dados têm caráter qualitativo e situado, não são representativos estatisticamente do universo de escolas que atendem crianças indígenas no Brasil e não substituem o conhecimento que as próprias comunidades Avá-Guaraní têm sobre sua situação. A análise do Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu seria mais robusta com acesso a documentos internos da Secretaria Municipal de Educação e com entrevistas estruturadas com gestores, o que a pesquisa de campo não realizou em profundidade. E as perspectivas das famílias Avá-Guaraní sobre a escola e sobre seus direitos educacionais não estão diretamente representadas nos dados: elas aparecem mediadas pelas observações de

campo e pelos relatos das crianças, o que é insuficiente para qualquer análise que se pretenda comprometida com a perspectiva indígena.

Esses limites não invalidam o argumento desta investigação: eles delimitam seu alcance e apontam, com precisão, o que investigações futuras devem suprir.

As contribuições e os limites desta investigação convergem para uma agenda de pesquisa que o campo das Relações Internacionais brasileiras ainda não iniciou. Essa agenda tem pelo menos quatro frentes prioritárias. A primeira é a ampliação do objeto empírico: uma análise comparativa entre municípios de fronteira no Paraná, no Mato Grosso do Sul e no Rio Grande do Sul, onde a presença indígena urbana é significativa, permitiria identificar padrões estruturais e variações que esta investigação, por seu escopo, não pode alcançar. Essa abordagem permite compreender a indigenidade e as disputas territoriais como processos relacionais e transfronteiriços que não se alinham à rigidez excludente das fronteiras estatais (Cadena, 2010; Inayatullah; Blaney, 2004). Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a presença de alunos indígenas em escolas municipais em todo o território nacional estão disponíveis e ainda não foram analisados sob a perspectiva das Relações Internacionais, configurando um manancial quantitativo indispensável para futuras investigações.

A segunda frente é a incorporação das perspectivas indígenas: investigações futuras que incluam metodologias de pesquisa participativa com as comunidades Avá-Guaraní produziram um conhecimento qualitativamente mais rico e mais adequado ao compromisso de reconhecer as crianças indígenas como sujeitos políticos que esta investigação defende. A terceira frente é a análise do mecanismo de pressão política: o descumprimento municipal dos direitos educacionais das crianças Avá-Guaraní de Foz do Iguaçu não chegou, até o momento desta pesquisa, a nenhuma instância de supervisão ou denúncia internacional, e investigar por que essa pressão não se organiza seria uma contribuição direta para a transformação da situação que este trabalho documenta (Brysk, 2000). A quarta frente é o desenvolvimento teórico sobre agência infantil indígena nas Relações Internacionais: as práticas de persistência cultural e socialização horizontal das crianças Avá-Guaraní foram identificadas e nomeadas, mas a construção de um quadro teórico consistente para analisá-las como formas de agência política nas RI exige um trabalho conceitual mais profundo do que esta investigação pôde realizar.

O relatório do GeiRI Brasil encerra suas considerações com uma afirmação simples e precisa: existe "um longo caminho a ser percorrido" para trazer ao centro do debate das Relações Internacionais brasileiras "um grupo ainda tão marginalizado" (Guerra et al., 2022, p. 37). Este trabalho percorreu um trecho desse caminho: o trecho onde infância indígena, educação escolar, descumprimento de obrigações internacionais e cotidiano de uma escola municipal de fronteira se cruzam de um modo que a disciplina ainda não havia analisado.

Mas o argumento mais preciso desta investigação não foi produzido por nenhum dos autores que citam seus capítulos. Foi produzido por uma criança Avá-Guaraní com um lápis e uma folha de papel em branco. Ela representou a escola não indígena elegendo a tia da cozinha como a única presença de mediação e vínculo institucional, e com esse gesto disse, com mais clareza do que qualquer análise acadêmica poderia produzir, o que a escola é para ela e o que ela ainda não é. Não é o professor que a reconhece em sua língua. Não é a instituição que a vê como sujeito. É o lugar onde ela come e partilha a vida com os seus.

As Relações Internacionais precisam aprender a ler esse desenho. Esse trabalho é uma tentativa de começar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BEIER, J. Marshall. **International relations in uncommon places: indigeneity, cosmology, and the limits of international theory**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

BEIER, J. Marshall. Children, Childhoods, and Security Studies: An Introduction. **Critical Studies on Security**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2015.

BLANCO, Ramon; DELGADO, Ana Carolina Teixeira. Problematizing the ultimate other of modernity: the crystallisation of coloniality in international politics. **Contexto Internacional**, v. 41, n. 3, p. 599-619, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009.

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.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **O Movimento Indígena no Oeste Catarinense e sua Relação com a Igreja Católica na Diocese de Chapecó/SC nas Décadas de 1970 e 1980**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Fronteiras Meridionais e Transfiguração Territorial: gênese e**

permanência do estigma de estrangeiros atribuído aos Guarani no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 14, n. 3, 2020.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. O território Guarani: Ywy Rupá. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). **Etnohistória, história indígena e educação**. Porto Alegre: Pallotti, 2009.

BROCKLEHURST, Helen. **Who's afraid of children?: children, conflict and international relations**. Aldershot: Ashgate, 2006.

BRYSK, Alison. **From tribal village to global village: Indian rights and international relations in Latin America**. Stanford: Stanford University Press, 2000.

CADENA, Marisol de la. **Indigenous cosmopolitics in the Andes: conceptual reflections beyond "politics"**. *Cultural Anthropology*, v. 25, n. 2, p. 334-370, 2010.

CADENA, Marisol de la; STARN, Orin. Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 10, p. 191-223, ene.-jun. 2009.

CAMPANHA GUARANI; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Mapa Guarani Continental: localização das comunidades Guaraní na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai**. São Paulo: ISA, 2016. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-continental-povos-guarani-na-argentina-bolivia-brasil-e-paraguai>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CHAMORRO, Graciela. **A espiritualidade guarani: uma teologia ameríndia da palavra**. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAVIS, Shelton H. **Victims of the Miracle: Development and the Indians of Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

DELGADO, Ana Carolina Teixeira. **Internal colonialism and international relations: tracks of decolonization in Bolivia**. New York: Routledge, 2021.

DELGADO, Ana Carolina Teixeira. Política indígena, terra/território e relações internacionais. In: DELGADO, Ana Carolina Teixeira (org.). **Povos indígenas nas relações internacionais: trajetórias, resistência e possibilidades de um mundo Outro**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2026. p. 11-20.

DELGADO, Ana Carolina Teixeira (org.). **Povos indígenas nas relações internacionais: trajetórias, resistência e possibilidades de um mundo Outro**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2026.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Municipal nº 4.341, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu. **Diário Oficial do Município**, Foz

do Iguazu, 22 jun. 2015.

GRIMSON, Alejandro. **Los límites de la cultura:** crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

GUERRA, Maria Eduarda et al. **Os estudos sobre infância e relações internacionais no Brasil:** um levantamento acerca das pesquisas na área. Organização: Camilla Pereira; Bruna Silva. São Paulo: GeiRI Brasil, 2022.

HOOKS, bell. **All about love:** new visions. New York: William Morrow, 1999.

INAYATULLAH, Naeem; BLANEY, David L. **International Relations and the Problem of Difference.** Nova York: Routledge, 2004

JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood:** contemporary issues in the sociological study of childhood. Londres: Falmer Press, 1990.

KRENAK, Shirley Djukurnã. Universidades têm o dever de promover o respeito aos povos indígenas. **Notícias UFJF**, Juiz de Fora, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2024/04/19/shirley-Krenak-universidades-tem-o-dever-de-promover-o-respeito-aos-povos-indigenas/>. Acesso em: 23 maio 2026.

LIGHTFOOT, Sheryl. **Global indigenous politics:** a subtle revolution. New York: Routledge, 2016.

MACHADO, Keyty; MOURA, Marcelo (coord.). **Infância e Juventude Yanomami:** o que significa ser criança e os desafios urgentes na Terra Indígena Yanomami. Brasília, DF: UNICEF Brasil; Hutukara Associação Yanomami, 2025.

MELIÀ, Bartomeu (ed.). **Guarani continental:** povos Guaraní na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança.** Nova York: ONU, 1989.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.** Nova York: ONU, 2007.

PICQ, Manuela Lavinias. **Vernacular sovereignties:** indigenous women challenging world politics. Arizona: University of Arizona Press, 2018.

QUEREJAZU, Amaya. Encountering the pluriverse: looking for alternatives in other worlds. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 59, n. 2, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RAMÍREZ CABRAL, Laura Luján. Infancia Avá-Guaraní y educación intercultural:

construcción identitaria en un contexto escolar no indígena. **Interdisciplina: Revista de las Jornadas de Jóvenes Investigadores**, Tucumán, v. 6, p. 32-45, nov. 2025.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

SANTOS, Rodrigo Dário dos; BRIGHENTI, Clovis Antonio. Quatro décadas à espera de reparações justas: a extinção do território Guaraní pela Itaipu Binacional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 14, n. 3, p. 77-102, 2021.

SANTOS, Thiago Arruda Ribeiro dos. **Antes que era bom, quando a água era boa e não precisava cultivar**: uma etnografia sobre os Avá-Guarani do oeste do Paraná. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: research and indigenous peoples. 2. ed. Londres: Zed Books, 2012.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-Guarani no oeste do Paraná**: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira. Curitiba: Letra da Lei, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Branca Ribeiro Amado e Fabio Lima Goris. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TABAK, Jana. Repensando a agência infantil nas Relações Internacionais: crianças, conflito armado e a política do "vir a ser". **Carta Internacional**, v. 16, n. 1, p. e1090, 2021.

TICKNER, Arlene B.; BLANEY, David (org.). **Claiming the international**. New York: Routledge, 2013.

VILLALVA FILHO, Mário Ramão. **Fronteiras, deslocamentos e identidades: o povo Avá-Guarani na região das Cataratas**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2023.

XAKRIABÁ, Celia Nobre Ângelo. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.