



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

MARCINEIA VIEIRA DE ALMEIDA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

SÃO CARLOS-SP
2025

MARCINEIA VIEIRA DE ALMEIDA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Costa Almeida

Linha de pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas

SÃO CARLOS-SP
2025

Santos., Marcineia Vieira de Almeida

Práticas pedagógicas nas escolas indígenas: um estudo bibliográfico de teses e dissertações na área de educação / Marcineia Vieira de Almeida Santos. -- 2025. 156f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luana Costa Almeida

Banca Examinadora: Clarice Cohn, José Valdir Jesus de Santana, Emília Freitas de Lima, Verônica Alves dos Santos Conceição

Bibliografia

1. Escola Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Práticas Pedagógicas. I. Santos., Marcineia Vieira de Almeida. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marcineia Vieira de Almeida Santos, realizada em 10/07/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

Profa. Dra. Clarice Cohn (UFSCar)

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Verônica Alves dos Santos Conceição (UESC)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos professores indígenas do Brasil pela militância, resiliência e protagonismo em concretizar a educação escolar indígena, almejada pelos povos indígenas do Brasil, e especialmente aos professores Tupinambá de Olivença, coletivo do qual faço parte.

AGRADECIMENTO

A Deus por me conceder energia para me superar todos os dias!

Às forças dos encantados que me deram persistência para não desistir e honrar meus antepassados.

Ao meu esposo Uellton Vieira, aos meus filhos Kauê, Isai Yg e Gisele pela vida que dividimos e pela compreensão nas renúncias da vida.

Às pessoas de minha família que, por acreditarem, fortaleceram possibilidades. À minha mãe Lele Tupinambá, sogro, sogra, irmãos, cunhados, cunhadas, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, afilhados e especialmente aos meus avós Esmeraldo de Almeida e Sônia de Almeida (*in memoriam*) que sempre acreditaram que esse momento se tornaria real.

Aos meus amigos e amigas que me apoiaram desde sempre. Sou feliz por ter vocês comigo!

À minha orientadora, professora Dra. Luana Costa Almeida, que com sabedoria e delicadeza me fez resistir diante das dificuldades que foram surgindo no percurso do curso. Fez perguntas que aguçaram o meu pensamento e tornaram mais fluída a minha escrita e a resposta às minhas angústias.

À minha orientadora do mestrado, o qual concluí em 2016, na Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), a professora Dra. Emília Peixoto Vieira, por ter me impulsionado a cursar o doutorado.

Aos colegas do curso com os quais, diante da pandemia da Covid-2019, não foi possível o convívio pessoal, apenas mediado por telas, especialmente à Petrina Avelar, Beatriz Vasconcelos e Terezinha Bernadineli. Aos colegas de orientação, que me auxiliaram a ser cada dia mais forte e persistente.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

Ao cacique Val Tupinambá (*in memoriam*), que comemorou quando fui aprovada no programa da UFSCar e ancestralizou em 2023. À atual Cacica Jay Tupinambá e todas as lideranças da comunidade Acuipe de Baixo que me compreenderam nos momentos desafiadores da pesquisa e da escrita.

Aos colegas do Colégio Estadual indígena Tupinambá de Acuipe de Baixo. Aos colegas do município de Canavieiras.

À professora Consuelo Godinho Costa, pelo auxílio nas traduções dos temas das seções ao Tupi Tupinambá, e à professora Naiara Silva Tupinambá e ao professor Atã Tupinambá,

pelas dúvidas no decorrer do curso em relação à tradução de nossa língua materna.

A todas as pessoas que contribuíram para esse momento durante todos os anos que me dediquei aos estudos.

Kwekatu¹

¹ A palavra kwekatu em Tupi possui a tradução de “obrigada” em língua portuguesa.

SANTOS, Marcineia Vieira de Almeida. **Práticas pedagógicas nas escolas indígenas: um estudo bibliográfico de teses e dissertações na área de educação.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

RESUMO

Contextualizada no debate sobre as políticas educacionais para os povos indígenas e os princípios decorrentes do que defende o movimento indígena, a presente tese possui como tema a Educação Escolar Indígena, com foco nas práticas pedagógicas das escolas indígenas de educação básica. Por meio das pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado na área da educação, objetiva analisar se as práticas pedagógicas das escolas indígenas, tais como registradas em trabalhos acadêmicos, se efetivam de forma diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, conforme garantido pela legislação nacional para a concretização do direito dos povos indígenas aos processos próprios de aprendizagem. A pesquisa de tipo bibliográfico mapeou as teses e dissertações produzidas na área de educação, publicadas entre 1996 e 2020, disponíveis no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta investigação se efetivou em duas etapas: (1) mapeamento das pesquisas sobre educação escolar indígena; e (2) análise aprofundada das pesquisas que abordavam as práticas pedagógicas em escolas indígenas – tempo, espaço, materiais e recursos na organização do trabalho pedagógico. A análise das pesquisas evidencia que as práticas pedagógicas das escolas indígenas têm se aproximado dos princípios de diferenciação, especificidade, bilinguismo/multilinguismo e interculturalidade, particularmente pelas iniciativas e estratégias desenvolvidas pelos professores, não se configurando, entretanto, como representativo da totalidade da organização do trabalho pedagógico nas escolas. Ainda que se possa entender esse cenário como um avanço no campo da educação escolar indígena, ressalta-se a existência de desafios significativos relacionados à ausência ou ao déficit de compreensão e prática do diálogo intercultural por parte do Estado, por meio das secretarias de educação, o que impede a plena garantia do direito dos povos indígenas a seus próprios processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Escola Indígena. Educação Escolar Indígena. Processos próprios de aprendizagem. Práticas Pedagógicas

SANTOS, Marcineia Vieira de Almeida. **Pedagogical practices in indigenous schools: a bibliographic study of theses and dissertations in the area of education.** 2025. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

ABSTRACT

Contextualized within the debate on education policies for indigenous peoples and on the principles arising from the indigenous movement, this thesis focuses on Indigenous School Education, with special attention to the pedagogical practices of indigenous basic education schools. Based on research on Indigenous School Education, at the master's and doctoral levels in the area of education, we analyze whether the pedagogical practices of indigenous schools are being implemented in a differentiated, specific, bilingual/multilingual and intercultural way, as guaranteed by Brazilian legislation to realize the right of indigenous peoples to their own learning processes. This bibliographic research mapped the theses and dissertations produced in the field of education, published between 1996 and 2020, available in the Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). Our investigation was conducted in two stages: (1) mapping the studies on Indigenous School Education; (2) conducting an in-depth analysis of studies that addressed pedagogical practices in indigenous schools – time, space, materials, and resources in the organization of pedagogical work. The analysis of studies shows that indigenous schools' pedagogical practices have increasingly aligned with the principles of differentiation, specificity, bilingualism/multilingualism, and interculturality, particularly through teachers' initiatives and strategies; however, these practices do not represent the entirety of the organization of pedagogical work in these schools. While this scenario can be understood as progress in the field of Indigenous School Education, significant challenges remain related to insufficient understanding and practice of intercultural dialog by the state, through its departments of education. These challenges should be addressed in order to fully guarantee indigenous peoples' right to their own learning processes.

Keywords: Indigenous Schools. Indigenous School Education. Indigenous peoples learning processes. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista das pesquisas sobre as práticas pedagógicas em escolas indígenas	38
Quadro 2 - Etnia dos pesquisadores(as) que investigam sobre práticas pedagógicas nas escolas indígenas.....	83
Quadro 3 - Práticas sem relação com os princípios indígenas	99
Quadro 4 - Estratégias educativas com objetos do conhecimento relacionados aos povos indígenas, porém descontextualizados do próprio meio social	101
Quadro 5 - Práticas em relação com os princípios indígenas	102

LISTA DE SIGLAS

APIB	Articulação dos povos Indígenas do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEITAB	Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuipe de Baixo
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nac. para a Ed. Esc. Indígena na Educação Básica
EEl	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FNEEI	Fórum nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEI	Política Nacional de educação Escolar indígena
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECADI	Sec de Ed. Cont. Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
TOPA	Todos pela Educação
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 YPYRUNGABA (INTRODUÇÃO)	13
1.1 Trajetória acadêmica, de militância e profissional	15
1.2 Consequências da colonização no Brasil e o papel do Movimento Indígena	19
1.3 Educação como uma bandeira de luta do Movimento Indígena	25
1.4 Apresentação da questão de pesquisa e objetivos	30
2 TAPE (PERCURSO METODOLÓGICO)	32
2.1 Primeira etapa da pesquisa: mapeamento das produções sobre educação escolar indígena	34
2.2 Segunda etapa da pesquisa: análise das produções sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas	36
3 MBO'E ABÁ SUPÉ COTY ABÁ MBO'ESABA MBO'E: GUARIN RAPÉ (EDUCAÇÃO PARA OS ÍNDIOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CAMINHOS TORTUOSOS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRINCÍPIOS PRÓPRIOS)	41
3.1 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil	41
3.2 Os princípios e características da escola indígena	52
4 KWATIAR ETÁ ABÁ MBO'ESABA MBO'E SUPÉ TESES PE, DISSERTAÇÕES PE ABÉ, PINDORAMA PE (A PRODUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL)	60
4.1 Visão geral do mapeamento das pesquisas sobre educação escolar indígena	61
4.2 Pesquisas sobre a educação escolar indígena: agrupamento dos temas investigados	69
5 ÎANDEREKÓ MBO'E ABÁ MBO'ESABA PE (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS)	75
5.1 Povos e pesquisadores participantes das pesquisas	82
5.2 Redes de ensino, etapas educacionais e organização temporal nas escolas indígenas	87

5.3 espaços escolares precários na educação escolar indígena: um desafio evidenciado	88
5.4 Avaliações e materiais didáticos	88
5.5 Profissionais da educação nas escolas indígenas	92
5.6 Currículo e escola indígena: (des)alinhamento com os princípios?	95
5.7 Estratégias pedagógicas e princípios da escola indígena	98
6 APYRA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A - Pesquisas mapeadas no estudo	131

1 YPYRUNGABA² (INTRODUÇÃO)

A história de minha vida como indígena constitui a construção da minha trajetória de militância, profissional e acadêmica. A militância é ancestral e, por isso, antes de ser professora reconhecida pela academia, a minha comunidade já me reconhecia como professora indígena diante dos enfrentamentos para uma educação escolar que represente os povos indígenas³. É por meio dessa história que esta tese se constrói e consolida.

Sou Marcineia⁴, do povo Tupinambá de Olivença, e moro na comunidade Acuípe do Meio, no município de Ilhéus, região sul da Bahia. Essa é uma das 23 comunidades do povo Tupinambá de Olivença. Gosto de ser chamada de Marcineia Tupinambá, pois isso me deixa mais fortalecida e é assim que quero ser reconhecida como pesquisadora e militante da causa indígena por meio da educação. Sou professora indígena há mais de duas décadas e atualmente estou atuando como coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo.

Antes de sermos reconhecidos como Povo, anterior a 2002, éramos chamados de “Caboclos de Olivença” ou “descendentes de índios”. Isso era para nós, Povo Tupinambá de Olivença, uma negação de quem realmente éramos. Para a sociedade local, éramos apenas parte de uma descendência que em pouco tempo seria extinta.

Como estudante e professora constatei que os indígenas apareciam nos livros didáticos como seres do passado, exóticos, que comiam peixe cru, pescavam, caçavam e confeccionavam cestos. Como não havia relação com nossa vida cotidiana na comunidade, era difícil para mim, e para outras pessoas das comunidades Tupinambá, construir um pertencimento àquela imagem de “índios”. A denominação de “caboclos” parecia melhor representar a fusão cultural e física que nossas famílias apresentavam.

² *Ypyrungaba* é uma palavra na língua tupi e significa começo.

³ O emprego da primeira pessoa do singular (eu), principalmente, na seção introdutória justifica-se pela inclusão da trajetória profissional da pesquisadora, um elemento fundamental para contextualizar a escolha da temática e as questões que alicerçam a análise. Essa abordagem metodológica visa explicitar a relevância da experiência pessoal na condução e na perspectiva da pesquisa. Por sua vez, a adoção da primeira pessoa do plural (nós) ao longo das seções subsequentes reflete um posicionamento que dissolve a visão do pesquisador como um agente isolado(a). O “nós” tem a finalidade de incluir o leitor no processo de construção do conhecimento, reconhecendo a natureza coletiva da produção científica e o diálogo constante com os saberes dos sujeitos de pesquisa e dos autores citados.

⁴ Em um gesto de autoidentificação e afirmação de minha origem étnica, adoto a forma Marcineia Vieira de Almeida Santos Tupinambá para me fortalecer como pesquisadora e militante da causa indígena. Entretanto, em respeito aos requisitos de documentação formal, optei por utilizar, na ficha catalográfica e nas referências desta tese, o nome registrado em meus documentos oficiais: Marcineia Vieira de Almeida Santos.

Nasci em 1981, em plena efervescência dos movimentos sociais pelo Brasil e da articulação de grandes ideais e projetos que seriam pauta de discussão na construção da nova constituição. Filha de Ildaci, conhecida na aldeia por Lele, sempre morei com meus avós maternos.

Vivi toda minha infância na Fazenda Alto da Boa Vista, Comunidade de Águas de Olivença, hoje Comunidade Olho D'Água. De lá se “avista a lua cheia em cima do mar e o sol alaranjado nos dias de verão”. A casa era simples, de taipa. Não era pequena, mas também não tão grande, de modo a acomodar, sem muito conforto, uma família numerosa. Não tínhamos energia elétrica, nem água encanada. Mesmo assim a vida não era ruim naquela época. O conforto era tão desconhecido que não nos fazia falta, talvez porque, na minha inocência de criança, eu sabia que estava sendo cuidada e que o básico não me faltaria. Creio que eu não sabia sonhar.

Vivenciávamos no cotidiano uma cultura indígena sem poder nos afirmar como tal. Nas famílias numerosas, todas as pessoas – homens, mulheres e crianças – herdavam os costumes e as tradições deixados pelos antepassados: as crenças, a economia, a organização social, entre outros. Havia, e ainda há, uma forte relação com a igreja católica, embora atualmente também se façam muito presentes igrejas evangélicas.

A devoção aos santos acontecia com rezas, procissões, promessas, romarias. Acompanhava minha avó às rezas de Santo Antônio. A casa do rezador se enchia de pessoas repletas de grande fé. Ao final das rezas, serviam arroz doce ou mungunzá e já se planejava o ano seguinte. Havia também os adeptos do candomblé e umbanda, vistos com preconceito pelos católicos e evangélicos.

Na época da minha infância, todas as comunidades tinham um rezador ou rezadeira, que benzia os males que apenas os remédios de farmácias não conseguiam curar. Dona Dilma é, atualmente, uma das poucas rezadeiras que atendem às pessoas nas comunidades próximas a Olivença, que buscam proteção com suas rezas e banhos de folhas. Ainda hoje, quando é necessário, faço isso. É uma crença passada pelos anciãos e pelas anciãs, que “dá muito certo”, tem ampla eficácia curativa. Os rezadores, rezadeiras e parteiras são respeitados como pessoas detentoras de poder e sabedoria, que se destacam das demais. Atualmente, o acesso a remédios industriais e consultas médicas é mais corriqueiro, mas as benzedadeiras permanecem como uma alternativa muito procurada.

A economia, baseada na agricultura e extrativismo da piaçava, embasava a economia local. Cultivava-se principalmente a mandioca para a preparação da farinha e beiju. Também se cultivavam frutas, verduras e hortaliças para o consumo. Atualmente, além do extrativismo

da piaçava, ainda bastante intenso, algumas pessoas da comunidade também sobrevivem de outras profissões. Por exemplo, trabalham como empregados domésticos, na construção civil ou como autônomos e diaristas nos condomínios próximos.

A vida na comunidade, seja no local em que nasci ou onde moro atualmente, influenciou e influencia minha reafirmação identitária. A vivência e algumas ações que aconteceram no passado me ajudam, hoje, a compreender a história dos povos indígenas e a luta pelo reconhecimento como Povo Tupinambá de Olivença. Não é fácil, em um país como o nosso, ex-colônia, reafirmar-se como minoria e lutar contra uma história perversa de preconceito e discriminação. No entanto, é também de se orgulhar a resistência dos nossos antepassados e toda a luta para seguir sendo e vivendo como nossos antigos avós. Termos sobrevivido a tantos massacres, sejam biológicos, psicológicos ou culturais, é sinal de força e motivo de orgulho.

1.1 Trajetória acadêmica, de militância e profissional

Estudei com ajuda e apoio de muita gente. Meu processo de alfabetização iniciou-se aos seis anos, em casa, e depois com uma senhora que oferecia aulas de alfabetização na própria residência. No ano seguinte, aos sete anos, em 1988, surgiu a primeira escola pública pertinho de casa, a uma distância de mais ou menos dois quilômetros. Foi assim que a escola começou a fazer parte da minha vida.

A escola do município só ofertava até a antiga terceira série. Eu e meu irmão íamos andando. A partir da quarta série, tínhamos que pegar ônibus para estudar no distrito de Olivença, há uns 7 km da casa de minha avó. Não tínhamos transporte escolar e pagar a passagem do ônibus, lanche, uniforme foi se tornando cada dia mais insustentável.

Cada dia travava-se uma luta para conseguir o dinheiro da passagem para meu irmão e eu irmos à escola. Minha mãe e meu avô também contavam com o apoio dos meus tios e a situação continuou assim até a sétima série, quando se tornou insustentável a manutenção do transporte e fui morar em Itabuna, com uma tia, para estudar o magistério, que na época funcionava como um curso técnico. Itabuna é uma cidade vizinha de Ilhéus, a cerca de 30 km. Morei lá de 1996 a 1999.

A escola Tupinambá já era realidade em outras comunidades, como na comunidade de Sapucaeira, mas a nossa ainda era um projeto a ser sonhado. Por essa razão, no ano de 1999, ainda morando e estudando em Itabuna, com o apoio da comunidade local e da organização não governamental denominada Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), coordenada por Núbia Batista, organizei uma sala de aula improvisada na comunidade onde

minha avó morava – Olho D’água. O espaço era uma antiga casa de farinha que não possuía móveis, nem energia elétrica (a sala era iluminada por lampião emprestado). O material didático disponível, de qualidade precária, era insuficiente e, mesmo assim, em 2000, iniciei os trabalhos com uma turma de Jovens e Adultos (EJA).

Voltei de Itabuna, casei-me e fui morar na Comunidade de Acuípe do Meio, a qual era distante da comunidade Olho D’Água, razão pela qual, considerando a dificuldade de locomoção, deixei a referida turma, que foi assumida por outra pessoa para dar continuidade ao trabalho. Consegui uma vaga, pela Prefeitura de Ilhéus, para trabalhar sob a forma de contrato em uma escola não indígena, que atendia em sua maioria crianças indígenas daquela região. Com isso, o trabalho não parou.

Nesse início de atuação como professora, ainda enxergava a escola indígena apenas com uma possibilidade: singularidade de concepção, de metodologia, currículo e formação de professores. Tudo era muito novo para conseguir entender a escola da aldeia de outra forma. Estava nascendo, nessa ocasião, a minha participação no Movimento Indígena Tupinambá, apesar de ainda não sermos reconhecidos como Povo Tupinambá de Olivença.

Em 2004, retornei à Escola Indígena e passei a trabalhar com uma turma de EJA, próxima à minha casa. Em 2007, atuei na sede como auxiliar administrativa e no município, em uma escola não indígena, mas que atendia em sua maioria a indígenas.

Trabalhava muito, porém me angustiava o fato de não conseguir cursar uma faculdade. Então, aventurei-me em um curso semipresencial, com aulas aos finais de semana. Tentei o vestibular da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), em 2008, ano da primeira turma por cotas, e passei para cursar Pedagogia no horário diurno. Deixei a Escola Indígena e continuei lecionando pelo município em escola não-indígena, apenas na EJA.

Como estudante indígena universitária, tudo era muito novo e tornou-se também muito difícil. Fui discriminada tanto por alguns colegas quanto por professores, defensores do direito à educação superior por “mérito”, contrários às cotas. Contudo, sempre mantive-me firme nas minhas afirmações como indígena, enfrentava essas adversidades enquanto ia me politizando cada dia mais.

Dentro da universidade, em encontros, seminários, apresentações de trabalho, em que se tornava possível a escolha do tema abordado, sempre buscava discutir a educação escolar indígena e suscitar discussões polêmicas sobre o tema, com o intuito de ir desmistificando alguns preconceitos. Ao mesmo tempo em que discutíamos sobre as diferenças, íamos aprendendo, na prática, sobre elas e isso nos enriquecia, mesmo sendo um debate tímido e muitas vezes leigo.

No mesmo ano em que entrei para o curso de Pedagogia, foi aprovada a Lei 11.645/08, que estabelece a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas (Brasil, 2008). De 2008 até hoje, considero que houve um envolvimento de estudantes e pesquisadores, tanto nas áreas das licenciaturas como também das exatas, com a adoção da nova matriz curricular para o cumprimento da lei, ainda que de forma bastante tímida e incipiente.

Antes de concluir a graduação, iniciei uma especialização no curso de Psicopedagogia Transdisciplinar: clínica, hospitalar e institucional, pelo Instituto Superior de Educação Ocidente (Iseo), de Salvador, mas com polo em Itabuna-BA. Na pesquisa e na monografia, desenvolvidas durante o curso de especialização, propus uma discussão relacionada à educação escolar indígena, cujo tema foi “Enfoque psicopedagógico na leitura e escrita de músicas indígenas no Ensino Fundamental I”.

Em 2009, não consegui estudar e trabalhar, então me tornei apenas estudante/bolsista do Programa Todos pela Alfabetização (Topa) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2011. Apesar de não ser especificamente para educação escolar indígena, essa experiência contribuiu muito para minha atuação como professora.

No final de 2011, participei do concurso público municipal para a cidade de Canavieiras, sul da Bahia, localizada a 120 km de Ilhéus e, assim, no início do ano de 2012, praticamente no mesmo mês em que coleei grau no curso de Pedagogia, fui convocada a tomar posse no cargo em que atuo até hoje, como professora dos anos iniciais da educação básica.

De acordo com as demandas da profissão, descobri que precisava continuar estudando. Foi quando vi, em 2013, a seleção para a primeira turma do Mestrado em Educação da Uesc. Achei que teria condições e estimulada por minha amiga Laís Reis resolvi me inscrever. Não fui aprovada nessa primeira tentativa. Em 2014, participei novamente da seleção e fui aprovada na linha de pesquisa Políticas Educacionais; concluí o mestrado em 2016.

Também em 2014, participei do primeiro concurso público para professores indígenas do Brasil, organizado a partir de uma lei específica para carreira de professores indígenas da Bahia, Lei 12.046/2011. Logrei aprovação e fui atuar como professora efetiva no Colégio Tupinambá do Acuípe de Baixo, no qual atuei como professora, vice-diretora e diretora entre 2014 e 2019.

Tendo como tema a educação escolar indígena, minha pesquisa de mestrado investigou a práxis de professoras Tupinambá. Um dos resultados obtidos evidenciou a dificuldade da organização pedagógica, decorrente da ausência de uma coordenação para essa finalidade.

Foi a partir dos encontros nas comunidades, com as ações do Movimento Indígena, que pouco a pouco fui acreditando que a Educação Escolar Indígena poderia acontecer de forma diferente. Essa afirmação, como professora indígena, foi fortalecida dentro da universidade por meio de diálogos com alguns professores. Atualmente, escrevo sobre a Educação Escolar indígena e as políticas que a envolvem. Já tenho alguns artigos publicados e pretendo continuar aprendendo, principalmente com as bases do movimento indígena.

Tornei-me mais crítica em minha atuação e pretendo a cada dia me tornar mais militante dentro do movimento indígena, em busca de uma educação escolar indígena de qualidade. A busca por respostas e caminhos para os impasses que vivenciamos há muito tempo como indígenas me possibilitou repensar sobre a atuação como professora: Para que estamos lutando? Em prol de quê? Contra o que estamos lutando? O que nos interessa neste momento? Estes são alguns dos principais questionamentos que faço sempre.

Com essas angústias, aventurei-me a buscar experiência em uma seleção de pós-graduação, em nível de doutoramento, e quis fazer isso em uma das melhores instituições. Procurei a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2021 e, por conspiração do destino, quis o universo que eu estivesse aqui, nesse processo de formação.

O projeto de pesquisa inicial era uma continuidade das angústias e resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado. No entanto, fomos além e quisemos saber como andam as práticas pedagógicas nas escolas indígenas do Brasil. Como se efetiva essa prática diante da legislação? O que chamamos mesmo de processos próprios de aprendizagem? Há diferença na educação escolar entre a diversidade de povos indígenas do Brasil? Essas indagações nos fizeram reescrever o projeto e, a partir delas, nos debruçamos em um caminhar árduo, mas necessário, que se mostrou revelador de aspectos importantes para a compreensão do conhecimento existente sobre a educação escolar indígena e dos interesses de conhecimento e luta que a constituem.

Não foi um caminho tranquilo e fácil. O estudo de produções bibliográficas, opção metodológica deste trabalho, exigiu um olhar atento, investigativo e ao mesmo tempo crítico e contextualizado. O percurso mostrou-se penoso devido ao grande volume de material a ser aprofundado, mas os resultados se mostraram recompensadores. Essa abordagem permitiu não apenas compreender a produção na área da educação, relacioná-la a outras e identificar seus limites e potencialidades, mas também nos aproximou das respostas que buscávamos e, de igual importância, abriu caminhos para novas indagações, o que é fundamental para a continuidade do conhecimento científico.

Atualmente, impulsionados pela militância dos 305 povos indígenas do Brasil e pelo avanço de políticas específicas, os estudos sobre a temática indígena têm conquistado mais espaço acadêmico. Conforme justificamos anteriormente, essas pesquisas dialogam de forma direta com as histórias e as lutas desses militantes. A diversidade dos povos indígenas – que, segundo o Censo de 2022, somam uma população de 1.693.535 pessoas (Brasil, 2022) – carrega em si uma longa história de luta pela manutenção da vida. Trata-se de um embate secular contra as políticas genocidas do Estado brasileiro, que tem como ponto de partida o próprio direito de existir como povos de culturas distintas.

1.2 Consequências da colonização no Brasil e o papel do Movimento Indígena

Embora consideradas superações para os povos indígenas, as políticas existentes na atualidade resultam de muitas perdas, desde a dizimação, negação de cultura e extinção de diversos grupos. Já no período da invasão do território pelos portugueses, nas batalhas com os colonizadores, muitos povos foram extintos.

As políticas sempre esbarraram na perspectiva da colonização, da civilização e “integração” dos indígenas à nação brasileira. Ao negar a existência de indígenas no país, sendo grupos em processo de civilização e integração, não seria necessária a construção de políticas específicas para esses povos, porque logo eles seriam extintos ou dizimados. Tal processo é detalhadamente descrito por Darcy Ribeiro (1962), que aborda a extinção de povos indígenas nos primeiros vinte anos do período republicano.

Esse cenário se insere em um contexto mais amplo, pois o Brasil, assim como outros países da América Latina, foi forjado pela geopolítica expansionista europeia. Esse modelo se baseava na apropriação de territórios, na expropriação de seus habitantes e na destruição de suas culturas. De fato, a história dos países colonizados revela um padrão comum de desapropriação e de violências de toda natureza.

As formas de dominação política sobre os povos originários chegaram a desconsiderá-los como seres humanos, uma justificativa criada para legitimar a exploração, conforme discute Chauí (2000). A partir dessa desumanização, que os definia como “sem fé, sem rei e sem lei” (Chauí, 2000, p. 15), impôs-se a conversão ao cristianismo e a submissão ao reino português. Segundo Souza (2020), violências como a escravização de povos indígenas, os ataques contra as mulheres, a catequização forçada e o extermínio por doenças ocorreram com maior intensidade nos países de maior heterogeneidade étnica e linguística da América Latina, como México, Guatemala, Equador, Peru, Bolívia e Brasil.

Diante das diversas manifestações do colonialismo, as consequências desde o período da invasão foram muitas. Para além da usurpação de territórios e da proibição de línguas, os efeitos da colonialidade se apresentam também nas relações intersubjetivas de poder, conhecimento e identidade (Souza, 2020).

O colonialismo é visto apenas como processo histórico que se deu a partir das invasões territoriais, e a colonialidade podem ser entendidas como o processo de desumanização até mesmo diante da falta das colônias formais, bem como no terreno ideológico (Maldonado, 2018 apud Souza, 2020, p. 12).

Considerado um fenômeno do capitalismo, o colonialismo fixa-se como política capitalista em diversas fases e uma dessas é o período de invasão das Américas. Como explicita Ferreira (2014, p. 255):

O capitalismo estendeu as relações coloniais sobre o espaço e as formas sociais, atualizando-o como componente estrutural de seu próprio sistema e amplificando de forma nunca antes vista sua dimensão e significado, tornando-o onipresente na história das diferentes sociedades.

A onipresença do capitalismo por meio do colonialismo trouxe para os povos nativos da América, entre tantos problemas, a negação da identidade e todas as suas derivações. A negação da língua de cada povo foi um fator corrosivo para as populações.

Como elemento identitário, a língua por si interferiu negativamente em outros elementos culturais, como os rituais, as religiões e a forma de educação comunitária. Como ocorreu no Brasil, as vivências culturais consideradas inferiores, na forma de trajes, pinturas, adereços e relação com a natureza, também foram retiradas de forma violenta pelos colonizadores no intuito de negação das culturas originárias, consideradas primitivas, selvagens, subalternas à cultura do explorador, e que, portanto, precisava ser modificada para que se tornasse um país civilizado.

Como uma das justificativas de exploração, a ideia propagada era a de que os povos indígenas eram selvagens, primitivos e sem possibilidade de aprender. Na história do Brasil, por exemplo, eram vistos ou como passivos ou como rebeldes que eram vencidos e dominados. Conforme aduz Amoroso (1998), para o projeto colonizador, os indígenas eram vistos como seres que não tinham capacidade intelectual para novos aprendizados, para os quais apenas a imitação seria possível.

No processo de “civilização”, as ações visavam à aculturação dos povos. Comprometidos principalmente com o lucro e a expansão de seus territórios, os colonizadores não mediam esforços para atingir seus objetivos, chegando a praticar o genocídio. Nas palavras

de Freire (1987, p. 47), os indígenas eram vistos como objetos manipuláveis para a satisfação dos anseios dos opressores: “Os oprimidos, como objetos, como quase coisas, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”.

Aguiar (2021), em um debate sobre a luta de classes, retoma as ideias do latino-americano José Carlos Mariátegui (1894-1930) para afirmar que a dominação amparada no racismo se pauta pela noção de inferioridade cultural e material. Segundo a autora, “foi com a colonização que se inaugurou a utilização do conceito raça como instrumento de dominação, entendida como uma racionalidade específica do pensamento eurocêntrico” (Aguiar, 2021, p.17).

Nesse cenário de exploração e negação das culturas originárias, a Igreja Católica não foi apenas uma incentivadora, mas uma participante ativa do projeto colonizador. Por meio da instituição religiosa, a língua foi imposta e as culturas indígenas foram destituídas em prol da “civilização”, como se pode observar no trecho abaixo, de autoria de Padre Antônio Vieira, extraído do Regulamento de aldeias e de missões acerca da rotina imposta aos indígenas:

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber, Padre Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, acto de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde aos mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...] (Vieira apud Beozzo, 1983, p. 196).

A interferência da Igreja Católica na educação indígena tinha o propósito de doutrinar e disciplinar, a fim de gerar docilidade frente à política indigenista devastadora da época. A formação de pessoas submissas era uma condição necessária para que o projeto colonizador pudesse avançar e, assim, garantir a continuidade da exploração.

Segundo Amoroso (1998), a escola foi implantada em áreas indígenas com funções muito claras, inseridas em uma pragmática assimilacionista. Uma dessas funções era a recomendação da “brandura” como forma de lidar com as violências cotidianas, ensinando a submissão em vez da resistência. O decreto n. 426, de 24 de julho de 1845, é um exemplo dessa política. Nesse mesmo contexto, a catequese e suas manifestações são vistas como a fabricação de ferramentas “de força, de coerção, de imposição aos índios do medo e do respeito às autoridades coloniais” (Amoroso, 1998, p. 12).

Como autenticação para os desmandos da igreja e colonizadores, a legislação legitimava os interesses de quem possuía o poder, corroborando o projeto colonialista. Na lei, existia um

projeto que previa brandura, mas na prática aconteciam todas as formas de violência, que eram descritas em cartas e relatórios de missionários e eram vistas pelos dominadores como necessárias por causa da catequese. Assim, não existia nenhuma sanção para os atos “proibidos” segundo a Lei: “Nenhuma recriminação do poder central se seguia a estes relatos plenos de violência contra os índios, o que leva a crer que governo e religiosos eram solidários na interpretação da lei” (Amoroso, 1998, p. 3).

A ganância pelo lucro, impulsionada pela expansão do sistema capitalista desde a invasão da América Latina, tem sido uma fonte contínua de diversas formas de violência até os dias atuais. As políticas indigenistas, embora tenham mudado de formato, não cessaram as violências exercidas sobre os povos originários. Essa dinâmica histórica demonstra que a exploração dos povos latino-americanos, assim como dos invadidos na África e Ásia, está intrinsecamente ligada à imposição de uma visão de mundo dominante, que se manifestou não apenas culturalmente, mas também através da exploração nas relações de produção (Aguiar, 2021; Herrera, 2018).

Assim, a subalternização dos povos originários no contexto do colonialismo-capitalismo não pode ser plenamente compreendida sem considerar a mobilização de diferentes aspectos culturais e econômicos. Para legitimar a exploração capitalista, os povos originários foram construídos como "raças inferiores", justificando as mais diversas formas de exploração, inclusive as violentas. Essa perspectiva implica reconhecer que o racismo na América Latina, assim como na África e Ásia, não é meramente uma questão étnica, mas fundamentalmente um problema político e econômico, intrinsecamente ligado à exploração capitalista (Aguiar, 2021).

Diante desse cenário de violência e exploração, a luta pelo território, pelo respeito às especificidades culturais e por uma educação representativa impulsionou os povos indígenas a se organizarem como estratégia de sobrevivência coletiva em toda a América Latina. Embora no Brasil o século XX tenha marcado um período de organização coletiva com maior apoio institucional, o movimento indígena em busca de dignidade e reconhecimento étnico é anterior, remontando ao início das invasões. A narrativa de que os povos originários eram passivos foi uma construção dos invasores, que detinham o poder da escrita.

Em geral, os movimentos sociais, inclusive os movimentos sociais indígenas, possuem a característica da resistência coletiva com a ressignificação de ações e pauta de luta na busca de espaços para participação na vida política.

A luta social parte da “experiência de desrespeito”, que, quando alcança toda uma coletividade, dá origem aos movimentos sociais. Estes, para existirem, dependem de “uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento

peçoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos” (Honneth, 2003: p. 258).

Para os movimentos indígenas, o fundamento que faz emergir os outros princípios que sustentam o movimento é justamente esse: o homem é um ser entre os demais da natureza, não mais superior, e precisa aprender a compartilhar o ambiente com respeito e valorização, além da relação com os ancestrais e com os territórios. O conceito de indivíduo dialoga com a relação da pessoa com a natureza, com as cosmologias e com o papel que cada um exerce na comunidade. Essa é uma das questões abordadas por Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019, p. 67): “Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza”.

A citação de Krenak (2019, p. 28) – “Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização que queriam acabar com o seu mundo?” – propõe uma reflexão sobre as diversas estratégias de sobrevivência e nos ajuda a pensar sobre que mundo será deixado para as futuras gerações. Nesse sentido, os movimentos sociais indígenas são fundamentais, pois foi por meio de seu enfrentamento que, após mais de cinco séculos de invasão, eles continuam lutando e sobrevivendo por dignidade.

Para Daniel Munduruku, citado por Bicalho (2010), seria mais propício dizer “índios em movimento” em vez de “movimento indígena”, já que se trata de diversos povos em ação. Bicalho (2010, p. 253), no entanto, argumenta que, sem desconsiderar essa diversidade, existe de fato um movimento social indígena articulado regional e nacionalmente que luta por causas comuns.

Os movimentos sociais indígenas atuais resultam de uma constante resistência histórica à indolência dos governos. Representam as minorias que lutam por dignidade em suas sociedades, pelo direito a identidade étnica e ao território, bem como aos recursos naturais em consequência das invasões.

Segundo Silva (2016), contemporaneamente, os movimentos indígenas são parte de uma nova conjuntura latino-americana e assumem a função de não apenas reivindicar os direitos étnicos, mas de serem movimento social que luta por transformações sociais: “[...] que passou da reivindicação étnica a uma visão global dos processos sociais, políticos e econômicos na região e ao mesmo tempo se afirma em uma profunda identidade histórica e civilizatória” (Silva, 2016, p. 155).

Segundo Bicalho (2010), esse impulsionamento por lutas sociais é causado pelas experiências coletivas que o grupo passa, principalmente pela denegação do reconhecimento jurídico e social. As lutas dos movimentos indígenas abarcam a luta pelo reconhecimento de direitos iguais, mas também específicos e coletivos, como o território e a educação escolar diferenciada, abordada mais adiante.

Gonzalez (2010) salienta que a luta dos movimentos sociais indígenas tem feito uma ressignificação política, como no caso dos movimentos na Bolívia, México, Colômbia e Argentina,

En las últimas décadas, movimientos sociales de la región latinoamericana como el Movimiento Cocalero en Bolivia, los Zapatistas en México, el movimiento indígena Caucaño en Colombia, los Piqueteros en Argentina, entre otros casos, han desarrollado un papel destacado en la institucionalización de la diversidad cultural y la resignificación política. Ellos han ampliado su campo político al transformar las prácticas dominantes, incrementar la ciudadanía y asegurar la inserción de los sectores excluidos (González, 2010, p. 82).

No Brasil, o movimento indígena com características sociais existe a partir da década de 1970, segundo a conceituação de Honneth (2003), com a luta por reconhecimento e ganhou força com a presença de indígenas na Assembleia Constituinte de 1988. Esse momento da história para os povos indígenas, a partir da década de 1970, teve como nomes de destaque: Raoni Mentuktire e Mário Juruna, entre outras lideranças que atuaram bravamente em busca de reconhecimento.

Um marco para os povos indígenas brasileiros foi o momento em que dispensaram porta-vozes e começaram a falar por si mesmos. Sob a ótica de Freire (1987), esse movimento representa a busca pela humanização. Essa mobilização impulsionou um notável crescimento no número de organizações indígenas: segundo Bicalho (2010), havia 109 entidades em 1995, número que saltou para 318 em 2001 e 486 em 2009. A tendência continuou e, em 2024, já somavam 1.263 organizações, de acordo com o Programa Povos Indígenas no Brasil (2024). Bicalho (2010) salienta ainda que essas entidades se organizam com diferentes objetivos.

Diante do crescente número de organizações no início do século XXI, tornou-se necessário articulá-las em torno de problemas e anseios comuns. Essa tendência de organização em âmbito nacional ganhou destaque em 2002, com a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). A Apib auxilia as organizações locais a debaterem ideias, sugerirem políticas públicas e realizarem projetos para a melhoria de vida nas comunidades. É importante, no entanto, distinguir *organizações* de *movimento*. Segundo Luciano Baniwa (2006), um indígena pode fazer parte do movimento sem aderir a uma organização específica, bastando que

compartilhe de seus interesses e pautas. Bicalho (2010) reforça essa ideia: as organizações representam interesses particulares, enquanto o movimento indígena é o conjunto, o todo.

Embora em passos lentos, as estratégias dos movimentos e organizações sociais melhoraram aos poucos a vida dos povos originários, em questão de reconhecimento, pois do século XX em diante essas conquistas sociais impulsionaram mudanças também no reconhecimento pelo território, na educação e saúde, principais bandeiras dos movimentos sociais. No entanto, é necessária vigilância em relação às novas formas de exploração, o que exige do movimento indígena, ou dos indígenas em movimento, criatividade e articulação política para superar os desafios contemporâneos.

1.3 Educação como uma bandeira de luta do Movimento Indígena

A resistência e a luta são elementos centrais na história dos povos indígenas. A partir de seu inconformismo coletivo, eles buscam, desde a invasão do país, sua vocação ontológica do “ser mais” (Freire, 2010), lutando contra a situação de opressão vivenciada.

Na busca pelo 'ser mais', e com uma presença cada vez mais proeminente e mobilizada no cenário político, os indígenas defendem uma pauta comum: garantir sua existência como povos culturalmente distintos. Essa garantia implica a criação de políticas que os atendam em suas especificidades e que respeitem seus processos próprios de luta pelo direito ao território, à saúde e à educação (Luciano Baniwa, 2019).

No que diz respeito à educação, é preciso lembrar que, antes da invasão portuguesa, os indígenas já possuíam seus próprios processos educativos. Essa ideia é corroborada pela concepção de Brandão (1993), para quem não existe uma forma única de educação, uma vez que a escola não é o único lugar onde ela acontece, nem o professor é seu único praticante.

Em mundos distintos, a educação existe de diversas formas. Ela terá diferentes contornos em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; outras conformações em sociedades camponesas, em países industrializados; diferente em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; e diferentemente organizada em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 1993, p. 10).

Nesse sentido, a educação escolar indígena, viabilizada por políticas educacionais específicas, representa a forma como os Povos Indígenas reivindicam seu direito à educação nas aldeias. Foi a mobilização do Movimento Indígena em âmbito nacional que permitiu

avanços nessa área desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O objetivo é superar o modelo de uma escola imposta, que nega as culturas e a diversidade indígena, para construir uma escola que de fato os represente, refletindo sua maneira de pensar a existência, os conhecimentos e o processo educativo.

No âmbito legal, a mudança inicia-se com a instauração de um novo paradigma para a educação escolar indígena, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, em especial com os Art. 210 e 231. Isso porque o Art. 210 determina, no parágrafo 2º, que o Ensino Fundamental Regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). Já o Art. 231 da Constituição Federal de 1988 afirma que são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

Além da CF/1988 são construídos outros documentos legais que dão sustentação aos referidos artigos, dos quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9394 (Brasil, 1996), e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) institui como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, além de assegurar o acesso ao conhecimento das demais sociedades, “indígenas e não indígenas” (Brasil, 1996). Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) apresenta as características e os fundamentos da escola indígena, orientando-a em relação ao currículo (Brasil, 1998)⁵.

Esse arcabouço legal consolida os parâmetros para orientar as práticas pedagógicas das escolas localizadas nas aldeias. O novo modelo de educação escolarizada para as comunidades indígenas deve dialogar com a educação indígena tradicional, que carrega as concepções de cada povo – sejam elas relacionadas a crenças, tradições ou formas de transmitir conhecimento. Segundo Santos Tupinambá (2016, p. 15), isso implica também garantir “a correlação com os saberes de outras culturas, o modo de organizar os tempos, as metodologias e o currículo que atendam às demandas específicas de cada comunidade indígena”.

Assim, após 1988, a escola indígena passa a ser reivindicada como um espaço para a construção de uma educação diferenciada. Esse novo modelo deve valorizar a cultura, a língua e os conhecimentos de cada povo e, ao mesmo tempo, ser baseado na interculturalidade. A

⁵ A base legal sobre a educação escolar indígena é detalhada na terceira seção.

interculturalidade, nesse contexto, é entendida como o diálogo entre os diferentes saberes, tanto entre os povos indígenas quanto com as culturas não indígenas.

Essa reivindicação implicou, e ainda implica, mudanças necessárias nas políticas de organização da escola indígena. Tais mudanças abrangem desde a elaboração de currículos e projetos político-pedagógicos até, principalmente, a definição do perfil da equipe docente e de gestão. O objetivo é organizar o trabalho pedagógico com base nos princípios do movimento indígena e nos anseios de cada comunidade, conforme indica a legislação atual.

Contudo, a conquista da educação escolar indígena trouxe consigo também incertezas e desafios quanto ao desdobramento das práticas pedagógicas e à inauguração de novos rumos para a educação dos povos originários. A implementação de uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural também gerou apreensão.

Em relação ao que consolida a Carta Magna de 1988 e o desdobramento em outras políticas específicas para os povos indígenas nos últimos governos, precisamos destacar o início das discussões sobre as ações afirmativas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016). Os governos petistas deixaram legados importantes, alguns campos prosperaram mais que outros, como o acesso de indígenas ao ensino superior, que teve um aumento significativo por meio de incentivos sociais de bolsas, cotas, reservas de vagas, cursos específicos e outros meios de ações afirmativas (Luciano Baniwa, 2019).

Nas duas últimas décadas, sob os governos de Michel Temer (2016 a 2018) e Jair Bolsonaro (2019 a 2022), testemunhamos um cenário alarmante, marcado por políticas autoritárias. Os movimentos indígenas foram marginalizados, enfraquecidos e divididos, enquanto professores foram perseguidos e demitidos e lideranças, cooptadas (CIMI, 2021; 2022).

No atual governo de Lula (2022-2026), embora os programas e as equipes de trabalho sejam promissores, as composições político-partidárias e as "estratégias de governabilidade" (semelhantes às adotadas no período anterior ao governo Dilma) resultaram em recuos significativos. Um exemplo notável é a criação do Ministério dos Povos Originários, em que a expectativa de autonomia para a resolução de questões territoriais foi frustrada pela transferência dessa responsabilidade ao Ministério da Justiça.

Embora seja uma ação de menor densidade em relação às atribuições do ministério dos povos originários, consideramos igualmente urgente e importante a recente composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), que também gerou indignação pela falta de representação indígena. Conforme reportado por Matuoka (2024), foram indicados 13 novos integrantes para o conselho e, pela primeira vez desde 2003 (com exceção do período do

governo Bolsonaro), não há nenhum representante dos povos originários. A nosso ver, essa ausência configura um retrocesso e uma forma de violência. Defendemos que a participação de representantes indígenas em instâncias de decisão é fundamental para garantir uma inclusão autêntica na gestão da educação escolar indígena, que possui instituições legalmente diferenciadas.

Contudo, um contraponto foi apresentado por Zara Figueiredo, secretária da Secadi/MEC, em maio de 2025. Segundo ela, está sendo lançada uma nova Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), construída com base em dados sobre a oferta dessa modalidade de ensino. A PNEEI está embasada no decreto que institui os territórios etnoeducacionais (Decreto 6.861/2009) e se organiza nos seguintes eixos: coordenação federativa; formação; material didático; condições de oferta; acesso ao ensino superior; valorização e difusão de saberes; e monitoramento (Figueiredo, 2025).

É certo que a escola indígena teve avanços na legislação, mas precisamos analisar se essas conquistas se efetivam no cotidiano escolar ou se há fatores que impedem sua plena consolidação. A implementação de uma educação diferenciada, comunitária e que dialogue com a cultura dos povos — uma demanda central do movimento indígena — precisa ser mais bem discutida. Embora concordemos com Brandão (1993, p. 15) que a educação ajuda a construir a sociedade, nos preocupamos, em contrapartida, com o perigo de a escola se tornar um instrumento de aculturação, caso não siga os princípios defendidos pelo movimento.

Essa é uma preocupação que consideramos legítima, pois o desconhecimento dos princípios da educação diferenciada pode levar ao que Silva (2001, p. 169) destaca como a tendência mais comum dos sistemas de ensino: a de “[...] operar com uma padronização excessiva”, ignorando as especificidades garantidas por lei à educação escolar indígena.

A escola indígena, nesse sentido, tenta ultrapassar a ideia tradicional de instituição de ensino voltada à reprodução de uma organização pedagógica centrada no conhecimento passado pelo professor aos alunos. Ela é ao mesmo tempo, a (re)construção da escola como um aparato estatal, com todas as suas estruturas e organizações, e um espaço vital para a afirmação ou reafirmação da identidade indígena, em uma outra lógica de concepção e organização. Nela, as culturas, cosmologias e modos próprios de educar das comunidades estão sempre presentes.

O que chamamos de escola indígena representa a resposta para a necessidade dos indígenas se (re)afirmarem em suas identidades e ao mesmo tempo usufruírem do direito a outros conhecimentos e à educação como todos os demais cidadãos brasileiros. Sua proposta abarca usufruir da escola como instituição do Estado, mas moldando-a para que ela reflita os

desejos e necessidades dos povos indígenas, baseada em princípios e características próprias, principalmente a característica comunitária.

Para que esse novo projeto se concretize, as práticas pedagógicas devem ser coerentes com essa visão. Por essa razão devem ser práticas que acontecem em comunhão com as demais pessoas da comunidade abarcando o que pensam e como vivem. Por essa razão, a construção do projeto de escola indígena é algo complexo e deve envolver a comunidade. A comunidade pensa junto, traça estratégias e acompanha, somando, intervindo, participando ativamente. A ação nas escolas indígenas é parte das ações pensadas de forma coletiva. A coletividade é o cerne que sustenta as bases que se refletem no cotidiano das atividades pedagógicas.

Nesse contexto, a distinção entre práticas pedagógicas e educativas, debatida por Franco (2008), é fundamental para compreendermos a intencionalidade das ações na escola. Adotando a escola como nosso lócus de análise, entendemos que as práticas se tornam pedagógicas quando estão intencionalmente ligadas a um projeto estabelecido. Assim, embora as práticas educativas das comunidades sejam essenciais, se não forem articuladas ao projeto político-pedagógico da escola, elas não se configuram como práticas pedagógicas da instituição. Essa diferença não minimiza a importância das práticas educativas, mas sublinha a necessidade de planejamento deliberado no contexto escolar.

Apesar de um discurso quase unânime defender a autonomia das escolas indígenas, Luciano Baniwa (2019) nos alerta que essa autonomia é um campo político em disputa, envolvendo a gestão de atividades políticas, e não apenas a implantação da lei. Isso ocorre porque precisamos enfatizar que a escola é uma instituição do Estado e, como tal, quase sempre se apresenta alheia ao que os povos indígenas pensam sobre educação.

O domínio do Estado sobre a educação e a escola está exatamente nessa medida, no controle da organização do trabalho pedagógico da escola, na formação dos docentes, no campo financeiro, que rompe com o processo de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas e não indígenas, representadas por meio do desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas. A educação escolar indígena é um campo da política educacional em disputa, em uma correlação de forças, em que os movimentos indígenas lutam constantemente pela autonomia de sua educação.

Isso nos leva a concluir que a gestão das escolas, a decisão sobre o uso de recursos e, principalmente, as diretrizes sobre o que e como ensinar são questões que precisam ser debatidas. Concordamos com D'Angelis (1997) quando ele aponta que, em vez de uma autonomia real, a decisão sobre aspectos cruciais da educação indígena permanece a critério das secretarias de educação. Elas controlam desde a formação de professores, concursos e

contratos, até os materiais didáticos, calendários e métodos de avaliação. Além desses desafios, identificamos ainda a influência de grupos da sociedade civil, como ONGs e Igrejas, que interferem na organização político-social das comunidades e, conseqüentemente, em suas escolas.

1.4 Apresentação da questão de pesquisa e objetivos

A compreensão da autonomia das escolas indígenas para efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas envolve, portanto, muitas questões: currículo, organização do espaço, estratégias de ensino-aprendizagem, avaliações, material didático, formação de professores, dentre outras. Tais questões incluem instâncias da educação indígena (representações da comunidade) e da educação escolarizada (secretarias de educação), o que exige diversos olhares para ser conhecida e compreendida.

A produção acadêmica não tem ficado alheia a esse debate. Pelo contrário, tem investigado a proposição e a concretização das escolas indígenas em diferentes territórios, analisando como as políticas e a gestão das secretarias de educação influenciam essas escolas, como o trabalho pedagógico tem se efetivado e, conseqüentemente, como são as práticas desenvolvidas em tais espaços.

A partir desse contexto, e tomando a prática pedagógica como nosso horizonte investigativo, questionamos: O que a produção acadêmica tem investigado sobre a educação escolar indígena? Quais são as características das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas indígenas, segundo as teses e dissertações da área da Educação? Existem especificidades e recorrências nessas práticas quando comparamos diferentes povos?

A legislação nacional garante que as práticas pedagógicas das escolas indígenas sejam diferenciadas, específicas, bilíngues/multilíngues e interculturais. Partindo desse princípio, nosso estudo se volta para a produção acadêmica (teses e dissertações da área da Educação) que investiga esse tema. Buscamos analisar se as práticas pedagógicas, conforme descritas nessas pesquisas, efetivamente se consolidam com as características que a lei assegura. Em última análise, nosso objetivo é verificar se o direito dos povos indígenas a processos próprios de aprendizagem tem sido concretizado.

Para esse delineamento, buscamos compreender as especificidades e recorrências das práticas pedagógicas entre povos indígenas. Especificamente objetivamos:

- Mapear as teses e dissertações sobre a educação indígena, de forma a identificar como a dimensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas tem sido observada.
- Compreender quais aspectos interferem nas práticas pedagógicas das escolas indígenas.
- Examinar as especificidades e/ou recorrências das práticas pedagógicas de acordo com o povo investigado.
- Analisar se as práticas pedagógicas nas escolas indígenas investigadas pela produção nacional na área de educação têm efetivado o direito dos povos indígenas aos processos próprios de aprendizagem.

Para alcançar esse horizonte, organizamos este trabalho em seis seções. Além desta introdução, a segunda seção detalha nossas decisões metodológicas e os procedimentos da pesquisa. Na terceira, discorremos sobre os princípios da educação escolar indígena, conforme defendidos pelo movimento, e sua relação com as práticas pedagógicas. A quarta seção é dedicada aos achados da primeira etapa da pesquisa, na qual mapeamos as dimensões encontradas nos estudos sobre o tema. Na quinta seção, analisamos as práticas pedagógicas documentadas pelos trabalhos da segunda etapa, verificando se elas se efetivam de forma diferenciada e identificando suas recorrências. Por fim, na sexta e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 TAPÉ⁶ (PERCURSO METODOLÓGICO)

Os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada é uma das principais bandeiras de luta do movimento indígena. O reconhecimento como etnicamente diferente se concretiza na escola indígena por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, somados a outros fatores como a relação com a comunidade, envolvimento e formação de professores e diálogo com as instituições extra aldeia.

O reconhecimento de mais de 305 povos indígenas no Brasil indicia que compreender as práticas pedagógicas de diferentes escolas indígenas somente seria possível por meio do estudo de pesquisas já desenvolvidas. Como indica Gil (2002), essa é a principal vantagem da pesquisa bibliográfica, pois permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica tornou-se o caminho mais coerente com o objetivo deste estudo, o qual se propõe a analisar, por meio das pesquisas sobre Educação Escolar Indígena desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado no Brasil, na área de educação, se as práticas pedagógicas das escolas indígenas, tais como registradas em trabalhos acadêmicos se efetivam de forma diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, como garante a legislação.

Buscamos, com isso, verificar se o direito dos povos indígenas a processos próprios de aprendizagem está sendo concretizado. De forma específica, nos propomos a: (1) Mapear as teses e dissertações sobre a educação indígena, de forma a identificar como a dimensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas tem sido observada; (2) Compreender quais aspectos interferem nas práticas pedagógicas das escolas indígenas; (3) Examinar as especificidades e/ou recorrências das práticas pedagógicas de acordo com o povo investigado e (4) Analisar se as práticas pedagógicas nas escolas indígenas investigadas pela produção nacional na área de educação têm efetivado o direito dos povos indígenas aos processos próprios de aprendizagem.

Para tanto, optamos por um estudo baseado nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, previamente organizada em duas etapas:

- (1) Levantamento e mapeamento das pesquisas realizadas entre 1996 e 2020, na área de educação, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como tema de busca a educação escolar indígena na educação básica.

⁶ A palavra Tape (lê-se tapé) é uma palavra da língua tupi e significa caminho.

(2) Após o mapeamento dos temas pesquisados, focalizar as pesquisas voltadas à compreensão das Práticas Pedagógicas das escolas indígenas, identificando sua delimitação e especificidades.

Com o intuito de ir além de um mapeamento, a presente investigação buscou um olhar mais detalhado do que trazem as pesquisas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas, procurando compreendê-las em relação com os princípios do movimento indígena e a legislação nacional e específica. Desse modo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

Creswell (2007, p.94) afirma que a pesquisa qualitativa “é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo”. Ainda segundo o referido autor, “as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas”.

Corroborando tais afirmações, Minayo (2009) salienta que, por meio da pesquisa qualitativa, podemos ampliar a compreensão de fenômenos complexos. Dentre as diversas metodologias qualitativas e em decorrência do nosso objeto de estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem nos colocou em contato direto com a produção escrita sobre a temática. No entanto, como toda pesquisa, tivemos que planejá-la com rigor, desde a definição temática até a construção lógica do trabalho. Conforme apontam Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos. A citação de Gil (2002, p. 44) reforça a validade da nossa escolha: “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Seguindo a orientação de Lakatos e Marconi (2003), após a definição do tema, foi importante para nós delimitar a forma de exploração dos trabalhos. Nessa etapa, realizamos os recortes necessários e mantivemos a atenção à especificidade do nosso objeto de estudo. Dessa forma, o movimento inicial da pesquisa ocorreu com o delineamento do objeto a ser pesquisado e posterior mapeamento das produções de mestrado e doutorado em educação escolar indígena, de modo a saber quais as temáticas estudadas nas pesquisas sobre Educação Escolar Indígena (EEI) e se seria possível estudarmos sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas por meio da produção bibliográfica da área. Após levantamento e localização dos trabalhos que versam sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, a análise em profundidade dessas produções seria possível.

2.1 Primeira etapa da pesquisa: mapeamento das produções sobre educação escolar indígena

Buscando o mapeamento da produção sobre educação escolar indígena, de forma a sabermos se havia trabalhos que pudessem revelar sobre as práticas escolares em escolas indígenas, iniciamos o levantamento bibliográfico junto à base de teses e dissertações da CAPES. A escolha por teses e dissertações se deu pelo fato de que este tipo de estudo, segundo Albrecht e Ohira (2000), conceitua-se como fontes primárias, aquelas que “[...] contém ou divulgam informações originais ou que apresentam, sob forma original, informações já conhecidas” (Albrecht; Ohira, 2000, p. 139-140).

As fontes primárias são as mais importantes, por representarem a grande produção técnica e científica da área. Nelas incluem-se: os livros, os periódicos e publicações seriadas, os preprints e anais de eventos, os relatórios técnicos, as normas técnicas, as teses e dissertações e as patentes (Albrecht; Ohira, 2000, p. 139-140).

Iniciamos o processo da primeira etapa da pesquisa identificando todas as produções na área de educação desenvolvidas entre 1996 e 2020, com foco na educação escolar indígena na educação básica. O recorte temporal se justifica por dois motivos: 1996 é o ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e 2020 foi definido como o marco temporal final, pois era o último ano com dados completos disponíveis na plataforma de busca quando a coleta de dados foi iniciada em 2021.

O levantamento dos dados foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ser a plataforma que centraliza todas as produções de teses e dissertações do país. É importante destacar que utilizamos filtros apenas para a área de conhecimento e para o período cronológico definido.

Entretanto, para as pesquisas anteriores a 2013, cujos registros são anteriores à Plataforma Sucupira, acessamos outra fonte de dados. As pesquisas de 1996 a 2012 foram buscadas no Conjunto de Dados Abertos da Capes, no site https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?q=1998&sort=score+desc%2C+metadata_modified+desc, o qual reúne em planilhas informações consolidadas sobre teses e dissertações a partir da coleta Capes de 1987 a 2012.

A partir de 2013, ano que marca o início dos lançamentos das pesquisas pela plataforma Sucupira, as leituras dos resumos foram realizadas diretamente no catálogo da Capes, no *link* disponível para cada pesquisa, em “detalhes”.

Foram elencados três descritores de busca: Educação Escolar Indígena; Escola Indígena e Educação Indígena. Essa fase de levantamento de dados e categorização das pesquisas em planilha contou com um período de seis meses, de setembro de 2021 a março de 2022.

No total, foram encontradas 376 pesquisas com o descritor "Educação Indígena", 324 com "Educação Escolar Indígena" e 152 com "Escola Indígena". Dentre essas, algumas se repetiam em duas ou nas três listas.

Posteriormente, aplicamos um critério de exclusão para remover as pesquisas sem relação direta com a educação escolar indígena. Desse modo, trabalhos sobre temas como saúde, movimento social e educação superior foram excluídos da lista de selecionados. Ao final dessa primeira etapa, a pesquisa identificou quantitativamente 361 trabalhos: 277 dissertações e 84 teses.

O próximo passo foi a leitura dos resumos para a criação de um banco de dados detalhado. Com a leitura, os dados foram organizados em uma planilha no Microsoft Excel, que continha doze colunas para registrar informações como: título, autor(a), perfil étnico do(a) autor(a), ano de defesa, formato da pesquisa (tese ou dissertação), tema, objetivo, local da instituição, local de realização, metodologia (tipo de pesquisa e instrumento de coleta de dados), fundamentação teórica e resultados principais.

Após a organização de nosso banco de dados, inspirados na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), catalogamos as temáticas investigadas a partir dos temas das investigações. Nesse movimento analítico, realizamos agrupamentos a partir da proximidade dos temas investigados.

O diálogo com a proposição de Bardin (1977) nos permitiu colocar foco nos temas investigados. Assumimos as unidades de registro a partir dos objetivos das pesquisas e organizamo-las em temas, de forma a permitir uma categorização a partir de seu conteúdo as agrupando em temáticas de acordo com as semelhanças e especificidades que apresentaram entre si.

Assim que finalizamos a primeira etapa da pesquisa, realizamos a descrição e a análise dos dados, procedendo ao mapeamento das produções por diferentes aspectos e organizando-as em agrupamentos. Preocupamo-nos menos com a frequência das ocorrências e, por isso, o agrupamento se deu a partir do núcleo de conteúdo dos objetivos, que nós organizamos em temas. Essa abordagem nos permitiu a observação das temáticas investigadas e a organização de 11 agrupamentos: (1) práticas pedagógicas nas escolas indígenas; (2) estruturação e desafios da escola indígena; (3) alfabetização, cultura oral e cultura escrita; (4) construção de consciência histórica argumentativa; (5) crianças, infâncias e educação infantil; (6) identidade

e cultura; (7) temáticas transversais; (8) educação especial e educação profissional; (9) educação escolar indígena e componentes; (10) educação escolar indígena e princípios; e (11) aspectos legais e organização política. Os resultados desta etapa são debatidos na quinta seção deste texto.

2.2 Segunda etapa da pesquisa: análise das produções sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas

A segunda etapa iniciou-se com a busca e análise detalhada dos trabalhos classificados no agrupamento “práticas pedagógicas nas escolas indígenas”, do qual fazem parte as pesquisas relacionadas às próprias práticas pedagógicas, práxis pedagógicas, processos de ensino, ação saberes indígenas, trabalho docente, organização escolar e recursos didáticos.

É importante destacar que, mesmo reconhecendo as diversas atividades formativas que ocorrem em outros espaços da aldeia com a clara intenção de construir conhecimento, os critérios para a seleção das pesquisas focadas em práticas pedagógicas foram bastante específicos. Para este estudo, limitamo-nos a pesquisas que apresentavam a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares, que se incluem como atividades pensadas a partir do projeto escolar e assim aparecem nas teses e dissertações, mesmo que se desenvolvam em diferentes espaços da aldeia, porém sempre ligadas à escola como instituição.

Durante a fase inicial desta pesquisa, identificamos uma vasta gama de produções que abordavam temas relevantes para a educação escolar indígena, como a relação com o território, a saúde, a formação de professores e a implantação de escolas nas aldeias, entre outros. Contudo, mesmo que muitas dessas abordagens envolvessem intencionalidade, elas não estavam diretamente vinculadas à escola como instituição. Isso significou que buscamos, nos resumos das pesquisas, a menção explícita de estratégias pedagógicas que se relacionavam com o uso de materiais didáticos, organização do tempo e utilização de espaços dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, compreendendo prática pedagógica como atividade intencional e que envolve diferentes aspectos, sejam em contextos externos ou internos, buscamos nesta etapa realizar após a leitura das teses e dissertações os seguintes elementos:

- o povo participante da pesquisa;
- a etapa da educação básica relacionada à pesquisa;
- a rede vinculada à escola indígena participante;

- a estrutura física das escolas;
- a organização das turmas;
- se os professores são pertencentes à comunidade indígena ou não;
- a formação dos professores que atuam nas escolas pesquisadas;
- a língua(as) utilizada(s) nas escolas;
- a localização da escola (se está dentro da comunidade);
- a presença de coordenação pedagógica;
- ancoragens teóricas utilizadas pelos(as) pesquisadores(as);
- e se há menção a aspectos mais específicos das práticas pedagógicas desenvolvidas como planejamento das atividades, organização curricular, desenvolvimento das práticas comunitárias, desenvolvimento das práticas interculturais, desenvolvimento dos processos de avaliação, citação dos espaços onde acontecem as atividades pedagógicas, dos materiais didáticos utilizados e das estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Abaixo estão listadas as pesquisas sobre as práticas pedagógicas, objeto da segunda etapa da pesquisa, as quais serão discutidas na quinta seção deste texto.

Quadro 1 - Lista das pesquisas sobre as práticas pedagógicas em escolas indígenas

Autor (a)	Título	Ano de defesa
Aldrin da Costa Cruz	O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó	2016
Ana Lucia Gomes da Silva	Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura'.	2013
Andreia Maria Pereira	Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia	2019
Antônio Carlos Seizer da Silva	Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática ou utopia?	2009
Aquilino Tsere'Ubu'õ Tsi'ruí'a	A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da Pedagogia Xavante'	2012
Augusta Aparecida Neves de Mendonça	Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá	2007
Aurieler Jaime de Abreu	A pedagogia Guarani nas percepções dos professores Guarani e Kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola	2020
Bruno Ferreira	Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar'	2014
Carla Viviani Silveira Folegatti	Interculturalidade e prática docente Pataxó	2020
Chirley Maria de Souza Almeida Santos	O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas	2016
Claudemiro Pereira Lescano	Tavyterã reko rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem'	2016
Dalila Luiz	A prática pedagógica de professores terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização'	2016
Eliana Bravim Teixeira Neves	Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem	2005
Eliane Gonçalves de Lima	A Pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola'.	2008
Gabriela Barbosa Souza	Os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã: um diálogo intercultural	2016
Ilma Regina Castro Saramago de Souza	Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS'	2019

Autor (a)	Título	Ano de defesa
Jabez Gabriel	Experiência com a ação saberes indígenas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, Aldeia Córrego do Meio, Município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul	2020
Janaina Aline dos Santos Souza	A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta	2018
Jaspe Valle Neto	Educação escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico	2013
Jaspe Valle Neto	Currículo da escola e cultura do Povo Mura	2020
Josieli Silva	Os Mbya guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral norte do Rio Grande do Sul: uma narrativa autobiográfica	2019
Jucinora Venancio de Souza Araújo	Centro cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano	2015
Karina Cristiane Belz	Educação escolar Kaingáng: do discurso oficial às práticas efetivas	2008
Leni Barbosa Feitosa	Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire	2018
Lucas Antunes Furtado	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku	2015
Luiz Silva Leal	Classes de idade Xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica'	2006
Maiara Damasceno da Silva Santana	Os Kariri-Xocó na sementeira: processos nativos de aprendizagem e perspectiva corporal'	2015
Marcia Luisa Tomazzoni	Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani	2020
Marcineia Vieira de Almeida Santos	Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença'	2016
Maria Aparecida Mendes de Oliveira	Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá	2020
Marta Cecília Rocha da Silva	Coleção girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado	2015
Ozirlei Teresa Marcilino	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo'.	2014

Autor (a)	Título	Ano de defesa
Renata Lopes de Oliveira	Torém como lugar de memória e espaço de formação na educação escolar diferenciada indígena Tremembé	2015
Rita Gomes do Nascimento	Rituais de resistência: experiência pedagógica Tapeba	2009
Rosa Maria Cavalheiro Kaminski	A educação escolar e os aspectos da cultura Kaingang da Terra Indígena de Marrecas	2016
Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano	Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	2019
Vanilda Alves da Silva	O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente	2018

Fonte: elaborado pela autora (2024).

3 MBO'E ABÁ SUPÉ COTY ABÁ MBO'ESABA MBO'E: GUARIN RAPÉ⁷ (EDUCAÇÃO PARA OS ÍNDIOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CAMINHOS TORTUOSOS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRINCÍPIOS PRÓPRIOS)

As 305 etnias indígenas do Brasil indicam uma população indígena de 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (IBGE, 2023). Os dados do referido censo trazem um importante panorama sobre a diversidade étnica e o crescimento da população indígena no Brasil, quando comparada ao último censo de 2010 que apontava 896.917 indígenas.

Desde a invasão do Brasil, a colonialidade tem se manifestado em diversos setores sociais, inclusive na forma como lidamos com o conhecimento. A educação destinada aos povos originários, por exemplo, foi pensada dentro do projeto colonizador. Ela tinha como objetivo principal prepará-los para a exploração de mão de obra e a inserção na vida urbana e “civilizada”, o que, na prática, significava a extinção da língua materna e a introdução da língua do colonizador. Em outras palavras, a educação para os povos originários servia para moldar o sujeito comunitário em um ser obediente e disciplinado, desprovido de sua própria língua e identidade, sem território e, além disso, escravizado.

Diante de tal cenário, e considerando as lutas que acompanham o processo de resistência, a educação escolar indígena tornou-se uma realidade após a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, ela ainda é carregada de desafios e tensões que se constituíram desde o período da invasão. Atualmente, segundo o censo escolar de 2024, existem 3.572 escolas indígenas, 26.295 professores e professoras, e 289.477 estudantes matriculados nessas instituições (Brasil, 2024).

3.1 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil

No século XVI a educação tinha a missão de fazer “a conversão dos índios”. Assim, os missionários se aproximavam dos nativos com objetivo de conquistar sua confiança, falando suas línguas, e lhes ensinavam a língua portuguesa com o objetivo de catequizá-los. As principais vítimas dos missionários eram as crianças, porque eram mais fáceis de assimilar o

⁷ Nome do título da seção traduzido na língua Tupi.

ensino. Elas eram levadas para colégios para aprenderem a língua portuguesa e terem uma formação para serem multiplicadoras da religião católica.

Como as crianças regressavam às aldeias e voltavam a vivenciar a sua cultura, os jesuítas passaram a criar os aldeamentos para que elas ficassem isoladas dos pais e das aldeias, assim conseguiam êxito na mudança de comportamento das crianças, passando a exterminar a sua cultura indígena (Brasil, 2007, p. 10). Segundo Santos e Santos (2020), nos aldeamentos o ensino para os indígenas era totalmente voltado ao modelo europeu - os princípios e cultura dos nativos não eram respeitados.

Em 1757, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa por motivos econômicos e por interesse na mão de obra escrava dos índios. Expulsos os jesuítas, os aldeamentos foram elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de diretório. Segundo Gomes (1988), o Diretório dos Índios, também apelidado como a Doutrina do Índio Cidadão, continha 94 artigos e estabelecia regras, dando continuidade a uma educação colonizadora e genocida. Desse modo, o Diretório dos Índios que apareceu como uma política de cidadania, na verdade foi uma política de extermínio de culturas. As ações políticas do diretório marcaram um novo momento na educação para os índios. Ainda com a presença da cristianização, a educação passou a ter como enfoque principal a civilização, de maneira a tornar os indígenas aptos para desempenhos civis, com o ensino da leitura e, se possível da escrita (Bittencourt; Silva, 2002). O Diretório previa a criação de escolas separadas para meninos e meninas, com a contratação de mestres e mestras, e proibia o uso das línguas maternas, tornando a língua portuguesa obrigatória, vista como um meio para a civilização (Medeiros, 2018).

Neste momento, a educação ainda estava voltada à integração do índio à sociedade nacional, a fim de que deixasse sua cultura e incorporasse a cultura vigente e dominante. Os indígenas não tinham escolha sobre qual educação gostariam de ter e qual a melhor forma para receber essa educação.

Com a revogação do diretório dos índios, em 1798, retoma-se o sistema de aldeamento. A função da educação era integrar as populações indígenas com formações voltadas para certos ofícios que incluíam artes mecânicas, estímulo à agricultura e treinamento militar. Como muitos indígenas resistiram, houve conflitos com os colonizadores e eles passaram a ser chamados de povos preguiçosos.

Entretanto, mesmo o Diretório do Índios tendo sido extinto em 1798, suas diretrizes continuaram vigorando mesmo após a Proclamação da Independência. Não houve uma política indigenista oficial até 1845, quando foi criado o Regulamento das Missões, que manteve – e acentuou – a proposta assimilacionista. Ao longo do Império, as relações com os indígenas

tiveram como principais objetivos transformar os índios em trabalhadores a serviço do Estado, principalmente em expedições militares, na abertura de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras; e ocupar suas terras – seja pela conquista de seus territórios e consequente expulsão, pelo confinamento em aldeamentos ou pela extinção das antigas aldeias (Almeida, 2010).

Apesar de objetivos diversos a cada contexto histórico-político do Brasil, as políticas indigenistas traçavam – e ainda traçam - metas em harmonia com a economia e a organização política do país. Já no século XX, segundo Tassinari (2008), há três momentos que marcaram rupturas nas políticas educacionais indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (Spiltn) – alterado em 1918 para Serviço de Proteção ao Índio (SPI); a Fundação Nacional do Índio (Funai); e o período pós Constituição Federal de 1988, que marcou algumas importantes conquistas.

Em 1910, a criação do SPILTN, órgão criado no governo de Nilo Peçanha, tinha como objetivo proteger os indígenas da violência dos não indígenas e agregá-los à sociedade branca. Nas entrelinhas da suposta proteção estava a “civilização” do país, que envolvia principalmente a escolarização nas aldeias. O processo consistia em estabelecer aliança com os “índios” considerados “mansos” e levar a paz aos “índios” “bravos” com a ideia de produzir “um grande cerco de paz”. O período contava com a missão católica que dividia com o Estado a responsabilidade pela escola institucionalizada aos índios. Aos poucos, essa missão catequética seria substituída por uma política indigenista.

A partir de 1918, as ações do SPI foram marcadas pelos ideais de evolucionismo e racismo que alimentavam as discussões políticas. Nesse período em que o SPI era o responsável pela educação escolar dos indígenas, a criação da escola denominada de “Casa do Índio” atendia com o objetivo de alfabetizar e ensinar técnicas manuais aos indígenas, principalmente aos que não falavam a língua portuguesa, seguindo, é claro, os ideais de evolucionismo e racismo que influenciavam as políticas da época (Bergamaschi; Medeiros, 2019).

Entre as ações do SPI, temos três fases: A primeira, denominada de “pacificação” feita aos “índios” considerados arredios, foi executada por meio da doação de bens e, aproveitando-se do contato, os agentes atraíam os indígenas para áreas denominadas de reservas indígenas. A segunda era a educação escolar, implantada nas reservas, com a fixação dos indígenas por um posto em cada reserva. A terceira fase consistia no desenvolvimento de ações para civilização e técnicas de trabalho, culminando com a introdução do indígena na “vida civilizada” do país.

Com início na década de 1930, por meio da institucionalização da Antropologia no Brasil, as contribuições de etnólogos e a criação de faculdades que discutiam as questões indígenas, críticas começaram a surgir. O trabalho de Willems (1938), conforme ressalta Tassinari (2008), é compreendido como um dos primeiros a criticar as escolas nas aldeias indígenas. A crítica do autor era a de que a escola não teria relação nenhuma com a vida da aldeia e ainda afastava o indígena de suas tradições.

Com a extinção do SPI, em 1967, inaugura-se a atuação da Funai (Fundação Nacional do índio). Esse período se destaca pelas contribuições dos etnólogos e pelas críticas à política indigenista do SPI. Ganha respaldo a criação de cursos de pós-graduação na área da Antropologia, organizado por Darcy Ribeiro, que indicam a estruturação nas políticas indigenistas.

No entanto, tais ideias ainda defendiam o termo “civilização” como etapa máxima para integração do indígena à sociedade nacional. Para Tassinari (2008), esse período é marcado por ambiguidades, já que havia uma ruptura quanto às ações do SPI, como por exemplo, a possibilidade de uso das línguas nativas nas salas de aula, com o auxílio de indígenas, ao mesmo tempo em que a educação ainda continuava como estratégia para integração do índio à sociedade nacional.

Essa ambiguidade mostra que havia a mesma finalidade de integração à sociedade nacional, não havendo mudanças de concepção. Os índios alfabetizados em língua portuguesa dialogavam na língua materna com os parentes da aldeia e com isso assumiam a função de alfabetizadores. Nesse processo, o ensino passava a ser realizado apenas em português e o bilinguismo de transição, como era chamado, servia apenas como ponte para o domínio da língua nacional. O abandono de suas línguas pressupunha também o abandono de suas identidades. Portanto, a presença das línguas maternas nas turmas de alfabetização possuía o mesmo objetivo de “política indigenista civilizatória”, os instrumentos é que eram diferentes do SPI.

Desse modo, os indígenas passaram por dois diferentes paradigmas relacionados à educação escolarizada: (1) O paradigma exterminacionista, cujo objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas. Desde a época da invasão do Brasil, o objetivo era de que fossem extintos os povos indígenas, em forma de doenças, escravização e genocídio, sendo a escola usada para a extinção das culturas indígenas, já que matando cada cultura, matariam também os indígenas; (2) O paradigma integracionista, que compreendia os indígenas como seres em evolução e, nesse caso, estariam numa escala hierárquica inferior, mas que ao serem civilizados pela escola se aproximariam de se tornar “cidadãos brasileiros”. Esse paradigma se torna mais

evidente na década de 1970, após os indígenas serem vitimados pela política indigenista do governo militar, com a finalidade de alavancar o Brasil no chamado “milagre brasileiro”. A política nesse contexto histórico visava a mão de obra indígena e a exploração da Amazônia. Foi nesse momento que surgiram diversas mobilizações da sociedade civil contra a política indigenista (Munduruku, 2012).

Importante destacar que apesar de um paradigma ser mais forte que outro em algum momento da história, e de suas diferenças, os dois foram similares no objetivo para a escola indígena: negar quem eram os indígenas e suas diversidades e integrá-los como cidadãos. Contudo, contrariando a perspectiva histórica colonialista e eurocêntrica, que frequentemente retrata os povos indígenas do Brasil como meros coadjuvantes, desprovidos de iniciativa e à mercê dos interesses colonizadores ou de seus porta-vozes, é crucial destacar sua constante resistência. E essa capacidade de resistir é o que se constitui como o principal motor para a continuidade desses povos. Pesquisas, como a de Almeida (2010), revelam que os indígenas sempre foram sujeitos ativos na história do Brasil, agindo de maneiras diversas e motivados por seus próprios interesses.

A ação e a resistência indígena são intrínsecas à história da presença invasora. Um exemplo dessa resistência foi a negação ao trabalho escravo, conforme trata Almeida (2017) que, por sua vez, engendrou o clichê da preguiça e indolência, infelizmente ainda presente no imaginário de parte da população brasileira.

Nesse sentido, a resistência e as formas de se organizar foram se intensificando ao longo da história. Em 1974, o Conselho Indigenista Missionário, reuniu lideranças e organizado por indígenas, pensaram estratégias para uma política indígena contra o Estado. As lutas do movimento indígena contra o Estado brasileiro foram ficando robustas em busca de autonomia política e econômica, nos quais entre os principais pontos estavam a busca pelo território próprio, saúde e uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue que atendesse, de fato, às especificidades dos povos indígenas.

Iniciaram-se as assembleias e um dos resultados mais significativos foi a criação da União das Nações Indígenas, dirigidas exclusivamente por indígenas. “O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas (UNI), juntando um número expressivo de povos indígenas” (Brasil, 1998, p. 21).

Ainda na década de 1970, intensificaram-se os encontros da educação, nos quais os professores indígenas idealizaram o modelo da educação que queriam, em formato de documento. Toda a organização do movimento indígena visava, entre outras lutas, a busca por

uma escola que atendesse às especificidades dos povos indígenas e a extinção da escola para o índio que visava exterminá-lo e/ou integrá-lo à sociedade nacional.

A maior vitória desse movimento indígena organizado se deu na década 1980, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), representando um novo marco para os povos indígenas, com a publicação do capítulo do índio, nos Art. 231 e 232. Com a aprovação desses artigos foi inaugurado um novo paradigma, chamado por Munduruku (2012) de paradigma pós-constituição de 1988.

O ponto principal desses artigos é que os indígenas são reconhecidos pela legislação magna do país como povos de culturas diferentes, mas com direitos. Consta, por exemplo, que aos índios é reconhecida sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e que cabe à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

No entanto, é importante destacar que os artigos aprovados na CF de 1988 foram fruto de mobilizações feitas por indígenas de todo o país, pois foram até a assembleia constituinte entregar um documento contendo diversas reivindicações, que tinha como ponto principal o reconhecimento dos direitos históricos dos povos indígenas pelo Estado brasileiro.

Segundo Luciano Baniwa (2013), essa ideia de escola para os índios, com a preocupação de integrá-los à sociedade nacional, perdurou de forma marcante por quase todo o século. Na virada desse milênio, a situação mudou: “os povos indígenas passaram a reivindicar junto ao governo uma educação escolar própria abrindo novos horizontes teóricos e práticos, e inaugurando um novo período na história de sua educação” (Luciano Baniwa, 2013, p.48).

Assim, considera-se como marco legal para o atual paradigma, a Constituição Federal de 1988, enfatizado por Tassinari (2008) e Luciano Baniwa (2013), como um divisor de águas para as políticas educacionais indígenas, o que propiciou um novo projeto de Estado e de sociedade, na década de 1990. Esse aspecto é corroborado por estudiosos que defendem a década de 1980 como marco em razão da aprovação dos artigos na CF de 1988, como Aracy Lopes (2001) e Mariana Ferreira (2001).

Fato é que a partir desse marco, com outra identidade e função, cabe à Comunidade Indígena buscar meios, juntamente ao Estado e com o apoio do Movimento Social, para a efetivação da nova Escola Indígena. Desde então, o Movimento Social Indígena ganhou corpo e tem conquistado, numa luta árdua, alterações legais expressivas no que diz respeito ao território, educação diferenciada e saúde, apresentadas pelo movimento social como principais bandeiras de luta.

Legitimar essa educação, apresentada na CF de 1988, não tem sido algo fácil para as comunidades indígenas. Não há condições estruturais para o cumprimento dos direitos constitucionais e a “autonomia” dada pela CF de 1988 e, mais tarde, pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, reforçam as políticas neoliberais que atendem a todo o sistema de educação no país.

Interessa frisar, todavia, que os marcos legais e as conquistas são fundamentais e neste contexto, é importante reconhecer o papel do Movimento Indígena na conquista do direito a uma Educação Escolar Indígena com princípios amparados na possibilidade de ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue e comunitária.

Após o amparo legal da CF de 1988 surgiram políticas específicas e legislação de amparo ao direito a educação escolar indígena. No início da década de 1990 encerrava-se a responsabilidade da FUNAI com a Educação Escolar Indígena, com a publicação do Decreto n. 26 (Brasil, 1991), que dispôs sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, que passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Esse decreto também definiu o desenvolvimento das ações educativas a serem realizadas pelas secretarias estaduais e pelos municípios, em consonância ao que ficou assegurado na Constituição quanto ao regime de colaboração e quanto à divisão das responsabilidades educativas entre os entes, reafirmado dois anos mais tarde, no final de 1993, por um caderno orientador produzido pelo próprio MEC como referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios, com Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1993). Em tal documento orientava-se sobre a legislação, princípios gerais, normas de funcionamento e fontes de financiamento.

Na mesma década, a educação escolar para os povos indígenas foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB estabeleceu em seu Art. 78, nas Disposições Gerais, a responsabilidade da União com a colaboração das agências federais de fomento para o desenvolvimento de programas para oferta de educação bilíngue e intercultural (Brasil, 1996).

Ainda na década de 1990, por meio da militância dos professores, foram construídos e firmados, no encontro de professores indígenas em Manaus, os princípios que norteariam a educação escolar indígena. Tal documento daria o embasamento sobre as características e os fundamentos para a atual Escola Indígena e subsidiariam a construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, conforme apresentados pelo RCNEI (Brasil, 1998).

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS:

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawá, Kaxinawá, Kambeba, Kampa, Kokáma, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Mambo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

- 1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4) É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6) É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8) As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso dos medicamentos alopáticos.
- 9) O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13) Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14) Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15) A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas (Brasil, 1998, p. 29).

O RCNEI apresenta, além dos princípios que direcionaram as políticas de educação do país, as características da escola indígena, currículo, formação de professores e as atribuições dos entes federados nesses espaços (Brasil, 1998, p.27). Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem propostos combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado já que, também, a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (Brasil, 1998, p. 21)

São os fundamentos ressignificados, a cada dia pelos encontros das aldeias e eventos do Movimento Indígena que orientam a EEI nas aldeias para tornar-se real nos Projetos Político-

Pedagógicos (PPP), nas práticas pedagógicas e na formação de professores, como alicerce para uma educação escolar indígena de qualidade. E, neste sentido, o RCNEI (Brasil, 1998), ao tratar dos fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena aduz:

- Multietnicidade, pluralidade e diversidade. Por considerar que o Brasil é uma nação formada por vários grupos étnicos diferentes, com suas histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias acredita-se que esta é uma diversidade que deve ser preservada. A forma de pensar, de se organizar politicamente e socialmente, a vida econômica, a cosmologia específica a cada povo indígena, bem como as experiências dos contatos com outros povos indígenas e não indígenas, deve ser bem representada na escola. Essa ação evita generalizações na escola indígena, já construída entre as sociedades não indígenas, de que os índios são todos iguais.
- Educação e conhecimentos indígenas. Antes da chegada dos portugueses já existiam modos de produzir, armazenar, expressar, reelaborar e transmitir conhecimentos, que garantiam a continuidade do grupo étnico. Isso implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos no sentido de dialogar com a escola a partir dos sujeitos envolvidos.
- Autodeterminação. O contato com valores, instituições e procedimentos diferentes dos vivenciados nas aldeias no contexto atual dão possibilidade para que os povos indígenas possam fazer “suas escolhas”, participando da elaboração dos projetos de futuro.
- Comunidade educativa indígena. Os povos indígenas possuem processos próprios de socialização e formação de pessoas. É a comunidade que mobiliza os agentes para a educação que acontece nas aldeias. No entanto, a escola não é o único lugar de aprendizado. “Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem” (Brasil, 1998, p. 20). A comunidade também possui papel fundamental na transmissão e distribuição dos conhecimentos tradicionais pelos membros da aldeia.
- Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. A escola indígena deve ser um dos lugares, onde a relação entre os conhecimentos tradicionais da aldeia e os conhecimentos das demais culturas dialogue, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores pouco divulgados. O diferenciado nesse caso é efetivado pela participação da comunidade no

processo pedagógico da escola, no currículo e nas práticas metodológicas de acordo com as características da escola diferenciada.

Tais princípios e fundamentos apresentados pelo Referencial, em seu conjunto, são representados em documentos posteriores como bilinguismo/multilinguismo, diferenciação, especificidade e interculturalidade. Cada um desses princípios deve, segundo a lei, ser implementado nas escolas indígenas de todo o Brasil.

Entre os documentos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, merece atenção por fixar as diretrizes iniciais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil (Brasil, 1999). Ela delineou elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento dessas escolas, enfatizando também a importância de normas e ordenamentos jurídicos próprios.

Em um momento posterior, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, ampliou e atualizou essas diretrizes, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a qual permanece até os dias de hoje. Seu foco principal é orientar as escolas indígenas em relação a princípios, organização (incluindo o Projeto Político Pedagógico com seus componentes de currículo, avaliação, formação e profissionalização docente) e a ação colaborativa entre os diferentes entes federativos nos territórios etnoeducacionais.

As DCNEEI constituem-se de princípios Epistemológicos Sociopolíticos e Didáticos-pedagógicos, conforme Silva e Santos (2024). Em relação ao princípio epistemológico, ele é constituído das seguintes unidades de sentido: interculturalidade, conhecimentos tradicionais, formas de produzir conhecimentos, memórias históricas, valorização das línguas e ciências, conforme é afirmado no Art. 2º, inciso terceiro e no Art. 3º inciso primeiro, quando asseguram-se os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade como alicerces dos projetos educativos das comunidades indígenas; do modelo de organização e gestão das escolas indígenas considerando as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimentos; a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 2012).

Já o princípio sociopolítico é compreendido por meio das seguintes unidades de sentido: igualdade social, organização comunitária; práticas socioculturais e econômicas; inclusão de todos aqueles imprescindíveis ao bem viver dos povos indígenas; reafirmação das identidades étnicas; bilinguismo e multilinguismo, acesso às informações e conhecimentos de toda ordem, tanto da sociedade nacional quanto das sociedades indígenas e não indígenas; povos indígenas

enquanto sujeitos de direitos. O princípio sociopolítico carrega distintos elementos que buscam por reconhecimento, afirmação e valorização dos povos indígenas em todos os âmbitos da vida, sejam eles sociopolíticos, culturais e educacionais, corroborando o fundamento da interculturalidade, conforme acentuado no Art. 3º, inciso primeiro.

Ainda segundo Silva e Santos (2024), o princípio didático-pedagógico, objeto central deste estudo e que guia a análise das estratégias pedagógicas na seção de discussão dos dados, é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI) como o tempo-espço das práticas pedagógicas construídas nas escolas com a participação de diferentes sujeitos. As unidades de sentido que o constituem são: diferença; especificidade; processos próprios de produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, e projetos societários; pertinência pedagógica; professores indígenas e da comunidade; e produção e uso de materiais didático-pedagógicos culturalmente relevantes para cada povo indígena, condizente, entre outros, ao que aduzem os seguintes artigos: Art. 2º, inciso segundo, Art. 4º, inciso quarto, bem como no Art. 5º, incisos III e IV:

Art. 2º, II - Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

Art 4º - IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Art. 5º, III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena [...] (Brasil, 2012, n.p.).

É fundamental ressaltar a relevância das atuais diretrizes para a construção de uma educação escolar indígena que efetivamente garanta os direitos previstos na legislação constitucional e promova o reconhecimento dos povos indígenas em sua singularidade. No período entre a publicação das duas diretrizes, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), representou um avanço significativo ao estabelecer a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, considerando a territorialidade e as necessidades e especificidades de cada povo. No entanto, a plena efetivação da política de territórios etnoeducacionais ainda demanda um processo de retomada e reconstrução em conjunto com os povos pertencentes a cada território.

Para Luciano Baniwa (2019), Zanin, Silva e Cristofoli (2018), houve mudanças na gestão das políticas sobre a educação escolar indígena pós-constituição, destaque para a descentralização das políticas indigenistas, anteriormente centralizadas na Funai, por exemplo. Essa descentralização, de forma mais radical para educação escolar indígena trouxe avanços

significativos para a educação que passou a atuar em regime de colaboração com os estados e municípios.

No âmbito do Regime de Colaboração, coube ao Ministério da Educação a responsabilidade pela definição das diretrizes das políticas e de seu financiamento. Os Estados ficaram com a responsabilidade pela execução das ações e os municípios colaborativamente apoiando os Estados na execução, quando assim forem acionados e conveniados (Luciano Baniwa, 2019, p. 51).

Podemos perceber que também houve buscas e tentativas de mudar as políticas públicas a partir das necessidades dos povos indígenas. No entanto, o autor chama a atenção para os poucos resultados e abandono de práticas já iniciadas e outras destruídas por políticas de governo. Mesmo assim, o saldo ainda é positivo.

3.2 Os princípios e características da escola indígena

Como apresentado pelo debate anteriormente empreendido, a escola diferenciada indígena é a escola que representa uma educação distinta da praticada desde os tempos coloniais. Está alicerçada nos fundamentos do movimento indígena e representa a relação com as cosmologias, com a natureza e base comunitária. Nesse sentido, a escola indígena diferenciada, segundo Grupioni (2008), resulta em certa medida de demandas reais nas comunidades indígenas de todo o país. Algumas comunidades aceitaram com receio e outras não aceitaram de imediato.

Para Brah (2006, p. 374), existe uma multiplicidade de formas de como podemos compreender a diversidade e a diferença. “O conceito de diferença se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (Brah, 2006, p. 374), enquanto a diversidade reivindica espaços para as manifestações das diferenças e se constitui de uma variedade destas.

Entender a diferença como uma condição do próprio ser humano e não como uma anormalidade já é por si uma riqueza para uma nação que se pensa plural e diversa. E, em razão do pluralismo cultural, a diversidade tratada nas escolas não é o suficiente, porque não inclui os diferentes nas diversas ocasiões (Fournier, 2021). Desse modo, as discussões a respeito da diferença vêm, em geral, apoiando-se em “um vago e benevolente apelo à tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença” (Silva, 2012 apud Silva, 2015, p. 283).

Para os povos indígenas, esse reconhecimento, teórico e legal, em ser diferente culturalmente e não inferior, se fez presente na legislação em 1988, mas ainda permanece não

efetivado na maioria das vezes. Para Nascimento (2004), a diferença sempre foi uma ameaça para as instituições. “[...] Tratar a diferença das minorias étnicas e/ou econômicas como casos de marginalidade e/ou privação foi o mecanismo criado pelas sociedades para explicar a exclusão ou impor a agregação, valendo-se, para isso, da educação formal” (Nascimento, 2004, p. 21).

Não obstante ser amparada legalmente, a educação escolar diferenciada para os povos indígenas ainda é marcada por uma relação de conflitos, que carrega uma história de formas de vida, projetos comunitários, questões socioeconômicas e outros aspectos culturais sobre o papel da educação escolar e do uso desse espaço como aparato estatal dentro das aldeias. A escola é o Estado dentro da aldeia. Atualmente, mesmo que haja o reconhecimento dos povos indígenas serem culturalmente diferentes,

[...] essa diferença não tem utilidade para as práticas sociais exigidas pelos interesses econômicos, mercadológicos e culturais das classes dominantes, embora ela, em si, venha sendo explorada como mercadoria pelos princípios da globalização e do multiculturalismo, ou como tudo na sociedade capitalista. A diferença tem sido teoricamente respeitada como identidade, como singularidade de um povo, um valor social que respeita a multiculturalidade, a pluralidade, mas não como valor de uso no contexto da sociedade nacional. É uma cultura em descompasso com a cultura capitalista, a cultura do ter (Nascimento, 2004, p. 38).

Como destaca Benites (2018, p. 26), o conflito já se destaca no parágrafo segundo do artigo 210 da CF de 1988: “esse trecho reforça a dominação de uma língua sobre a outra”, uma vez que, embora diga que deve ser assegurado na escola o espaço da cultura específica das comunidades indígenas, determina-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa (Tomazzoni, 2020).

No mesmo sentido, referindo-se aos costumes e possibilidade negada da manutenção da cultura, o pesquisador indígena Aquilino Tsi’rui’a afirma de forma crítica sobre a relação da escola na aldeia com as tradições comunitárias do povo Xavante:

Nós não fazemos mais esse tipo de pesca, porque estamos preocupados com nossas roças, casas, estudos. Não podemos fazer mais as saídas porque seria no tempo de aulas e, com isso, as coisas boas ficaram para trás. Deixamos isso por causa de intermediações e desentendimentos com as pessoas competentes das escolas, que se preocupam em dirigir bem e administrarem a escola (Tsi’rui’a, 2012, p. 233)

Há, portanto, muita dificuldade em se efetivar uma escola diferenciada se conduzida nos moldes comuns às demais escolas. Para Nascimento (2004), é preciso transformar a diferença em currículo onde a oralidade, o mito, a emoção, a vida diária dos povos indígenas sejam a verdadeira essência presentes no currículo das escolas indígenas. Isso porque forçaria as

instituições formadoras a formarem de maneira diferente seus professores e as práticas pedagógicas teriam outros rumos. Apenas a legislação não faz a escola ser diferenciada.

Assim, mesmo a educação escolar indígena tornando-se um dos meios de acesso aos conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, estamos aquém de a afirmar verdadeiramente como diferenciada. Precisa ser compreendida na organização dos currículos, dos tempos, da formação dos professores e em constante diálogo com a comunidade. Por essa razão, além de ser diferenciada em todos esses aspectos, ainda precisa ser específica em relação às particularidades dos povos.

Acolher as diferenças e especificidades de um indivíduo é, segundo Caldart (2023, p. 71), uma das tarefas educativas da escola. Conforme a autora, essa acolhida deve reconhecer e valorizar a vida real daqueles que a adentram, envolvendo todo o coletivo em um processo de acolhimento mútuo. Dessa forma, é um processo educativo voltado para a humanização que precisa estar presente na materialidade das atividades cotidianas das pessoas. Para que isso ocorra, é necessário incluir os aspectos pertencentes à sua cultura, aos seus processos históricos, ritualísticos, de sobrevivência, geográficos e de organização social, entre outros. Mesmo com as dificuldades de se firmar como uma escola indígena com modos diferentes de ser, não podemos negar que os enfrentamentos dos povos indígenas devem continuar para que essa diferenciação se torne, de fato, legítima, conforme defendem os movimentos indígenas do Brasil.

Por outro lado, também é importante cautela na proposição de uma educação com valorização centrada na própria cultura, uma educação voltada apenas para dentro da comunidade, com o discurso de assim ser diferenciada, pois corrompe o princípio da interculturalidade, tratando-se tanto no diálogo com povos indígenas de diferentes etnias, quanto na relação com as culturas africanas, europeias, entre outras. Para Cohn (2005) é por meio da escola indígena que os povos possuem oportunidades de serem cidadãos plenos, num diálogo com outras formas de ver o mundo para conseguir realizar os enfrentamentos, e isso parece-nos importante e desejável.

Assim, reivindicam sua alfabetização e aprendizado de matemática e geografia como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania: como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e defender na sociedade nacional. Ou, como ouvi certa vez de um índio Gavião no Maranhão, “porque a briga agora é no papel”. Mas essas reivindicações vão crescendo: é necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea; e é necessário ter uma educação fundamental e média de qualidade, para poder formar seus próprios advogados, pedagogos, antropólogos... Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no

mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia e pela conquista da cidadania plena (Cohn, 2005, p. 488).

Na mesma direção, Santana (2015), em sua tese de doutorado junto aos Tupinambá de Olivença, afirma que a escola nutre os Tupinambá de força para que possam viver a tradição, mas também de ser ‘índio estudado’:

A escola impregna os Tupinambá de força, produz corpos aparentados e tem sido um dos vetores acionados na produção de pessoas sabidas, o que implica na valorização e vivência da cultura, da tradição, mas também na compreensão de que é preciso capturar a leitura e a escrita, na medida em que, como ouvi de um estudante, é preciso ter índio estudado para cuidar dos parentes. Tornar-se sabido, no sentido dado pelos Tupinambá, é condição para manejarem novas relações, tanto internas quanto externas, constroem novas parcerias com instituições e coletivos em benefício do próprio povo (Santana, 2015, p. 226).

A relação entre a cultura da aldeia e todas as outras culturas, precisa ser vista em uma análise mais ampla, pois as 305 etnias no Brasil possuem também convivências com outras culturas de formas diferentes. Uma foram de forma concomitante à invasão do país, outras mais tardiamente e puderam traçar estratégias de defesa.

No entanto, a visão limitada da interculturalidade como a relação entre culturas se mostra frágil quando confrontada com os conflitos cotidianos entre os diferentes mundos – uma realidade persistente, especialmente após um longo período de imposição cultural hegemônica. Mesmo os defensores mais progressistas dessa ideia muitas vezes estacionam no patamar da tolerância, sem renunciar aos seus próprios e cômodos modos de pensar, agir e viver.

Como aponta Luciano Baniwa (2019, p. 62), a interculturalidade é reconhecida até certo ponto, mas a partir de um limiar de coexistência, mesmo entre os mais progressistas defensores da ideia, prevalece apenas a tolerância, “[...] não abrem mão dos seus cômodos modos *pensanti, operandi e vivendi*”. Para o referido autor, ter uma escola intercultural implica uma instituição que vivencie a dialética cultural, com distintas culturas, saberes e cosmovisões e “acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos” (Luciano Baniwa, 2019, p. 64).

No entanto, segundo o debate efetivado pelo autor (Luciano Baniwa, 2019), ainda não temos a escola verdadeiramente indígena. Para alcançar a interculturalidade, é fundamental que ela seja, primeiramente e efetivamente, uma escola indígena de direito e de fato. Que se livre das amarras das ciências colonizadoras da cultura escolar ocidentalizada como a única forma de conhecimento.

Tomazzoni (2020, p. 49) corrobora essa afirmação quando diz que “a interculturalidade se dá na diferença, se o indígena não possui mais uma identidade indígena, não há porque nos

preocuparmos com a construção da interculturalidade”. Somente ao se consolidar como indígena, poderá então se transformar em uma escola intercultural, referenciando-se também em suas próprias cosmologias, ontologias, epistemologias e pedagogias.

Para Abonizio (2013), a diferença deve ser entendida além do embate entre culturas, sendo tomada, também, no âmbito de uma histórica assimetria entre brancos e indígenas quanto a direitos econômicos e, sobretudo, direitos políticos. Por essa razão, o autor pontua que ter a cultura como eixo central para a definição de uma escola diferenciada tem gerado debates sobre o papel dessa instituição. Isso ocorre porque, "sendo um espaço de construção de projetos de futuro, ela pode ser entendida como um espaço de enfrentamento da desigualdade", que não necessariamente tem a cultura (ou fragmentos dela) como eixo central (Abonizzio; Ghanem, 2016, p. 93). É crucial levar em conta o risco de focar mais na diferença ou especificidade cultural do que nas formas de enfrentamento da desigualdade social, visto que vivemos em uma sociedade de classes.

Nesse contexto, a escola indígena, ao se constituir como diferenciada, precisa também ser um espaço estratégico de relacionamento com outras culturas e sociedades, de forma plural, desde que compatível com os projetos de vida e de futuro das comunidades locais. Ela deve funcionar tanto como um ponto de combate à desigualdade quanto como um espaço de reafirmação cultural e, por consequência, de legitimação da existência desses povos.

Neste debate, a dimensão linguística, explicitada nos documentos como o princípio do bilinguismo/multilinguismo é importante para os povos indígenas manterem suas culturas, garantindo sua existência. No período da invasão do Brasil, tem-se por meio da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em 1992 (Rodrigues, 2005) uma estimativa de cerca 1,2 mil diferentes línguas faladas em nosso atual território.

Atualmente, temos 274 línguas indígenas segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2023), que se distribuem por cinco grandes grupos – Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano –; havendo ainda nove outras famílias menores e dez Isolados linguísticos (Seki, 1999, p.258). Alguns povos falam mais de uma língua, outros são monolíngues, seja no português ou língua indígena. Os povos do litoral do Brasil, por estarem em contato mais intenso com os colonizadores e há mais tempo, em sua maioria, é monolíngue na língua portuguesa, como por exemplo, os Tupinambá de Olivença, embora estejam em processo de retomada de sua língua. (Santos Tupinambá, 2016).

A redução na quantidade de línguas deve-se a um processo colonizador extremamente violento que ainda continua com outras nuances. Como mencionado anteriormente, a política linguística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas

as línguas indígenas consideradas minoritárias ao português. Mesmo com o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive os direitos linguísticos na Constituição de 1988, a relação entre a língua majoritária e as minorias indígenas teve pouca alteração (Seki, 1999). Sobre isso, o RCNEI apresenta que

[...] é importante entender que se os falantes de certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de língua dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país (Brasil, 1998, p. 117).

No entanto, Veiga e Salanova (2001, p. 135) fazem uma crítica, afirmando que,

[...] há um deslizar imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a língua portuguesa, apenas como uma das disciplinas da área de linguagem.

Neste debate, Grizzi e Silva (1981) defendem que a alfabetização deve ocorrer em português, argumentando a inutilidade da escrita na língua indígena. Segundo elas, as próprias sociedades indígenas utilizam o português, na maioria das vezes, como uma forma de defesa no contato com os brancos (Grizzi; Silva, 1981, p. 20). Por outro lado, Ladeira (1999) acredita que a língua indígena pode ser revitalizada na escola, por meio da grafia, em comunicações tanto formais quanto informais.

Nesse sentido, em um texto publicado nos anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, realizado em Foz do Iguaçu, de 17 a 20 de novembro de 2014, Luciano Baniwa aborda a questão das línguas indígenas e destaca dois aspectos relevantes sobre a

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter **sócio** cósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades [...] O segundo aspecto relevante das línguas indígenas é o caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam, as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. [...] As linguagens ritualísticas são aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não faladas, mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas como o paricá (Luciano Baniwa 2014, p. 17-18).

É importante destacar que a língua indígena precisa fazer parte do currículo como algo vivo, como objeto de estudo e intervenção com ações concretas que envolva toda a comunidade escolar em trabalho conjunto com a comunidade indígena, já que em muitas aldeias temos anciãos que falam a língua materna, mas são pouco valorizados pela escola. Ações dirigidas que permitam o desenvolvimento do código oral e do código escrito no sentido da criação de habilidades acadêmicas em todos os conteúdos curriculares e não apenas a língua indígena integrando a grade de componentes, vista como um componente entre os demais e não como um forte elemento identitário.

Para Luciano Baniwa (2014), numa escola que se diz intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada “as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica”. Se as escolas ainda não tratam a língua no prestígio de transmissão dos saberes milenares, “não é difícil concluir que as escolas indígenas [...] não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas” (Luciano Baniwa, 2014, p.19). Contudo, no Brasil, tímidas ações que vivenciam a língua indígena são desenvolvidas; pois, em grande parte, o português é privilegiado.

Entre os Gavião, há também uma escola em que a professora indígena alfabetiza na língua, um professor indígena alfabetiza em português, e uma professora não índia leciona de 1ª a 4ª série. A maior parte das escolas Guajajara conta apenas com professores indígenas, que se responsabilizam pela alfabetização, bilíngue ou apenas em português (Cohn, 2001, p. 117).

No caso dos professores do Maranhão, as crianças chegam à escola falando a língua indígena e têm a opção de serem alfabetizadas tanto em língua materna, como em língua portuguesa. No entanto, são várias as razões sobre a dificuldade do ensino bilíngue sendo o mais forte, e antigo, a negação das línguas indígenas e conseqüente imposição da língua portuguesa pelos dominadores. A utilização da língua portuguesa como majoritária trouxe entre outras conseqüências, a formação de professores para atuarem em escolas indígenas que conhecem pouco ou desconhecem (ou ainda inferiorizam) os aspectos relevantes sobre as cosmologias presentes nas línguas indígenas e seu caráter político representado pelas negações, com destaque para as justificativas para problemas sociais como a inutilidade de se falar e escrever uma língua indígena. Faltam ainda formações que deem conta de se compreender as línguas indígenas como elemento de reafirmação étnica.

Ao entendermos a escola indígena constituída de princípios, reverbera a nova configuração política baseada no direito de ser diferente, atendendo às necessidades

educacionais e às especificidades socioculturais dos 305 povos indígenas do Brasil. No entanto, mesmo com o amparo legal da diferenciação, especificidade, bilinguismo e a interculturalidade, ainda há necessidade de discussão para efetivação de tais princípios. A seguir, são apresentadas produções que por meio das temáticas investigadas expressam os princípios da escola indígena.

4 KWATJAR ETÁ ABÁ MBO'ESABA MBO'E SUPÉ TESES PE, DISSERTAÇÕES PE ABÉ, PINDORAMA PE⁸ (A PRODUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL)

A resistência e luta são peças-chave da história dos povos indígenas. Cada vez mais proeminentes no cenário político e mobilizados, os indígenas possuem uma defesa em comum: garantir sua existência como povo culturalmente diferente. Essa garantia implica políticas que os atendam como povos de culturas diferenciadas, respeitem seus processos próprios de educação e saúde, bem como reconheçam seu direito ao território (Luciano Baniwa, 2019).

A Constituição Federal de 1988 impulsionou a demanda por uma educação indígena diferenciada, que valorizasse a cultura, língua e conhecimentos de cada povo, e promovesse o diálogo intercultural. Essa mudança exigiu reformulações nas políticas educacionais, desde a criação de currículos e projetos pedagógicos até a formação de professores e gestores escolares, a fim de alinhar o trabalho pedagógico, especialmente as práticas pedagógicas, aos princípios e anseios específicos de cada comunidade indígena, conforme a legislação vigente.

Urge que o debate e encaminhamentos sejam feitos, dada a relevância para a construção científica e pela possibilidade de os estudos influenciarem a construção dos currículos das escolas indígenas, a formação de professores, a construção dos materiais didáticos, as práticas pedagógicas e, de uma maneira geral, a gestão de tais espaços. É preciso repensar esse movimento da interculturalidade na construção de direitos, já que, como destaca Meliá (1999), nem sempre o efetivado é alinhado aos interesses dos povos indígenas.

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas (Meliá, 1999, p. 14).

Esse contexto de construção de uma escola indígena, baseada no que almejam os povos indígenas e alicerçada, pós-1988, nas políticas específicas, tem ocasionado o aumento de investigações sobre a educação escolar indígena como modalidade da educação básica.

Fruto da primeira etapa da pesquisa, esta seção apresenta o mapeamento da produção nacional em teses e dissertações sobre a educação escolar indígena, a fim de compreender o que vem sendo produzido na área da Educação sobre o tema. Dados que foram publicados em forma de artigo na revista *Cadernos de Pesquisa* no ano de 2024 (Santos Tupinambá; Almeida, 2024).

⁸ Nome do título da seção traduzido na língua Tupi

O levantamento de dados foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram mapeadas as produções sobre a educação escolar indígena na educação básica desenvolvidas entre 1996 e 2020, conforme descrito na terceira seção.

As temáticas catalogadas a partir da análise dos objetivos explicitadas nos resumos das pesquisas foram organizadas em agrupamentos por proximidades de temas, os quais serão apresentados a seguir.

4.1 Visão geral do mapeamento das pesquisas sobre educação escolar indígena

O mapeamento dos dados nos oferece um olhar geral sobre as pesquisas desenvolvidas, revelando um aumento expressivo no interesse investigativo pela temática da educação escolar indígena. Nossos dados abrangem desde a localidade das produções, a etnia dos pesquisadores e a metodologia utilizada, até os recortes investigativos colocados em perspectiva.

Esse aumento na produção de pesquisas está diretamente atrelado ao processo histórico vivenciado pelo país. Afinal, a redemocratização, fruto de muita luta e resistência, favoreceu o reconhecimento de diferentes povos indígenas e de suas diversas etnias. Conseqüentemente, o direito à terra tradicionalmente ocupada, o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem tornaram-se condições legais, respaldadas na Constituição Federal de 1988.

O direito aos processos próprios de aprendizagem, em particular, foi amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Somando-se a essa legislação, outras políticas específicas foram construídas, normatizando e orientando uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe/multilíngüe. Esse novo paradigma suscitou novas inquietudes sobre como construir a escola indígena, alinhada com os princípios defendidos pelos povos indígenas, e como essas escolas seriam de fato implementadas nas aldeias.

A nova escola também envolveu formas diferentes de organização do trabalho pedagógico, de formação de professores, de construção de um currículo que atendesse às especificidades e ao cotidiano das escolas. Juntamente com a construção da escola indígena alicerçada legalmente como diferenciada, o movimento das investigações em torno da educação escolar indígena ganhou maior visibilidade nas instituições de ensino superior, como objeto de pesquisa em diversas áreas, além da educação.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, as reflexões sobre a educação escolar indígena ganharam espaço como tema e problema de estudo. Dissertações como as de Darlene Taukane

(1996)⁹, Clélia Neri Côrtes (1996), Iara Tatiana Bonin (1999) estão entre as 11 produções da década de 1990. Essas pesquisas investigaram a relação entre a educação escolar e as tradições culturais de povos específicos, assim como a relação entre escola e comunidade, currículo e formação de professores.

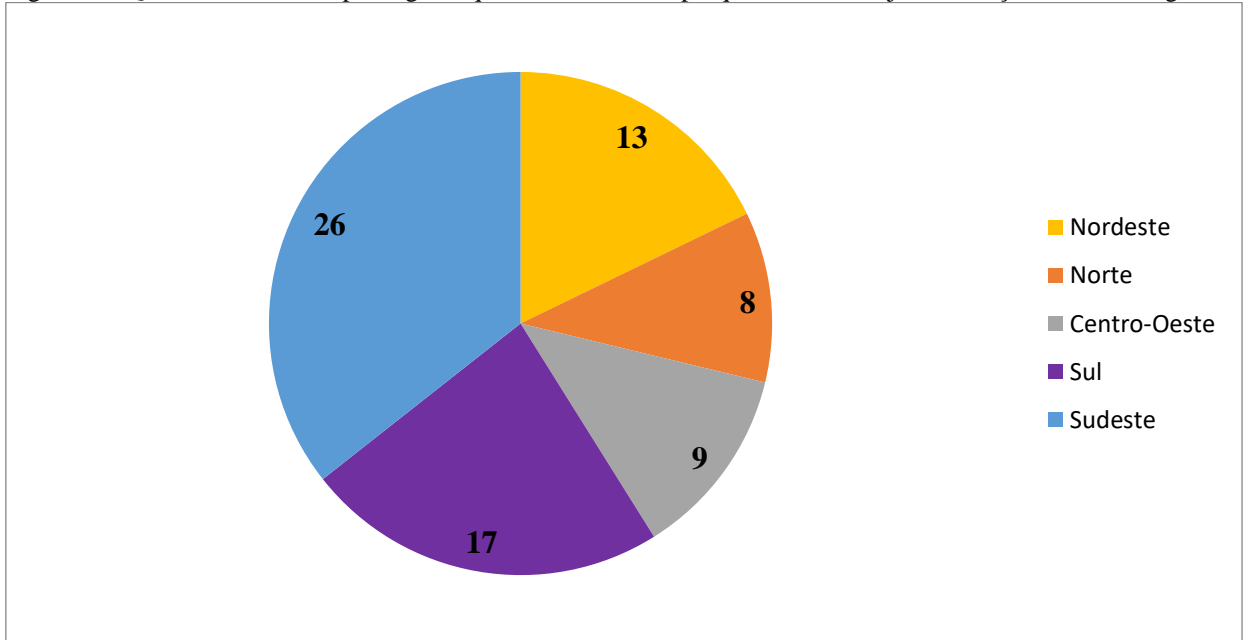
Iniciou-se um novo patamar de reflexão sobre a escola indígena como objeto de estudo, mas esse crescimento só foi expressivo após 2010. Isso porque, inferimos, o aumento das políticas específicas para a educação escolar indígena e o reconhecimento das etnias de outros povos que foi acontecendo após a década de 2000 acabou por movimentar o ambiente das pesquisas sobre educação escolar indígena como modalidade da educação e, principalmente, como estratégia política de reafirmação étnica.

No âmbito legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI), de 2012 (Resolução n. 5, 2012), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCNFPI), de 2015 (Resolução CNE/CP n. 1, 2015), são exemplos de políticas que contribuíram para o movimento das investigações após 2010. De 1996 a 2009 foram produzidas 94 pesquisas, enquanto de 2010 a 2020 tivemos 267, um crescimento de aproximadamente 185%, levando em consideração os dois períodos.

Considerando todas as pesquisas localizadas, as investigações foram realizadas em 73 Instituições de Ensino Superior (IES). Como podemos ver na Figura 1, a região com maior número de instituições que sediaram as pesquisas foi a Sudeste (26), seguida da região Sul (17).

⁹ As principais informações referenciais das pesquisas que fizeram parte desse estudo estão organizadas em forma de quadro como apêndice ao final desse texto.

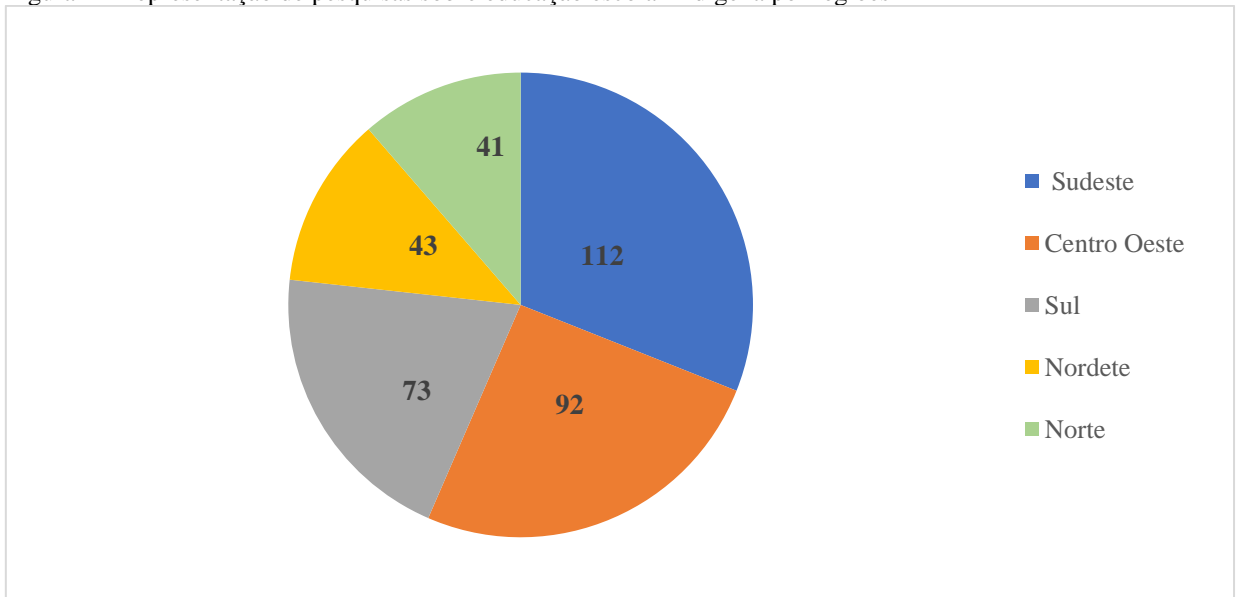
Figura 1 - Quantitativo de IES por regiões que desenvolveram pesquisas com o objeto educação escolar indígena



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Sobre o quantitativo de pesquisas por regiões, como podemos ver na Figura 2, a organização dos dados permitiu identificar a seguinte relação: região Sudeste, 112 pesquisas; Centro-Oeste, 92; Sul, 73; Nordeste, 43; e Norte, 41. Isso demonstra que a região Sudeste tem o maior número de instituições que sediam as investigações e o maior número de produções concluídas.

Figura 2 - Representação de pesquisas sobre educação escolar indígena por regiões



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na relação das produções por IES, também ficaram visibilizadas as que mais produziram sobre educação escolar indígena na área de educação. Destaca-se a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição particular que recebe estudantes por meio de bolsas até 100 por cento, localizada no Mato Grosso do Sul, com 33 dissertações e 9 teses, seguida da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Mato Grosso, com 24 dissertações. A UCDB possui no programa de Pós-Graduação em Educação, a linha “Diversidade Cultural e Educação Indígena”,¹⁰ na qual se estuda a diversidade cultural como dimensão epistemológica, tendo como referência a realidade das comunidades indígenas que representam o segundo estado com maior número de indígenas, bem como as comunidades afrodescendentes e outras realidades marcadas pela pluralidade, a educação popular e os movimentos sociais.

As políticas de acesso ao ensino superior para indígenas parecem ter sido um fator crucial para o destaque da região Centro-Oeste nesse cenário, especialmente a partir dos anos 2000. O sistema de cotas e outros programas sociais de acesso e permanência tem contribuído para o destaque do acesso ao nível superior e conseqüentemente ao aumento de pesquisas sobre a educação escolar indígena. Isso ocorreu em resposta à crescente demanda gerada pelas escolas indígenas que se estabeleceram após a década de 1990, conforme apontam Brostolin e Cruz (2010). Com o acesso as universidades, os povos indígenas, especialmente os do centro-oeste, foram buscando parcerias para a construção de outras políticas.

Um destaque importante é que na base dessa luta estão as organizações indígenas e indigenistas. Um exemplo é a Comissão de Professores Kaiowá e Guarani, que é formada por uma equipe articulada para encaminhar as questões do Movimento Indígena e da educação escolar. Outra organização de grande relevância é a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que integra as demandas de diversos povos representados por associações regionais, como a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (ARPIPAN), conforme destaca Rossato (2002).

Do ponto de vista metodológico, a maioria das pesquisas (308 de um total de 361) utilizou a combinação de instrumentos para a coleta de dados. Como exemplo, podemos citar a investigação de Rezende (2007) sobre o povo Tuyuka, que combinou revisão bibliográfica com entrevistas junto a alunos, professores e pais. Outro caso é o de Neves (2005, p. 7), que se valeu da análise documental e da observação participante para compreender "a função dos recursos didáticos em livros de Didática e no cotidiano de uma escola indígena".

¹⁰ Disponível em:

<https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/doutorado-em-educacao/13192/disciplinas/13195/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Mais especificamente, as metodologias mais citadas foram: pesquisa bibliográfica (75), etnografia (63) e pesquisa documental (142). Em relação às estratégias de coleta de dados, 51 trabalhos apresentaram características de narrativa, 106 realizaram entrevistas, 30 utilizaram observações e 6 não deixaram claro no resumo o instrumento empregado. Outros delineamentos metodológicos também foram utilizados, como: fontes orais, escuta sensível, diálogo, rodas de conversa, depoimentos e fotografias.

Para compreender a origem dos/as pesquisadores/as, ou seja, quantos eram indígenas, buscamos informações sobre o perfil étnico. Para tanto, organizamos os dados obtidos nos resumos, nos dados pessoais dos/as pesquisadores/as na Plataforma Lattes e nas seções de apresentação e introdução dos trabalhos.

Quando a informação não estava presente no resumo e no Lattes, recorremos à leitura da parte introdutória dos trabalhos. Assumimos como “indígena” a autoafirmação como indígena e o respectivo povo; “não indígena” aqueles/as que não se afirmam nas etnias ou usam expressões como “*meu contato com os povos indígenas*”, “*quando fui apresentada aos povos indígenas*”, “*a primeira vez que tive contato com os povos indígenas*”, as quais indicam que o/a pesquisador/a não se origina dos povos indígenas; e “não há informação” para trabalhos sem informação ou possibilidade de inferência. Houve também casos de “pesquisas não localizadas”, as quais não tinham a informação nos resumos, bem como não foram encontradas na íntegra para leitura da introdução no catálogo da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ou no repositório virtual das bibliotecas das respectivas universidades.

Como pode ser observado na Tabela 1, os resultados dessa busca explicitam que, das 361 pesquisas selecionadas, apenas 57 pesquisadores(as) se autodeclararam indígenas.

Tabela 1 - Informações sobre pesquisadores/as que pesquisam sobre educação escolar indígena

Informação	Quantidade
Não indígena	202
Indígena	57
Não há informação	66
Pesquisas não localizadas	36

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Dos(as) 57 pesquisadores(as) indígenas na área da educação, apenas 6 são de doutorado; os(as) outros(as) 51, de mestrado.

Esses dados demonstram a presença tímida de pesquisadores e pesquisadoras indígenas. Em relação à sua etnia, temos a representação de 28 povos, sendo:

- Um (1) pesquisador/a dos povos: Bakairi, Balatiponé-Umutina, Baré, Kadiwéu e Terena, Kaimbé, Kayapó, Apurinã, Paiter-Suruí, Pankará de Pernambuco, Paresi, Potiguara, Tupinambá de Olivença, Tupinikim, Tuxá, Tuyuka, Bororo e Chiquitano, Nhandéva e Kaiowá, Terena e Xavante;
- Dois pesquisadores/as dos povos: Guarani, Mura, Sateré-Mawé, Tukano, Wapichana, Xavante;
- Três pesquisadores/as do povo Guarani Nhandéva;
- Cinco pesquisadores/as do povo Guarani Kaiowá;
- Nove pesquisadores/as do povo Terena;
- Dez pesquisadores/as do povo Kaingang.

Interessa destacar que a autoafirmação dos/as pesquisadores/as indígenas antes de 2010 se apresenta bastante inferior se comparada à da década subsequente. De 1996 a 2010 apenas 10 pesquisadores/as se autodeclararam indígenas; de 2010 a 2020 foram 47.

Inferimos que uma explicação possível para isso seja o aumento da visibilidade e conquistas do movimento indígena, assim como o crescimento das políticas específicas no reconhecimento desses povos. Conforme afirma Manoel Fernandes Moura, liderança espiritual do povo Tukano, em entrevista a Daniel Munduruku (2012, p. 150) “[...] em 1987 e até a data da promulgação da CF de 1988, a Funai só tinha registrado 180 etnias. Após a promulgação apareceram mais 50 etnias [...] muitos dizem que seu avô havia sido índio e que eles não são mais, rejeitando seus antepassados”.

Percebeu-se em alguns textos que não há a afirmação do(a) pesquisador(a) de forma efetiva, mas pelo texto a inferência poderia ser feita, como exemplificado no trecho destacado a seguir da pesquisa de Rogério Ferreira (2005), “Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna”:

A descendência do povo guató, por meio de uma bisavó paterna que vivia às margens do Rio Paraguai no Pantanal Sul Mato-grossense, fez com que as questões indígenas sempre fossem relevadas no cerne e subjacências da minha história familiar; apesar da vida tipicamente urbana exercida pela atual geração de descendentes. O interesse pessoal que há tempos rege meu ser no âmbito da diversidade indígena surge aí alicerçado e de modo substancial constitui a fonte de motivação primeira para os escritos que neste espaço têm a pretensão de compor uma tese (Ferreira, 2005, p. 9).

Há ainda a pesquisa de Gérson Alves da Silva Júnior (2008) que, na introdução da sua dissertação, apresenta o seguinte:

Durante muito tempo tive claro que aqueles que me antecederam eram um “povo do mato sem instrução e formação” como colocavam meus avós. Minha avó falava de como seus antecedentes foram “pegos a dentes de cachorro”, mas por alguma razão entendíamos que não éramos índios. Esse entendimento provinha do fato de sermos brasileiros, batizados, cristãos e de não estarmos dentro do mato, nem falarmos uma língua estranha [...]. Bom, se eu era de mentira eu não sei. Mas, a verdade, é que eu era brasileiro, foi assim que me ensinaram, e ser índio era ser uma coisa muito diferente e distante. Na realidade, era ser uma criatura selvagem (Silva, 2008, p. 11-12).

Muitas foram as barreiras enfrentadas para que indígenas pesquisadores/as pudessem se autoafirmar indígenas em um país tão discriminatório e preconceituoso com os povos originários. Nas palavras de Munduruku (2012, p. 211):

Tudo estava ordenado segundo a ótica oficial – para que os povos indígenas deixassem de existir enquanto entidades autônomas. A orquestração oficial era para que em poucos anos o Brasil se tornasse uma unidade nacional e seus habitantes fossem apenas brasileiros, sendo suprimida a diversidade étnica. Se tudo se passasse como pensavam os teóricos do governo militar, a unidade nacional estaria garantida e o Brasil se tornaria um país desenvolvido, livre da presença dos seus “primitivos” habitantes.

Assim, o silenciamento também foi uma forma de resistência e sobrevivência, dadas as circunstâncias que vivenciaram nos períodos históricos de apagamento das populações indígenas. O reconhecimento como povos diferenciados e a conquista de políticas, entre elas as de ações afirmativas para que mais indígenas ingressem às instituições de ensino superior, contribuem para o autorreconhecimento como povos.

Muitos(as) desses(as) pesquisadores(as) se autoafirmaram militantes ao mesmo tempo que contribuem para a construção de reconhecimento e produção do conhecimento. Francisca Navantino Pinto de Ângelo, do povo Paresi, por exemplo, afirma: “Na condição de representante indígena em diferentes espaços institucionais do poder público e militante da educação escolar, venho acompanhando a luta dos povos indígenas pela consolidação dos direitos já contemplados na legislação” (Ângelo, 2005, p. 20).

Nesse sentido, algo importante de destacarmos é que, em sua maioria, os/as pesquisadores/as indígenas que discorrem sobre educação escolar indígena são professores/as em suas comunidades. Militantes e responsáveis pela construção da nova escola indígena, dão alicerce para que as políticas específicas sejam construídas e efetivadas localmente. Esse é o caso de Geraldo Veloso Ferreira (2007, p. 14), indígena do povo Tukano, que afirma:

Diante dos desafios encontrados em minha atuação como professor indígena e no acompanhamento das questões de educação indígena em Iaretê, vi a necessidade de entender melhor e mais especificamente a própria educação, bem como a elaboração

de currículos que atendam a especificidade da educação escolar indígena em São Miguel – Iaretê, compreendendo a realidade local.

Em relação aos(as) não indígenas que realizam pesquisas sobre a educação escolar indígena na área de educação, de forma geral, possuem perfis semelhantes: ou são indigenistas que atuam em organizações não governamentais ou funcionários(as) públicos(as) que atuam em instâncias municipais, estaduais e federais (secretarias de educação, gestão de escolas, professores(as) universitários(as), etc.), que de alguma forma estão envolvidos(as) com a educação escolar indígena e sentiram a necessidade da pesquisa na área. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Silvia Maria de Oliveira (1999), que atuou na Comissão de Educação Indígena no estado do Rio Grande do Sul:

A opção de realizar este estudo vinculou-se ao trabalho com que estive envolvida, em diferentes graus de intensidade, nos últimos dez anos. Como fazia parte do Comitê Executivo do Seminário Permanente de Educação Popular – SPEP, da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – FIDENE (que abriga, entre outras instituições, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ), fui chamada, no ano de 1989, a auxiliar nas discussões da Comissão de Educação Indígena, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e que, mais tarde, se tornou o Núcleo de Educação Indígena – NEI / RS (Oliveira, 1999, p. 11).

Outro exemplo desse perfil não indígena é a pesquisadora Suelise de Paula Borges Ferreira (2006), que trabalhou como formadora de professores(as) indígenas:

Ao final de 1993, começo a trabalhar junto a Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC/MS) no “Curso de Formação e Habilitação de professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau para o Contexto Indígena”. Trabalhei então com professores indígenas das etnias terena, kadwéu e guató, o que me expôs a um imenso desafio profissional, construído pela angústia a partir do contato, levando-me a refletir sobre minha atuação prática (Ferreira, 2006, p. 14).

Por causa das limitações no acesso a todas as pesquisas selecionadas, não conseguimos saber se as pesquisas não localizadas e as que em sua introdução não deixaram claro se são indígenas ou não, possuem autorias indígenas. O fato é que os resultados das buscas apontam a necessidade de mais pesquisadores/as indígenas investigando a educação escolar de seus povos ou parentes.

O número de pesquisadores/as indígenas na área de educação quando comparado ao de não indígenas é bastante inferior, e mais ainda são os números na representação de pesquisadores/as por povos indígenas: apenas 28 povos representados pelos/as próprios/as pesquisadores/as pertencentes às respectivas comunidades, de um total de 305 povos indígenas do Brasil.

4.2 Pesquisas sobre a educação escolar indígena: agrupamento dos temas investigados

Em 2013, Luciano Baniwa destacou, no seu livro *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*, que as pesquisas sobre educação escolar indígena eram de fundamental importância para a consolidação de ações e políticas apropriadas à nova conjuntura política e educacional de reafirmação de direitos dos povos indígenas. No período analisado por Luciano Baniwa (2013), os estudos focavam, além da educação escolar indígena, o contato com a sociedade nacional, cosmologias, parentesco, rituais, corporalidade e organização social.

Passados dez anos da análise de Luciano Baniwa (2013), a investigação sobre a educação escolar dos povos indígenas traz outros objetos de estudo. Uma diversidade de temáticas que versam sobre a implementação das escolas nas aldeias, organização pedagógica, o cotidiano das escolas e suas respectivas práticas pedagógicas.

A partir dos dados coletados, classificamos os estudos com base em seus objetivos de pesquisa levantando os temas investigados, os quais agregamos por proximidade em *agrupamentos temáticos*. Mapeamos 11 agrupamentos: (1) práticas pedagógicas nas escolas indígenas; (2) estruturação e desafios da escola indígena; (3) alfabetização, cultura oral e cultura escrita; (4) construção de consciência histórica argumentativa; (5) crianças, infâncias e educação infantil; (6) identidade e cultura; (7) temáticas transversais; (8) educação especial e educação profissional; (9) educação escolar indígena e componentes curriculares; (10) educação escolar indígena e princípios; e (11) aspectos legais e organização política. Como pode ser observado da Tabela 2, os agrupamentos são formados a partir da proximidade entre os subtemas que os compõem e se diferenciam no número de trabalhos que abarcam, sendo “educação escolar indígena e princípios” o agrupamento com o maior número de pesquisas (87), seguido dos “aspectos legais e organização política” (76 pesquisas) e “estruturação e desafios da escola indígena” (53). Os outros 8 agrupamentos somam, juntos, 145 pesquisas.

Tabela 2 - Classificação e quantitativo de agrupamentos e subtemas

Agrupamento	Subtema	Quantitativo	Total de pesquisas do agrupamento
Práticas pedagógicas nas escolas indígenas	Práticas pedagógicas	19	37
	Práxis pedagógica	2	
	Processos de ensino-aprendizagem	5	

Agrupamento	Subtema	Quantitativo	Total de pesquisas do agrupamento
	Ação saberes indígenas	2	
	Trabalho docente	4	
	Organização escolar	2	
	Recursos didáticos	3	
Estruturação e desafios da escola indígena	Currículo (como se materializa no cotidiano)	11	53
	Práticas gestoras da escola indígena	3	
	Formação de professores(as)	33	
	Projeto político-pedagógico	2	
	Evasão e fracasso escolar	2	
	Avaliação em larga escala	2	
Alfabetização, cultura oral e cultura escrita	Alfabetização	5	7
	Discurso oral	1	
	Cultura escrita	1	
Construção de consciência histórica argumentativa	Consciência argumentativa	1	3
	Consciência histórica	1	
	Alfabetização científica	1	
Crianças, infâncias e educação infantil	Crianças e infâncias	5	14
	Educação infantil	9	
Identidade e cultura	Cultura e religião	1	32
	Cultura e espiritualidade	1	
	Identidade	19	
	Corporeidade e corpografia	6	
	Cultura e revitalização da língua	3	
	Biblioteca e museus	1	
	Representação indígena na literatura	1	
Temáticas transversais	Educação ambiental	4	10
	Tecnologias educacionais	4	
	Teatro	1	
	Estudo de músicas indígenas	1	
Educação especial e educação profissional	Educação profissional	2	13
	Necessidades educacionais especiais	11	

Agrupamento	Subtema	Quantitativo	Total de pesquisas do agrupamento
Educação escolar indígena e componentes curriculares	Educação física	7	29
	Ensino de ciências	4	
	Ensino de física	1	
	Ensino de geografia	2	
	Ensino de história	3	
	Ensino de química	1	
	Ensino de artes	2	
	Etnomatemática	7	
	Matemática e numeramento, e matemática indígena	2	
Educação escolar indígena e princípios	Educação comunitária	15	87
	Educação específica	21	
	Educação diferenciada	30	
	Interculturalidade	18	
	Bilinguismo na perspectiva sociológica	1	
	Epistemologia da educação escolar indígena	2	
Aspectos legais e organização política	Territórios etnoeducacionais	3	76
	Currículo (como elemento de luta)	6	
	Políticas educacionais	24	
	Legislação	6	
	Organização política	9	
	Historicidade da educação escolar nas comunidades indígenas	28	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Com base no entendimento de que a educação escolar indígena, diferentemente da escola “para os índios”, possui princípios e características distintos, o novo paradigma escolar dentro das aldeias se fundamenta na escola como centro do movimento na comunidade e precisa estar em diálogo com as particularidades de cada povo. Nesse sentido, o agrupamento “educação escolar indígena e princípios”, com 20 teses e 67 dissertações, se destaca por abranger o coletivo de pesquisas sobre os princípios da escola indígena.

O entendimento desse envolvimento dos princípios da educação indígena na construção da escola parecia tão urgente entre pesquisadores(as) indígenas e indigenistas que se destacou já em pesquisas realizadas na década de 1990, com 7 das 11 pesquisas mapeadas. Além dos princípios educação comunitária, educação específica, educação diferenciada e interculturalidade, apresentam-se também como subtemáticas no mesmo agrupamento as

discussões sobre o bilinguismo na perspectiva sociológica e a epistemologia da educação escolar indígena.

Como exemplo podemos mencionar a pesquisa de Leitão (1998), que apresenta em sua dissertação o debate sobre o bilinguismo, trazendo como dado que “apesar de enfatizarem a importância de adquirir o domínio do português através da escola, algumas mães mencionaram a possibilidade da escrita Karajá contribuir para a continuidade da língua materna” (Leitão, 1998, p. 218).

As pesquisas que tratam dos princípios da educação escolar indígena, do trabalho pedagógico e dos aspectos legais se relacionam com as boas expectativas da comunidade indígena sobre a presença das escolas nas aldeias, mas também com as angústias das lideranças em busca de formar pessoas segundo os princípios próprios, sem desprestigiar o diálogo intercultural, fazendo valer os direitos como cidadãos brasileiros após conquistas de políticas específicas. Desejo dos(as) próprios(as) pesquisadores(as) indígenas, mas que também atravessa as fronteiras das aldeias, gerando interesse em outros/as pesquisadores/as.

Interessa destacar que o momento político de novos paradigmas, após aprovação da Constituição Federal de 1988, impulsionou novas pesquisas com a temática da educação escolar indígena. Os números da pesquisa realizada por Grupioni (2008) revelam 116 dissertações e 40 teses sobre educação indígena, produzidas entre 1978 e 2007; se comparados aos da atualidade, esses números representam resultados significativos que parecem acompanhar o período de mudanças decorrentes de conquistas a partir da década de 1990. Esse movimento político parece ter contribuído para a produção acadêmica, na qual observamos uma diversidade de temáticas que envolvem as políticas para os povos indígenas, incluindo-se as políticas educacionais específicas.

No entanto, segundo Medeiros (2018), as investigações ainda são incipientes. As pesquisas realizadas por Souza (2014), Santos e Lopes (2014) e Maroldi (2017) revelam lacunas e mostram que ainda existem poucos estudos que tratam da prática escolar indígena na atualidade.

Algo que nos chama a atenção é a necessidade evidenciada em vários trabalhos de uma melhoria nas delimitações da educação escolar indígena. Como destaca Ferreira (2020, p. 149) em sua tese, intitulada *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnĥ kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades kaingang*, mesmo que tenhamos conquistas obtidas no direito a uma educação escolar diferenciada, ainda “é importante aprofundar, cada vez mais, as reflexões a respeito da escola que temos e a escola que queremos”. Essa ideia é complementada por Ramos (2019), quando

afirma que esse aprofundamento deve se atrelar principalmente ao que se refere à autonomia, já que a administração do sistema não prevê as peculiaridades das comunidades.

Esse movimento pode ser favorecido exatamente pela atuação dos(as) pesquisadores(as) indígenas, normalmente comprometidos/as com as lutas de seus povos. Tanto o movimento investigativo quanto o político podem mobilizar essa necessária trajetória.

A organização dos(as) professores(as) gerou influência na construção do conhecimento científico e interferência na criação de políticas quando eles/as adentraram as universidades e se tornaram pesquisadores/as (Freitas, 2005, p. 7). Como, por exemplo, a importante atuação da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, e mais tarde incluindo o estado do Acre, que em 1991 trabalhou na construção dos princípios da diferenciação, interculturalidade, bilinguismo/plurilinguismo e especificidade no Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena em 1998.

Dessa forma, é imprescindível para o movimento que os(as) professores(as) indígenas sejam preferencialmente da comunidade, como já registrado nas DCNEEI (Resolução n. 5, 2012, p. 4). Isso exige o pertencimento à comunidade indígena e uma trajetória escolar que os/as habilite para essa atuação.

As formações permitem atuar nas escolas de modo que possam dialogar com o que pensam as comunidades indígenas e o que foi desenhado nas políticas em atendimento ao movimento indígena. No entanto, diante da dificuldade em realizar cursos de graduação e pós-graduação, poucos/as são os/as professores/as que conseguem formação em nível superior e continuam os estudos, aspecto já evidenciado quando comparamos o número de pesquisadores/as indígenas ao de pesquisadores/as não indígenas.

A educação escolar indígena, almejada pelos indígenas em movimento e garantida pela Constituição Federal vigente (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), representa apenas o início da luta por uma educação baseada em princípios defendidos pelos povos indígenas. Os estudos que tomam como objeto a educação escolar indígena se apresentam em crescimento na comparação de três décadas, mas ainda são tímidos em relação a outros objetos de pesquisa na área de educação.

As pesquisas sobre os princípios da educação escolar indígena, apresentadas neste estudo, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, tratam da educação escolar indígena destacando a mudança da escola para os índios anterior à CF de 1988 para escolas indígenas com características comunitárias, interculturais, específicas e diferenciadas, traçando as mudanças na implementação da nova escola nas aldeias, na participação da comunidade, na organização do trabalho pedagógico e todas as outras mudanças específicas que variam de

acordo com o povo e suas particularidades. Tais mudanças seguem confrontando os fundamentos da antiga escola para os índios em busca da construção da escola indígena atual.

Como mostram os resultados da pesquisa, a urgência em consolidar a escola indígena com os princípios defendidos pelos próprios povos coloca-se em evidência. Essa prioridade se manifesta nas escolhas investigativas sobre a educação escolar para os povos indígenas, especialmente após o reconhecimento de seus direitos e de sua diferenciação pela Constituição brasileira. É imperativo que pesquisadores comprometidos com a causa, vindos das aldeias, revelem as formas que a educação escolar indígena assume na prática, bem como as necessidades e os horizontes almejados pelas comunidades.

O nosso mapeamento sobre as pesquisas em educação escolar indígena reflete o quanto ainda temos a conquistar na organização institucional dessa modalidade de ensino. A garantia dos princípios como horizonte de trabalho é apenas o começo de um longo caminho. Para que esse caminho seja trilhado, são necessários professores engajados e práticas pedagógicas especificamente desenhadas para efetivar, de fato, esse horizonte.

5 *ÂANDEREKÓ MBO'E ABÁ MBO'ESABA PE*¹¹ (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS)

O debate sobre a Educação escolar indígena no Brasil percorreu um caminho que se desdobra em pelo menos duas tendências: a primeira, da escola para os índios e da escola indígena pós-constituição, conforme debatido em seção anterior. A segunda tendência ressalta a reflexão do ser indígena em suas diferenças culturais, mas sem deixar de ser cidadão, dentro de uma cidadania que, conforme apresenta Jelin (1993, p.43), requer atenção aos sujeitos e aos conteúdos dos direitos:

Na teoria democrática, a noção de cidadania está ancorada na definição legal dos direitos e obrigações que a constituem. Há dois eixos centrais do debate ideológico teórico e político: a natureza dos “sujeitos” e o conteúdo dos “direitos”^{8c}. O primeiro eixo refere-se à visão liberal-individualista, com propostas significativas, que apontam para a revisão da relação entre o sujeito individual e os direitos coletivos. O segundo refere-se à existência de direitos universais e a relação entre os direitos humanos, civis, políticos, econômico-sociais e coletivos (Jelin, 1993, p. 43).

Ter direito à educação, para os indígenas, significa ter direito a uma educação diferenciada que abarca toda a organização do trabalho pedagógico incluindo-se, como dimensão essencial, a prática pedagógica. Em diálogo com Freire (1987), podemos pensar que o direito à educação, nessa perspectiva, favorece a apropriação da realidade e pode favorecer sua efetivação dentro do princípio da educação indígena diferenciada.

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (Freire, 1987, p. 48).

Nesse sentido, entender como a prática pedagógica tem sido efetivada nas escolas indígenas, pode revelar importantes elementos sobre o tipo de educação que vem sendo desenvolvido: se diferenciada, específica e intercultural.

A referência à diferença implica o afastamento com o antigo paradigma assimilacionista e o reconhecimento das diferenças envolvendo o pensar e o construir a educação escolar indígena como instrumento de luta pela continuidade da própria vida indígena. O *ser diferente* implica a construção e desenvolvimento da escola por meio de políticas específicas, respaldadas

¹¹ Nome do título traduzido na língua Tupi

pelo movimento social indígena, que reconheçam a diversidade cultural dos povos indígenas, das quais resultam, também, os princípios da especificidade, interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo, desenvolvidos por meio de ações pedagógicas na escola e entre escola e comunidade.

Para Bartomeu Meliá, a ação pedagógica desenvolvida no seio da comunidade dialoga com a formação do ser enquanto indígena, o que garante a construção da alteridade, conforme apresenta em seu texto sobre a educação indígena na escola:

O objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um rikbáktsa é o objetivo que guia a ação pedagógica. A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (Meliá, 1999, p. 12).

Meliá destaca que a questão central que guia a ação pedagógica é definida pelo que significa ser um "bom" membro de cada etnia específica, como guarani, xavante, bororo ou rikbáktsa. Nesse sentido, a reflexão de Franco (2016) sobre a necessidade de repensar a organização escolar e a prática pedagógica, no contexto do direito a uma educação diferenciada, ganha relevância. Se a prática social indígena busca a formação identitária através da imersão em seus próprios sistemas culturais, a escola, ao considerar o direito a uma educação diferenciada, precisa adaptar suas estruturas e práticas pedagógicas. A concepção de prática pedagógica para essa educação diferenciada, como aponta Franco, pode variar significativamente dependendo da abordagem pedagógica adotada e do significado atribuído à própria prática, devendo, portanto, dialogar com os princípios da formação do ser indígena apresentados por Meliá. Há, portanto, a necessidade de se repensar a prática pedagógica escolar no contexto do direito a uma educação diferenciada.

A intencionalidade é, portanto, um marco diferencial para a prática pedagógica, pois o sentido atribuído à prática educativa desenvolvida varia conforme a concepção pedagógica que se adota. Enquanto as práticas educativas podem ocorrer em outros espaços, elas não estão, necessariamente, vinculadas à construção intencional de um projeto educacional. Por essa razão, a educação, quando pensada como intencionalização da formação humana, é vista como um processo. Nesse processo, o movimento dialético envolve a historicidade, que deve ser compreendida e trabalhada com seus tempos, contradições e transformações. Para que isso se

concretize, completa a autora, é fundamental um trabalho planejado para a constituição de determinados traços da humanidade, configurando, assim, um processo com intencionalidade (Caldart, 2013 apud Caldart, 2023).

Entendemos que a educação escolar indígena ocorre em diferentes espaços na aldeia, não se limitando à escola como uma instituição física. Dessa forma, ela é compreendida de maneira ampliada em relação ao que é tradicionalmente feito nas escolas regulares. As práticas educativas que correspondem aos anseios das comunidades indígenas podem ou não fazer parte das ações pensadas e desenvolvidas pela instituição escolar. No entanto, na escola, esperamos que as práticas pedagógicas sejam intencionais e vinculadas a um projeto específico, sendo organizadas para "atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social" (Franco, 2012, p. 173).

Como prática social complexa, a prática pedagógica envolve todo o contexto de ensino-aprendizagem, não apenas as técnicas didáticas, mas os elementos que constituem e condicionam o trabalho docente. Nas palavras de Franco (2016, p. 542), a prática pedagógica corresponde a

[...] algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Nesse sentido, assumimos a prática pedagógica como prática de organização do trabalho pedagógico, entendendo-a como as estratégias referentes ao tempo; espaço; materiais e recursos didático-pedagógicos em sua relação com os condicionantes internos e externos que interferem no processo, relacionados à intencionalidade projetada pela instituição escolar.

Ocorrendo por adesão, negociação ou imposição, as práticas pedagógicas estão ligadas a propostas delimitadas. Para Franco (2012, p. 175), “decisões, princípios, ideologias, estratégias de negociação e adesão são ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas.” A adesão e negociação dependem de fatores culturais, fatores políticos e históricos, anteriores à sala de aula, como no caso do letramento, dependem do enfoque epistemológico, recursos didáticos de suporte, métodos e procedimentos (Franco, 2012).

Já em relação à imposição, refere-se às políticas oficiais, com delimitação da atuação de cada sujeito em sua esfera de atuação e ao docente, uma prescrição do que fazer em sala de aula, como acontece a partir das avaliações externas de larga escala. A deliberação dos

princípios, métodos, perspectivas e intencionalidades do processo de avaliação não é mais função do professor, nem do coletivo de docentes, nem das teorias pedagógicas.

No entanto, conforme ressalta Franco (2012), em diálogo com Certeau (2001 *apud* Franco 2012), entre a imposição e as práticas pedagógicas realizadas por docentes existem as respostas, as reações e as transgressões. Os professores recriam suas práticas, criam artimanhas e táticas e reagem assim às novas circunstâncias.

As práticas pedagógicas precisam ser percebidas, analisadas e compreendidas na perspectiva da totalidade, porque estão “infiltradas” nas culturas para assegurar sua legitimação ou para se integrarem às práticas já existentes (Franco, 2012). A relação entre a sala de aula e o que está além dela é a relação particularidade-totalidade, como prática social, a prática pedagógica produz-se na dinâmica do dentro-fora da escola como expressão de um contexto histórico permeado pelas relações culturais, sociais e ideológicas.

Neste sentido, a clareza do projeto da escola indígena e a forma como o professor se ligará a ele influenciará sua prática docente.

Posso afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (Franco, 2012, p. 178).

A concepção pedagógica procura “[...] organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” (Franco, 2016, p. 536). Na mesma direção, Freire (1987) enfatiza que a educação, mediatizada pela ação dos homens no mundo, é capaz de vencer desafios e promover perspectivas de liberdade. Isso se relaciona a entender o ser humano como sujeito histórico que se constrói em cada grupo, por meio de suas práticas sociais. Estas, são fundamentais, especialmente para uma educação escolar indígena diretamente ligada às aldeias e à sua característica comunitária.

Como explicita Freire (2010, p. 30) é preciso “[...] estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. É, nesse sentido, que se originam as necessidades e princípios que orientam a luta pela construção de uma escola indígena diferenciada, específica e intercultural.

Devemos destacar que muitos trabalhos analisados utilizam termos diferentes para explicitar as práticas educativas presentes nas práticas sociais das comunidades indígenas, alguns se referem ao termo “pedagogia” e outros a “processos”, tendo em comum a referência às práticas educativas de diferentes povos indígenas a partir do modo de educar as pessoas da

comunidade, perpassado por gerações. Um exemplo é a pesquisa de Lima (2008) sobre o que intitula como “A Pedagogia Terena”, a qual debate a influência da cultura Terena no processo educativo desenvolvido na comunidade.

A pedagogia Terena permeia toda a ação da família uma vez que, no contexto familiar, são ensinados os processos de comportamentos, o trabalho com a agricultura. [...] As repetições caracterizam que a pedagogia Terena é constituída de muita paciência, tendo como principal característica o aprender fazendo. Através desse ato é que pacientemente o pai ensina o filho como deve proceder, de maneira detalhada, num vai e vem de repetições, explorando do filho o melhor desempenho. [...] Não há um grupo ou uma instituição responsável para a transmissão dos saberes tradicionais nem conhecimento que não possa ser transmitido. Todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um (Lima, 2008, p. 68 -71).

No mesmo sentido, a dissertação de Ferreira (2014) trata de uma Pedagogia Kaingang:

Assim, posso dizer que a educação kaingang, a Pedagogia Kaingang possui, entre seus principais aspectos, um muito importante, a socialização. Como podemos perceber, a pessoa está na relação com a outra pessoa, assim, as crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras, com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem. E mais do que isso, sabem em detalhes os acontecimentos da comunidade, são muito discretas, mas possuem olhos atentos que acompanham tudo que acontece e tudo sabem. As crianças aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas (Ferreira, 2014, p. 76).

A menção aos processos, por exemplo, está presente em diversos trabalhos. Santana (2015), por exemplo, foca nos processos nativos de aprendizagem dos Kariri-Xocó. Já Oliveira (2015) discute os processos individuais e coletivos de construção de um senso de identificação, enquanto Cardoso (2016) aborda os processos próprios de aprendizagem. O ponto em comum entre eles é a explicitação das práticas educativas das comunidades e sua ligação com práticas sociais mais amplas.

Essas práticas podem ser classificadas como pedagógicas se estiverem vinculadas a ações escolares que revelem uma ligação intencional com um projeto estabelecido, intrinsecamente relacionado às vivências de uma determinada comunidade. Por outro lado, podem ser consideradas apenas práticas educativas, se estiverem relacionadas apenas aos modos de ensinar e aprender das comunidades, sem uma ligação direta com um projeto formativo intencional.

Desse modo, as influências educacionais propostas pelas comunidades indígenas, por meio da sabedoria dos anciãos, anciãs e outras pessoas dotadas de sabedoria dentro da aldeia, podem ser também consideradas geradoras de práticas pedagógicas desde que essa intervenção possua intencionalidade. Isso porque, como explicita Franco (2012), as práticas sociais podem dar origem a práticas educativas quando sua intencionalidade está devidamente explicitada, e

essas ocorrem inexoravelmente dentro e fora da escola. Tais práticas educativas podem, na escola, se consubstanciar em práticas pedagógicas, se devidamente organizadas em um projeto intencional de formação.

Contudo, Freire (1987) defende que a prática educativa esteja firmada eticamente. Em *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (2010), o autor debate que a educação precisa ir além da sala de aula e associar o ensino dos conteúdos com a formação humana, a qual inclui a formação moral e ética dos/as educandos/as.

Segundo o referido autor, “[...] não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 2010, p. 17). Desse modo, o educador evidencia a necessidade de que o processo emancipador por meio da educação seja realizado com os educandos e educandas e não apenas para eles, como forma prescrita.

Através das práticas pedagógicas, portanto, acessamos o projeto que orienta a escola. Nem sempre a prática docente é uma prática pedagógica, seja por adesão, negociação ou imposição. No entanto, ela acaba por revelar o que do projeto pedagógico intencionado pela escola se efetiva ou não no cotidiano escolar. Se o projeto da escola indígena intenciona ser diferenciado, específico e intercultural, é nas práticas pedagógicas e/ou docentes que devemos buscar elementos que as aproximem desse horizonte. Somente assim poderemos afirmar que as escolas indígenas caminham nessa direção.

Ao abordarmos a prática pedagógica como uma atividade inerentemente social, revelamos que ela deve se desenvolver na interação entre o ambiente escolar e o mundo exterior. Essa dinâmica reflete a concepção de que a escola é parte de um contexto histórico e culturalmente influenciado. A educação escolar indígena, nessa perspectiva, oferece um panorama rico em aspectos essenciais, uma vez que se centra na coletividade, está aberta ao diálogo entre diferentes culturas e é profundamente enraizada nas realidades singulares de cada comunidade.

Nesse sentido, dedicamo-nos a apresentar, a partir de agora, os elementos que se manifestam nas práticas das escolas indígenas. Esses elementos estão alinhados às unidades de sentido do princípio didático-pedagógico, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), e interpretados por Silva e Santos (2024). São eles: diferença, especificidade, processos próprios de produção de conhecimento, ensino e aprendizagem, e projetos societários, pertinência pedagógica, a figura dos professores indígenas e da comunidade, e a produção e uso de materiais didático-pedagógicos culturalmente relevantes para cada povo indígena.

A análise dos dados levantados busca compreender a relação dessas práticas com os aspectos comunitário, intercultural, as especificidades do contexto escolar indígena e o desdobramento das línguas maternas no interior das escolas.

Conforme anteriormente explicitado, o agrupamento “Práticas pedagógicas nas escolas indígenas” foi analisado de forma mais aprofundada e tomado como objeto de estudo da segunda etapa de nossa investigação, no sentido de responder aos objetivos inicialmente delimitados. Selecionamos 37 pesquisas, nas quais buscamos identificar e compreender:

- o povo participante da pesquisa;
- a etapa da educação básica relacionada à pesquisa;
- a rede à qual está vinculada a escola indígena participante da investigação;
- a estrutura física das escolas analisadas;
- a organização das turmas nas escolas analisadas;
- se os professores são pertencentes à comunidade indígena escolas analisadas ou não;
- a formação dos professores que atuam nas escolas analisadas;
- a língua (as) utilizada (s) nas escolas analisadas;
- a localização da escola analisada (se está dentro da comunidade);
- a presença de coordenação pedagógica nas escolas analisadas; e
- se há menção a aspectos mais específicos das práticas pedagógicas desenvolvidas, como planejamento das atividades, organização curricular, desenvolvimento das práticas comunitárias, desenvolvimento das práticas interculturais, desenvolvimento dos processos de avaliação, menção aos espaços onde acontecem as atividades pedagógicas, menção aos materiais didáticos utilizados e às estratégias desenvolvidas.

A partir desses elementos, procedemos ao levantamento dos dados nas trinta e sete pesquisas analisadas que abrangem o período de 2005 a 2020, com maior concentração de defesas entre 2012 e 2020 (30 trabalhos). Essas pesquisas foram defendidas em 19 universidades distintas, sendo a Universidade Católica Dom Bosco (MS) a instituição com o maior número de defesas (9), seguida pela Universidade Federal do Amazonas (AM) com 5 e pela Universidade Federal de Mato Grosso (MT) com 3.

O notável crescimento no número de pesquisas a partir de 2012 sugere conexão com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Essa orientação legal, ao fornecer orientações cruciais para a organização pedagógica e a elaboração de currículos específicos para as escolas indígenas, pode ter impulsionado um novo foco investigativo sobre a implementação e os impactos dessa modalidade educacional nas

comunidades. Nesse sentido, a aprovação das diretrizes parece ter estabelecido um rumo mais claro para a concretização da educação escolar indígena dentro das aldeias, despertando o interesse acadêmico em acompanhar e analisar esse processo.

5.1 Povos e pesquisadores participantes das pesquisas

As pesquisas analisadas englobaram diversas comunidades distribuídas por todo o Brasil, conforme detalhado a seguir. A participação dos Povos Guarani, com seus diversos territórios (10 pesquisas), e do Povo Kaingang do Paraná e do Rio Grande do Sul (3 pesquisas) se destacaram na amostra. Os demais povos foram representados em uma ou duas pesquisas.

- Sudeste: Guarani (SP), Guarani Mbya (SP), Tupinikim e Guarani (ES), Xacriabá (MG).
- Sul: Kaingang (PR e RS), Guarani Mbya (RS), Mbyá Guarani Guajayvi (RS).
- Centro-Oeste: Guarani e Kaiowá (MS), Guarani, Kaiowá e Terena (MS), Kaiowá (MS), Kurâ-Bakairi (MT), Xavante (MT).
- Norte: Gavião (RO), Mëbêngôkre Gorotire (PA), Munduruku (AM), Mura (AM), Tikuna (AM), além de uma pesquisa envolvendo os povos Baré, Kokama, Sateré-Mawé, Tikuna e outros.
- Nordeste: Kariri-Xocó (BA), Pataxó (BA), Pataxó Hãhãhã (BA), Tapeba e Jenipapo-Kanindé (CE), Tremembé (CE), Tupinambá de Olivença (BA).

Em relação aos pesquisadores, que investigaram objetos relacionados às práticas pedagógicas, a maioria é mulher (27)¹² e 12 são indígenas (6 homens e 6 mulheres) pertencentes aos povos Kaingang, Mura, Kaiowá, Nhandéva, Pankará, Potiguara, Sateré-Mawé, Terena, Tupinambá e Xavante, cada um representado por um pesquisador ou pesquisadora, exceto o povo Terena que se destaca com 4 pesquisadores. Observou-se que 20 pesquisadores não são indígenas e em 4 pesquisas essa informação estava ausente

¹² Um mesmo pesquisador indígena é o autor de duas pesquisas, uma de mestrado e outra de doutorado.

Quadro 2 - Etnia dos pesquisadores(as) que investigam sobre práticas pedagógicas nas escolas indígenas

Autor(a)	Título da pesquisa	Etnia do(a) pesquisador(a)
Augusta Aparecida Neves Mendonça	Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá	Não indígena
Eliane Gonçalves Lima	A pedagogia terena e a criança do pin Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola	Indígena do Povo Terena
Karina Cristiane Belz	Educação escolar Kaingáng: do discurso oficial às práticas efetivas	Não indígena
Antonio Carlos Seizer Silva	Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia	Indígena do Povo Terena
Rita Gomes Nascimento	Rituais de resistência: experiência pedagógica Tapeba	Indígena do Povo Potiguara
Ana Lucia Gomes Silva	Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura	Não indígena
Jaspe Valle Neto	Educação escolar indígena mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico	Indígena do Povo Mura
Ozirlei Teresa Marcilino	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo	Não indígena
Bruno Ferreira	Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar	Indígena do Povo Kaingang
Jucinôra Venâncio de Souza Araújo	Centro cultural tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano	Não indígena
Renata Lopes Oliveira	Torém como lugar de memória e espaço de formação na educação escolar diferenciada indígena Tremembé	Não há informação
Lucas Antunes Furtado	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a mundurucu	Não indígena
Maiara Damasceno da Silva Santana.	Os Kariri-Xocó na sementeira: processos nativos de aprendizagem e perspectiva corporal	Não indígena
Marcineia Vieira de Almeida Santos	Práxis pedagógica e saberes culturais: diálogo com professoras Tupinambá de Olivença	Indígena do Povo Tupinambá
Claudemiro Pereira Lescano	Tavyterã reko rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem	Indígena dos povos Nhandéva e Kaiowá
Dalila Luiz Cardoso.	A prática pedagógica de professores terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização	Indígena do Povo Terena

Autor(a)	Título da pesquisa	Etnia do(a) pesquisador(a)
Rosa Maria Cavalheiro Kaminski	A educação escolar e os aspectos da cultura kaingang da Terra Indígena de Marrecas	Não indígena
Gabriela Barbosa Souza	Os Contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã: um diálogo intercultural	Não indígena
Leni Barbosa Feitosa	Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire	Não há informação
Ilma Regina Castro Saramago de Souza	Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	Não indígena
Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano	Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	Indígena do Povo Sateré-Mawé.
Andreia Maria Pereira.	Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia	Não há informação
Marcia Luisa Tomazzoni	Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani	Não indígena
Carla Viviani Silveira Folegatti	Interculturalidade e prática docente Pataxó	Não indígena
Jaspe Valle Neto.	Currículo da escola e cultura do povo Mura	Indígena do Povo Mura
Maria Aparecida Mendes de Oliveira	Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá	Não indígena
Jabez Gabriel	Experiência com a ação saberes indígenas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, Aldeia Córrego do Meio, Município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul	Indígena do povo Terena
Aurieler Jaime de Abreu	A pedagogia Guarani nas percepções dos professores Guarani e Kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola	Não indígena
Chirley Maria de Souza Almeida Santos	O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas	Indígena do povo Pankará de Pernambuco
Vanilda Alves da Silva	O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente	Não indígena
Janaina Aline dos Santos Souza	A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta	Não indígena
Josieli e Silva	Os Mbya Guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral norte do Rio Grande do Sul: uma narrativa autobiográfica	Não indígena
Luiz Silva Leal	Classes de idade Xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica	Não indígena
Aquilino Tsere'Ubu'õ Tsi'ruí'a	A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da Pedagogia Xavante	Indígena do Povo Xavante

Autor(a)	Título da pesquisa	Etnia do(a) pesquisador(a)
Eliana Bravim Teixeira Neves.	Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem	Não há informação
Marta Cecília Rocha da Silva	Coleção girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des) encontros entre o proposto e o realizado	Não indígena
Aldrin da Costa Cruz.	O índio no livro didático de história e a (des) construção de representações pelo professor indígena Pataxó	Não indígena

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Cumprе ressaltar que, à exceção de duas pesquisadoras indígenas – sendo uma do Povo Pankará (PE) que se dedicou ao estudo do Povo Guarani de SP e outra do Povo Potiguara (RN) cuja pesquisa focou no Povo Tapeba (CE), os demais pesquisadores e pesquisadoras realizaram estudos sobre suas respectivas comunidades.

A experiência de professores indígenas emerge como um fator central nas justificativas das pesquisas sobre a educação escolar indígena. Doze pesquisadores indígenas trazem para suas investigações a vivência como professores da educação básica e/ou formadores. O perfil desses pesquisadores revela um predomínio de pedagogos e pedagogas (18), seguido por licenciados em História (7), Matemática (4) e Letras (3), além de teólogos (2) e profissionais com formação em Licenciatura Intercultural Indígena, Filosofia e Normal Superior (um em cada área).

Além da experiência docente indígena, outras motivações para as pesquisas incluem a aproximação via Organizações não-governamentais (ONGs) e projetos educacionais (9), a atuação no ensino superior em licenciaturas indígenas (4), a experiência na gestão da educação indígena (4), a atuação de professores não indígenas em escolas indígenas (2), o interesse acadêmico (4) e a indignação com a situação dos povos indígenas (2).

O quantitativo de participação no agrupamento "Práticas Pedagógicas nas Escolas Indígenas" de 12 pesquisadores indígenas, pode indicar um interesse significativo da comunidade acadêmica indígena por essa área de estudo. Essa observação encontra respaldo nas discussões dos movimentos sociais indígenas, que frequentemente questionam a consonância entre as práticas pedagógicas implementadas nas escolas e os princípios da educação diferenciada. Essa preocupação é também uma das angústias centrais para pesquisadores indígenas que atuam diretamente nas escolas, seja como professores ou em funções de gestão (Luciano Baniwa, 2019).

A efetivação de uma educação diferenciada, coerente com o que se realiza na escola em forma de estratégias pedagógicas, é um dos grandes desafios para os professores que atuam em escolas indígenas. Esse aspecto é marcado na minha pesquisa de mestrado desenvolvida anteriormente (Santos Tupinambá, 2016, p. 15), quando, com base em minha experiência de professora e gestora, expus o seguinte:

Quando me encontrei com a educação escolar Tupinambá Olivença/Ilhéus/Bahia/Brasil, eu possuía várias angústias de compreensão para diferenciar a escola regular/convencional da escola indígena. Colocar a escola indígena em prática tornava-se muito difícil, não só para mim, mas para todas as/os colegas que atuavam nas escolas Tupinambá, uma vez que trazíamos do magistério o

conhecimento de que se poderia lecionar da mesma forma em todas as classes; ou ainda que o ensino nas escolas acontecesse de forma homogênea.

Tal questão é corroborado por Ferreira (2014, p. 91), do Povo Kaingang, que, em seu trabalho, afirma:

[...] “pensar numa escola específica e diferenciada nos leva a pensar uma nova construção: específica porque é construída pelo povo, carregada de suas marcas históricas que constitui sua identidade”. Diferenciada porque considera outros saberes, tendo como uma de suas funções levarem em conta a diversidade, isto é, a troca enriquecedora entre as culturas dos diversos povos ou sociedades. Isto deve ser característica fundamental da escola indígena [...]. Assim sendo, não podemos negar que pensar em educação escolar indígena ou uma escola indígena, nos leva a uma reflexão sobre a forma de ensino, em geral presente em nossos meios.

Esses apontamentos indicam a necessidade da investigação dessas práticas na realidade das escolas indígenas e em relação ao cumprimento da lei. O princípio de uma educação diferenciada é, sem dúvida, ponto nevrálgico da questão.

5.2 Redes de ensino, etapas educacionais e organização temporal nas escolas indígenas

A análise das 37 pesquisas revela um panorama diversificado em relação às redes de ensino e às etapas da educação básica atendidas. Quanto à vinculação administrativa, a maioria das escolas pesquisadas está ligada às redes municipais (15), seguidas pelas estaduais (14) e por aquelas que operam em regime de colaboração entre município e estado (6). Somando-se a essas, há um caso peculiar de uma escola não regulamentada, mas com participação de ambos os entes federativos no fornecimento de merenda e contratação de professores e uma pesquisa que não informou a rede de ensino da escola analisada.

No que concerne às etapas da educação básica oferecidas pelas escolas investigadas, o ensino fundamental demonstra ser o mais prevalente, estando presente em 34 pesquisas (considerando as combinações). A educação infantil aparece em 16 pesquisas, enquanto o ensino médio é abordado em 11. Especificamente, foram identificadas escolas que atendem exclusivamente a educação infantil (1), da educação infantil ao ensino médio (7), da educação infantil ao ensino fundamental (8), exclusivamente o ensino fundamental (10), apenas os anos finais do ensino fundamental (2), somente os anos iniciais do ensino fundamental (5), do ensino fundamental ao ensino médio (2) e unicamente o ensino médio (2).

A organização do tempo pedagógico nas escolas pesquisadas também apresenta variações. A maioria das escolas (27) organiza o ensino considerando a seriação, enquanto

cinco (5) pesquisas não forneceram essa informação. Uma pequena parcela se organiza de forma multisseriada (4) ou em ciclos, como no caso de uma escola Xavante.

5.3 espaços escolares precários na educação escolar indígena: um desafio evidenciado

A análise da infraestrutura das escolas indígenas presente nesta segunda etapa do estudo revela um cenário preocupante, com um número significativo de instituições operando em condições inadequadas. Embora 11 escolas tenham sido descritas com uma estrutura básica necessária, construída frequentemente com tijolos e alvenaria, um contingente maior (16 escolas) foi apresentado nas pesquisas como possuindo espaços precários de infraestrutura, sendo que 10 pesquisas não forneceram informações sobre a estrutura física das escolas, deixando uma lacuna no panorama geral.

As 16 escolas com infraestrutura precária enfrentam a ausência de serviços essenciais, como saneamento básico, água potável e energia elétrica, o que compromete a qualidade do ambiente de aprendizado. Para agravar essa situação, em 5 delas as atividades educacionais ocorrem em espaços cedidos pelas próprias comunidades, que muitas vezes são improvisados e não oferecem condições ideais para o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, apresentada pela secretária Zara Figueiredo (2025), prioriza a construção de escolas dentro de seu eixo sobre condições de oferta. A política prevê a construção imediata de prédios para 13% das escolas que funcionam sem estrutura própria. Dentre as 892 escolas em espaços alternativos, segundo o censo, 113 foram selecionadas com base em critérios como o número de estudantes matriculados, priorizando aquelas com mais alunos.

É importante salientar que, embora a educação escolar indígena se utilize de diversos espaços da aldeia, um ambiente com boa infraestrutura precisa ser garantido. Afinal, um espaço acolhedor, seguro e digno é um direito constitucional de todo estudante, independentemente de onde ele esteja. Os espaços alternativos devem ser uma opção, e não a única disponível. Portanto, a precariedade da infraestrutura em muitas escolas indígenas representa um desafio crítico a ser enfrentado para garantir uma educação digna e equitativa a essas comunidades.

5.4 Avaliações e materiais didáticos

A forma como são realizadas as avaliações e a disponibilidade e utilização de materiais didáticos também dizem muito sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas

indígenas, por serem elementos indutores de práticas (Luckesi, 1999). O diálogo com outras culturas, bem como a diversidade histórica, cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil, necessita ser vista com prudência ao serem relacionadas às formas de avaliação nas escolas indígenas e aos materiais didáticos utilizados.

Em relação à avaliação, das pesquisas analisadas, doze apresentam a avaliação centrada no processo, realizada de forma contínua e acompanhada diariamente de acordo com o progresso do aluno ou suas dificuldades, como as pesquisas de Mendonça (2007) e Belz (2008). Dessas pesquisas que apontam a avaliação processual, duas explicitaram que são realizados conselhos para discutir os rendimentos dos estudantes e tomar decisões no coletivo (Silva, 2009; Valle Neto, 2020).

Ainda sobre as avaliações, uma menciona a preocupação com os índices discrepantes de acordo com os resultados das avaliações realizadas pela secretaria de educação do município e pela Provinha Brasil em relação às escolas não indígenas (Marcilino, 2014) e duas destacam a importância das avaliações orais nos contextos estudados, criticando a realização apenas das avaliações escritas, uma vez que se deve considerar o contexto social (Lescano, 2016; Gabriel, 2020).

Segundo Novak, Faustino e Menezes (2019), a relação entre a escola indígena e as avaliações é uma questão de grande complexidade. Essa complexidade vai desde a formação de professores e a padronização do currículo até a escassez de elementos básicos que afetam diretamente as escolas indígenas, como a falta de infraestrutura e de internet.

Apesar de certa diversificação nas formas de avaliação apresentadas por pesquisadores, é preocupante que a oralidade seja relegada a segundo plano, dada a tradição oral dos povos indígenas. Conforme destacam Novak, Faustino e Menezes (2019, p. 52):

A avaliação da aprendizagem em escolas indígenas não pode ser negligenciada e nem desarticulada da avaliação institucional da realidade econômica a que estas populações estão submetidas. Embora sejam processos de natureza diferenciada e requeiram distintos instrumentos, as avaliações devem ser planejadas e desenvolvidas de maneira articulada, pois a falta de recursos materiais, atrelada à questão do bilinguismo, são questões que não podem ser desconsideradas.

Em relação aos materiais didáticos nas escolas indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao reconhecer o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bilíngue e intercultural, impulsionou as primeiras discussões e iniciativas de produção de materiais didáticos próprios. Na mesma década, 1990, surgiram projetos pioneiros liderados por organizações indígenas, universidades e algumas secretarias de educação

sensíveis à temática. Esses materiais muitas vezes eram artesanais e focados no ensino da língua materna e cultura local (Silva; Grupioni, 1995).

Nas décadas de 2000 e 2010 houve um aumento no número de iniciativas de produção de materiais didáticos, muitas vezes com apoio de órgãos governamentais (como o Ministério da Educação - MEC) e organizações não governamentais (ONGs), bem como o crescente reconhecimento da importância da participação das comunidades indígenas no processo de elaboração dos materiais, buscando garantir a sua adequação cultural e linguística, conforme orienta o próprio Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas de 1998 (Brasil, 1998). Nessas décadas, também se ampliou o formato dos materiais didáticos - livros, cartilhas, vídeos, áudios e materiais digitais, e o foco passou a reconhecer o bilinguismo e o caráter intercultural, com materiais que abordam tanto a língua materna quanto o português, e que promovem o diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos da sociedade envolvente.

Atualmente, há o fortalecimento de iniciativas de produção colaborativa entre professores indígenas, lideranças comunitárias, pesquisadores e outros parceiros e o enfrentamento nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos na educação escolar indígena, com a preocupação de garantir que as especificidades culturais e linguísticas sejam respeitadas nos materiais didáticos.

Importante destacar a participação de muitas organizações na escuta, produção e divulgação de materiais didáticos como a União das Nações Indígenas (UNI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e as organizações do movimento indígena, como a Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), dentre outros.

Na análise dos dados em relação aos materiais didáticos, oito pesquisas não trouxeram informações sobre a utilização de materiais. Quinze escolas já utilizam materiais específicos, alguns produzidos por professores nas formações; quatro tratam da falta de material didático específico nas escolas - mas também não apresentam que recebem materiais das secretarias, e dez utilizam materiais didáticos enviados das secretarias, mas vale destacar que dessas, quatro realizam adaptações para utilizar o material recebido nas escolas.

Importante salientar que a distribuição de materiais didáticos para as escolas é uma ação que busca trazer reflexões importantes para a boa gestão do aprendizado na alfabetização, que acontece em diversos lugares. Isso inclui todas as escolas e, portanto, também deve incluir as escolas indígenas.

Cada um dos espaços escolares possui características únicas, mas apesar disso costumam usar o mesmo tipo de material: o livro didático. Exceção ao PNLD- campo e PNLD-

EJA que possuem suas características peculiares, mas etnicamente não atendem à realidade dos povos indígenas, conforme apresenta a pesquisa de Silva (2015):

Na categoria - Estratégias Didáticas e pedagógicas os aspectos observados foram na sua maioria de distanciamento quanto às determinações das DCNEEI, tendo em conta que as *Orientações ao Educador* não privilegiam o contexto indígena e na bibliografia sugerida aos educadores, pois não há sequer uma indicação sobre aspectos étnico-raciais ou indígenas. Tal restrição observa-se ainda nas orientações dos conteúdos a serem trabalhados que não oportunizam um maior conhecimento sobre esses outros brasileiros do campo, os índios (Silva, 2015, p. 142).

Outra pesquisa que evidencia o limite do uso do livro didático é a de Cruz (2016), quando analisa os textos verbais e imagéticos do capítulo específico do livro didático de história que trata da temática indígena, revelando a permanência de estereótipos em relação aos povos indígenas.

Apesar dos avanços descritos acima, concluímos que nos discursos do livro didático emergem diversos estereótipos em relação aos povos indígenas. O capítulo que aborda de forma específica os povos indígenas veicula imagens de artistas e naturalistas do século XIX, com marcas de valores etnocêntricos. Alguns textos verbais ressaltam discursos construídos pelos cronistas, missionários, aventureiros e viajantes do período colonial, deixando entrever aspectos de caráter exótico, eurocêntrico e genéricos sobre as culturas indígenas e seus povos. Emergem representações sobre os índios como selvagens, ingênuos, manipuláveis e incivilizáveis mesmo que de forma implícita, pois os não ditos também são ricos em sentidos (Cruz, 2016, p.173).

Assim, embora documentos oficiais prevejam a produção de materiais didáticos específicos para o contexto escolar indígena, como no Art. 2º do Decreto 6.861/2009 que trata da produção e divulgação regular de materiais didáticos específicos e diferenciados (Brasil, 2009), ainda há a desvalorização das culturas indígenas no conteúdo de muitos livros didáticos. Além disso, e considerando as características orais de transmissão de saberes dos povos indígenas, é importante destacar a dificuldade para a produção de materiais didáticos de forma também oralizada. Segundo a pesquisadora Eliane Gonçalves de Lima,

A comunidade indígena Terena vem buscando formas para ter materiais específicos em língua indígena, na intenção de manter e valorizá-la, pois os materiais escritos, para nós que temos na oralidade a única forma de transmissão de conhecimento, criam um outro modo de manifestar a identidade (Lima, 2008, p.93)

Em muitas culturas indígenas, a oralidade é a forma primária de transmissão de conhecimentos, histórias, tradições, valores e da própria língua. A oralidade precede a escrita e continua a ser um pilar fundamental da comunicação e da identidade cultural. Assim, a produção de materiais didáticos que reconheçam e valorizem essa tradição comunicativa se conecta de maneira mais autêntica com a realidade cultural dos alunos.

A prescrição homogênea de materiais didáticos corrompe o princípio da diferenciação da escola indígena e contribui para a desconstrução do currículo intercultural. Por isso, as escolas precisam ter seus próprios materiais, específicos e que dialoguem com outros conhecimentos.

A escolha e a utilização desses materiais didáticos nas escolas indígenas representam uma ação política, com o poder de construir ou de obstruir a afirmação de um ensino diferenciado. Isso não se resume ao mero uso técnico do material, mas se relaciona, fundamentalmente, com a ideologia subjacente ao que é oferecido ou imposto pelas secretarias de educação.

Nesse contexto, a adaptação de materiais didáticos, que é frequentemente necessária, emerge como um ponto nevrálgico, pois subverte o direito fundamental à produção de materiais específicos. Afinal, adaptar não é o mesmo que construir algo diferente; na verdade, é apenas remendar a violação do direito constitucional aos processos de aprendizagem próprios e à valorização das vivências culturais indígenas.

A não publicação ou o adiamento das publicações específicas também merecem reflexão. Luciano (2019) trata da questão refletindo sobre o (*des*)tratamento didático dispensado aos materiais construídos por professores cursistas. Os materiais didáticos produzidos não recebem o tratamento adequado e coerente à importância dada do projeto pedagógico inovador, já que os materiais foram produzidos sem nenhuma revisão. Segundo a referida pesquisadora, o maior desafio “[...] continua sendo de ordem administrativa, política e financeira que neutralizam ou mesmo inviabilizam iniciativas bem-intencionadas e conceitualmente bem desenhadas” (Luciano, 2019, p. 171).

Em linhas gerais, o enfrentamento das comunidades na utilização de seus próprios materiais, juntamente com materiais didáticos de outras culturas, tem um grande significado para a discussão da influência das produções próprias de cada povo. Outrossim, segundo Moreira e Zoia (2021), os materiais produzidos são exemplos concretos da efetivação da interculturalidade e tem uma grande importância, tanto dentro das comunidades, como fora delas, e isso pode provocar um movimento descolonizador.

5.5 Profissionais da educação nas escolas indígenas

Os profissionais que trabalham nas escolas também são elemento importante de análise quando se fala em práticas pedagógicas desenvolvidas. Os professores que atuam nas escolas e

os coordenadores pedagógicos podem revelar aspectos fundamentais sobre a natureza dessas práticas.

Segundo o contexto de apresentação do Plano Nacional de Educação, o Projeto de Lei 2614/24, decênio 2024-2034, que apresenta as políticas para educação escolar indígena, quilombola e do campo, contextualizando com os dados do Inep, tem-se no Brasil 16.414 professores indígenas, destes 38,5% possuem ensino superior, 57,1% possuem ensino médio, 16,3% possuem formação continuada específica e ainda 3% desses professores possuem apenas o ensino fundamental (Brasil, 2025).

Das pesquisas analisadas, vinte e três apresentam em seus dados que os professores são todos indígenas. Em outras doze pesquisas os professores são indígenas e não indígenas e em duas pesquisas não foram localizados os dados referentes ao corpo docente.

O quantitativo de vinte e três pesquisas nas quais a maioria dos professores das escolas são indígenas e pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, evidencia um aspecto muito positivo para a integração das práticas sociais da comunidade na escola.

No entanto, ao contrário do que se poderia supor como ideal, observamos que uma pesquisa destaca a não aceitação de professores indígenas na escola estudada (Silva, 2009). Entre os pontos apresentados para a não aceitação dos professores da comunidade, estão a dificuldade de expressão dos professores e a transmissão de conteúdos. Evidência que vai de encontro à valorização dos saberes ancestrais, e investimento na formação dos professores indígenas de forma a garantir que as comunidades originárias sejam as protagonistas de sua própria educação, conforme preconiza as DCNEEI em seu Art. 4º, inciso IV, quando trata sobre professores oriundos da comunidade como um direito conquistado (Brasil, 2012).

Tratando da formação de professores, treze pesquisas indicam que os professores indígenas possuem ou estão cursando o nível superior, seja por meio das licenciaturas plenas ou específicas em universidades públicas. Seis pesquisas não apresentaram esse dado, doze apresentam dados em que as escolas possuem professores com ensino médio e superior e apenas cinco indicam professores apenas com o nível médio ou magistério indígena, também de nível médio.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2024, dos 16.414 professores indígenas apenas 16,3% fizeram cursos de formação continuada específicos; 38,5% têm o ensino superior; 57,1% possuem ensino médio e 3% têm apenas o ensino fundamental (Brasil, 2025). Aspecto que remete ao debate feito no início dos anos 2000 por Nascimento (2006) sobre a urgência de um contorno teórico, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista

metodológico/pedagógico, mais coerente com as exigências da educação escolar indígena e com os projetos pedagógicos das escolas.

Nesse sentido, a formação de professores indígenas, tanto a inicial quanto a continuada, precisa ser vista com cautela. Isso se aplica à construção do currículo, às orientações básicas iniciais – como o acesso a meios de pesquisa e à internet – e à organização do tempo do curso.

Ao compreendermos a importância da coordenação pedagógica no contexto das escolas indígenas, especialmente para fomentar o trabalho coletivo entre os professores, os dados coletados revelam um cenário complexo e, em alguns aspectos, preocupante. É notável que uma parcela significativa das pesquisas analisadas (14) não ofereça informações sobre a presença da coordenação pedagógica, o que dificulta a compreensão completa da realidade dessas escolas.

Ainda sobre o planejamento coletivo das atividades, que é normalmente impulsionado pela coordenação pedagógica, este ocorre em 20 escolas. Contudo, a periodicidade desses encontros é especificada em apenas 8 delas. Em outras 14, não foram encontradas informações sobre os momentos de planejamento, e em três casos, os professores realizam essa tarefa de forma individualizada ou desarticulada do coletivo.

Interessa destacar que três pesquisas indicaram a ausência de coordenação, com os próprios professores assumindo essa responsabilidade, o que pode sobrecarregá-los e limitar o tempo dedicado ao planejamento e estudo coletivo. Por outro lado, a informação de que 20 pesquisas apontam para a existência de alguma forma de coordenação, mesmo que geral pelas secretarias, sugere um reconhecimento da necessidade desse apoio.

No entanto, vale ressaltar que em quatro dessas escolas a coordenação atua apenas como acompanhamento técnico ou assessoria geral, sem um trabalho local e específico (Silva, 2009; Araújo, 2015; Silva, 2019; Valle Neto, 2020), levanta questões importantes sobre a efetividade desse modelo. O relato da pesquisa de Araújo (2015) sobre o Centro Cultural Tikuna é bastante elucidativo:

Apenas um assessor da secretaria de educação. O professor indígena apresenta muita dificuldade em construir sozinho o projeto de aprendizagem, buscando sempre a ajuda de colegas e do próprio assessor para concluir tal tarefa. Porém, observamos que o assessor não demanda tempo para ajudá-lo nessa construção, pois sua visita se restringe a uma breve conversa e a entrega da frequência para o educador assinar (Araújo, 2015, p. 69).

A dificuldade enfrentada pelo professor indígena na elaboração do projeto de aprendizagem e a assistência limitada do assessor da secretaria evidenciam a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo e dedicado. A falta de tempo do assessor para

auxiliar na construção do projeto pedagógico afeta diretamente a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos.

A ausência de um suporte pedagógico adequado e específico para as escolas indígenas pode ser vista como uma forma de negligência ou desvalorização das particularidades e necessidades dessas instituições, perpetuando uma lógica de atendimento superficial e distante das reais demandas das comunidades.

Os dados permitem entender que fortalecer a presença e a atuação da coordenação pedagógica nas escolas indígenas é essencial desde que garantindo que esse apoio seja local, específico e sensível às particularidades culturais e pedagógicas de cada comunidade. Investir em coordenações pedagógicas dedicadas e com formação adequada para o contexto indígena pode ser um passo fundamental para promover um trabalho docente mais colaborativo, qualificado e alinhado com as necessidades de uma educação intercultural e bilíngue.

5.6 Currículo e escola indígena: (des)alinhamento com os princípios?

Com base na descrição do desenvolvimento das atividades pedagógicas e em sua relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, com as tradições comunitárias e com as instituições do Estado, elenquei três maneiras pelas quais o currículo é apresentado nas pesquisas: intercultural (que dialoga entre os conhecimentos indígenas e os extra-aldeia), urbanocêntrica (que prioriza os conhecimentos clássicos e os modos de vida da cidade) e etnocentrada (que privilegia o referencial do próprio povo).

Das 37 pesquisas analisadas, duas não trazem informações explícitas sobre o currículo; sete apresentam um currículo urbanocêntrico; sete expressam um currículo etnocentrado, que valoriza a vivência e o conhecimento do povo indígena estudado, sem diálogo com outras culturas. Por outro lado, 21 pesquisas demonstram um currículo com ênfase na interculturalidade. Esse é o caso da pesquisa "Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá" (Mendonça, 2007, p. 89), que evidencia como o currículo da Escola Bukimuju "visa organizar e dar direção à experiência educativa dando ênfase aos conhecimentos próprios e dando importância ao acesso a outros conhecimentos".

A observação das práticas sociais da comunidade no interior de uma escola se mostra extremamente importante para a efetivação de um currículo intercultural e comunitário, já que a escola indígena é considerada apenas como um dos espaços de se educar dentro das aldeias.

Desse modo, as práticas sociais da comunidade se constituem como dado importante para a compreensão do currículo das escolas indígenas. Uma pesquisa que revela esse

atravessamento da prática pedagógica da escola pela prática social da comunidade é a de Lima (2008), pesquisadora do Povo Terena:

A construção deste conhecimento deve acontecer no espaço físico da escola indígena, não separado, à parte da comunidade, pois a escola é outro local de socialização, de expansão da vida social, por intermédio das danças, apresentações artísticas, uma pesca coletiva, a abertura de uma roça, a construção de uma horta, um viveiro de árvores frutíferas. Tais acontecimentos fazem parte da vida da comunidade e da vida escolar, abrindo as portas da sala de aula e dando sentido social e comunitário à escola indígena (Lima, 2008, p. 104).

Outra pesquisa que revela essa transversalidade é sobre a Educação escolar Kaingáng (Belz, 2008). Nela a autora explicita que a comunidade é um laboratório vivo que dá sentido às atividades da escola:

É comum, os professores envolverem a comunidade, visitando a casa das crianças, consultando fotos antigas, conhecendo objetos e utensílios utilizados pelos antepassados dos Kaingang. Também usam as matérias primas disponíveis na aldeia para auxiliar na construção do conhecimento (Belz, 2008, p. 103).

As práticas sociais da comunidade nos chamam a atenção para a possibilidade de relação dos conhecimentos comunitários com os outros conhecimentos dentro da escola, conhecimentos de outras culturas. Tal relação dialógica é apresentada pela maioria das escolas apresentadas nas pesquisas, as quais mostram dados expressivos de diálogo da escola com a comunidade (32 das 37 pesquisas listadas).

Esse dado indica que já há um entendimento de que a escola indígena se consolide de fato como um espaço comunitário fundamental para a preservação e valorização das culturas ancestrais, conforme orientam as diretrizes e o referencial curricular específico (Brasil 2012; Brasil 1998). Nesse sentido, vale destacar que a escola é um local onde se desenvolvem diversas práticas sociais que vão além do ensino formal, pois incluem as interações entre alunos, professores e a comunidade em geral. A escola, portanto, é um espaço de construção de identidades, valores e conhecimentos, que são influenciados pelas práticas sociais da comunidade (Franco, 2008).

Nos estudos sobre a interculturalidade, os relatos indicam que as atividades desenvolvidas na escola devem partir dos conhecimentos da comunidade para então se conectar com outros saberes. Como destaca Oliveira (2015, p. 72), a abordagem deve ser "do específico para o mais amplo, não eliminando a história, a cultura e a tradição dos Tremembé".

Nas pesquisas, observamos o relato da interculturalidade nas atividades da escola em 26 delas. Dentre as demais, 7 apresentam evidências de atividades que se relacionam apenas à

própria cultura, 2 pesquisas apresentam características de atividades relacionadas aos conhecimentos ocidentais que se tornaram padronizadas a modelos não-indígenas e apenas 2 não informaram ou não apresentam de forma explícita.

Importante salientar que mesmo com a adoção de um currículo padronizado, voltado para a realidade das escolas urbanas não indígenas, quatro pesquisas demonstram o enfrentamento por parte dos professores ao currículo padronizado, realizando atividades que efetivam conhecimentos interculturais. Souza (2018) traz um exemplo quando apresenta uma descrição de uma entrevista realizada com um professor indígena:

E hoje a formação que a gente tem, tem sido assim, até com os próprios alunos, com os adolescentes que também são ex-alunos, a gente vê isso, a gente vê bastante neles também, como eles querem estudar, de que forma eles gostam de ver do que a gente passa ou não, a gente tem sempre que buscar alguma coisa interessante, e isso vem através da convivência, da realidade mesmo porque só algumas coisas que tem nos livros que o governo manda [tem sentido] porque tem muitas coisas que não têm nada a ver com a realidade que a gente vive. Acho que até lá fora mesmo, o que a gente vê é que para eles também não serve muito. Então, o que a gente tem é isso, aqui dentro da comunidade a gente respeita, dá o máximo possível, fazer o máximo possível para que eles, para passar para eles, o que é interessante, que vai servir para eles (Souza, 2018, p. 111).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores na implementação de uma educação intercultural, emerge o anseio por uma escola indígena que seja verdadeiramente fundamentada nesse princípio. Esse desejo, conforme destacado por Souza (2019), manifesta-se claramente nas palavras da professora Yvoty Poty Rory, que fala sobre o sonho de uma escola "com a nossa cara". Segundo ela, essa escola deve ter "atividades culturais da nossa realidade, dança, reza, guaxiré".

Essa visão reflete o desejo por uma educação que valorize a identidade e a cultura indígena, ao mesmo tempo que promove o diálogo intercultural. A professora Yvoty Poty Rory aspira a um ambiente onde as crianças possam ser livres, aprendendo o costume do "karai" (não-indígena) e o seu próprio, para que "vejam que é possível caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa mais ainda".

No entanto, é crucial salientar que alguns professores justificam a ausência de atividades interculturais com problemas, como a falta de infraestrutura e condições de trabalho, a escassez de materiais, as dificuldades de acesso e até a falta de água potável e ambientes adequados (Silva, 2018, p. 187). Esses problemas objetivos são frequentemente priorizados em detrimento dos aspectos relacionais com colegas, comunidade, pais e, principalmente, alunos indígenas. Embora se reconheçam as difíceis condições subjetivas a que esses professores estão submetidos e a precariedade dos espaços e materiais didáticos nas escolas indígenas, tais

fatores, embora impactantes, não inviabilizam completamente a construção de uma educação culturalmente mais dialógica, como demonstram outras experiências, inclusive a supracitada.

5.7 Estratégias pedagógicas e princípios da escola indígena

Ao analisarmos as estratégias das escolas estudadas na produção investigada, pudemos organizar três agrupamentos relacionados ao afastamento ou proximidade das estratégias registradas nas pesquisas em relação aos princípios da educação escolar indígena defendidos pelos indígenas em movimento. Sejam eles: (1) estratégias que representam práticas pedagógicas sem nenhuma relação com os princípios da educação escolar indígena, sem relação com o contexto social, baseadas num currículo imposto (3 pesquisas); (2) estratégias que atuam com conteúdos relacionados à natureza, a objetos do conhecimento ligados aos povos indígenas, porém descontextualizados do próprio meio social em que se encontram (2 pesquisas) e (3) estratégias que representam as vivências da comunidade e a relação com os princípios indígenas, aproximando-se da orientação legal (32 pesquisas).

Para as escolas que apresentaram suas estratégias pedagógicas, categorizadas como “sem relação com o contexto social” por meio das pesquisas, percebem-se características organizacionais semelhantes às escolas não indígenas em que há uma relação de conteúdos e linguagens universalizadas, construída de forma padronizada. Como pode ser visto no Quadro 3, de forma descritiva, algumas escolas analisadas na produção investigada apresentam práticas pedagógicas sem nenhuma relação com os princípios da educação escolar indígena. Nos trechos destacados, as escolas investigadas nestas pesquisas se aproximam de um processo de padronização que não deixa espaço para a vivência da especificidade que a escola indígena requer.

A ausência de contato com as comunidades e a falta de uma construção coletiva da escola específica e diferenciada levam professores e a equipe gestora a desenvolverem uma escola nos moldes urbanocêntricos e distantes da realidade local. Como exemplo, a pesquisa de Lescano (2016, p. 96) traz a crítica feita pelos próprios anciãos do Povo Kaiowá do Mato Grosso do Sul, que não se sentem reconhecidos pela escola. Isso mostra que a necessária diferenciação e a inclusão das práticas sociais das comunidades não são marcas presentes nessas instituições.

Quadro 3 - Práticas sem relação com os princípios indígenas

Pesquisador (a) /etnia	Estratégia pedagógica	Povo participante
Augusta Aparecida Mendonça/não indígena	Em relação às minhas observações iniciais, apresento alguns aspectos que dão mostras da forte presença de marcas da escola-padrão nas escolas Xacriabá: os alunos quase sempre organizados em filas, comportando-se de forma muito disciplinada; o professor à frente do quadro; os conteúdos ensinados; as cópias de exercícios repetitivos retirados de livros diversos; os materiais escolares (livros didáticos, cadernos, giz, lápis, borracha, apagador etc.). Esses aspectos me levaram a pensar que a progressiva institucionalização das escolas Xacriabá tem gerado uma aparente padronização na organização das atividades escolares.	Povo Xacriabá-MG
Antônio Carlos Seizer da Silva/indígena do povo Terena	Há relatos do principal grupo que causou transtorno para a escola, o “grupo do pé de manga”. Verifico um enfrentamento ao currículo imposto e cada um dos lados (alunos professores) cria mecanismos de resistência, sem nenhum impedir o outro de agir conforme acreditava ser conveniente para o momento. (102) Coordenadores e professores professando a cartilha imposta. E alunos sendo “modelados” em seres “mais elevados”. E desviar desse ideal, é sem dúvida cair num abismo profundo. Porém, o que a escola indígena não percebeu, é que suas próprias ações, que não permitem outra interpretação (a da comunidade), nos seus processos educacionais, tornam a mascarar os “outros” que se disfarçam no seu espaço (134).	Povo Terena-MS
Claudemiro Pereira Lescano/ Indígena dos povos Nhandéva e Kaiowá	A escola indígena Ñande Reko Arandu, da aldeia Taquaperi, ainda busca acertar na pedagogia que se aproxima da educação Kaiowá. Mas há um desafio que a escola precisa superar, por meio da sua direção e corpo de professores: envolver, de fato, a comunidade na construção da escola. Os mais velhos têm razão de questionar por que não são ouvidos, quando a escola se posiciona como a que sabe tudo, mas não dá conta da educação que eles chamam “verdadeira”; eles não acreditam que os livros vão trazer os elementos para serem melhores pessoas, sendo que a vivência, a cultura e os pilares educativos do povo Kaiowá são para isso (96).	Kaiowá/MS

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Conforme destaca Mandulão (2006), é urgente refletir sobre o currículo rígido das escolas indígenas e a formação de professores submetida a uma estrutura dominante, com epistemologias e metodologias não indígenas. A inclusão de objetos relacionados à cultura indígena sem que haja uma conexão com os anseios da comunidade local não é um caminho promissor para o trabalho das escolas.

Essa imposição de currículo impacta o próprio conceito de escola indígena. Apesar da importância de haver instituições educacionais em comunidades indígenas, a literatura e estudos como este demonstram que a simples existência física de uma escola não é suficiente para garantir uma educação que respeite e valorize a cultura, a língua, os saberes e as especificidades dos povos originários (Luciano Baniwa, 2019; CIMI, 2021; Brasil, 1988; Brasil, 1996). Nesse sentido, podemos afirmar que uma escola dentro de uma aldeia não é, por si só, uma escola indígena. Para ser considerada como tal, ela precisa enfrentar todas as barreiras e se firmar como uma escola comunitária e baseada em princípios próprios.

Uma escola indígena deve ser construída com a participação da comunidade, incorporar os conhecimentos tradicionais, valorizar a língua materna, promover a interculturalidade e estar alinhada com os projetos de futuro e as necessidades específicas de cada povo. A mera instalação de uma escola com currículo e práticas pedagógicas alheias à realidade indígena pode, na verdade, contribuir para a aculturação e o apagamento das identidades.

A construção de um currículo não é feita apenas com atividades isoladas e puramente técnicas. Precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico. Neste sentido, como podemos verificar no Quadro 4, de forma descritiva, algumas escolas mobilizam estratégias educativas que tomam objetos do conhecimento relacionados aos povos indígenas, porém em um processo descontextualizado do próprio meio social. Podemos notar que as duas escolas apresentadas pelas pesquisas utilizam de temas dos povos, mas estes não são incorporados como centrais, apenas como ilustrativos para outras atividades.

Quadro 4 - Estratégias educativas com objetos do conhecimento relacionados aos povos indígenas, porém descontextualizados do próprio meio social

Pesquisador(a) /etnia	Estratégia pedagógica	Povo participante
Lucas Antunes Furtado/não indígena	Em aula de língua portuguesa a professora solicitou aos/as alunos/as que produzissem períodos simples e compostos utilizando artesanatos Munduruku. Assim, uma aluna produziu a seguinte frase: ‘A tanga é um artesanato que serve para os indígenas dançarem no dia 19 de abril’”. É nosso entendimento que o artesanato citado, na concepção da aluna, serve apenas como ornamento para o festival indígena que ocorre anualmente na comunidade de Kwatá, no período de 16 a 19 de abril. O real sentido da utilização da tanga não foi questionado e nem explicado (77 e 78).	Povo Munduruku - AM
Jucinôra Venâncio de Souza Araújo/não indígena	A cultura Tikuna é colocada como eixo central nas práticas pedagógicas, contudo não se percebeu uma reflexão e nem uma intervenção na realidade da vida cotidiana dos envolvidos nesse processo educativo, conforme preconiza a Pedagogia de Projetos. As histórias e conhecimentos são ensinados predominantemente de forma descontextualizada. São conhecimentos acerca de árvores e plantas e sua utilização na tradição Tikuna, tais como na produção de canoas, remos, cestos e artesanatos em geral, além disso, são trabalhadas as lendas amazônicas, ligadas aos conhecimentos tradicionais, e frases poucas vezes relacionadas com o cotidiano (67).	Povo Tikuna - AM

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ainda que o artesanato e a cultura indígena de uma forma mais geral façam parte das aulas, estas não são tomadas em sua totalidade, não são apropriadas como conhecimento a ser trabalhado interculturalmente. As atividades as tomam de forma descontextualizada, como se sua presença fosse apenas ilustrativa e não um real objeto de atenção e aprendizagem. Essa ausência de conexão com os princípios indígenas descontextualiza o aprendizado, pois conteúdos e métodos alheios à vivência e ao saber tradicional tornam a educação menos significativa e irrelevante para os estudantes

Como podemos ver no Quadro 5, algumas escolas se aproximam do projeto de educação indígena almejado, apresentando estratégias didáticas comprometidas com seus princípios. Nessas estratégias, elementos importantes da cultura e do conhecimento indígena, amparados pela legislação, são assumidos como parte do processo educativo ou como objetos de conhecimento.

Quadro 5 - Práticas em relação com os princípios indígenas

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
Aldrin da Costa Cruz - não indígena	Assim, atualmente, vou ser super sincera, eu utilizo, também, o recurso que eu não gostaria de utilizar em massa, na maioria, que é o livro didático (Professora Pataxó GB, 2015). Dentre outros materiais também que são mais específicos da cultura. Então, a gente trabalha muito também com rodas de conversa, com pesquisa de campo, com aulas de campo, né, sempre buscando o diálogo com os mais velhos que constituem nossa comunidade. Dentre esses materiais, assim a gente procura, da melhor forma possível, acredito que não só pra facilitar o trabalho do professor, mas principalmente pra possibilitar mecanismo de aprendizado para o aluno, que esteja mais dentro da sua própria realidade (Professora Pataxó GB, 2015). (p. 95)	Princípio da diferenciação Princípio da Especificidade Princípio da interculturalidade Característica comunitária	Povo Pataxó - BA
Ana Lúcia Gomes da Silva/não indígena	Acredito que o ensino de Arte seja resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar. Com essa convicção, forneci, aos alunos da Escola Estadual Pascoal Leite Dias da Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana-MS, várias imagens e solicitei-lhes que selecionassem uma dentre elas com a qual cada um mais se identificasse e que a desenhassem. Com esse procedimento, busquei conhecer as concepções de cada aluno por meio de suas representações sensoriais exteriorizadas no desenho. As respostas revelaram uma feição bastante interessante e condizente com o mundo indígena. Além da identificação de traços característicos do cotidiano dos alunos, a pesquisa permitiu o resgate de memórias na leitura do eu, da escola e da aldeia (p. 156).	Característica Comunitária Princípio da diferenciação	Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena (Povos do Pantanal).
Andreia Maria Pereira – não há informação	A forma de ensino e aprendizagem também é diferente. Tem diferença nos conteúdos, no próprio horário, nas disciplinas, nas regras estabelecidas pela escola, como,	Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade	Povo indígena Gavião em Rondônia

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	<p>por exemplo, a exigência do aluno uniformizado. Na nossa escola não tem isso, se nossos alunos quiserem, podem ir até pelados. Em relação ao horário, tem dia que a gente passa do horário e tem dia que umas duas horas de aula, já sai para fazer outra atividade, outro trabalho fora da sala de aula (Entrevista, 2017). (135) Ainda nesse sentido, o professor Zacarias Gavião ressalta que o planejamento é muito importante e descreve um de seus planejamentos quando foi trabalhar com o componente curricular de ciências com sua turma de 4º ano. Desenhei uma semente, uma semente brotando, uma semente grande, uma árvore, uma árvore já com fruto e uma árvore já caída, associei a vida do ser humano à semente e fui trazendo a árvore da castanheira, que é a realidade que todos conhecem. A castanha nasce, cresce e morre. Então eu trago o que as crianças realmente conhecem, desde o nascimento. É assim que funciona o ciclo da vida das árvores na natureza, e nós também fazemos parte da natureza. Associo a natureza com o ser humano. [...] eles desenharam as sementes, os frutos da castanha, desenharam as castanheiras e depois desenharam as castanheiras caídas (p. 158)</p>		
<p>Aquilino Tsere'ubu'õ Tsi'rui'a - Indígena do Povo Xavante</p>	<p>Os professores, nos seus costumes, não sentem dificuldades diante dos alunos, sempre se saíram bem, sem problema, quando expõem no quadro a matéria para escrever e quando tem uma pergunta tem o seu companheiro que pode perguntar no nome dele com quem não conversamos culturalmente, nós não conversamos com os nossos genros e noras e devemos manter os nossos costumes mesmo na escola, nas salas de aulas, se não vamos perdendo aos poucos a nossa cultura. (201) Dentro da sala de aula, os wapté não têm vez para tirar as suas dúvidas, pois</p>	<p>Princípio da Especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária</p>	<p>Povo Xavante – MT</p>

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	segundo a sua cultura, não é permitido falar publicamente. Os professores Xavante sabem muito bem como é o costume e como devem ser tratados os wapté (p. 231).		
Aurieler Jaime de Abreu - não indígena	A pedagogia guarani é ensinada na escola, na sala de aula, no pátio da escola, em ar livre, os mais experientes vêm na escola ensina os alunos, acontecem seminários na escola. As lideranças e caciques participam mais perto do ensino. Os saberes da pedagogia são fortalecidos mais perto da escola pelas comunidades. (p.84) pedagogia guarani é ensinada na escola, na sala de aula, no pátio da escola, em ar livre, os mais experientes vêm na escola ensina os alunos, acontecem seminários na escola. As lideranças e caciques participam mais perto do ensino. Os saberes da pedagogia são fortalecidos mais perto da escola pelas comunidades. (R1, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018) (p. 86).	Princípio da Especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária	Guarani e Kaiowá - MS
Bruno Ferreira/indígena do Povo Kaingang	Uma atividade que presenciei nessa escola foi a realização de trabalhos com projetos, onde os professores se organizaram em grupos de pesquisa por áreas de conhecimento, desenvolvendo várias atividades de pesquisa na comunidade indígena da Missão. Um dos objetivos desse trabalho foi conhecer melhor o lugar onde estão trabalhando. Esses grupos pesquisaram a história, a medicina/plantas, o meio ambiente e assim por diante. Isso aproximou muito a escola e a comunidade. Tais atividades também são resultados de conversas com os pais e as mães em reunião (p. 80).	Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Característica comunitária	Povo Kaingang - RS
Carla Viviani Silveira Folegatti – não indígena	As aulas de Patxôhã (língua e cultura indígena) tanto quanto os projetos (Semana da Água, Semana Cultural) foram considerados essenciais para a construção de uma proposta de educação intercultural. Movimentos de resistência, como a retomada e discussões sobre	Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da interculturalidade	Povo Pataxó - BA

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	posicionamentos políticos também foram evidenciados na prática cotidiana e demonstraram a perspectiva crítica da prática pedagógica apresentada (p. 128).		
Chirley Maria de Souza Almeida Santos – Indígena do Povo Pankará	Também é comum a atividade de artesanato com miçangas, sementes, linha encerada, penas, fibras e muitos outros materiais tradicionais. E as atividades com esses materiais são reconhecidas como pedagógicas. São construídos colares e atividades com alimentação (p. 97).	Característica comunitária Princípio da especificidade Princípio da diferenciação	Guarani – SP
Dalila Luiz Cardoso/indígena do Povo Terena	O impacto que os Temas Geradores vêm causando na prática metodológica e que estes vêm dando resultados em sala de aula, juntamente com os alunos, principalmente ao fazerem as aulas de campo, quando saem para reconhecer o seu ambiente. [...] essas práticas perpassam as situações significativas e geram uma demanda de conhecimentos interdisciplinares e sistematizados, levando cada área do conhecimento a apresentar uma proposta de conteúdos que permitirão e contribuirão para uma leitura crítica da realidade (p. 70).	Característica comunitária Princípio da interculturalidade Princípio da especificidade Princípio da diferenciação	Povo Terena-MS
Eliana Bravim Teixeira Neves - Não há informação	Transmitir os conhecimentos necessários para que a criança possa viver e compreender o seu meio, sobretudo das questões indígenas e também outros conhecimentos. Para dar base para entender outros mundos, para viver lá fora, para lidar com as coisas do branco, para ser liderança.” (p. 113) Nas aulas observadas dessa educadora, foi abordado um conjunto de conteúdos diferentes, todos, porém, relativos a uma mesma problemática – A Interação Tupinikim e Guarani com Meio ambiente da Aldeia (p. 116).	Princípio da interculturalidade Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Característica comunitária	Tupinikim e Guarani - ES
Eliane Gonçalves de Lima/Indígena do Povo Terena	A relação de respeito aos mais velhos é um dos valores que norteiam a educação comunitária que se estende para a escola, já que são transmitidos às crianças desde pequenas os saberes que	Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária	Povo Terena-MS

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	orientam as condutas e ações, em vários espaços sociais em que ela convive (p. 96). Há fatores importantes na maneira de aprender das comunidades indígenas os quais merecem destaque: a maneira como “corrigem” os filhos; como tratam a questão do erro, a importância que demonstram à oralidade; o aprender fazendo; a rotina da escola; os conteúdos nela ministrados (p. 101).		
Gabriela Barbosa Souza - não indígena	Compreende-se, portanto, a importância do diálogo entre os anciões e a escola, tendo em vista o objetivo de construir uma educação diferenciada que contemple em seu currículo, os conhecimentos socialmente construídos pela sociedade envolvente, bem como os conhecimentos locais das comunidades indígenas. Para tanto, faz-se necessário que a escola contemple o patrimônio cultural indígena em suas práticas pedagógicas, no qual se inclui as narrativas, enquanto mecanismo de memória individual e coletiva (p. 51).	Característica comunitária Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade	Povo pataxó Hähähäi-BA
Ilma Regina Castro Saramago de Souza – não indígena	São nos espaços da aldeia que as crianças, os jovens e os adultos convivem com os diversos desafios de resignificação da sua cultura, reconhecendo suas raízes, sua cultura, mas convivendo cotidianamente com novas formas de culturas. Os desafios de resignificações culturais aparecem, também nas narrativas dos professores e professoras participantes desta pesquisa. (p.135) “Quando parece que tá muito difícil, eu explico na língua indígena (língua materna). Eu entro na sala de aula, começo a explicar (o conteúdo) primeiro na língua guarani e depois explicou novamente na língua portuguesa” (p. 136).	Princípio da Interculturalidade Princípio do bilinguismo/multilinguismo Característica comunitária Princípio da diferenciação	Guarani e Kaiowá-MS
Jabez Gabriel – indígena do Povo Terena	Na Escola Indígena Cacique Armando Gabriel os saberes indígenas ou conhecimentos	Princípio da Especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária	Povo Terena – MS

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	tradicional não são encontrados somente nos textos, eles são ritualísticos, artísticos e orais. Os saberes são cantados, dançados, rezados, desenhados e sobretudo vividos no cotidiano (p. 53).		
Janaína Aline dos Santos e Souza - não indígena	Ainda assim, muitas das aulas de docentes indígenas e não-indígenas parecem seguir o mesmo modelo de escolas não-indígenas, principalmente aquelas para o ciclo I: produção de cabeçalho na lousa (nome da escola, cidade, data, nome do aluno, nome do professor, série, “hoje é...”), cópia de textos por alunas e alunos, tabuada, separação silábica, explicação oral. Por outro lado, havia muitas inovações como a descentralidade do prédio escolar, com a promoção de inúmeras atividades ao redor da escola e por volta da aldeia, bem como os encaminhamentos dessas atividades que direcionam o olhar para determinadas situações, paisagens ou objetos, e a promoção de entrevistas e pesquisas junto as pessoas mais velhas, registrando-as de diferentes maneiras (p. 76). A gente ensina as crianças também na sala de aula, como você estava falando, né, a respeitar os mais velhos, mesmo que seja mais criança assim, tipo mais novo que ele, respeitar o modo que ele também queira ser respeitado. Daí, a gente leva eles (<i>sic</i>) pra casa de reza, a gente faz canto, dança, daí a gente volta pra sala de aula e daí a gente explica (p. 196).	Princípio da diferenciação Característica comunitária	Guarani Mbya-SP
Jaspe Valle Neto - indígena do Povo Mura (tese)	[...] é possível identificar uma articulação presente entre as vivências/experiências produzidas em São Félix com os objetivos educacionais que são trabalhados na escola. (p. 27). Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em São Félix expressam a identidade / diferença do povo Mura. Eles, não somente os(as) professores(as), mas toda comunidade,	Princípio da Especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária	Povo Mura – AM

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	transformam a “escola inventada pelos brancos” numa “escola com identidade indígena”, que se torna palco e foco para trabalhar seus valores, a expressão cultural enquanto produtora de significados e sentidos, valorizar seus saberes que dão garantia à diferença e projetam o futuro com base naquilo que compreendem ser o melhor para eles e para o bem comum da comunidade Mura (p. 74).		
Jaspe Valle Neto/indígena do Povo Mura (dissertação)	Ao analisar falas dos (as) docentes até aqui expostas, pude notar o quanto tem orgulho de trabalhar o documento (PPP) no cotidiano da escola. Por meio dele, identificado que os Mura tem a oportunidade de reafirmar suas identidades, valorizando cada vez mais os valores específicos desse povo (p. 114). As aulas dos (as) docentes permitem o posicionamento de que eles (as) as ministram com a preocupação de que seus alunos (as) estejam envolvidos com o processo pedagógico em sua totalidade. Daí, percebo que a prática pedagógica entre o professor (a) e aluno (a) Mura, ultrapassa as propostas de ensinar e aprender, pois os objetivos, finalidades e conhecimentos ministrados nas aulas, estão inseridos no contexto da prática social dos (as) docentes e discentes (p. 115).	Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade Característica comunitária Princípio da diferenciação	Povo Mura - AM
Josiele Silva - não indígena	O projeto tinha como objetivos específicos: realizar oficinas sobre práticas escolares para o desenvolvimento do ensino aprendizagem em sala de aula e reconhecer os elementos da cultura Mbya Guarani como temas geradores para elaboração de projetos escolares, na perspectiva de um currículo intercultural. Pensando sobre a educação escolar indígena no território e como fazer a escola diferenciada, os Mbya professores seguem a se encontrar e se	Princípio da diferenciação Princípio da interculturalidade Característica comunitária	Guarani Mbya-RS

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	<p>movimentar junto ao coletivo das aldeias (p. 66). A rotina de um professor Mbya é baseada nos modos de ser Guarani, com respeito às comemorações, a chegada de parentes, as ausências por doenças. Um currículo vinculado aos ritmos da vida na comunidade (p. 83).</p>		
<p>Karina Cristiane Belz/Não indígena</p>	<p>Na Escola Estadual Indígena Cacique Crispin Guê-Mon, os professores procuram atuar no sentido de construir o conhecimento usando a história de vida da aldeia, a história dos Kaingang, a história da criança e da sua família, utilizando materiais e espaços diferenciados. (p.103). Em relação ao ensino da Língua Kaingang os professores procuram inovar sua prática cotidiana, motivando assim os alunos a utilizarem a língua Kaingang em diferentes situações do dia-a-dia. (p. 108). No entanto, há um grande espaço reservado para os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade, já que o currículo da escola vem sendo elaborado de acordo com as propostas que o Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba destina a todas as escolas que estão sob sua responsabilidade. Consideramos este fato bastante preocupante, pois quanto mais cedo o contato que a criança kaingang tiver com a cultura não-indígena, maiores são os riscos da criança se afastar de sua cultura, privilegiando mais a outra (p. 180).</p>	<p>Característica Comunitária Princípio da diferenciação Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade</p>	<p>Povo Kaingang - PR</p>
<p>Leni Barbosa Feitosa – não há informação</p>	<p>Entendemos que a escola não é representada em sua plenitude como um local que os distanciam da cultura Mëbêngôkre uma vez que ela reflete os anseios da comunidade Gorotire ao propiciar conhecimentos que lhes permitem apoderar-se da comunicação, bem como das relações sociais estabelecidas no mundo <i>Kuben</i> no vislumbre de lutar pela garantia de seus</p>	<p>Característica comunitária Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade Princípio da diferenciação</p>	<p>Mëbêngôkre Gorotire- PA</p>

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	<p>direitos constitucionais (p. 188). Quanto ao fomento do processo de ensino e aprendizagem oriundo da educação indígena no ambiente escolar, compreendemos que os Mëbêngôkre Gorotire o representam pela apreciação da língua do grupo na escola, sobretudo pela oferta da disciplina Língua Materna que perpassa o ensino da pronúncia e grafia da linguagem Mëbêngôkre, mas que abrange as histórias ouvidas pelos anciões, luta pelos direitos constitucionais, resistência contra a imposição cultural eurocêntrica e, especialmente, a importância de reafirmar sua identidade na sociedade nacional. (p.189)</p>		
<p>Luiz Silva Leal – não indígena</p>	<p>A ação do educador, mostrar fazendo o que se quer ensinar e a ação do Educando, mostrar fazendo o que aprendeu. É um diálogo de ação entre educador e educando. (p.103) Colocavam no quadro–negro o conteúdo a ser discutido, os alunos copiavam (exemplo, observação e execução), liam e finalmente tiravam as dúvidas. (p.111) No cotidiano da escola de São Marcos, os ciclos de vida e as circunstâncias que envolvem a comunidade eram respeitados pelo planejamento escolar, pois tudo era discutido anteriormente, mesmo porque os ritos de passagem, as caçadas rituais, eram registrados como dias letivos (p. 111).</p>	<p>Princípio da Especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária</p>	<p>Povo Xavante – MT</p>
<p>Maiara Damasceno da Silva Santana/não indígena</p>	<p>Os Kariri-Xocó dizem que as crianças já sabem a sua “cultura”, as danças, os cantos, as histórias e que o papel do (a) professor (a), nesse caso, é reforçar todos esses conhecimentos, não permitindo que os saberes dos brancos sobrepujem aos seus, pois se as crianças se educarem apenas com os conhecimentos dos não índios podem querer ser iguais a eles. Dizem que na escola as disciplinas do branco são</p>	<p>Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade Princípio da diferenciação Característica comunitária</p>	<p>Povo Kariri-Xocó - BA</p>

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	trabalhadas a partir da realidade Kariri-Xocó (p. 69).		
Márcia Luísa Tomazzoni – não indígena	As nossas inspirações foram os materiais, como livros e produções audiovisuais de autoria indígena (Mbyá Guarani e de outros povos indígenas), que encontrei e utilizei nas aulas, os quais foram um grande suporte para o desenvolvimento dos trabalhos, significando um profundo estímulo para a descolonização das minhas práticas pedagógicas e, para xs alunxs, uma forma contundente de sentirem-se representados ao se reconhecerem nas imagens, histórias e cosmologias (p. 69).	Princípio da diferenciação Princípio da interculturalidade	Mbyá Guarani Guajayvi-RS
Marcineia Vieira de Almeida Santos/indígena do Povo Tupinambá de Olivença	Nas classes, o tupi é trabalhado com o alfabeto, com nomes dos numerais, de animais, nas saudações. Contudo, nos Jogos Estudantis Indígenas deste ano de 2016 (15 a 19 de abril), foi possível reconhecer a presença da língua Tupy quando eram pronunciados os nomes dos guerreiros e das guerreiras que participaram dos jogos (p. 111). O princípio da escola diferenciada e da interculturalidade foi percebido por meio da organização da rotina da Creche e Núcleo Oka Katuana. As rotinas têm em vista uma diferenciação das escolas não indígenas (p.103-110)	Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da diferenciação Princípio da interculturalidade	Povo Tupinambá de Olivença
Maria Aparecida Mendes de Oliveira –	Os professores indígenas Marcio Cáceres e Sabino Ajala, relataram a dificuldade que encontram para produzir material específico e para trabalhar em sala de aula. Usam o livro didático para tirar algumas atividades, mas não o seguem. Um dos professores mostrou algumas atividades escritas em Guarani, que tem elaborado para as crianças (p. 166)	Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Princípio da Interculturalidade	Guarani e Kaiowá - MS
Marta Cecília Rocha da Silva - não indígena	Desta forma, o professor explica o seu fazer pedagógico: [...] escrevo na lousa em português, nome de objetos, animais. Quando explico em português e na língua materna a tradução.	Princípio da diferenciação Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da Especificidade Princípio da interculturalidade	Kurâ-Bakairi-MT

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	<p>P – Elas aprendem a escrever em que língua primeiro?</p> <p>M – Elas aprendem primeiro na língua materna, tanto pra ler como pra escrever. E eu uso o livro traduzindo. Confunde a cabeça do aluno se a gente fala só em português, tem que ser na língua e depois a tradução. (MENXU, 06 jun./2014) (p. 118).</p>		
Ozirlei Teresa Marcilino/não indígena	<p>A opção dos educadores é um trabalho com os alunos a partir da realidade das aldeias e não usando materiais didáticos descontextualizados; motivar a pesquisa com os mais velhos: lideranças, cacique, parentes, passeando pelo espaço da aldeia e observando as plantas medicinais, solicitando a participação dos pais; trabalhar teoria e prática, significativamente (p. 94).</p>	<p>Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária</p>	<p>Povo Tupinikin e Povo Guarani</p>
Renata Lopes de Oliveira/não há informação	<p>Nesse aspecto, cremos que o Torém apresenta um potencial transdisciplinar uma vez que a aprendizagem da dança, a compreensão da polissemia em torno da prática e o domínio dos saberes referentes à cultura material e imaterial do ritual não é abarcado por apenas uma disciplina. (p.144) Frisamos que a existência das disciplinas sobre o Torém em sua interface com as questões relativas à espiritualidade contribui para a imersão dos estudantes nas problemáticas da comunidade, na experimentação dos espaços (mata, praia, lagos) e no universo significativo (cura pelas plantas, rezas, crença nos encantados) (p. 145).</p>	<p>Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Característica comunitária</p>	<p>Povo Tremembé - CE</p>
Rita Gomes do Nascimento/indígena do Povo Potiguara	<p>As aulas culturais, compondo o que chamo de rituais ordinários, têm como cenário a escola e palco a sala de aula. Esta prática pedagógica ocorre, de um modo geral, uma vez por semana (p. 120). Nos discursos, tanto de professores quanto de lideranças indígenas, as aulas culturais são apresentadas como atividades que ilustrariam uma das principais</p>	<p>Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Característica comunitária</p>	<p>Povo Tapeba - CE; Jenipapo- Kanindé - CE</p>

Pesquisador(a)/etnia	Estratégia pedagógica	Princípio(s) e características	Povo participante
	diferenças entre a sua escola e a dos não índios (p. 122).		
Rosa Maria Cavalheiro – Não indígena	Para o professor indígena, é importante que as histórias Guarani e Kaiowá sejam contadas nas escolas e que a partir delas os conteúdos sejam explorados de forma que os alunos aprendam tanto o que a escola propõe como conhecimento de leitura e escrita, como os conhecimentos tradicionais que ainda estão na memória do povo (p. 111).	Característica comunitária Princípio da diferenciação Princípio da especificidade Princípio da interculturalidade	Povo Kaingang – PR
Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano – Indígena do Povo Saterémawé	Nesse seminário formativo, os professores se apropriaram das discussões sobre possibilidades e ideias pedagógicas viáveis para a alfabetização tendo como fundo pedagógico os conhecimentos indígenas. Discutiram-se também possibilidades de um aprendizado mútuo da criança e do professor por meio da pesquisa em língua portuguesa ou em língua indígena, dependendo da realidade sociolinguística em que ambos se inserem (p. 127).	Característica comunitária Princípio da diferenciação Princípio do bilinguismo/multilinguismo	Baré, Kambeba, Tikuna, Saterémawé, Karapãna, Tukano, Kokama, Bará, Apurinã, Dessana e Piratapuia-AM
Vanilda Alves da Silva - não indígena	Trabalhar a Matemática de acordo com o universo da língua e da cosmovisão indígena, além das especificidades dos conhecimentos tradicionais que são transferidos para a Matemática escolar, considerando o contexto intercultural no qual se tem constituído a educação escolar indígena e a questão do bilinguismo, [...] Percebe-se que o trabalho docente, no contexto em que está sendo abordado aqui, exige mais do profissional, na medida em que se devem considerar os saberes do grupo, ou seja, os saberes da cultura indígena que constituem o fio condutor de todas as aprendizagens durante todo o processo, ao mesmo tempo em que esse profissional precisa entender os saberes específicos da Matemática de forma contextualizada, de forma significativa, ou seja que faça sentido para o grupo. (p. 116)	Princípio da especificidade Princípio da diferenciação Princípio do bilinguismo/multilinguismo Princípio da interculturalidade Característica comunitária	Guarani, Kaiowa e Terena - MS

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Uma análise das estratégias pedagógicas no Quadro 5 revelou uma lacuna importante: treze pesquisas falham em incorporar a interculturalidade em suas abordagens. Esse é um ponto crucial, considerando que a interculturalidade emerge como um princípio norteador e indispensável na educação escolar indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), validam essa premissa, buscando desconstruir o paradigma monocultural e homogeneizador. Assim, o objetivo é uma educação que não apenas respeite a diversidade cultural, mas também fortaleça as identidades dos povos originários e construa sociedades mais equitativas a partir do diálogo e da confluência de saberes.

Entender a interculturalidade como princípio necessário e presente na escola indígena coaduna com a percepção de que os estudantes das escolas indígenas precisam dos dois conhecimentos, ou mais, para que entendam que o mundo é composto por diversidades e diferentes tipos de conhecimento. Esse aspecto é enfatizado por Lescano (2016, p. 93) quando investiga os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem e observa a necessidade da interculturalidade como marca:

O espaço escolar precisa se preparar pedagogicamente para receber as crianças Kaiowá, para que estas possam se aventurar nos dois ou mais conhecimentos (não só ocidentais), tendo em vista entender que o mundo em que vivemos, atualmente, é composto de diversidades e que não estamos mais sós. Por isso os professores indígenas terão que se formar como guardiões dos dois conhecimentos (tradicional e da sociedade majoritária) e saber usá-los no espaço da escola.

Nessa direção, a interculturalidade emerge não apenas como um princípio desejável, mas como uma necessidade intrínseca à educação escolar indígena, alinhando-se à compreensão de que a imersão em múltiplos conhecimentos capacita as pessoas indígenas nas aldeias para o contato e/ou convívio com outras sociedades. Como bem aponta Lescano (2016), ao analisar a educação Guarani Kaiowá, a escola indígena deve se estruturar pedagogicamente para acolher essa pluralidade de saberes, formando professores que atuem como mediadores entre o conhecimento tradicional e o da sociedade majoritária. Dessa forma, a efetivação da interculturalidade no ambiente escolar indígena se configura como um caminho essencial para preparar as novas gerações para um futuro marcado pela coexistência de diferentes culturas e saberes.

Corroborando essa premissa, as diretrizes buscam assegurar que a escola indígena seja um espaço de afirmação identitária, de valorização das línguas e culturas, e de produção de conhecimentos que respondam às necessidades e aos projetos de futuro dos povos originários.

O princípio da interculturalidade permeia integralmente as diretrizes, reafirmando a necessidade de diálogo com outros saberes produzidos por diversas sociedades.

O Art. 14, parágrafo segundo, ao tratar da construção do projeto político-pedagógico para as escolas indígenas, oferece a seguinte orientação:

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (Brasil, 2012, p. 7).

No entanto, com base no Quadro 5, observamos que, embora algumas estratégias pedagógicas incorporassem princípios como a participação comunitária e o bilinguismo, elas se mostraram focadas apenas nas próprias comunidades, sem avançar na interculturalidade com o mundo não indígena.

A característica mais representada, presente em 25 das 37 pesquisas, foi a de ser uma *escola comunitária*. Salientamos, porém, que ser comunitária não significa apenas que a escola está na comunidade, mas que a comunidade a "sente" como sua. É um espaço onde as pessoas são ouvidas e respeitadas, e não apenas um local de passagem.

Nessas pesquisas, identificamos duas manifestações principais que caracterizam a prática pedagógica comunitária: a valorização dos saberes locais e o respeito aos conhecimentos dos mais velhos, os anciãos.

Em relação ao primeiro ponto, observamos uma significativa aproximação entre comunidade e escola, manifestada em atividades como aulas de campo e visitas a espaços da aldeia. Além disso, constatamos um profundo respeito pelos conhecimentos dos anciãos, que são incorporados às estratégias pedagógicas. Na maioria das vezes, isso ocorre com a presença física dos mais velhos na escola, um reflexo direto da educação comunitária, como apresenta a pesquisa de Oliveira (2015, p. 145):

Frisamos que a existência das disciplinas sobre o Torém em sua interface com as questões relativas à espiritualidade contribui para a imersão dos estudantes nas problemáticas da comunidade, na experimentação dos espaços (mata, praia, lagos) e no universo significativo (cura pelas plantas, rezas, crença no encantados).

Sobre essa questão, Marolino (2014, p. 94), quando trata da participação das lideranças, caciques e anciãos, expõe:

A opção dos educadores é um trabalho com os alunos a partir da realidade das aldeias e não usando materiais didáticos descontextualizados; motivar

a pesquisa com os mais velhos: lideranças, cacique, parentes, passeando pelo espaço da aldeia e observando as plantas medicinais, solicitando a participação dos pais; trabalhar teoria e prática, significativamente.

Considerando a efetivação dos princípios da diferenciação e especificidade, apesar de aparecerem com constância nas pesquisas destacadas no Quadro 5, ainda são ações com protagonismo dos professores, que em sua maioria são indígenas das comunidades e tentam militar também por meio de estratégias pedagógicas – em muitos casos sozinhos. Como o exemplo da Escola dos Tikuna que funciona no Centro cultural dos Tikuna em Manaus, investigada por Jucinôra Araújo (2015), em que

[...] o professor Tikuna constrói sozinho os conteúdos curriculares que serão ministrados durante o ano. O projeto de aprendizagem é construído de forma anual, em que os conteúdos curriculares são organizados detalhadamente de forma quinzenal, ou seja, a cada quinze dias têm-se os conteúdos específicos a serem trabalhados de acordo com os objetivos do projeto de aprendizagem (Araújo, 2015, p. 76).

Ou a pesquisa de Souza (2019), quando trata em entrevista com os próprios professores sobre a atuação destes e afirmam que são considerados pela comunidade como a ‘elite da aldeia’ no sentido de serem os responsáveis por grandes projetos estruturantes na comunidade (Souza, 2019).

No que se refere ao bilinguismo e/ou o multilinguíssimo, como princípio que mostra a língua materna como um direito conquistado diante de tantas violências para a negação da própria identidade linguística dos povos indígenas, nossos dados revelam que apenas 8, das 37 pesquisas, tratam sobre o princípio do bilinguismo e/ou multilinguismo.

A língua é o veículo primordial pelo qual o conhecimento é transmitido de geração em geração. Através dela, contam-se histórias ancestrais, repassam-se saberes tradicionais sobre a natureza, a medicina, a espiritualidade e as complexas relações sociais. Cada língua indígena carrega em si uma estrutura e um vocabulário que refletem as particularidades do ambiente em que vivem, suas crenças e seus valores. Expressões, metáforas e conceitos específicos de uma língua não encontram equivalentes precisos em outra língua, evidenciando a riqueza e a singularidade de cada cultura. Certamente por essa razão, uma das ações principais dos colonizadores foi de imediato a violência contra a língua materna dos povos indígenas.

Em linhas gerais, tais como registrado nos trabalhos acadêmicos analisados, embora as práticas pedagógicas atuais nas escolas indígenas incorporem positivamente muito dos princípios de diferenciação – que valoriza as culturas próprias dos povos – e de especificidade – que foca na cultura particular de cada povo em suas respectivas comunidades –, é evidente

que a identidade plena da escola indígena ainda está em construção. A ausência do bilinguismo como um princípio explícito nas pesquisas analisadas é um ponto de atenção crucial, especialmente considerando a fundamental importância da língua materna para a continuidade e o fortalecimento das culturas indígenas.

Além disso, a limitada presença da interculturalidade nas estratégias pedagógicas, observada em um número significativo de estudos, chama a atenção para a necessidade de diálogo entre diferentes saberes. Para que a escola indígena de fato se estabeleça como um espaço de fortalecimento e preservação cultural, é indiscutível que esses aspectos sejam amplamente incorporados e desenvolvidos.

6 APYRA¹³ (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A educação escolar indígena é um campo em disputa, no qual a luta pela autonomia é essencial. Nossa defesa é por práticas pedagógicas que efetivem os princípios de uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, garantindo assim o direito dos povos indígenas a processos próprios de aprendizagem.

Para nós, as práticas pedagógicas são ferramentas cruciais para reafirmar o direito à diferença, pois fortalecem grupos historicamente marginalizados. Quando a escola incorpora os saberes e as identidades dos povos indígenas em seu currículo, ela se transforma em um espaço de legitimação de suas existências.

Por isso, acreditamos no potencial do ambiente escolar intercultural. Nele, os sujeitos podem valorizar suas próprias raízes enquanto aprendem com as dos outros, em um movimento que desconstrói estereótipos e combate a discriminação. Defendemos, em suma, que essa abordagem é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Como pudemos debater neste trabalho, os povos indígenas no Brasil trilharam um longo percurso em busca do reconhecimento do seu direito de serem culturalmente diferentes. Desde a invasão, enfrentaram a imposição de outras culturas e foram compelidos a negar as suas próprias. A convivência nunca se estabeleceu de forma pacífica, e as manifestações contra as diversas formas de violência direcionadas aos indígenas, sendo a própria identidade indígena um alvo principal, foram constantes.

A negação da língua materna, das vestimentas, das formas de interação com a natureza, da produção de alimentos, das relações sociais foram algumas das estratégias de dominação. A reação dos indígenas a essa opressão frequentemente resultou na perda de suas vidas, com genocídios, violência contra as mulheres, escravização do trabalho, inclusive infantil, e a proibição de expressar suas manifestações culturais.

A educação caminhou em cada época com os objetivos estabelecidos. A escola para os índios passou principalmente pela negação das culturas indígenas, buscando a civilização e a integração do índio à sociedade nacional. Em decorrência, as práticas pedagógicas abarcavam fala e escrita em língua portuguesa, negação das memórias históricas de indígenas, substituindo-as pela história e cultura europeias, e desvalorização dos saberes e conhecimentos locais.

Paralelamente às discussões sobre direitos humanos ganharem força no cenário mundial, as lutas dos povos indígenas no Brasil impulsionaram a organização do movimento indígena

¹³ Nome da seção traduzido na língua Tupi

em busca de uma educação que correspondesse às suas formas culturais de ser, respeitando cada um dos povos indígenas. A Constituição de 1988 foi o marco no qual os indígenas foram reconhecidos como culturalmente diferentes e com direitos, inclusive no âmbito da educação escolar.

Apesar do reconhecimento legal e da clareza sobre o tipo de educação desejada, os povos indígenas enfrentaram desafios significativos na concretização de um projeto educacional próprio. A idealização de uma educação diferenciada esbarrou na ausência de referências além do modelo escolar europeu. Como não se tinha referências, o próprio movimento indígena, por meio dos professores indígenas, buscou articulação para construção dos fundamentos e das características da escola indígena. Essa base subsidiou a elaboração dos documentos legais que atualmente fundamentam a educação escolar indígena, nos quais se destaca a necessidade de uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue.

Contextualizada em uma pesquisa bibliográfica, nossa investigação nos permite inferir que o movimento de construção de entendimento e de reafirmação das comunidades indígenas por uma educação que os represente fez com que o número de pesquisas com o objeto “educação escolar indígena” tenha aumentado (Santos Tupinambá; Almeida, 2024; Silva *et al.*, 2020). Com especial atenção à dimensão das práticas pedagógicas, buscamos entender, por meio das pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado na área de educação, se as práticas pedagógicas das escolas indígenas se efetivam diferenciadas, específicas, bilíngues/multilíngues e interculturais, como garante a legislação nacional, de forma a concretizar o direito dos povos indígenas aos processos próprios de aprendizagem.

A partir de nossos dados, identificamos três cenários para as práticas pedagógicas em relação aos princípios da escola indígena: (1) práticas sem relação com os princípios; (2) práticas que utilizam elementos da cultura indígena de forma descontextualizada; e (3) práticas alinhadas aos princípios, especialmente no que tange ao caráter comunitário da escola.

Pudemos constatar que a maioria das escolas analisadas nas pesquisas (32 de 37) desenvolve práticas alinhadas a um ou mais princípios defendidos pelo movimento indígena. Contudo, interpretamos esse resultado com cautela. Embora pareça favorável, esse quantitativo se refere a análises de aspectos pontuais, e não de toda a conjuntura escolar. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Souza (2016), que foca na ação docente para mostrar como professores indígenas utilizam narrativas de anciãos em suas aulas.

Nesse sentido, percebemos com nitidez que a efetivação dos princípios da educação indígena depende, em grande parte, da atuação dos professores. Em 23 das 37 pesquisas que investigamos, os docentes são indígenas das próprias comunidades e aparecem como os principais agentes das ações pedagógicas diferenciadas.

Parece-nos coerente afirmar que o fato de os professores estarem imersos em suas próprias culturas lhes possibilita a sensibilidade necessária para articular o currículo formal com as dinâmicas socioculturais de seus povos e também para dialogar com os conhecimentos de outras culturas. Acreditamos, no entanto, que esse potencial deve ser fortalecido por melhores condições de trabalho e formação. O objetivo é que as ações documentadas nas pesquisas deixem de ser pontuais ou dependentes de atores específicos e se tornem uma prática institucional ampla e perene.

Em relação ao diálogo com as comunidades, observamos que quase todas as escolas analisadas estabelecem alguma forma de contato, seja por meio da participação de membros da comunidade na escola, seja por meio de atividades externas, como visitas e aulas de campo.

No entanto, como destacamos em nossa análise, não podemos nos furtar a denunciar que, em alguns casos, esse contato é superficial e as práticas sociais da comunidade não são de fato incorporadas à pedagogia. Nesses casos, o entendimento do "diferenciado" e do "específico" como princípios não se manifesta, restando apenas técnicas esvaziadas de intencionalidade pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Ladeira (2004) nos alerta para o perigo de um discurso predominante focado em "receitas" de técnicas pedagógicas, como se fosse possível aplicar um modelo genérico de educação diferenciada. A nosso ver, tal modelo ignora os complexos desafios históricos, políticos, sociais e econômicos das populações indígenas.

Salientamos, portanto, que a forma como o currículo se manifesta nas pesquisas é um indicador crucial da implementação da educação diferenciada. Se assumirmos com Sacristán (1999, p. 61) o currículo como o elo "entre a cultura e a sociedade exterior à escola", então sua análise certamente revela a conexão (ou a falta dela) entre as práticas pedagógicas e as práticas sociais, indicando a real possibilidade de uma educação diferenciada.

A existência registrada em 21 pesquisas de um currículo que promove o diálogo de conhecimentos entre as culturas indígenas e as não indígenas parece-nos um destaque importante. Todavia, apenas é inteiramente positivo para a efetivação da interculturalidade quando se manifesta de forma a valorizar as diferentes formas de saber, garantindo aos indígenas o acesso a conhecimentos da sociedade nacional e de outras culturas, sem que isso implique na perda de suas identidades.

Nessa mesma direção e pensando no princípio da especificidade, 25 pesquisas revelam práticas pedagógicas atreladas aos aspectos culturais e comunitários próprios da comunidade onde a escola está inserida. As questões particulares que envolvem o modo de ser do povo indígena local são discutidas e vivenciadas na escola.

Já no que se refere ao bilinguismo/multilinguismo as pesquisas apresentam-se de forma tímida em relação às práticas pedagógicas, denunciando a pouca atenção dada às línguas maternas como elemento cultural e de continuidade dos aspectos identitários dos povos indígenas nas produções acadêmicas.

Em nosso estudo, destacamos um ponto essencial: apesar da grande diversidade de povos e culturas, nossa análise revelou similaridades nas práticas pedagógicas. Embora as pesquisas tenham abrangido 26 povos distintos nas cinco regiões do Brasil e tenhamos identificado diferentes formas de organização escolar, percebemos que há recorrências em práticas culturais e comunitárias. Conforme apresentamos nos dados, algumas características comuns se destacam: a participação ativa das lideranças; a presença de rituais; a adaptação de materiais didáticos; e a construção do conhecimento contextualizada com a vida nas aldeias.

Essas recorrências, a nosso ver, se devem ao fato de que os povos indígenas valorizam a escola e lutam por ela. Concordamos com Belz (2008) e Santos-Tupinambá (2016), que a descrevem, respectivamente, como uma necessidade para a reafirmação da identidade e como o centro da aldeia. Dessa forma, compreendemos que a escola indígena se constitui como uma conquista fundamental para todos os povos, independentemente do território, na garantia de seu reconhecimento identitário.

A reafirmação da língua, a luta pelo território e o direito de ser diferente são partes integrantes desse processo, que culmina na garantia do direito de ser reconhecido como indígena. Nessa direção, a análise revela uma complexa realidade na educação escolar indígena brasileira, considerando que mesmo com avanço nos esforços e princípios pedagógicos alinhados às dimensões comunitárias e interculturais, a plena concretização de práticas diferenciadas, específicas e interculturais, conforme preconiza a legislação, ainda enfrenta desafios para ser de fato legítima.

Desse modo, embora a presença das práticas pedagógicas vinculadas aos princípios seja um aspecto animador presente em nossa investigação, cabe o alerta consciente de que isso não representa a efetivação consumada dos princípios defendidos pelos movimentos indígenas nas escolas. Isso porque, apesar dos resultados quantitativos apresentarem diálogos das escolas indígenas com os princípios e possuírem características respaldadas nos aspectos comunitários e interculturais, ainda não podemos afirmar que as práticas pedagógicas sejam condizentes de

forma ampla e permanente com os princípios da especificidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e interculturalidade, já que muitas das práticas documentadas não abarcam todos os princípios e tomam, como ponto de análise, ações pontuais ou efetivadas por alguns professores, não sendo representativa da totalidade da organização do trabalho pedagógico na escola.

É inegável que os professores têm se esforçado para apresentar práticas pedagógicas diferenciadas e específicas. Contudo, a construção da escola ideal para os indígenas exige ir além, abordando outros aspectos cruciais. Observamos uma lacuna significativa na compreensão e na prática do diálogo intercultural com as secretarias de educação. Essa falha inviabiliza a garantia de direitos como um calendário e organização do tempo próprios, além de avaliações alinhadas ao projeto da escola indígena. A carência de políticas para o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e para a formação continuada dos professores são desafios que, somados às barreiras já enfrentadas pelos docentes, demonstram a urgência de uma abordagem mais completa.

A efetivação do direito aos processos próprios de aprendizagens é perpassada por políticas públicas específicas que podem potencializar ou enfraquecer as estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios. Isso implica os vários aspectos apresentados nesse estudo que incluem desde a estrutura física dos espaços escolares, logística de atendimento específico a todos os povos, (re)construção de currículos com a participação das comunidades indígenas, diálogo com as secretarias sobre a construção dos projetos educativos específicos, escolha das equipes de gestão das escolas, formação de professores (inicial e continuada) e produção de materiais didáticos específicos.

Ressaltamos que a garantia de uma educação escolar indígena que respeite e valorize os processos próprios de aprendizagem é intrinsecamente ligada ao reconhecimento pleno dos direitos territoriais, linguísticos e culturais dos povos originários. Somente por meio de uma atuação integrada e sensível às suas demandas é que a escola indígena poderá se consolidar como um espaço efetivo de práticas pedagógicas diferenciadas, específicas, bilingues/multilingues e interculturais, como garante a legislação nacional, garantindo o direito dos povos indígenas aos processos próprios de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABONIZZIO, A; GHANEM, E. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/th6LrBM8Wr4YZjGNkpKcgHx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.
- AGUIAR, D. Os pioneiros no debate marxista sobre a questão racial na América Latina e no Brasil - Mariátegui, o mais criativo marxista latino-americano. *In*: MARTUSCELLI, D. E.; SILVA, J. B. (org.) **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. Chapecó: Ed. dos Autores, 2021. p. 14-21.
- ALBRECHT, R. F.; OHIRA, M. L. B. Bases de dados: metodologia para seleção e coleta de documentos. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 131-144, 2005. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/347>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- ALMEIDA, M. R. C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas **Revista Brasileira de História**, v. 37, no 75, pp. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?format=pdf>. Acesso em 10 de março de 2024.
- ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, jun. 1998, p. 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6kDcyHkgsRjqH3SLVkJbFWK/>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- ÂNGELO, F. N. P. de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso**: protagonismo indígena. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071678.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, S. **Viver na língua Guarani Nhandeva** (Mulher falando). 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BEOZZO, J. O. **Leis e regimentos das missões**: política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro:1983;000100909>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BERGAMASCHI, M. A; MEDEIROS, J. S. Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967). **Educació i Història**: Revista d'Història de l'Educació, n. 34, p. 93-120, juliol-desembre, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214985/001117487.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 14 abr. 2025.

BICALHO, P. S. dos S. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 2010. 468 f. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BITTENCOURT, C. F.; SILVA, A. C. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO; M. L. C.; VIDAL, D. G. **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BRAH, A. Diferença, Diversidade, Diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, ano 2006, n. 26. p. 329-376, janeiro-junho de 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 nov. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025**. Brasília: Inep, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 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.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC, 2007. (Caderno SECADI, v. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2024.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wyMFMxRtxqRvNtwFVpQ4tTj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CHAUI, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

COHN, C. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. *In*: SILVA A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2022**. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2021**. Brasília: CIMI, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ANGELIS, W. R. Limites e possibilidades da autonomia da escola indígena. *In*: D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. (org.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Mercado de Letras, 1997 p. 155-165.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FOURNIER, A. C. Diversidade e Diferença: caminhos que se entrelaçam e se repelem. **Áskesis**, v. 10, n. 02, p. 111-130, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/download/576/402/3451>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. B. Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima. **Textos & Debates**, n. 9, p. 85-112, ago.-dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+T&D+009+ARTIGO+5.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Z. **PNE decênio 2024-2034 (PL 2614/24) - Educação escolar indígena, quilombola e do campo**. [S. l.: s. n.], 29 maio 2025. 1 vídeo (170 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILkzaAXEaW0&t=588s>. Acesso em: 29 maio 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GONZÁLEZ, C. Naturaleza política y acciones colectivas de los movimientos sociales, un emblemático caso de movilización indígena. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 70, p. 79-100, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2114>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

HERRERA, P. C. La exclusión del colonialismo y del capitalismo ha impedido la integración de América Latina e incide en el fin del relato emancipatorio y de su identidad. **Estudios Latinoamericanos**, Pasto, n. 47, p. 19-32, 2018. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3790>. Acesso em: 28 mar. 2023.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4241523/mod_resource/content/0/HONNETH-Luta-Por-Reconhecimento.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022 Indígenas**: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JELIN, E. Como construir cidadania? Una visión desde abajo. **European Review of Latin American and Caribbean Studies**, Amsterdam, n. 5, dez. 1993.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.

LADEIRA, M. E. O uso da língua Terena segundo uma análise macro sociolinguística. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

LUCIANO BANIWA, G. J. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

LUCIANO BANIWA, G. J. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In*: SEMINÁRIO IBERO AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unila, 2014. p. 14-28. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 08 ago. 2025.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secadi/MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MAROLDI, A. M. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena**: Frente de Pesquisa vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MATUOKA, I. “Retrocesso inaceitável”: representantes indígenas ficam de fora do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Centro de Referências em Educação Integral**, 6 ago. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/retrocesso-inaceitavel-representantes-indigenas-ficam-de-fora-do-conselho-nacional-de-educacao-cne>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MEDEIROS, J. S. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: Alguns Apontamentos. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH RS, 16., 2018, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2018. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh.rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 77-88, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, R. G.; ZOIA, A. Educação Escolar Indígena e a produção de material didático específico. **Revista Even. Pedagog.**, v. 12, n. 1, p. 240-264, jan./jul. 2021.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 2006.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 2).

NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C.; MENEZES, M. C. B. Avaliação da educação básica em escolas indígenas: o direito à diferença e a educação intercultural em um contexto de exclusão social. **Inter-ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 47-62, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55644/33075>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, S. M. **Formação de professores indígenas bilíngues**: a experiência Kaingang. 1999. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/80494>. Acesso em: 17 set. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, D. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1962.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

ROSSATO, V. L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul**. “Será o letrao ainda um dos nossos?”. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTANA, J. V. de. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS TUPINAMBÁ, M. V. de A. **Práxis pedagógicas e saberes culturais**: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SANTOS, E. F.; SANTOS, P. B. **Exercício Docente Na Educação Escolar Indígena**. 2020. 52 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SANTOS, H. M. N.; LOPES, E. T. A pesquisa em educação escolar indígena no Brasil: uma análise de teses, dissertações e artigos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 8, n. 16, p. 119-138, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/4270>. Acesso em: 08 ago. 2025.

SANTOS-TUPINAMBÁ, M. V. de A. S.; ALMEIDA, L. C. A produção sobre educação escolar indígena em teses e dissertações no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10855, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410855>. Acesso em: 09 dez. 2024.

SEKI, L. A linguística indígena no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 257-290, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/5GfsKZSJxXQhXNWFV6vWN8j/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, A. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, D. J. de S. Movimento indígena latino-americano: uma primeira revisão da literatura. **Rev. Geogr. Acadêmica**, Boa Vista, v. 10, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/rga/article/view/3812/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, J. F.; SANTOS, A. R. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e quilombola: vislumbrando horizontes curriculares outros. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 68, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/18638/13153/95043>. Acesso em: mar. 2025.

SILVA, M. R. C. et al. A educação escolar indígena como objeto de pesquisa: Caminhos possíveis. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, ano 12, n. 23, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/7KzG52U>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, R. A. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 280-297, mar./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642711>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUZA, F. J. de. **A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2700>. Acesso em: 21 abr. 2023.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 05 dez. 2022.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: Funai/Dedoc; ALB, 2001.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662535>. Acesso em: 15 maio 2025.

APÊNDICE A - Pesquisas mapeadas no estudo

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação intercultural	Clélia Nery Côrtes	1996	Dissertação	UFBA-BA
Educação escolar entre os Kurâ Bakairi	Darlene Taukane	1996	Dissertação	UFMT-MT
Entre a Aldeia e a cidade: educação escolar Paresi	Hellen Cristina Souza	1997	Dissertação	UFMT-MT
Educação Escolar Indígena Boe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana	Paulo Augusto Isaac	1997	Dissertação	UFMT-MT
A educação escolar nas comunidades indígenas	Gilberto Francisco Dalmolin	1998	Dissertação	UFRJ-RJ
Educação e tradição: o significado da educação escolar para o Povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal-TO	Rosani Moreira Leitão	1998	Dissertação	UFG- GO
A educação física na escola indígena: limites e possibilidades	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque	1999	Dissertação	UFRJ-RJ
Mano: Currículo e Cultura na Escola Indígena Bororo	Antônio Hilário Aguilera	1999	Dissertação	UFMT-MT
Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang	Silvia Maria de Oliveira	1999	Dissertação	UFSC-SC
Encontro das Águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba	Iara Tatiana Bonin	1999	Dissertação	UNB-DF
Os professores Indígenas e o Processo de Educação Escolar dos Xavantes de São Marcos (MT)	Tarley da Guia Nunes da Mata	1999	Dissertação	UFMT-MT
Metamorfoses do Saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade	Maria Auxiliadora de Souza Melo	2000	Dissertação	UFAM-AM
Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada	Adir Casaro Nascimento	2000	Tese	UNESP-SP
A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese	Jouberth Max Maranhão Aires	2000	Dissertação	UFC-CE

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilingue	Maria das Graças Cota	2000	Dissertação	UFES-ES
Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática	Pedro Paulo Scandiuzzi	2000	Tese	UNESP-SP
Gênese de um Currículo Multicultural: Tramas de Uma Experiência em Construção no Contexto da Educação Escolar Indígena	Cássia Ferri	2000	Tese	PUC/SP
A educação escolar indígena nos aldeamentos Guarani do Estado do Paraná, Brasil	Ilda Scanagata Pieruccini	2001	Dissertação	UFU-MG
Educação diferenciada e formação de professores indígenas: diálogos intra e interculturais	Clelia Neri Cortes	2001	Tese	UFBA-BA
A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena	Eliene Amorim de Almeida	2002	Dissertação	UFPE-PE
Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em Aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos estudos culturais	Maria Helena Rodrigues Paes	2002	Dissertação	UFRGS-RS
Estudo sobre a educação escolar entre os Ticuna do Alto Dolimões: movimentos instituintes nas escolas públicas	Paulo Roberto de Abreu Bruno	2002	Dissertação	UFF-RJ
O Papel da Escola no Contexto Atual dos Kaiowá/Guarani da Aldeia TE'Y KUÊ de Caarapó. Um estudo a partir de lideranças e professores indígenas'	José Manfrói	2002	Tese	UNESP-SP
Corporeidade na educação comunitária indígena no Amazonas	Viviane Acunha Barbosa	2002	Dissertação	UFAM-AM
Karái Nhe?e Katu: discussões em torno da escola em um comunidade Guarani	Angela Ariadne Hofmann	2004	Dissertação	UNISINOS-RS
As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas	Leonizia Santiago de Albuquerque	2004	Dissertação	UFAM-AM
O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural	Gilberto Francisco Dalmolin	2004	Tese	UFSCAR-SP
Identidade, educação escolar indígena e bilingüismo na Aldeia Munduruku	Adria Simone Duarte de Souza	2004	Dissertação	UFAM-AM
Uma escola para formar guerreiros: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco	Cláudio Eduardo Felix dos Santos	2004	Dissertação	UFPE-PE

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
A luta por uma escola indígena em Te'ykue, Caarapó/MS	Teresinha Aparecida da Silva Batista	2005	Dissertação	UCDB- MS
Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada	Domingos Barros Nobre	2005	Tese	UFF-RJ
Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna	Rogério Ferreira	2005	Tese	USP-SP
O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena	Francisca Navantino Pinto de Angelo	2005	Dissertação	UFMT-MT
Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem	Eliana Bravim Teixeira Neves	2005	Dissertação	UFES-ES
As "escolas diferenciadas" dos índios Tapebas	Joubert Max Maranhão Piorsky Aires	2005	Tese	UFC- CE
Uma abordagem étnomatemática no ensino e aprendizagem de Matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo	Ozirlei Teresa Marcilino	2005	Dissertação	UFES-ES
Aprendizagem da docência no Projeto de Autoria da Comissão Pró-Índio do Acre - Histórias de vida de professores indígenas	Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque	2005	Tese	UFSCAR-SP
Educação e cultura: o ensino da língua portuguesa em uma comunidade bilíngüe Kaingang	Ivone Rocha da Silva	2005	Dissertação	UEM-PR
Políticas públicas para a educação escolar indígena	Lúcia Gouvêa Burato	2005	Dissertação	UEM-PR
Nhembo'é: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	2005	Tese	UFRGS-RS
Centro de cultura Bororo: reconstrução das práticas de ensino e aprendizagem	Francisco de Lima Ribeiro	2005	Dissertação	PUC/SP
Os programas de educação escolar indígena no alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)	Lúcia Alberta Andrade de Oliveira	2005	Dissertação	UFAM-AM
Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete Adugo Kuiare	Terezinha Furtado de Mendonça	2006	Dissertação	UFMT-MT
Clima organizacional e cultura escolar: uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré - comunidade Indígena Umariçu II - Município de Tabatinga	Ignes Tereza Peixoto de Paiva	2006	Dissertação	UFAM-AM

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: cultura e conhecimento no ensino de história	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	2006	Dissertação	UCDB- MS
Etnomatemática e formação de professores indígenas: um encontro necessário em meio ao diálogo intercultural	Jose Pedro Machado Ribeiro	2006	Tese	USP-SP
Identidade étnica e Educação Escolar Indígena	Cledes Markus	2006	Dissertação	FURB-SC
Educação Escolar Indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia	Ismenia de Fátima Vieira	2006	Dissertação	UFSC-SC
Política Educacional nos anos 90: o Multiculturalismo E A Interculturalidade Na Educação Escolar Indígena	Rosângela Célia Faustino	2006	Tese	UFSC-SC
Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo	Katia Cristina de Menezes Domingues	2006	Dissertação	USP-SP
Formação e atuação das professoras indígenas da Aldeia Piaçaguera'	Oneide Ferraz Alves	2006	Dissertação	UMESP-SP
A prática do professor Guarani e Kaiowá: o ensino de ciências a partir do projeto Ara Verá	Suelise de Paula Borges L. Ferreira	2006	Dissertação	UCDB- MS
Mawa' aiaká. Escola de Resgate Cultural. A trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004	Jailton Nascimento Carvalho	2006	Dissertação	USP-SP
Currículo Intercultural: A arte como sistema simbólico cultural na escola de branco - Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera	Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sanchez	2006	Tese	PUC/SP
Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá	Macaé Maria Evaristo dos Santos	2006	Dissertação	UFMG-MG
Classes de idade Xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica	Luiz Silva Leal	2006	Dissertação	UCDB- MS
A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS	Marinês Soratto	2007	Dissertação	UCDB- MS
Escola Indígena Municipal Utapinopona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka	Justino Sarmento Rezende	2007	Dissertação	UCDB- MS
As crianças e suas relações com a “escola diferenciada dos Pitaguary”	Flavia Alves de Sousa	2007	Dissertação	UFC- CE

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
A formação pedagógica dos professores indígenas, do estado de Rondônia'	Mirivan Carneiro Rios	2007	Dissertação	UFMS-MS
História da implantação da educação escolar na comunidade indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã – MS	Cristiane Beatriz Dahmer Couto	2007	Dissertação	UEL – PR
A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem	Dulcilene Rodrigues Fernandes	2007	Dissertação	UFMT-MT
Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva	Rosalina Tellis Gonçalves	2007	Dissertação	UFES-ES
Educação Escolar e Práticas Comunitárias na Vida Apurinã: o fazer pedagógico na comunidade São João	Célia Aparecida Bettiol	2007	Dissertação	UFAM-AM
A educação física escolar na escola municipal indígena Marcolino Lili”: Uma possibilidade de preservar a etnia	Alfredo Anastácio Neto	2007	Dissertação	UCDB- MS
Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá	Adriana Queiroz Testa	2007	Dissertação	USP-SP
Educação Escolar Indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)	Geraldo Veloso Ferreira	2007	Dissertação	PUC/SP
Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada	Nilma do Carmo de Jesus	2007	Dissertação	PUC/SP
Professora Leolinda Daltro: uma proposta de catequese laica para os indígenas do Brasil 1895-1911	Maria Emília Abreu	2007	Dissertação	PUC/SP
Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras quatro séries do ensino fundamental de escolas indígenas	Andréa Cristina Almeida	2007	Dissertação	PUC/SP
Arandu renda reko: a vida da escola Guarani Mbya	Kalna Mareto Teao	2007	Dissertação	UFES-ES
Práticas pedagógicas em educação ambiental: a Escola Diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira	Tereza Cristina Cruz Almeida	2007	Dissertação	UFC-CE
A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam, querem os Kiriri de sua escola?	José Valdir Jesus de Santana	2007	Dissertação	UNEB-BA
Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da educação infantil	Carlos Eduardo Pereira	2007	Dissertação	UFMG-MG

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco	José Ivamilson Silva Barbalho	2007	Dissertação	UFPE-PE
Práticas pedagógicas das aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá	Augusta Aparecida Neves de Mendonça	2007	Dissertação	UFMG-MG
Representações sobre o meio ambiente, dos professores Terena que atuam de 1ª a 4ª série, na Aldeia Bananal, distrito de Taunay, município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul	Fatima Cristina Duarte Ferreira	2008	Dissertação	UCDB- MS
A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola	Eliane Gonçalves de Lima	2008	Dissertação	UCDB- MS
Cultura surda e educação escolar Kaingang	Marisa Fátima Padilha Giroletti	2008	Dissertação	UFSC-SC
Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá do município de Amambai no estado do Mato Grosso do Sul	Sergio Perius	2008	Dissertação	UNOESTE
O Processo de Escolarização dos Guarani no Espírito Santo	Maria das Graças Cota	2008	Tese	UFES-ES
Política de assimilação educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988'	Gerson Alves da Silva Júnior	2008	Dissertação	UFAL-AL
Educação escolar Kaingáng: do discurso oficial às práticas efetivas	Karina Cristiane Belz	2008	Dissertação	UFSC-SC
Imagens de nós não indígenas negros e brancos; no olhar dos professores Iny-Karajá	Joana Saira Sousa Torres	2008	Dissertação	UFMT-MT
A Organização dos Professores Indígenas Mura: um Estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar	Luciana Gomes Vieira Santos	2008	Dissertação	UFAM-AM
Ensino diferenciado na escola indígena “ Tengatui Marangatu	Eliana Costa Cury	2009	Dissertação	UCDB- MS
Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática ou utopia?	Antonio Carlos Seizer da Silva	2009	Dissertação	UCDB- MS
Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus (suas) professores (as)	Isabel Cristina Ferreira Aranha	2009	Dissertação	UFAM-AM
A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas	Gilberto Geraldo Ferreira	2009	Dissertação	UFAL-AL

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das doenças	Léia Teixeira Lacerda Maciel	2009	Tese	USP-SP
Rituais de resistência: experiência pedagógica Tapeba	Rita Gomes do Nascimento	2009	Tese	UFRN-RN
A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriiti'	Simone Figueiredo da Cruz	2009	Dissertação	UCDB- MS
A educação indígena no Brasil: legislação, políticas indigenistas e as escolas de Peruíbe	Fatima Cristina Pires	2009	Dissertação	UNISANTOS-SP
Cultura escrita em contextos indígenas	Josélia Gomes Neves	2009	Tese	UNESP-SP
O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena	Veronice Lopes de Souza Braga	2010	Dissertação	UCDB- MS
Projeto político pedagógico - a experiência na escola indígena terena "Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa", na Aldeia Cachoeirinha, Município De Miranda, Mato Grosso do Sul	Celinho Belizario	2010	Dissertação	UCDB- MS
Educação escolar indígena Guarani: a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo - SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado	Aline de Alcântara Valentini	2010	Dissertação	PUC/SP
Educação escolar indígena. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, Caldas, MG	Beatriz Sales da Silva	2010	Dissertação	UNICAMP-SP
Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu	Fernanda Serra Borsatto	2010	Dissertação	PUC/SP
História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM'	Elio Fonseca Pereira	2010	Dissertação	PUC/SP
Identidade/Diferença Tikuna e o processo educativo formal: um olhar através das Escolas Ebenezer E Maravilha do Município de Benjamin Constant/AM	Antônia Rodrigues da Silva	2010	Dissertação	UFAM-AM
Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará	Antônio Jorge Paraense da Paixão	2010	Tese	PUC/RJ
Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)	Ailton Salgado Rosendo	2010	Dissertação	UFGD-MS

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva etnomatemática'	Cláudia Alessandra Costa de Araújo Lorenzoni	2010	Tese	UFES-ES
Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena	Geisel Bento Juliao	2011	Dissertação	PUC/SP
A educação escolar indígena no Alto Xingu: o processo de escolarização dos Kalapalo da aldeia Aiha no período de 1994-2010	Monica dos Santos Lima	2011	Dissertação	PUC/SP
A luta de um povo pela educação: Escola Indígena da Serra do Padeiro	Sonja Mara Mota Ferreira	2011	Dissertação	UNEB-BA
Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa	Maria Dolores de Oliveira Soares	2011	Tese	UFMG-MG
A construção da escola indígena: possibilidades de formação educacional e a questão da identidade cultural dos Puyanawa	Francisca Adma de Oliveira Martins	2011	Dissertação	UFF-RJ
A institucionalização da escola indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação	José Alessandro Cândido da Silva	2011	Dissertação	UFF-RJ
O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação	Michele Aparecida de Sá	2011	Dissertação	UFGD-MS
A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	Luciana Lopes Coelho	2011	Dissertação	UCDB- MS
Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios	Aly David Arturo Yamall Orellana	2011	Dissertação	PUC/SP
Vëhnikrén: um estudo sobre a matemática Kaingang	Carlos Eduardo de Souza	2011	Dissertação	UFRGS-RS
Interculturalidade: um desafio para a educação indígena	Ereni Radeck	2011	Dissertação	FURB-SC
Políticas públicas de educação: o igual e o diferente na pedagogia indígena	Silvana de Melo Ribas Bello	2011	Dissertação	PUC/PR
Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM	Sirlene Bendazzoli	2011	Tese	USP-SP
Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da Iecb e Comin	Sandro Luckmann	2011	Dissertação	UNIJUÍ-RS

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: Uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha	Rosilene Cruz de Araújo	2011	Dissertação	UNEB-BA
Tecnologia e prática educativa - a educação indígena em perspectiva: experiência das EEI Aldeia Uru-ity e EEI Aldeia Djaiko-aty	Erika Rodrigues Vieira	2011	Dissertação	UNISAL-SP
Políticas de educação diferenciada: um estudo das escolas indígenas na reserva de Serrinha-RS	Vera Danair Carpenedo	2011	Dissertação	UPF-RS
O Impossível Material de algumas proposições para a realidade da educação indígena: aporias, alquimias e ideologias	Renato Izidoro da Silva	2011	Tese	UFBA-BA
Tamãkãyã: aproximações entre epistemologias e culturas em Cruzeiro do Sul - Ac Niterói	Vera Lucia de Magalhães Bambirra	2012	Tese	UFF-RJ
Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade	Rogério Batalha Rocha Moroni	2012	Dissertação	UCDB- MS
Memórias indígenas/Nheenga: voz	Hildonice de Souza Batista	2012	Tese	UFBA-BA
Identidade Puyanawa e a escola indígena	Maristela Rosso Walker	2012	Tese	UEM-PR
Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé	João Luiz da Costa Barros	2012	Tese	UNIMESP-SP
Escola indígena e ensino de história : um estudo em uma Escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS	Juliana Schneider Medeiros	2012	Dissertação	UFRGS-RS
construção da proposta de implantação da modalidade educação escolar indígena no Município de Manaus, a partir do recorte histórico correspondente ao período de 2005 a 2011	Jonise Nunes Santos	2012	Dissertação	UFAM-AM
Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena kaingang	Claudio Luiz Orço	2012	Tese	UFSC-SC
A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante	Aquilino Tsere' Ubu' O Tisirui	2012	Dissertação	UCDB- MS
Música guarani: mitos, sonhos, realidade	Raquel Ribeiro de Moraes	2012	Dissertação	UFES-ES

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
A corporeidade na educação escolar indígena	Roberta Jardim Coube	2012	Dissertação	UFRJ-RJ
O processo educacional da cultura indígena Ticuna na região do Alto Solimões	Samuel Rocha de Oliveira	2012	Dissertação	UMESP-SP
Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada	Ilma Maria de Oliveira Silva	2012	Dissertação	UFMA-MA
O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do Povo Fulni-ô	Lídia Márcia Lima Cerqueira Silveira	2012	Dissertação	UFPE-PE
Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul	Claudia Pereira Antunes	2012	Dissertação	UFRGS-RS
Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de faxinal no Paraná	Luciana Regina Andrioli	2012	Dissertação	UEM-PR
A construção do processo escolar dos terena da aldeia buriti-ms'	Fernando Augusto Azambuja de Almeida	2012	Dissertação	UCDB- MS
Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará	José Ivamilson Silva Barbalho	2012	Tese	UFPE-PE
A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu	Edna Ferreira	2012	Dissertação	PUC/SP
A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo	Edson Machado de Brito	2012	Tese	PUC/SP
A escola Mura: entre concepções políticas e práticas interculturais e o contexto educacional da Aldeia São Félix	Rony Martins Silva	2012	Dissertação	UNIJUÍ-RS
O Teatro na Educação Escolar Indígena: ética, estética e emancipação humana	Mariana da Silva González Encina	2012	Dissertação	UMESP-SP
Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação	Marta Coelho Castro Troquez	2012	Tese	UFMS-MS
Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de interação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS	Elda Vasques Aquino	2012	Dissertação	UCDB- MS
Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de Educadores Indígenas	Ruana Priscila da Silva	2012	Dissertação	UFMG-MG

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural	Rita de Cassia de Araujo	2012	Dissertação	UEM-PR
A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas	Vilisa Rudenco Gomes	2012	Dissertação	UMESP-SP
Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios	Edinéia Tavares Lopes	2012	Tese	UFSE-SE
Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu	Joliene do Nascimento	2012	Dissertação	UFRJ-RJ
Processo de organização escolar e educação indígena no distrito de Pari Cachoeira – Amazonas Josimar Ramos Marinho Manaus/AM	Josimar Ramos Marinho	2013	Dissertação	UFAM-AM
O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena	Fatima Trindade do Amaral	2013	Dissertação	UNIJUÍ-RS
A circulação da cultura na escola indígena Xacriabá	Veronica Mendes Pereira	2013	Tese	UFMG-MG
As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba RR: uma etnografia	Maristela Bortolon de Matos	2013	Tese	UNISINOS-RS
Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do alto rio negro no estado do Amazonas	Jhones Rodrigues Pereira	2013	Dissertação	UFAM-AM
A educação física na escola indígena: a cidadania e a emancipação indígena em questão	Keros Gustavo Mileski	2013	Dissertação	UEM-PR
Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	2013	Tese	USP-SP
Cosmovisão e educação interétnica: educação escolar indígena Xokleng\laklãnõ	Vania Konell	2013	Dissertação	FURB-SC
Livros didáticos de ciências: a cultura local como fator de influência sobre sua escolha e uso por professores do Ensino Fundamental	Edna Luiza de Souza	2013	Dissertação	UFPR-PR
Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS	Sandra Nara da Silva Novais	2013	Tese	UFSCAR-SP
Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura	Ana Lucia Gomes da Silva	2013	Tese	PUC/SP

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores (as) – uma pesquisa a partir das proposições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana	Sandra Maders	2013	Dissertação	UFSM-RS
E o índio, tem vez? Narrativas indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)	Mariane Del Carmen da Costa Diaz	2013	Dissertação	UFRRJ-RJ
A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de surdez	Maria do Carmo da Encarnacao Costa de Sousa	2013	Dissertação	UFGD-MS
Herói ou anti-herói? A representação do índio na Literatura Brasileira e no Livro Didático	Rosinere Evaristo	2013	Dissertação	UFRRJ-RJ
Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais	Fernanda Brabo Sousa	2013	Dissertação	UFRGS-RS
Noke Koï: um estudo sobre a matemática Noke Koï	Everton Melo de Melo	2013	Dissertação	UFF-RJ
Os Tapuios do Carretão/GO: uma reflexão sobre sua história e a educação escolar – memórias e experiências	Silvania Maria Sandoval Borges	2013	Dissertação	PUC/GOIÁS
Experiências interculturais: estudantes kaingang numa escola não indígena'	Katia Simone Muller Dickel	2013	Dissertação	UFRGS-RS
Educação escolar indígena mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico	Jaspe Valle Neto	2013	Dissertação	UFAM-AM
Okoteveja vy'a'. Educação escolar indígena e educação indígena: contrastes, conflitos e necessidades	Joana Vangelista Mongelo	2013	Dissertação	UFSC-SC
A formação da pessoa nos pressupostos da tradição educação indígena kaingang	Zaqueu Key Claudino	2013	Dissertação	UFRGS-RS
A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Juliana Maria da Silva Lima	2013	Dissertação	UFGD-MS
Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de dourados/ms (2001-2010)	Teodora de Souza	2013	Dissertação	UCDB- MS
Educação da criança chiquitano: o curussé como expressão das práticas corporais educativas	Leticia Antonia de Queiroz	2013	Dissertação	UNEMAT-MT
Bakaru na comunidade indígena bororo da Aldeia Central de Tadarimana, em Rondonópolis - Mato Grosso: conceitos e manifestações	Leila Aparecida de Souza	2014	Tese	UFMG-MG

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
“Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas em Dourados, MS	Ilma Regina Castro Saramago de Souza	2014	Dissertação	UFGD-MS
Educação escolar indígena na região do Uaçá no município de Oiapoque-AP (1964-1985)	Cecilia Maria Chaves Brito Bastos	2014	Tese	UFU-MG
Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue	Eliel Benites	2014	Dissertação	UCDB- MS
Educação estética na escola indígena Kaingang: propostas para o ensino de geografia	Carina Copatti	2014	Dissertação	UPF-RS
Audiovisual na escola terena lutuma dias: educação indígena diferenciada e as mídias	Naine Terena de Jesus	2014	Tese	PUC/SP
Crianças Indígenas da Aldeia Canuanã (Formoso Do Araguaia - To): relação entre cultura, infância e educação	Nathalia Cunha Polese	2014	Dissertação	UEMG-MG
(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade	Patricia Regina Ciaramello	2014	Dissertação	UNICENTRO-PR
Educação Infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural	Neusani Oliveira Ives Felix	2014	Dissertação	UFPA-PA
Organização social, educação e participação política de jovens indígenas Xetá no Paraná	Paulo Caldas Ribeiro Ramon	2014	Dissertação	UEM-PR
Saberes culturais tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral	Maria Jose Ribeiro de Sa	2014	Dissertação	UEPA-PA
Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo	Ozirlei Teresa Marcilino	2014	Tese	UFES-ES
Currículo em “movimentos” a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapué – PE	Patricia Fortes de Almeida	2014	Dissertação	UFRN-RN
A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012	Joniel Vieira de Abreu	2014	Dissertação	UFPA-PA
As políticas educacionais e seus impactos na educação indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao município de Guajará-Mirim/RO	Maria Aparecida Siqueira Santos	2014	Dissertação	UNIR-RO
As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê	Paulo de Tassio Borges da Silva	2014	Dissertação	UFSE-SE

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
A educação escolar indígena entre os Wassu - Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores	Jessika Danielle dos Santos Pereira	2014	Dissertação	UFAL-AL
Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT: resistências e desafios	Waldineia Antunes de Alcantara Ferreira	2014	Tese	UFRGS-RS
Xíxihra ikólóéhj: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião	Laudinea de Souza Rodrigues	2014	Dissertação	UFMT-MT
Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas	Joao Henrique da Silva	2014	Dissertação	UFGD-MS
Entre o nhandereko e a escola: a educação guarani e a educação escolar nas aldeias – contradição ou aliança?	Luiza Helena Martins de Carvalho	2014	Dissertação	UFRRJ-RJ
Nuances de um olhar para uma escola Karajá na interface de dois horizontes culturais	Dilson Miguel Rapkiewicz	2014	Dissertação	UNEMAT- MT
Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar	Bruno Ferreira	2014	Dissertação	UFRGS-RS
Relações multi /interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais: um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal Nandejara na Reserva Te' Ýikue	Jose Francisco Sarmiento Nogueira	2015	Tese	UCDB- MS
A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças	Carlos Magno Naglis Vieira	2015	Tese	UCDB- MS
Comunidade e identidade Kaingang frente à inclusão escolar'	Sergio Cordeiro Righi	2015	Dissertação	UNOESC-SC
Coleção girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des) encontros entre o proposto e o realizado	Marta Cecília Rocha da Silva	2015	Dissertação	UFMT-MT
Com lápis, urucum, traços e borduna se faz o currículo intercultural: o caso da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha	Stefano Couto Monteiro	2015	Dissertação	UESC-BA
“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola	Genivaldo Frois Scaramuzza	2015	Tese	UCDB- MS
Centro cultural tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano	Jucinora Venancio De Souza Araujo	2015	Dissertação	UFAM-AM
Território sem descanso: o desafio da construção de uma escola indígena para os guarani mbyá de yakã porã no contexto do labirinto de imaginários de um processo de licenciamento ambiental	Luciana Figueiredo Bomfim Lopes	2015	Tese	UNB-DF

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Os desafios da escola indígena: um estudo de caso da escola estadual indígena ticuna gildo sampaio megatanüci-am	Afonso Araujo de Souza	2015	Dissertação	UFJF - MG
Torém como lugar de memória e espaço de formação na educação escolar diferenciada indígena Tremembé	Renata Lopes de Oliveira	2015	Dissertação	UFC-CE
Shanenawá - O Povo do Pássaro Azul: as possibilidades de uma educação ambiental profunda	Maria de Fatima Nascimento Urruth	2015	Dissertação	IFECT-RS
O processo de alfabetização na concepção dos professores terena da aldeia Bananal	Micilene Teodoro Ventura	2015	Dissertação	UFMT-MT
A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku	Lucas Antunes Furtado	2015	Dissertação	UFAM-AM
Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre	Jose Alessandro Candido da Silva	2015	Tese	UFPR-PR
O ensino bilíngue da leitura e escrita para crianças indígenas Kaingang no Paraná: a contribuição da teoria histórico-cultural	Adriana Silva Oliveira	2015	Dissertação	UEM-PR
Tecendo novos olhares para a educação escolar indígena: a escola diferenciada Huni Kuin na região do Breu e seus atores	Maria Zenaide Gomes de Castro	2015	Dissertação	UNICAMP-SP
Escola itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil	Maria Lucia Martins Pedrosa Marra	2015	Tese	UFPA-PA
A educação escolar indígena: política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria histórico-cultural	Mariana Mendonca Bernardino	2015	Dissertação	UEM-PR
A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar	Edineide Bernardo Farias	2015	Dissertação	UCDB- MS
Currículo nas falas dos Makuxi da Maloca do Barro: do prescrito ao desejado	Maria Edna de Brito	2015	Dissertação	UNIVALI- SC
Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré	Eulina Maria Leite Nogueira	2015	Tese	PUC/SP
Saberes e Fazeres Autóctones do povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena	Felix Rondon Adugoenu	2015	Dissertação	UFMT- MT
Os Kariri-Xocó na sementeira: processos nativos de aprendizagem e perspectiva corporal	Maiara Damasceno da Silva Santana	2015	Dissertação	UFBA-BA

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas	Chirley Maria de Souza Almeida Santos	2016	Dissertação	PUC/SP
Educação infantil: criança guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados	Micheli Alves Machado	2016	Dissertação	UFGD-MS
Kyringue ivotyty, um sonho de João, o Vera Mirim	Maria Conceicao da Silva	2016	Dissertação	UFRRJ - RJ
O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó	Aldrin da Costa Cruz	2016	Dissertação	UEFS-BA
O ensino de arte na escola indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande – MT	Elen Luci Prates	2016	Dissertação	UFMT-MT
As contribuições do método indutivo intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada	Lucilene Julia da Silva	2016	Tese	UFMG-MG
Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na Escola Indígena Nandejara Da Aldeia Te'yikue, Caarapó/MS	Valeria Aparecida Mendonca de Oliveira Calderoni	2016	Tese	UCDB- MS
Surara Borari, Surara Arapium. A educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró	Gilberto Cesar Lopes Rodrigues	2016	Tese	UNICAMP-SP
A escola é onde podemos pensar o que realmente queremos para a vida: escolarização e projetos de vida no horizonte social de jovens Kaingang	Valdemir Antonio de Oliveira	2016	Dissertação	UNOCHAPECÓ-SC
Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença	Marcineia Vieira de Almeida Santos	2016	Dissertação	UESC-BA
Kovae Ta'Angá* Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre educação e estética decolonial	Dannilo Cesar Silva Melo	2016	Dissertação	UFRGS-RS
A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema – Ceará	Jon Anderson Machado Cavalcante	2016	Tese	UFC-CE
O protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da Terra Indígena Buriti	Gerson Pinto Alves	2016	Dissertação	UCDB- MS
Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade	Lidio Cavanha Ramires	2016	Dissertação	UCDB- MS

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Formação de professores indígenas e educação integral no processo ensino aprendizagem	Ana Paula Narsizo	2016	Dissertação	UNOCHAPECÓ-SC
Políticas públicas e educação da criança Guarani no Paraná	Marcella Hauanna Cassula	2016	Dissertação	UEM-PR
Educação escolar indígena guarani no estado do Rio de Janeiro: tensões e desafios na conquista de direitos	Norielem De Jesus Martins	2016	Dissertação	UFRRJ - RJ
Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas	Jose Lopes Da Cunha Junior	2016	Dissertação	UFRPE-PE
Formação e atuação de professores pedagogos indígenas no Paraná	Florencio ReKayg Fernandes	2016	Dissertação	UEM-PR
As tecnologias digitais na formação de professores indígenas do curso de licenciatura em educação básica intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia	Vanderleia Barbosa da Silva	2016	Dissertação	UNIR-RO
Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena (Rob'uiwedze e niha te rob'uiwê)	Martinho Tsire Edi Tsawewa	2016	Dissertação	UNEMAT- MT
Escrita nas práticas pedagógicas dos professores Tapeba no contexto da educação escolar indígena no Ceará	Hertha Cristina Carneiro Pessoa	2016	Dissertação	UEPB-PB
Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena	Susana Andrea Inacio Belfort	2016	Dissertação	UFFS-SC
A educação escolar indígena e o processo de alfabetização enquanto apropriação da linguagem escrita	Maria Christine Berdusco Menezes	2016	Tese	UEM-PR
Tavyterã reko rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem	Claudemiro Pereira Lescano	2016	Dissertação	UCDB- MS
A prática pedagógica de professores terena: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização	Dalila Luiz Cardoso	2016	Dissertação	UEMS- MS
A educação escolar e os aspectos da cultura kaingang da terra indígena de marrecas	Rosa Maria Cavalheiro Kaminski	2016	Dissertação	UNICENTRO-PR
Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos	Maria Goretti da Silva	2016	Dissertação	UFGD-MS
Os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã: um diálogo intercultural	Gabriela Barbosa Souza	2016	Dissertação	UEFS-BA

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Contribuições da escola no processo de revitalização da língua terena na aldeia aldeinha, em Anastácio, Mato Grosso do Sul	Evelin Tatiane Da Silva Pereira	2017	Dissertação	UCDB- MS
A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, Ms'	Vera Lucia Amador Alves	2017	Dissertação	UFGD-MS
Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular	Fernanda Fontes Preto	2017	Dissertação	UNILASALLE
Escola Kaingang: Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas	Maria Ines de Freitas	2017	Dissertação	UFRGS-RS
A robótica educacional na escola indígena: inovações na formação de professores	Candida Dolores Antunes Varela	2017	Dissertação	UNINTER-SP
A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais'	Rafael Afonso Silva	2017	Dissertação	UNIFESP-SP
O protagonismo dos professores terena da aldeia Tereré - Terra Buriti - Sidrolândia-MS: na construção do bem viver comunitário	Maioque Rodrigues Figueiredo	2017	Dissertação	UCDB- MS
Kanhgág jykre kar - filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos	Dorvalino Cardoso	2017	Dissertação	UFRGS-RS
A formação e contratação de professores índios e indigenistas no município de Guaira/PR	Silvana Cafa Jangarelli	2017	Dissertação	UNIOESTE-SP
Xene ma'e imopinimawa: a experiência educativa do programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã	Claudio Emidio Silva	2017	Tese	UFPA-PA
Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã	Douglas Ladislau dos Santos	2017	Dissertação	USP-SP
Educação escolar entre os Kurû-bakairi da terra indígena Santana (Nobres-MT)	Marinilza de Fatima Surubim	2017	Dissertação	UFMT-MT
Educação Ambiental na escola da comunidade Kaingang de Marrecas	Helen Leandra Barreto	2017	Dissertação	UNICENTRO-PR
Educação Escolar Indígena, Intercultura e Formação de Professores (as)	Sandra Maders	2017	Tese	UFSM-RS
Educação escolar do povo indígena Balatiponé-umutina: compreendendo processos educativos da Escola Julá Paré	Lennon Ferreira Corezomae	2017	Dissertação	UFSCAR-SP

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial'	Katia Antunes Zephiro	2017	Dissertação	UFRRJ - RJ
Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup wej da terra indígena Zoró	Patricia Dias	2017	Dissertação	UFMT-MT
Educação escolar indígena Paiter Suruí e sua relação com os etnoconhecimentos	Matilde Mendes	2017	Dissertação	UNEMAT- MT
Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira	Raimundo Nonato de Padua Cancio	2017	Tese	UFPA-PA
Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS	Fernanda Brabo Sousa	2017	Tese	UFRGS-RS
Fronteiras mercosulinas: educação escolar indígena na legislação dos países do mercosul	Vilson Pedro Nery	2017	Dissertação	UFMT-MT
Território etnoeducacional Rio Negro: significações de uma política pública	Alva Rosa Lana Vieira	2017	Dissertação	UFJF - MG
Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações	Alexandre Masson Maroldi	2017	Tese	UFSCAR-SP
O currículo na formação de professores e professoras indígenas no Brasil: caminhos da educação intercultural trilhados em universidades públicas (2008-2016)	Emmanuelle Amaral Marques	2017	Dissertação	UFRPE-PE
Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso	Mateus Sena Lopes	2017	Dissertação	UFJF - MG
Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista	Geisel Bento Juliao	2017	Tese	PUC/SP
Currículos e identidades: tiroteio narrado ao som do Maracá	Beatriz Sales da Silva	2017	Tese	UNICAMP-SP
Crianças indígenas na educação infantil: percepções e olhares outros de uma educadora	Lucia Guedes de Melo Salmazio	2018	Dissertação	UCDB- MS
Narrativas de professoras indígenas Arara (karo tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares	Maria Isabel Alonso Alves	2018	Tese	UCDB- MS
A escola municipal indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas Oaxqueñas-oax/México	Rejane Aparecida Rodrigues Candado	2018	Tese	UCDB- MS

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Escola indígena no estado do Rio de Janeiro: políticas públicas e racismo institucional	Marize Vieira de Oliveira	2018	Dissertação	UFRRJ - RJ
Educação, Identidade e Escola entre os Kambeba	Kacia Neto de Oliveira Fonseca	2018	Dissertação	UFAM-AM
Escolas indígenas diferenciadas no Brasil, interculturalidade e (des)colonialidade: um estudo a partir de teses e dissertações	Marina da Rocha	2018	Dissertação	UNISINOS-RS
Escola Indígena Diferenciada: a experiência Yanomami no Médio Rio Negro	Luana Robles Vieira	2018	Dissertação	USP-SP
O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente	Vanilda Alves da Silva	2018	Tese	UCDB- MS
A Criança Guarani Ñandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS	Eliezer Martins Rodrigues	2018	Dissertação	UCDB- MS
Índios no distrito federal? A educação de crianças indígenas na capital do país	Daniela Lobato do Nascimento	2018	Dissertação	UNB-DF
Educação profissional com estudantes indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver	Juliana da Cruz Mulling	2018	Dissertação	UFRGS-RS
A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta	Janaina Aline dos Santos e Souza	2018	Dissertação	USP-SP
A etnogeografia Guarani no norte do Paraná: a educação escolar indígena no contexto da globalização	Isael da Silva Pinheiro	2018	Dissertação	UEM-PR
Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições	Valeria Maria Santana Oliveira	2018	Tese	UNIT- SE
Os Guarani no norte do Paraná: cultura corporal e educação escolar indígena	Keros Gustavo Mileski	2018	Tese	UEM-PR
Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-xocó/AL	Taysa Kawanny Ferreira Santos	2018	Dissertação	UFSE-SE
Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a “história difícil	Juliane Nascimento das Neves	2018	Dissertação	UFPR-PR
Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia colonial	Jonas Araujo da Cunha	2018	Tese	USP-SP

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire	Leni Barbosa Feitosa	2018	Dissertação	UFT-TO
Os meandros da (re) construção de identidades culturais na educação escolar indígena: um estudo de teses e dissertações	Solange Christina Carneiro Rodriguez	2018	Dissertação	UNIVAS-MG
A compreensão da realidade dos docentes de educação física das escolas estaduais indígenas de Roraima	Paulo Weverton Soares Cizino de Paiva	2018	Dissertação	UERO-RO
Macedonia en el amazonas: educación escolar indígena, interculturalidad en la frontera	Charles Alexander Brito Alarcon	2018	Dissertação	UFRGS-RS
Formação superior do professor indígena: uma proposta intercultural	Jose Francisco Patricio Pereira	2018	Dissertação	UFJF - MG
Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores': educação escolar Kambiwá e identidade étnica	Diana Cibele de Assis Ferreira	2018	Dissertação	UFPE-PE
Um povo da palavra: ressonâncias da cultura acústica na educação escolar indígena Xakriabá	Vanessa Lorena Anastacio	2018	Dissertação	UEMG-MG
A matemática da cultura Guarani/kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem: diálogos de saberes	Katiana Barbosa de Carvalho	2018	Dissertação	UCDB- MS
Práticas tradicionais Pataxó: Estabelecendo um diálogo com o ensino de ciências na formação docente	Joao Rodolfo Silva Pinheiro	2018	Dissertação	UESC-BA
Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a busca de um diálogo	Ana Lucia Castro Brum	2018	Dissertação	UFRGS-RS
Formação de professores Yanomami	Katriny Alves de Aguiar	2018	Dissertação	UFAM-AM
A escrita da língua materna nas escolas indígenas Paiter surui - ãh sodig nã goe tig esade paiter ey emã sodihg ah ey ka ewe	Joaton Surui	2018	Dissertação	UNIR-RO
Educação indígena: a contribuição do software graphmática para o desenvolvimento do raciocínio de estudantes terena do quinto ano do ensino fundamental	Otamir Souza da Silva	2018	Dissertação	UEMS- MS
Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural	Arlete Marcia Pinho Falcao	2018	Dissertação	UFMT-MT
Escola apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural	Andre Wanpura de Paula	2018	Dissertação	UFMT-MT

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante	Anusia Pires Pereira	2018	Dissertação	UFC-CE
“É o que eles estão querendo pesquisar, estão querendo mostrar”: apropriação de práticas de numeramento da educação estatística por estudantes indígenas do curso de formação intercultural para educadores indígenas da UFMG	Ruana Priscila da Silva Brito	2019	Dissertação	UCDB- MS
A escola como espaço intercultural: vivências entre Kayapó e Terena na escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero – Matupá/Mt	Sueli Leite Jesus	2019	Dissertação	UFMT-MT
Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima	Selma Maria Cunha Portela	2019	Dissertação	UERR-RR
A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra	Marcelo Casaro Nascimento	2019	Tese	UCDB- MS
Práticas e estratégias para efetivação da escola indígena na aldeia Jarará em Juti-MS (1987-2018)	Rosangela Farias da Silva	2019	Dissertação	UFGD-MS
A escola indígena Kaingang e os desafios na educação infantil um estudo na aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS	Josias Loureiro de Mello	2019	Dissertação	UFRGS-RS
O papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas Macuxi e Wapixana, localizadas na região da Serra da lua, Cantá-RR	Katia Maria Abreu da Silva	2019	Dissertação	UERR-RR
Análise reflexiva do referencial curricular nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas	Gleidiane Brito de Araujo Rocha	2019	Dissertação	UERR-RR
A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Luciana Lopes Coelho	2019	Tese	UFGD-MS
O programa mais educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM (2013 - 2015)	France Clayre Moutinho da Silva Melo	2019	Dissertação	UFAM-AM
A política de educação infantil indígena e a sustentabilidade das famílias Kaingang: aprendizagens nas aldeias e nas cidades	Luciana Regina Andrioli	2019	Tese	UEM-PR
Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil	Amanda Aliende da Matta	2019	Dissertação	PUC/SP
A dimensão da autonomia na educação escolar indígena da aldeia Kaimbé'	Humberto Teixeira Ramos	2019	Dissertação	UEFS-BA
Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima	Aurea Lucia Melo Oliveira Correa	2019	Tese	UFJF - MG

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Interculturalidade no ensino de física na educação escolar indígena: a construção do livro didático para uma aprendizagem significativa	Leonardo Diego Lins	2019	Tese	UNEB-BA
Formação de professores e currículo: uma prática em Ciências da Natureza para a diversidade com alunos indígenas em escola não indígena na cidade de Manaus/AM	Maria Rosemi Araujo do Nascimento	2019	Tese	PUC/SP
Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS'	Ilma Regina Castro Saramago de Souza	2019	Tese	UFGD-MS
Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano	2019	Dissertação	UFAM-AM
Políticas públicas de formação de professores indígenas em Humaitá – AM	Maria de Fatima dos Santos Mendonca	2019	Dissertação	UNIR-RO
Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica	Paulo de Tassio Borges da Silva	2019	Tese	UERJ-RJ
Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia	Andreia Maria Pereira	2019	Tese	UCDB- MS
Os Mbya Guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral norte do rio grande do sul: uma narrativa autobiográfica	Josieli e Silva	2019	Dissertação	UFRGS-RS
A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco	Maria de Fatima Menezes	2020	Dissertação	UFPE-PE
A biblioteca e o museu na educação escolar indígena do Brasil: concepções teóricas	Luiz Felipe Sousa Curvo	2020	Dissertação	UFMT-MT
A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade	Fabio Julio de Souza	2020	Dissertação	UFMT-MT
Experiência com a ação saberes indígenas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, Aldeia Córrego do Meio, município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul	Jabez Gabriel	2020	Dissertação	UCDB- MS
Wahuiru pakup: uma escuta sobre os sentidos da escola para aldeia/Comunidade Monte Salém do Igarapé do Atuca Rio Pupunhal (Maués/Amazonas)	Marta Castro dos Santos	2020	Dissertação	UCP- RJ
Sustentabilidade e usos de plantas medicinais em uma visão integrada à educação indígena e à educação escolar indígena Paiter	Keila Ferreira de Oliveira	2020	Dissertação	UFRRJ-RJ
Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani	Marcia Luisa Tomazzoni	2020	Dissertação	UFRGS-RS

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Alfabetização intercultural na escola indígena Zoró Pangÿjej e os antecedentes históricos e políticos	Vanubia Sampaio dos Santos Lopes	2020	Tese	UEM-PR
Política educacional e o ensino de história na escola Guarani Nhandewa yvy porã: contribuições para uma educação intercultural	Luciana Helena de Oliveira Viceli	2020	Dissertação	UEM-PR
Tensionamentos discursivos na construção da Escola Indígena Mẽ Akre Kôjakati da Comunidade Indígena Kÿikatêjê	Quelvia Souza Tavares	2020	Dissertação	UFPA-PA
Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi'	Marcos Antonio de Oliveira	2020	Tese	USP-SP
Educação e culturas do povo Tembê: representações sociais e implicações identitárias	Glauber Ranieri Martins da Silva	2020	Tese	UFPA-PA
Interculturalidade e prática docente Pataxó	Carla Viviani Silveira Folegatti	2020	Dissertação	UFSCAR-SP
Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã	Luiz Carlos Barbosa de Sa	2020	Dissertação	UFPE-PE
Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a “ação saberes indígenas na escola” - rede UFMT/polo de Cuiabá	Leures Athaide da Silva	2020	Dissertação	UFMT-MT
Educação escolar indígena: uma análise do documento curricular de Roraima- DCR	Jose Lopes Soares	2020	Dissertação	UERR-RR
A surdez na aldeia: análise de uma realidade à luz da teoria histórico-cultural	Barbara Almeida da Cunha	2020	Dissertação	UFOPA-PA
Currículo da escola e cultura do povo Mura	Jaspe Valle Neto	2020	Tese	UFAM-AM
As escolas do serviço de proteção aos índios em postos indígenas Kaingang: entre os documentos oficiais e as vozes dos Kófa (1940-1967)	Juliana Schneider Medeiros	2020	Tese	UFRGS-RS
A realidade factual e o dever ser: as percepções dos professores de educação física Xavante sobre “sua” formação inicial	Gibran Dias Paes de Freitas	2020	Dissertação	UFMT-MT
Indígenas com deficiência na escola: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariáu I e II, no Município de Tabatinga – Amazonas	Francisca Francielis Azevedo Mafra de Oliveira	2020	Dissertação	UMESP-SP
Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará	Igor Silva de Barros	2020	Dissertação	UFPA-PA

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo	Nome da instituição e UF da defesa
Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades Kaingang	Bruno Ferreira	2020	Tese	UFRGS-RS
Corpografias originárias: processo de imersão poética intercultural	Carla Cristina Oliveira de Avila	2020	Tese	UNICAMP-SP
Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá	Maria Aparecida Mendes de Oliveira	2020	Tese	USP-SP