



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**ANDRÉIA PEREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS DISSERTAÇÕES E TESES  
BRASILEIRAS DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2015-2025)**

**SÃO PAULO  
2025**

**ANDRÉIA PEREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS DISSERTAÇÕES E TESES  
BRASILEIRAS DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2015-2025)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Patrícia Aparecida Bioto

SÃO PAULO  
2025



Marques, Andréia Pereira.

Educação escolar indígena nas dissertações e teses brasileiras dos últimos dez anos (2015-2025) / Andréia Pereira Marques. 2025.

125 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Educação indígena. 2. Mapeamento de pesquisas. 3. Teses e dissertações. 4. Brasil. 5. Interculturalidade.
- I. Bioto, Patrícia Aparecida. II. Título

CDU 372



**ANDRÉIA PEREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS DISSERTAÇÕES E TESES  
BRASILEIRAS DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2015-2025)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Dra. Patrícia Aparecida Bioto – Orientadora (UNINOVE/SP)

---

Membro: Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (PUC-SP)

---

Membro: Dra. Márcia Fusaro (UNINOVE/SP)

---

Membro Suplente: NOME/INSTITUIÇÃO

---

Membro Suplente: NOME/INSTITUIÇÃO



**Figura 2 –Jefersom Xôndaro.**



**Fonte:** Foto do acervo próprio da pesquisadora. CEU Perus - Jornada Pedagógica - OZ Guarani - Rapper Xôndaro. 2022.

**Figura 3 – Criança da EMEI.**



**Fonte:** Foto do acervo próprio da pesquisadora. EMEI Pérola Ellis Byington – Oficina de pintura de grafismos Guarani MBYA, 2016.

*Quem me dera ao menos uma vez  
Que o mais simples fosse visto  
Como o mais importante  
Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente  
(LEGIÃO URBANA, 1986)*



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos originários, cuja força ancestral segue bordando o tempo com saberes, línguas e memórias que resistem como um rio que nunca deixa de correr — e que nos ensina, todos os dias, a caminhar com respeito, escuta e ternura.

Dedico a Mário de Andrade, viajante da alma brasileira, que em *O turista aprendiz* nos mostrou que a verdadeira aprendizagem nasce do encontro — aquele que olha devagar, que acolhe o gesto, o canto, a fala e o silêncio do outro.

Dedico a minha família, em memória do meu pai e da minha irmã, que seguem iluminando meus caminhos; a minha irmã mais que especial, cuja pureza e docura ensinaram-me sobre amor sem medida, outras formas de ver o mundo; e a meus filhos, que me lembram, todos os dias, o que é renascer no riso, no olhar e na esperança.

Dedico a minha amada Priscila Barbosa Arantes, companheira de sonhos, de calmarias e tempestades, cuja presença me devolve a coragem e a possibilidade de seguir — e de florescer.

Dedico, por fim, a todos que caminham como aprendizes, com curiosidade, humildade e afeto, na busca por uma educação que acolha, transforme e honre a diversidade.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a equipe docente da UNINOVE, em especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Bioto, pelo olhar atento, pela orientação generosa e pelo estímulo constante que tornaram esta jornada de pesquisa mais sólida e significativa.

Meu profundo agradecimento aos mestres dos saberes indígenas Timóteo Popyguá e Mateus Wera, educador e liderança Guarani Mbya, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, histórias e modos de ver o mundo que ampliaram minha compreensão sobre a educação indígena. Suas palavras, ensinamentos e presenças foram fundamentais para que eu pudesse trilhar este percurso com mais sensibilidade e respeito.

Registro também minha gratidão à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gomes Ghizzi Godoy, que me conduziu, com respeito e generosidade, a habitar as terras indígenas do Jaraguá. Sua mediação sensível abriu caminhos para que eu pudesse compreender, de maneira ainda mais profunda, a riqueza dos saberes, das relações e das práticas educativas do povo Guarani Mbya.

Agradeço igualmente aos educadores indígenas e aos gestores do CECI Jaraguá, CECI Krukutu e CECI Tenondé Porã, que sempre me acolheram com afeto e abertura, proporcionando momentos inesquecíveis de aprendizado e trocas pedagógicas. Cada vivência nesses espaços fortaleceu minha convicção sobre a potência da educação intercultural e sobre a importância de uma escola que escute e valorize os saberes tradicionais.

Estendo meus agradecimentos a todos os pesquisadores que, ao longo da última década, dedicaram-se ao estudo da educação indígena. Suas investigações abriram caminhos, inspiraram reflexões e possibilitaram que este trabalho se concretizasse.

A cada um, minha sincera gratidão por compartilhar conhecimentos, fomentar diálogos e fortalecer a esperança em uma educação que valorize a diversidade, a memória e os saberes coletivos.

Que este trabalho seja um tributo aos que seguem caminhando como aprendizes — curiosos, atentos e comprometidos com a construção de uma educação que escute, valorize e transforme.



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil, tomando como fonte as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2015 e 2025. O objetivo geral é identificar essas produções, buscando compreender tendências temáticas, abordagens metodológicas, povos e territórios contemplados, bem como identificar contribuições e lacunas para a formulação de políticas e práticas educacionais voltadas às especificidades indígenas. Adotou-se abordagem qualitativa, com procedimentos de mapeamento e análise bibliométrica, complementados pela análise de conteúdo de Bardin. As fontes de dados incluíram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). Foram selecionados 22 trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos, revelando quatro eixos predominantes: educação escolar indígena nas aldeias; educação indígena nas escolas regulares; formação de indígenas nas universidades; legislações e políticas públicas. Os resultados indicam crescimento da produção acadêmica na última década, com maior concentração nas universidades federais e maior presença de estudos sobre os povos Guarani Mbya, Pataxó, Ticuna e Kaingang. As pesquisas evidenciam o fortalecimento do protagonismo indígena na construção de projetos educativos próprios, o papel da escola como espaço de resistência e afirmação identitária, e a necessidade de formação docente e materiais didáticos contextualizados. Também apontam persistentes desafios como práticas assimilaçãoistas, insuficiência de infraestrutura escolar, fragilidades na implementação da Lei nº 11.645/2008 e escassez de pesquisas sobre educação infantil indígena e contextos urbanos. A partir dessas lacunas, a pesquisa propõe uma intervenção formativa voltada aos coordenadores pedagógicos das unidades educacionais regulares que atendem crianças do entorno das aldeias Guarani Mbya do CECI Jaraguá, em São Paulo. A proposta busca qualificar o acolhimento de bebês, crianças e famílias indígenas por meio de um percurso formativo intercultural, reflexivo e colaborativo, alinhado ao Currículo da Cidade e às determinações da Lei nº 11.645/2008. Entre os objetivos da intervenção, destacam-se: mapear concepções prévias dos gestores sobre educação indígena e interculturalidade; promover diálogos com a cosmologia Guarani Mbya (Nhandereko) em parceria com lideranças indígenas; desenvolver práticas de gestão sensíveis às dinâmicas socioculturais das famílias; incentivar a produção de portfólios reflexivos de gestão; sistematizar repertórios formativos em plataforma colaborativa; e criar diretrizes institucionais para o acolhimento das crianças indígenas nas unidades participantes. Conclui-se que a produção acadêmica analisada contribui para o reconhecimento da diversidade epistemológica dos povos indígenas e para o fortalecimento de políticas interculturais, bilíngues e decoloniais. Ao mesmo tempo, revela lacunas que exigem ações continuadas e maior comprometimento institucional para assegurar uma educação escolar indígena que respeite as especificidades socioculturais e linguísticas dos povos originários.

**Palavras-chave:** Brasil; Dissertações; Educação Indígena; Interculturalidade; Mapeamento de Pesquisas e Teses.



## ABSTRACT

This research examines the academic production on Indigenous school education in Brazil, drawing on theses and dissertations defended between 2015 and 2025. Its general objective is to identify these works in order to understand thematic trends, methodological approaches, the Indigenous peoples and territories represented, as well as to identify contributions and gaps for the formulation of educational policies and practices tailored to Indigenous specificities. A qualitative approach was adopted, using mapping procedures and bibliometric analysis, complemented by Bardin's content analysis. Data sources included the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD/IBICT). Twenty-two works that met the established criteria were selected, revealing four predominant axes: Indigenous school education in villages; Indigenous education in regular schools; the training of Indigenous students in universities; and legislation and public policies.

The findings indicate a growth in academic production over the past decade, with a higher concentration in federal universities and a greater presence of studies on the Guarani Mbya, Pataxó, Ticuna, and Kaingang peoples. The research highlights the strengthening of Indigenous protagonism in the development of their own educational projects, the role of the school as a space of resistance and identity affirmation, and the need for teacher training and contextualized didactic materials. It also identifies persistent challenges, such as assimilationist practices, insufficient school infrastructure, weaknesses in the implementation of Law No. 11.645/2008, and a scarcity of studies on Indigenous early childhood education and urban contexts.

In light of these gaps, the research proposes a formative intervention aimed at pedagogical coordinators in regular educational units that serve children living around the Guarani Mbya villages of the CECI Jaraguá, in São Paulo. The proposal seeks to improve the reception of Indigenous infants, children, and families through an intercultural, reflective, and collaborative training process aligned with the *Curriculo da Cidade* and the requirements of Law No. 11.645/2008. The objectives of the intervention include: mapping managers' prior conceptions of Indigenous education and interculturality; promoting dialogue with Guarani Mbya cosmology (*Nhandereko*) in partnership with Indigenous leaders; developing management practices sensitive to the sociocultural dynamics of families; encouraging the production of reflective management portfolios; systematizing training resources in a collaborative platform; and creating institutional guidelines for the reception of Indigenous children in participating schools.

The study concludes that the analyzed academic production contributes to recognizing the epistemological diversity of Indigenous peoples and to strengthening intercultural, bilingual, and decolonial policies. At the same time, it reveals gaps that demand ongoing actions and greater institutional commitment to ensuring an Indigenous school education that respects the sociocultural and linguistic specificities of Brazil's original peoples.

**Keywords:** Brazil; Dissertations; Indigenous Education; Interculturality; Research Mapping and Theses.



## RESUMEN

Esta investigación examina la producción académica sobre la educación escolar indígena en Brasil, tomando como base las tesis y dissertaciones defendidas entre 2015 y 2025. Su objetivo general es identificar estos trabajos con el fin de comprender las tendencias temáticas, los enfoques metodológicos, los pueblos indígenas y los territorios representados, así como identificar aportes y vacíos para la formulación de políticas y prácticas educativas adecuadas a las especificidades indígenas. Se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando procedimientos de mapeo y análisis bibliométrico, complementados por el análisis de contenido de Bardin. Las fuentes de datos incluyeron el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD/IBICT). Se seleccionaron veintidós trabajos que cumplían con los criterios establecidos, revelando cuatro ejes predominantes: educación escolar indígena en aldeas; educación indígena en escuelas regulares; formación de estudiantes indígenas en universidades; y legislaciones y políticas públicas.

Los resultados indican un crecimiento de la producción académica en la última década, con mayor concentración en las universidades federales y una presencia significativa de estudios sobre los pueblos Guarani Mbya, Pataxó, Ticuna y Kaingang. La investigación destaca el fortalecimiento del protagonismo indígena en la construcción de proyectos educativos propios, el papel de la escuela como espacio de resistencia y afirmación identitaria, y la necesidad de formación docente y materiales didácticos contextualizados. También identifica desafíos persistentes, como prácticas asimilacionistas, insuficiencia de infraestructura escolar, fragilidades en la implementación de la Ley n.º 11.645/2008 y escasez de estudios sobre la educación indígena en la primera infancia y en contextos urbanos.

Ante estas brechas, la investigación propone una intervención formativa dirigida a coordinadores pedagógicos de unidades educativas regulares que atienden a niños y niñas del entorno de las aldeas Guarani Mbya del CECI Jaraguá, en São Paulo. La propuesta busca mejorar el acogimiento de bebés, niños, niñas y familias indígenas mediante un proceso formativo intercultural, reflexivo y colaborativo, alineado con el *Curriculum da Cidade* y con las determinaciones de la Ley n.º 11.645/2008. Entre los objetivos de la intervención se incluyen: mapear las concepciones previas de los gestores sobre educación indígena e interculturalidad; promover diálogos con la cosmología Guarani Mbya (Nhandereko) en colaboración con liderazgos indígenas; desarrollar prácticas de gestión sensibles a las dinámicas socioculturales de las familias; incentivar la elaboración de portafolios reflexivos de gestión; sistematizar repertorios formativos en una plataforma colaborativa; y crear directrices institucionales para el acogimiento de niños y niñas indígenas en las unidades participantes.

El estudio concluye que la producción académica analizada contribuye al reconocimiento de la diversidad epistemológica de los pueblos indígenas y al fortalecimiento de políticas interculturales, bilingües y decoloniales. Al mismo tiempo, revela vacíos que exigen acciones continuadas y un mayor compromiso institucional para garantizar una educación escolar indígena que respete las especificidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios de Brasil.

**Palabras clave:** Brasil; Disertaciones; Educación Indígena; Interculturalidad; Mapeo de Investigaciones y Tesis.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Xôndaro no celular .....	capa
Figura 2 – Jefersom Xôndaro .....	05
Figura 3 – Criança da EMEI .....	05
Figura 4 – Identidade .....	28
Figura 5 – Preparação para dança dos Xôndaros.....	32
Figura 6– Oficina de Arco-flexa .....	32
Figura 7 – Bebê indígena – Kiringuê. Na festa da unidade.....	32
Figura 8 – Mapa de pesquisa .....	57
Figura 9 – OPY – casa de reza, caminhos de luz na pesquisa.....	59
Figura 10 – Gráfico das pesquisas.....	102
Figura 11 – Mapa dos povos em evidência na pesquisa.....	104
Figura 12 - Novos olhares -Indígena Guarani Mbya e seu bebê.....	105
Figura 13 - Possibilidades reais de interculturalidade.....	114
Figura 14 – Onça de brincar e proteger.....	117
Figura 15: Grafismo GUARANI MBYA - POPO JAPEÉ (Borboleta primogênita), borboletas aquecendo-se ao SOL. Representa o irmão mais velho que oferece calor e proteção a irmã mais nova. Simboliza amor fraterno.....	Rodapé de todas as páginas.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – ESTUDOS CORRELATOS.....	65
QUADRO 2 - EDUCAÇÃO INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES – ESTUDOS CORRELATOS.....	73
QUADRO 3 - FORMAÇÃO DOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES – ESTUDOS CORRELATOS.....	77
QUADRO 4 - LEGISLAÇÕES – ESTUDOS CORRELATOS .....	80
QUADRO 5 - BDTD .....	84
QUADRO 6 - CAPES .....	90

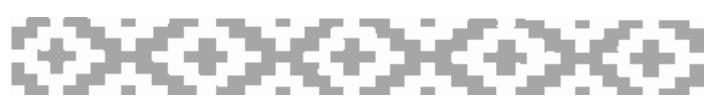


## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)  
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Centro de Educação Infantil (CEI)  
Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)  
Coordenadora Pedagógica (CP)  
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)  
Divisão Pedagógica (DIPED)  
Diretoria Regional de Educação (DRE)  
Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)  
Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS)  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)  
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)  
Instituto de Estudos Brasileiros (IEB)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Museu das Culturas Indígenas (MCI)  
Ministério da Educação (MEC)  
Projeto Pedagógico de Curso (PPC)  
Projeto Político-Pedagógico (PPP)  
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)  
Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)  
Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI)  
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
Universidade de São Paulo (USP)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>2. EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES.....</b>	<b>37</b>
2.1. Educação Indígena: Bases Histórias e Referenciais Teóricos.....	43
2.2. Educação Escolar Indígena: Caminhos Entre Assimilação, Reconhecimento e Protagonismo.....	44
2.3. Ensino Da História e Cultura Indígena nas Escolas Regulares de São Paulo.....	48
2.4. Experiências Locais Interculturais: os Cecis em São Paulo .....	53
<b>3. LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES .....</b>	<b>56</b>
3.1 Fontes.....	56
3.2 Metodologias.....	59
3.3 Categorias de Análise e os Estudos Correlatos.....	65
3.3.1 Educação escolar indígena nas aldeias.....	65
3.3.2 Educação indígena nas escolas regulares.....	72
3.3.3 Formação dos indígenas nas universidades.....	76
3.3.4 Legislações .....	79
3.4 Quadros da Pesquisa.....	83
<b>4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – FORMAÇÃO DE GESTORES.....</b>	<b>105</b>
4.1 Objetivos da Proposta de Intervenção .....	107
4.2 Fundamentos Teóricos da Intervenção .....	107
4.2.1 Interculturalidade e diálogo entre epistemologias.....	108
4.2.2 A gestão escolar como prática reflexiva.....	109
4.2.3 Pesquisa-formação: colaboração e autoria.....	109
4.3 Estrutura da Formação .....	110
4.3.1 Encontro 1 – territorialidade, infância e acolhimento.....	110
4.3.2 Encontro 2 – cosmologia Guarani Mbya e Nhandereko (com Mateus Wera).....	111
4.3.3 Encontro 3 – imersão na aldeia Tekoa Yvy Porã.....	111
4.3.4 Encontro 4 – práticas interculturais e antirracistas na gestão escolar.....	112
4.3.5 Encontro 5 – Museu das Culturas Indígenas e socialização dos portfólios.....	112

4.4 Instrumentos Formativos.....	112
4.4.1 Portfólios reflexivos de gestão.....	112
4.4.2 Plataforma colaborativa (padlet).....	113
4.5 Impactos Esperados.....	113
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>



## APRESENTAÇÃO

### **Relato de uma identidade em descobertas**

Sou a filha mais nova de cinco filhos e a única que conseguiu ingressar em uma graduação, graças a uma bolsa do governo. Orgulho para mãe analfabeta, sim, como a mais nova ela investiu tudo o que podia nos meus estudos. Sempre perguntava: Como era a escola? Como eram as aulas? Eu achava que era coisa de mãe: só depois de muito tempo descobri que era coisa da falta, era curiosidade, foi sonho se realizando com a filha. Buscar uma identidade e uma identificação pode parecer a maneira mais segura de se firmar nesta existência. Mas é um processo que vai sendo construído aos poucos, com os atravessamentos que nos possibilitamos viver.

Minha carreira docente foi marcada pela busca de fazer, por bebês e crianças, escolhas de diálogos, afetos e descobertas sempre sensíveis. Meus encantamentos foram aumentando à medida que fui estudando e identificando nas relações as inúmeras possibilidades de acesso com as experiências das linguagens artísticas.

O meu começo na rede pública de Barueri, realizei um projeto de identidade de bebês e famílias que serviu para rede repensar práticas, espaços e acontecimentos. Esse projeto, intitulado *A primeira roda*, recebeu reconhecimento na própria rede municipal: Prêmio Professor Giz de Ouro, como no Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004, iniciativa MEC-UNDIME/Fundação Orsa, tendo recebido menção honrosa como um dos melhores projetos para crianças de 0 a 3 anos do Brasil.

Após a minha graduação, pude exercer minha profissão de professora de educação infantil em diferentes unidades escolares, nas redes privada e pública. Coordenei disciplinas do brincar e seminários culturais do curso de Pedagogia no próprio Instituto que me graduou, Instituto Singularidades.

Complementei meus estudos com a pós-graduação do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), de 2010 a 2011, com a Profª Drª Telê Ancona Lopez, pesquisadora da obra e da vida de Mário de Andrade. Lá, a partir da leitura de *O Turista aprendiz*, conheci um Brasil inusitado, recheado de narrativas minuciosas e fotos da “codaque”. Com a Profª Drª Flávia Camargo Toni, pesquisadora de musicologia e etnomusicologia do Brasil, pude conhecer Mário de Andrade, educador

**Figura 4 – Identidade**



**Fonte:** Acervo de família (1980)

de música. Meus estudos como aluna especial do IEB foram interrompidos com a demanda de trabalho no Instituto Singularidades. Fiquei com o desejo genuíno de querer saber mais sobre as pesquisas etnoculturais de Mário de Andrade. Guardei no coração a vontade de mais Mário em minhas pesquisas. Cursei minha pós-graduação no Instituto Singularidades, Arte de Ensinar Arte, onde me apropriei de diferentes linguagens artísticas e populares para renovar minhas proposições.

Em 2012, pude assumir a coordenação pedagógica da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), onde convivi com artistas e formadores de crianças artistas em diferentes linguagens. Assim que fui aprovada no concurso público da prefeitura municipal de São Paulo, em 2014, para atuar como professora, escolhi uma EMEI que foi um dos primeiros parques infantis da gestão de Mário de Andrade. Ao conhecer pessoalmente a unidade fiquei empolgada, principalmente com a paisagem, e me enchi de esperança acreditando que aquele espaço era um grande potencial de brincar mais exploratório e livre das crianças. Nessa unidade vivi a experiência mais profunda com crianças de diferentes lugares do Brasil e encontrei o que acredito ser minha ancestralidade com as crianças dos Tekoa Pirituba/Jaraguá – Guarani-Mbya<sup>1</sup> que frequentavam a unidade educacional da prefeitura. A imersão na cultura indígena foi uma busca para atender melhor àquelas crianças e às suas famílias.

Diante de uma proposta curricular de um atendimento que priorizasse o brincar com elementos da natureza, a unidade foi conquistando famílias e crianças, e em quatro anos pude me aproximar da equipe de professores e de toda a comunidade. No teatro de sombras, retomei a história do Bumba meu Boi, para contextualizar os povos originários do Brasil. Para essas apresentações, que se sucederam por cinco anos, consegui envolver outras professoras e nossa festa de final de semestre ganhou ares do mais puro resgate do brincar coletivo. Catirina e Pai Chico provocaram risadas e conquistaram as crianças com o desejo folclórico resgatado da mulher grávida. O Pajé chega com o maracá para entoar uma cantiga de bem querer o Boi e de promover momentos sagrados de cantoria. A cada apresentação, acabamos percebendo que o Boi se tornou um herói, que ressuscitou para trazer união, festejos e alegrias. Mudamos os contextos: o que era nomeado festa junina tornou-se festa da cultura popular, oferecendo o que há de mais genuíno e relevante para todos nesses anos.

Nossos estudos se ampliaram: na busca de oferecer o melhor das culturas

<sup>1</sup> Mbya – em Guarani, significa, “muita gente num só lugar” Página da FUNAI, acesso em 01 de dezembro de 2025. <https://tinyurl.com/245yd7zr>



populares, realizamos oficinas de cacuriá, mandalas, estudos com especialistas das músicas indígenas, oficinas de argila, experiências com água, terra e fogo. Cirandamos, por saberes reais. Chegamos a realizar uma imersão na Aldeia Guarani Mbya, onde além de conhecer as casas de muitas das crianças que atendemos na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), conseguimos uma parceria com os adultos que foram até a unidade cozinhar *Tepã* (pão indígena) e também para apresentar o *xôndaro*<sup>2</sup> (dança dos guerreiros ancestrais) durante uma de nossas festas. Contamos também com o coral infantil se apresentando para nossas crianças. Momentos inesquecíveis! Nessa EMEI, assumi designação como assistente de direção e direção.

Saí no final de 2018 para outro desafio: ser coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI) ao lado da EMEI em que já estava há cinco anos. Minha alegria foi poder retornar ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e dar continuidade ao trabalho de resgate da cultura popular. Foi apenas um ano nessa gestão, mas consegui aproximar as professoras das obras embrionárias de Ernesto Neto, quando realizamos visita à exposição *O sopro*, na Pinacoteca do Estado de SP e repensamos os espaços com fazeres mais artesanais, sensíveis, olfativos e coloridos à luz das obras apreciadas. Aprofundamos nossos estudos nas formas de construção de pau a pique e, com familiares e suas crianças, construímos uma casa linda de barro.

Passados esses anos de muitas conquistas, fui convidada a compor a equipe de formadores da Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba/Jaraguá, na Divisão Pedagógica (DIPED P/J), responsável pela formação continuada de 264 coordenadores pedagógicos, incluindo a coordenadora do CECI, escola indígena Guarani Mbya para a qual fui designada a fim de acompanhar as práticas pedagógicas. Em meio à pandemia, vi que as possibilidades de formação foram cerceadas por todo o isolamento e busquei continuar estabelecendo vínculos com as coordenadoras. Ao mesmo tempo, sempre em busca de atualização e novos saberes, participei dos cursos: “Língua e Cultura Guarani-Mbya”, “Uma viagem pela Cosmologia Guarani-Mbya” e “Educação Indígena na percepção do povo Guarani Mbya”, todos eles pela instituição Comunidade Viabiliza.co com o professor e liderança indígena Timóteo Verá Tupã Popygua, educador e liderança indígena que viveu por muitos anos nas aldeias do Jaraguá.

Desde 2021, aliada a outras formadoras da DIPED Capela do Socorro, onde

<sup>2</sup> Xôndaro é uma prática ritual dos povos Guarani, incluindo os Guarani Mbya, que articula dança e movimentos marciais no contexto dos rituais na *Opy (casa de Reza)*, constituindo um elemento central da formação corporal, espiritual e da identidade cultural.



existem mais dois Tekoas e duas unidades de educação infantil, os CECIs, iniciamos grupos de estudos *on-line* para coordenadores dos três CECIs que existem em São Paulo. As especificidades de atendimento nessas unidades, que se situam dentro das aldeias, vão para além do pedagógico e acabam sendo fonte de subsistência para bebês, crianças e seus familiares. As culturas Guarani Mbya, reveladas por educadores indígenas nesses grupos de estudos, foram demonstrando a urgência de publicizar as especificidades Guarani Mbya, com a intenção de conquistar respeito e valorização desses povos. Aproximadamente quatro Centros de Educação Infantil (CEIs) e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) situadas no entorno das aldeias Guarani Mbya, no Jaraguá, atendem, pela proximidade, crianças indígenas da aldeia.

Na minha vivência como professora, gestora e formadora dessa DIPED, pude acompanhar a distância entre a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. A legislação busca promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, assegurando que o ambiente escolar se constitua como espaço de respeito, diálogo e interculturalidade. Constata-se, em diferentes contextos escolares, a permanência de ações pedagógicas voltadas à temática indígena que se apresentam de maneira estereotipada e excludente, restringindo-se, em grande parte, a datas comemorativas específicas, como o dia 19 de abril. Tais práticas, ao invés de promoverem a valorização da diversidade cultural e o diálogo intercultural, acabam por reforçar visões reducionistas, descontextualizadas e folclorizadas sobre os povos indígenas. Esse movimento contradiz os princípios estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008, que orienta para a integração efetiva da história e cultura indígenas no currículo escolar de forma contínua, crítica e transversal. Ademais, ao negligenciarem os saberes e a cultura dos povos indígenas, essas práticas pedagógicas desconsideram as singularidades das crianças e de seus familiares, limitando a construção de experiências educativas pautadas no respeito à autonomia, na valorização da diversidade e no reconhecimento da contemporaneidade dos povos originários.

Em 2020, na função de formadora da DIPED, acompanhei as unidades diretas e parceiras situadas no entorno das aldeias Guarani Mbya. Já em 2022, como formadora da DIPED Pirituba/Jaraguá, com o propósito de ampliar as perspectivas de acolhimento das gestoras frente às questões indígenas, promovemos diálogos formativos com mais de 200 coordenadoras pedagógicas, organizados em pequenos grupos no recém-inaugurado



Museu das Culturas Indígenas (MCI). Nesses encontros, além da explanação dos principais pontos das *Orientações Pedagógicas – Povos Indígenas/Currículo da Cidade – 2019*, realizamos uma imersão nas exposições do Museu, o que possibilitou a construção de novos olhares para as culturas originárias. Os frutos desse processo colaboraram para “reflorestar” os caminhos pedagógicos das coordenadoras, representando um primeiro passo para a reflexão crítica e para as mudanças necessárias nas práticas educativas.

Em síntese, minha trajetória evidencia que a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 não se restringe à sua dimensão normativa: requer um movimento permanente de reflexão, de construção coletiva e de ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse processo, torna-se imprescindível reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos cujos saberes, modos de viver e experiências educativas precisam ser incorporados de maneira crítica, contínua e transversal nos currículos e nas ações escolares. Assim, reafirma-se o papel da escola como espaço de diálogo intercultural, de enfrentamento aos estereótipos e às práticas excludentes, e de promoção de experiências formativas que assegurem às crianças — indígenas e não indígenas — o direito à diversidade, ao pertencimento e à dignidade. Ao revisitar minha própria caminhada, comprehendo que a educação se fortalece justamente quando se abre para a escuta, para o respeito e para a valorização das culturas, transformando-se em território de resistência, reconhecimento e transformação social.

**Figura 5** – Preparação para dança dos Xôndaros    **Figura 6** – Oficina de arco-flexa.



**Fonte:** Fotos (Figuras: 5,6 e 7) acervo próprio da pesquisadora. EMEI Pérola Ellis Byington. 2016. Participação dos Guarani Mbya na festa do mês de junho. Imersão dos Guarani Mbya, com as crianças e professoras da unidade.

**Figura 7** – Bebê indígena – Kiringuê. Na festa da unidade.



## 1. INTRODUÇÃO

*O que me interessa é o homem. O homem que canta, que dança, que sofre, que ri. O homem que vive.*  
 (Mário de Andrade, *O turista aprendiz*, ed. Livraria Martins Fontes, 2015, s.p.)

A educação escolar indígena constitui campos de estudo que vêm ganhando crescente relevância no cenário acadêmico brasileiro, especialmente diante dos desafios históricos, que se repõem no contemporâneo, relacionados à valorização dos saberes tradicionais, à garantia de direitos educacionais e à construção de políticas públicas específicas. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), consolidou-se o reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, bem como a necessidade de uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e decolonial.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil, tomando como fonte as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2015 e 2025. O objetivo geral é identificar essas produções, buscando compreender tendências temáticas, abordagens metodológicas, povos e territórios contemplados, bem como identificar contribuições e lacunas para a formulação de políticas e práticas educacionais voltadas às especificidades indígenas.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, com procedimentos de mapeamento e análise bibliométrica, seguidos da análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011). As fontes de dados incluem o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). A estratégia de busca combinou o descritor “educação escolar indígena” com filtros de período e tipo de produção acadêmica.

A fundamentação teórica da pesquisa dialoga com autores que têm contribuído significativamente para o campo como Baniwa (2019), que defende a educação escolar indígena como um campo de conhecimento em construção, e Cohn (2014), que analisa a presença da cultura indígena nas escolas indígenas. Também se apoia nas reflexões de Munduruku (2014), que destaca os desafios e perspectivas da educação indígena, e Walsh (2019), cuja proposta de interculturalidade crítica e pensamento decolonial oferece subsídios para compreender as práticas pedagógicas indígenas como formas de resistência e reexistência.



Autores como Báez Landa e Herbetta (2017) tratam da educação indígena e da interculturalidade no âmbito do debate epistemológico e político, ressaltando a importância de projetos educativos que garantam aos povos originários o controle sobre suas culturas e o exercício de autonomias emancipatórias. A perspectiva decolonial, conforme Mignolo (2020) e Quijano (2007), propõe a desconstrução das epistemologias coloniais que ainda dominam os currículos escolares, valorizando saberes indígenas como fundamentos legítimos do processo educativo.

Ao todo, foram selecionados 22 documentos que atenderam aos critérios de relevância temática, qualidade metodológica e abrangência temporal. Esse material foi organizado em um quadro, para posterior análise, com informações sobre ano, instituição, região, programa, área da CAPES, povo(s) indígena(s) relacionado(s), tema central, objetivos, métodos, marcos legais citados, nível de ensino e principais resultados.

Após a etapa de busca e levantamento inicial foram definidos critérios de exclusão com o objetivo de assegurar a relevância e a consistência analítica dos documentos selecionados. Foram excluídas as produções que se situavam fora do recorte temporal estabelecido (2015–2025), bem como os trabalhos que não tratavam diretamente da temática da educação indígena ou da educação escolar indígena como objeto central de investigação. Também foram desconsiderados os documentos indisponíveis para acesso integral, limitados apenas ao resumo ou com *links* inoperantes, além das produções que não se enquadravam como dissertações de mestrado ou teses de doutorado, como TCCs, artigos, livros e outros formatos. Foram excluídos ainda os trabalhos que apresentavam fragilidades metodológicas evidentes: ausência de objetivos claros, fundamentação teórica insuficiente ou metodologia incompatível com o tema. Adicionalmente, não foram considerados os estudos que tratavam a temática de forma genérica, sem contextualizar povos indígenas específicos ou territórios relacionados, mesmo tratamento adotado para documentos que não dialogavam com perspectivas interculturais, bilíngues ou decoloniais, adotando abordagens assimilaçãoistas ou desconsiderando os saberes indígenas como fundamentos legítimos do processo educativo.

As categorias de análise que orientam esta pesquisa foram estabelecidas a partir de uma leitura exploratória e interpretativa do conjunto de teses e dissertações que compõem o *corpus* do estudo. Durante o processo de sistematização dos materiais selecionados, identificaram-se temas recorrentes e núcleos de sentido que permitiram organizar os trabalhos em quatro grandes eixos: 1. Educação escolar indígena nas aldeias; 2. Educação indígena nas escolas; 3. Formação de indígenas nas universidades; e 4.



Legislação relativa aos direitos educacionais dos povos indígenas.

É importante destacar que essas categorias não foram previamente definidas. Ao contrário, emergiram das abordagens, dos objetivos, dos contextos investigados e das contribuições teóricas presentes nas produções analisadas, o que possibilitou construir uma leitura crítica, contextualizada e historicamente situada da produção científica recente sobre educação indígena e educação escolar indígena no Brasil.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a construção de um panorama atualizado da produção acadêmica sobre educação indígena no Brasil na última década, fortalecendo o reconhecimento das práticas e saberes dos povos indígenas, subsidiando políticas públicas específicas e promovendo uma educação escolar indígena que respeite a diversidade cultural e epistêmica dos povos originários.

Esta dissertação está organizada em cinco seções articuladas:

A primeira, esta introdução.

A segunda se divide em quatro temas interdependentes. O primeiro examina os marcos conceituais que fundamentam a compreensão da educação indígena como prática comunitária, cotidiana e intrinsecamente vinculada aos modos de vida dos povos originários, ressaltando a historicidade dessas práticas e os aportes teóricos que orientam sua análise. O segundo dedica-se à trajetória da educação escolar indígena no Brasil, discutindo seus processos de constituição, as tensões históricas que a atravessam, os avanços normativos e as disputas políticas que configuram a construção de uma proposta educativa intercultural, bilíngue e diferenciada, ressaltando o protagonismo crescente dos povos indígenas na elaboração de seus próprios projetos formativos. No terceiro, realiza-se uma análise do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas regulares de São Paulo, com ênfase nos marcos legais e nas políticas públicas que orientam a implementação da Lei nº 11.645/2008, identificando desafios, potencialidades e perspectivas para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e da pluralidade epistemológica. Por fim, o quarto: *Experiências locais interculturais: os CECIs em São Paulo*, apresenta o estudo das iniciativas desenvolvidas nos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs), evidenciando como esses espaços se tornaram referências na construção de práticas interculturais, no fortalecimento da identidade Guarani Mbya e na implementação de políticas educacionais sensíveis às demandas dos povos indígenas.

Na terceira seção, apresentamos as análises realizadas acerca desses trabalhos.

A quarta seção apresenta uma proposta de intervenção elaborada a partir dos



achados da pesquisa, visando ao fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e da pluralidade epistemológica.

A quinta seção reúne as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais contribuições do estudo, seus limites e as possibilidades de continuidade em investigações futuras.



## **2. EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES**

Neste estudo, faz-se necessário apresentar as principais diferenças entre educação indígena, educação escolar indígena e ensino da história e cultura indígena nas escolas regulares.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas comunidades indígenas ao longo de sua história. Trata-se de uma prática não escolarizada, originada nos territórios das aldeias e enraizada nas tradições, cosmologias, línguas, rituais e modos de vida dos povos originários. É uma educação, portanto, comunitária, oral, experiencial e intergeracional, sendo transmitida por meio da convivência cotidiana, das práticas culturais e dos saberes ancestrais, e em respeito aos saberes dos mestres de cada aldeia.

Do ponto de vista antropológico e educacional, autores como Bartoloméu Meliá (1999) e José Ribamar Bessa Freire (2006) destacam que a educação indígena é inseparável da vida comunitária e da territorialidade, sendo um instrumento de reprodução cultural e de afirmação identitária. Ela não se organiza em disciplinas fragmentadas, mas em saberes integrados à vida como o conhecimento sobre a natureza, os ciclos da vida, a espiritualidade e as relações sociais. Sua base é o território, entendido não apenas como espaço físico, mas como um lugar de pertencimento e memória coletiva, onde se constituem as relações de cuidado, de espiritualidade e de reciprocidade entre humanos e não humanos.

Melià (1999), em sua obra *Educação indígena e alfabetização*, argumenta que a educação indígena é uma “pedagogia da vida” sustentada pela coletividade e pela experiência. Para o autor, o aprendizado ocorre no contexto das atividades cotidianas, dos rituais, da caça, da agricultura e das festas, em que cada gesto e narrativa têm função educativa. Como afirma Melià (1999, p. 45), “A educação indígena não se separa da vida, porque nela o saber é vivido e transmitido pela palavra e pelo exemplo.” Ele ressalta que o processo educativo acontece em comunhão com a natureza e com o coletivo, sendo que “aprender é participar da vida do grupo, e não apenas adquirir informações.” (Op.cit., p. 52) Dessa forma, o conhecimento ganha sentido nas experiências concretas e se renova a cada geração.

Já Freire (2006), em *Educação e povos indígenas no Brasil: conquistas e desafios*, ressalta que a educação indígena é também um instrumento de resistência cultural e



política, pois mantém viva a língua, a história e a visão de mundo dos povos originários diante das tentativas de assimilação impostas pela sociedade envolvente. Segundo o autor, “a escola indígena é, antes de tudo, um espaço político de afirmação das identidades e de fortalecimento das línguas e culturas ameaçadas.” (Bessa Freire, 2006, p. 18) Ele destaca que essa forma de educação se fundamenta na oralidade e na coletividade, sendo que “o conhecimento não é propriedade de um só, mas construção coletiva, transmitida pela palavra, pela memória e pela convivência.” (Op. cit., p. 27) Além de preservar as tradições, a educação indígena tem papel fundamental na reconstrução dos saberes e das formas próprias de ensinar e aprender. Nesse sentido, o autor observa que “as escolas indígenas, quando controladas pelas próprias comunidades, tornam-se espaços de tradução intercultural, onde o conhecimento tradicional dialoga com o conhecimento ocidental, sem subordinação.” (Op. cit., p. 39)

A interculturalidade, para Bessa Freire, deve ser entendida não como simples coexistência de culturas, mas como “um processo de troca e negociação entre diferentes sistemas de saber, com base no respeito e na autonomia dos povos indígenas.” (Op. cit., p. 42) O autor defende que educar, no contexto indígena, é um ato político e cultural que reafirma modos próprios de existir, conhecer e narrar o mundo, e sintetiza: “Educar é resistir e, ao mesmo tempo, recriar o mundo a partir dos próprios referenciais culturais.” (Id.ib., p. 33) Desse modo, o saber é concebido como um bem comum, em constante movimento e atualização, capaz de garantir a continuidade e a autonomia cultural das comunidades indígenas.

Essas perspectivas teóricas permitem compreender a educação indígena como um processo integral, que articula dimensões cognitivas, afetivas, espirituais e sociais, e que se opõe à fragmentação do conhecimento característica da escola ocidental. Assim, quando se analisa empiricamente as dissertações e teses sobre o tema, torna-se possível observar como os pesquisadores têm dialogado com essas dimensões, reconhecendo nas práticas educativas indígenas não apenas um modo de ensinar e aprender, mas uma expressão viva de resistência e afirmação identitária.

Mesmo que este trabalho trate, em determinados trechos, da educação indígena — compreendida como aquela que ocorre nas aldeias, organizada pelas próprias comunidades e fundamentada em seus modos de vida, valores, rituais e formas tradicionais de transmissão de saberes —, é importante destacar que o foco da pesquisa recai sobre a educação escolar indígena, isto é, sobre o processo escolarizado que envolve os indígenas no âmbito das políticas públicas de ensino. O tratamento dado ao termo



educação indígena teve como objetivo estabelecer a diferenciação necessária entre os processos formativos próprios dos povos indígenas e a estrutura escolar implementada pelo Estado, permitindo compreender como ambos se articulam e dialogam entre si, como se tensionam e se distinguem no contexto contemporâneo.

Por sua vez, educação escolar indígena refere-se à modalidade específica de ensino que se realiza dentro do sistema educacional brasileiro, criada a partir do reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas e do direito à diferença. Diferentemente da educação indígena tradicional, que ocorre no contexto comunitário e não depende de instituições formais, a educação escolar indígena insere-se na estrutura da escola, ainda que deva se orientar por princípios próprios e respeitar a organização sociocultural de cada povo.

O reconhecimento jurídico e político da educação escolar indígena está garantido na Constituição Federal de 1988, o que inaugura um novo paradigma nas relações entre o Estado e os povos originários. O §2º do artigo 210 estabelece 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.” Esse dispositivo rompe com a lógica assimilacionista que prevaleceu até então e garante o direito à educação bilíngue e intercultural, na medida em que reconhece como legítimos os saberes e práticas educativas tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso ao dedicar dois artigos à educação indígena. No artigo 78, determina 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, 1996, art. 78) Já no artigo 79, define que cabe à União desenvolver programas específicos que contemplem “a formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos e programas específicos, e a elaboração e publicação de material didático diferenciado.” (Op. cit., art. 79, incisos I a III)

No âmbito das políticas curriculares, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) reafirma a educação indígena como um direito coletivo e um espaço de afirmação identitária ao afirmar que “a escola indígena deve estar voltada para o fortalecimento das línguas, das tradições e das práticas socioculturais próprias de cada povo, contribuindo para a afirmação de sua identidade étnica e de sua autonomia.” (Brasil, 1998, p. 24)

De modo convergente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação



Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) dispõem que “a educação escolar indígena é direito dos povos indígenas e dever do Estado, devendo ser bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, garantindo a revitalização das práticas culturais e das línguas maternas.” (Brasil, 2012, art. 3º)

Esses marcos legais e normativos configuram uma base sólida para a consolidação de uma educação indígena que articula autonomia, diversidade cultural e protagonismo comunitário, reafirmando o princípio constitucional do respeito às diferenças e à pluralidade étnica. São dispositivos que consolidam o direito a uma educação específica e diferenciada, e respeitam os modos próprios de organização social, política e cultural de cada povo.

Autores como José Ribamar Bessa Freire (2011), Maria do Socorro Pimentel da Silva (2002) e Gersem José dos Santos Luciano (2006) apontam que a educação escolar indígena surge de uma reivindicação dos próprios povos autóctones, não apenas para garantir acesso à alfabetização e aos saberes científicos, mas também para assegurar a continuidade de seus conhecimentos e línguas. Nesse sentido, trata-se de uma educação que deve dialogar com o projeto educativo das comunidades, fortalecendo suas identidades e seus modos de vida.

Segundo Bessa Freire (2011), a escola indígena deve constituir-se como espaço de mediação intercultural no qual diferentes epistemologias se encontram e se confrontam. O autor adverte que o desafio está em evitar a reprodução de modelos coloniais de ensino, os quais historicamente silenciaram e deslegitimaram os saberes tradicionais, defendendo que a escola “deve ser instrumento de autonomia, e não de domesticação.” (Op.cit., p. 64)

Essa perspectiva dialoga diretamente com o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012), que definem como princípios dessa modalidade de ensino a interculturalidade, a especificidade, o bilinguismo e a autonomia. O artigo 3º explicita que: “A Educação Escolar Indígena é direito dos povos indígenas e dever do Estado, devendo ser bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, de modo a valorizar as práticas socioculturais e as línguas maternas de cada povo.” (Brasil, 2012, art. 3º) No mesmo sentido, o artigo 7º destaca que: “A organização e o funcionamento das escolas indígenas devem estar sob a gestão das próprias comunidades, respeitando suas formas de organização social e política.” (Op. cit., art. 7º)

Esses dispositivos expressam o entendimento de que a escola indígena não deve



ser mera extensão do sistema escolar dominante, mas um instrumento de fortalecimento da autonomia comunitária e de afirmação cultural, como defendido por Bessa Freire.

Gersem Luciano (2006), em *Educação para manejo da vida*, reforça essa visão ao propor que a escola seja um espaço de diálogo e complementaridade em que o conhecimento ocidental possa ser apropriado sem substituir a sabedoria ancestral. O autor afirma: “A escola deve servir para fortalecer a capacidade dos povos indígenas de continuar manejando suas vidas e seus territórios, garantindo o bem viver coletivo e a continuidade cultural.” (Luciano, 2006, p. 89) Tal concepção encontra ressonância no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), que já orientava que “a escola indígena deve valorizar as formas próprias de transmissão de conhecimento, assegurando o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, sem imposição de valores externos.” (Brasil, 1998, p. 29)

Dessa forma, tanto os autores quanto os documentos oficiais apontam para uma educação indígena comprometida com o bem viver coletivo, a sustentabilidade e a autonomia cultural — uma educação que reconhece a pluralidade epistemológica e se constrói como território de resistência e de tradução intercultural. A educação escolar indígena, portanto, não se reduz à simples presença de escolas em terras indígenas: implica um projeto político-pedagógico próprio, elaborado e conduzido pelos povos indígenas. Sua proposta vai além da adaptação curricular, pois visa a (re)construção de um modelo educativo que reconheça os sistemas de conhecimento tradicionais como igualmente válidos e legítimos.

Do ponto de vista teórico, essa discussão articula-se com a crítica ao eurocentrismo na educação, uma vez que questiona a hierarquia de saberes e a imposição de paradigmas ocidentais como universais. A escola indígena, quando comprometida com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009), torna-se um espaço de resistência epistemológica e de produção de novas formas de pensar e aprender.

Desse modo, o estudo das teses e dissertações que tratam de educação escolar indígena permite compreender como pesquisadores e comunidades têm tensionado as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o saber tradicional, revelando os caminhos possíveis para uma educação decolonial e emancipatória. Essas produções evidenciam que a presença da escola nos territórios indígenas não é um simples processo de inserção institucional, mas um campo de negociação epistemológica no qual os povos originários reconfiguram os instrumentos da escola ocidental para afirmar seus próprios projetos de futuro. Ao analisá-las, torna-se visível o movimento de ressignificação da escola, que



deixa de ser vista apenas como imposição colonial para se tornar também um espaço de criação e resistência onde se articulam o conhecimento científico e o saber ancestral, a língua portuguesa e as línguas indígenas, o currículo oficial e os saberes da floresta.

As pesquisas apontam, ainda, para a emergência de práticas pedagógicas interculturais que questionam a lógica homogênea e eurocentrada da educação, propondo alternativas que reconhecem a pluralidade de modos de conhecer e de ser no mundo (Walsh, 2009). Tais experiências revelam que o enfrentamento das desigualdades educacionais passa pela valorização das epistemologias indígenas e pela construção de currículos que expressem as cosmologias, as narrativas e as memórias coletivas dos povos. Nessa direção, a análise das produções acadêmicas sobre o tema não apenas documenta práticas diferenciadas, mas também contribui para ampliar o repertório teórico-metodológico da própria universidade, abrindo espaço para uma ciência comprometida com a interculturalidade crítica e com a justiça cognitiva. (Santos, 2010)

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um marco na construção de uma educação mais inclusiva e plural no Brasil ao tornar obrigatória a abordagem da história e da cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos do ensino fundamental e médio. Essa legislação responde às demandas históricas dos movimentos sociais por reconhecimento e valorização das contribuições dos povos originários na formação da sociedade brasileira. O ensino da história e cultura indígenas, ao ser implementado de forma transversal nas disciplinas escolares, visa combater o preconceito, desconstruir estereótipos e promover o respeito à diversidade étnico-cultural.

Autores como Gersem Baniwa (2019) e Aguilera Urquiza (2014) destacam que essa proposta educativa deve ir além da inclusão de conteúdos, exigindo uma mudança epistemológica que valorize os saberes indígenas e promova o diálogo intercultural. A transversalidade do ensino, conforme apontam Grando *et al* (2022), requer formação docente específica e materiais didáticos contextualizados, preferencialmente produzidos com a participação de intelectuais indígenas. No entanto, como evidenciam Vale *et al* (2023), a efetivação da lei ainda enfrenta desafios como a resistência institucional, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a falta de preparo dos educadores.

De todo modo, o ensino da história e cultura indígena se configura como estratégia pedagógica e política de enfrentamento ao racismo estrutural e de valorização das identidades indígenas, contribuindo para a construção de uma educação democrática, crítica e comprometida com os direitos humanos e a justiça social. O ensino da história e cultura indígenas é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais



justa, plural e democrática. Ao reconhecer os povos indígenas como protagonistas da história brasileira, a escola cumpre seu papel social de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. No entanto, para que essa proposta se efetive, é necessário investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos de qualidade, e na valorização das vozes indígenas dentro e fora do ambiente escolar.

A implementação da Lei nº 11.645/2008 não deve ser vista como uma obrigação burocrática, mas como uma oportunidade de reconstruir narrativas históricas, fortalecer a cidadania e promover o respeito à diferença como valor fundamental da educação.

## **2.1 Educação Indígena: Bases Histórias e Referenciais Teóricos**

Estudos históricos e demográficos indicam que, no período da chegada dos europeus às Américas, entre os séculos XV e XVI, a população indígena variava entre 8 milhões e mais de 100 milhões de pessoas (Cunha, 1992, p. 14). No território que atualmente corresponde ao Brasil, as estimativas situam-se entre 800 mil e 5 milhões de indivíduos (Kennedy; Perz, 2000), sendo as doenças, as guerras, as perseguições e as rupturas econômicas e sociais os principais fatores de declínio populacional. Entre esses elementos, as epidemias de doenças infecciosas desempenharam papel determinante no colapso demográfico indígena. (Santos, 2007; Ribeiro, 1977)

Durante grande parte do século XX prevaleceram prognósticos pessimistas sobre o futuro dos povos indígenas, com previsões de extinção física e cultural (Davis, 1978; Ribeiro, 1977). Entretanto, a partir da década de 1980, observou-se uma inflexão nesse cenário, com crescimento populacional significativo registrado nas décadas subsequentes (Gomes, 1988; Ricardo, 1996; Azevedo, 2000), superando inclusive a média nacional (IBGE, 2005). Esses dados confirmam a resiliência histórica e a capacidade de reorganização social, política e cultural das populações indígenas no país. (Santos, 2007)

Apesar de muitas comunidades apresentarem pequeno contingente populacional — configurando-se como microssociedades —, o Brasil mantém ampla diversidade cultural e linguística, com cerca de 180 línguas indígenas em uso (Azevedo, 2000; Rodrigues, 1986). Essa diversidade se manifesta nas formas de organização social, nas práticas produtivas, nas cosmologias e nos sistemas educativos próprios, reforçando a necessidade de políticas públicas e práticas educativas diferenciadas, interculturais e bilíngues, em consonância com os princípios constitucionais de reconhecimento e valorização da diferença.

Historicamente, a legislação brasileira previa a integração gradual dos povos



indígenas à sociedade nacional, em uma perspectiva assimilação. Contudo, o fortalecimento do movimento indígena nas décadas de 1970 e 1980, articulado a organizações da sociedade civil e a intelectuais comprometidos com a causa indígena, foi decisivo para a conquista de direitos e para o reconhecimento da autonomia desses povos (Cimi, 1987; Marçal, 1980). A Constituição Federal de 1988 consolidou esse marco jurídico e político, reconhecendo a pluralidade étnica e cultural da nação e assegurando aos povos indígenas o direito a suas terras, línguas, tradições e formas próprias de organização social. (Santos, 1995)

No campo educacional, dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC) evidenciam avanços e desafios. Entre as 178.300 escolas de educação básica existentes no país, apenas cerca de 2% ofertam educação indígena ou estão localizadas em terras indígenas, totalizando 3.597 escolas (INEP/MEC, 2023). Dessas, mais de 60 % enfrentam precariedades estruturais como ausência de energia elétrica, água potável e acesso à internet, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes indígenas. Ainda assim, observa-se um crescimento expressivo da participação indígena no ensino superior e nos exames nacionais: o número de inscritos autodeclarados indígenas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aumentou 89% entre 2022 e 2025. (MEC, 2025)

Esses dados demonstram que, embora haja progressos no acesso e na ampliação da oferta educacional, persistem desigualdades históricas na implementação de uma educação escolar verdadeiramente intercultural, bilíngue e decolonial, capaz de dialogar com os saberes tradicionais e promover a autonomia dos povos indígenas.

## **2.2 Educação Escolar Indígena: Caminhos entre Assimilação, Reconhecimento e Protagonismo**

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil é marcada por profundas contradições e transformações. Desde os primeiros contatos com os europeus no século XVI, a escola foi usada como instrumento de dominação, convertendo-se num dos espaços mais sensíveis das disputas entre os projetos coloniais e o direito dos povos indígenas à diferença. Ao longo do tempo, a educação voltada “para os indígenas” cedeu espaço, ainda que de forma desigual, à educação “dos indígenas”, construída a partir de suas próprias vozes, línguas e cosmologias.

No período colonial, a atuação dos missionários jesuítas teve papel central na



implantação da escola como instrumento de catequese e de civilização. O objetivo era converter e disciplinar os indígenas, apagando seus modos de ser, de falar e de aprender. O Diretório dos Índios, de 1757, aprofundou essa política ao proibir o uso das línguas nativas e impor o português como língua oficial. Durante o Império e a Primeira República, a educação indígena manteve-se associada à catequese e ao trabalho, reforçando o projeto assimilacionista do Estado brasileiro.

Esse modelo de escola eurocêntrica e integradora persistiu até o século XX. Mesmo com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e, posteriormente, da Funai, em 1967, o Estado continuou tratando os povos indígenas como grupos “em processo de integração”. As escolas instaladas em postos indígenas buscavam formar cidadãos produtivos, vinculando a educação ao trabalho e ao nacionalismo.

A partir da década de 1970, entretanto, o fortalecimento do movimento indígena e as articulações com antropólogos, missionários e educadores trouxeram novas perspectivas. Os povos indígenas passaram a reivindicar o direito de construir suas próprias escolas, com currículos específicos, bilíngues e interculturais.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo ao reconhecer os direitos originários dos povos indígenas, a suas línguas e modos próprios de aprendizagem. Trata-se de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural construída a partir das demandas das próprias comunidades e regulamentada por marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, documentos oficialmente estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, a representar um marco fundamental na consolidação da educação indígena como direito específico, diferenciado, bilíngue, intercultural e comunitário no Brasil.

Nos anos 1990 e 2000, esse conjunto de dispositivos legais consolidou avanços na direção de assegurar às comunidades o direito de decidir sobre seus projetos pedagógicos e sobre a organização do tempo e espaço escolar de acordo com suas tradições. Assim, os desafios permanecem expressivos. No estudo intitulado *Os avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil*, Pinto e Pinto (2024) mostram que, apesar dos marcos legais, ainda há um grande abismo entre o que está previsto nas leis e a realidade das escolas nas aldeias. Muitas comunidades continuam sem infraestrutura adequada, professores formados ou material didático produzido em língua indígena. As autoras ressaltam que a BNCC trata o tema da educação indígena de forma genérica,



dificultando a criação de currículos sensíveis às especificidades culturais de cada povo.

Essa crítica é reforçada no artigo *A BNCC e a educação escolar indígena* (Pereira, 2024), que analisa o caso do município de Itamaraju, na Bahia. O estudo evidencia a dificuldade de adequar os currículos municipais às diretrizes da BNCC e, ao mesmo tempo, preservar a autonomia e a língua materna das comunidades, como no caso dos Pataxós e do ensino da língua *patxohã*. Embora haja avanços locais, como a inclusão dessa língua no currículo, o modelo nacional ainda reproduz uma lógica centralizadora que pouco dialoga com as práticas educativas indígenas.

Enquanto a BNCC tende a homogeneizar, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC, 2024) e o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (2019) apresentam uma visão mais pragmática e institucional da política educacional indígena. Ambos destacam ações como a ampliação do financiamento via FUNDEB, a criação da Diretoria de Educação Escolar Indígena, o Programa Saberes Indígenas na Escola, o PROLIND e o PARFOR Equidade, voltados à formação de professores indígenas. O Plano Nacional organiza suas metas em sete eixos: gestão, territórios etnoeducacionais, infraestrutura, práticas pedagógicas, formação docente, ensino superior e avaliação. E reafirma o compromisso do Estado com a oferta de uma educação diferenciada e de qualidade.

Essas iniciativas representam avanços significativos de inclusão cultural e epistemológica, mas também evidenciam a tensão entre a formalização da política e a efetivação da interculturalidade no cotidiano das escolas. O Estado brasileiro, historicamente estruturado sobre bases coloniais, ainda tende a exercer um controle sobre o que significa “educar” e “ensinar”, mesmo quando se propõe a reconhecer a diversidade. O resultado é que, em muitos contextos, a escola indígena se vê dividida entre atender às exigências burocráticas do sistema e manter viva a pedagogia própria de cada povo.

Ao revisitá-las diferentes fases da educação indígena nos últimos dez anos, reconhecemos que não se trata de um processo linear que caminha de um passado de opressão a um presente de emancipação. Ao contrário, as contradições persistem e se atualizam: a mesma escola que outrora foi instrumento de catequese hoje pode ser espaço de luta e afirmação cultural. Essa ambiguidade, longe de ser um sinal de fraqueza, revela a vitalidade e a complexidade da experiência indígena no campo educacional.

Hoje, a presença crescente de professores e pesquisadores indígenas — como Gersem Luciano, do povo Baniwa — contribui para transformar a escola em um território de diálogo entre saberes. As escolas indígenas passam a ser vistas não apenas como



espaços de ensino formal, mas também como lugares de reconstrução da memória, de fortalecimento da língua e de reafirmação da identidade. São territórios de resistência cultural e de criação de novas epistemologias que questionam a hierarquia entre o saber científico e o saber ancestral.

Do ponto de vista teórico, Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) (2006) destaca que a educação escolar indígena deve ser compreendida como um espaço de articulação entre dois sistemas de conhecimento — o indígena e o não-indígena —, em um diálogo que promova reciprocidade e respeito epistêmico. Essa perspectiva se opõe à lógica assimilacionista que historicamente orientou as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, especialmente no período do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, da FUNAI, quando o objetivo era “integrar o índio à comunhão nacional”, apagando suas línguas e culturas.

Autores como Candau (2011) e Walsh (2009) ampliam essa discussão ao apontar a educação intercultural como um caminho para a decolonização do saber e do ser, defendendo práticas educativas que reconheçam as diferenças culturais como potência formativa e não como déficit. Nessa direção, a educação escolar indígena deve fortalecer as identidades étnicas e os projetos de autonomia dos povos, contribuindo para a superação do eurocentrismo que ainda estrutura grande parte dos currículos escolares.

No contexto brasileiro, a implementação da educação escolar indígena tem avançado, mas enfrenta desafios estruturais e políticos como a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues e o reconhecimento das especificidades territoriais. De acordo com dados recentes do INEP (BRASIL, 2023), o Brasil possui 3.345 escolas indígenas, distribuídas em 266 municípios, atendendo aproximadamente 180 mil estudantes e contando com cerca de 14 mil docentes, dos quais mais de 80% são indígenas. Esses números refletem a consolidação de uma política pública em expansão, ainda que marcada por desigualdades regionais. Assim, enquanto a educação escolar indígena garante a autonomia das comunidades na definição de seus processos formativos, o ensino obrigatório da história e cultura indígenas nas demais escolas busca ampliar os olhares da sociedade para a pluralidade étnico-cultural do país.

A partir da década de 1990, houve descentralização e maior participação de estados e municípios nas políticas voltadas aos povos indígenas, especialmente nos setores de saúde e educação, reforçando a necessidade de ações articuladas entre diferentes esferas de governo para garantir a efetivação dos direitos constitucionais e a valorização da diversidade cultural indígena.



### **2.3 Ensino da História e Cultura Indígenas nas Escolas Regulares de São Paulo**

Em meio à diversidade pulsante da cidade de São Paulo, onde diferentes culturas se entrelaçam nas ruas, nas escolas e nas memórias urbanas, a presença indígena resiste e se reinventa. A Secretaria Municipal de Educação, sensível à importância de reconhecer essa ancestralidade viva, tem promovido ações significativas para implementar o currículo de História e Cultura Indígena, conforme determina a Lei nº 11.645/2008.

De modo a exemplificar como o ensino da história e da cultura indígenas vem sendo materializado nas escolas brasileiras, à luz das determinações legais e das discussões contemporâneas sobre o tema, considera-se o caso das escolas regulares de ensino fundamental pertencentes à rede municipal de ensino de São Paulo. Nessa rede, as políticas públicas educacionais têm buscado incorporar os princípios da interculturalidade, do respeito à diversidade étnico-cultural e da valorização dos saberes tradicionais, alinhando-se aos fundamentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004) e na própria Lei nº 11.645/2008, que determina o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis da educação básica.

No contexto paulistano, documentos como o Currículo da Cidade ampliam essas diretrizes ao reconhecer que a cidade é também território indígena, e que a educação deve “garantir o direito das crianças, jovens e adultos a conhecer, valorizar e respeitar a pluralidade de identidades e modos de vida que compõem o tecido social da cidade.” (SÃO PAULO, 2019, p. 12) O currículo propõe que o ensino sobre os povos indígenas vá além das datas comemorativas, abordando as múltiplas existências e contribuições desses povos, em especial os Guarani Mbya, presentes na região metropolitana.

Essa orientação encontra eco nas reflexões de Bessa Freire (2011), para quem a escola indígena — e, por extensão, toda escola que se propõe intercultural — deve ser “um espaço de tradução e negociação entre diferentes epistemologias, no qual o conhecimento tradicional e o científico possam dialogar em pé de igualdade.” (FREIRE, 2011, p. 67) Nesse sentido, a implementação da Lei nº 11.645/2008, quando efetivamente articulada a práticas pedagógicas críticas, representa uma possibilidade concreta de superar a lógica colonial e monocultural que historicamente estruturou o currículo escolar.

Do mesmo modo, Gersem Luciano (2006) propõe uma “educação para o manejo



da vida”, centrada no bem viver coletivo, na sustentabilidade e na continuidade cultural, destacando que “a escola deve contribuir para o fortalecimento da capacidade dos povos indígenas de conduzir seus próprios processos de vida, com autonomia e responsabilidade sobre seus territórios e saberes.” (LUCIANO, 2006, p. 92) Tal perspectiva dialoga diretamente com as ações da SME-SP que reconhecem os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs) como espaços legítimos de produção de conhecimento e de valorização das práticas educativas guarani.

Desse modo, o caso paulistano exemplifica um movimento de reconstrução curricular e formativa que busca articular o marco legal com uma pedagogia da escuta, do diálogo e da convivência entre saberes. Mais do que cumprir uma determinação legal, trata-se de promover uma educação intercultural e antirracista que reconheça a presença indígena como parte constitutiva da cidade e do país — uma presença que ensina, resiste e se renova.

O ensino da história e cultura indígenas nas escolas regulares ultrapassa o cumprimento de uma exigência legal: trata-se de um movimento de descolonização do currículo e de valorização das epistemologias indígenas, compreendidas como formas legítimas e plurais de produzir conhecimento. Segundo Gersem Baniwa (2019), a presença dos povos indígenas na escola brasileira é uma oportunidade para que estudantes e educadores aprendam a reconhecer outras rationalidades, linguagens e modos de viver que desafiam a lógica eurocêntrica predominante nas práticas educativas.

De modo semelhante, Daniel Munduruku (2009) ressalta que a educação deve possibilitar o diálogo entre saberes indígenas e saberes escolares, rompendo com a visão assimilacionista que historicamente marcou as políticas públicas voltadas para os povos originários. Para o autor, a escola tem o papel de promover o encontro entre culturas, respeitando as especificidades e fortalecendo as identidades étnicas, sem reduzir as culturas indígenas a datas comemorativas ou manifestações folclóricas.

Conforme determina a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, em alteração à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conforme consignado no *Diário Oficial da União* em sua Seção 1, em 11 de março de 2008.

De modo a exemplificar como o ensino de história e cultura indígenas vem sendo materializado nas escolas brasileiras, à luz das determinações legais e das discussões contemporâneas sobre o tema, considera-se o caso das escolas regulares de ensino fundamental pertencentes à rede municipal de São Paulo. Nessa rede, as políticas públicas



educacionais têm buscado incorporar os princípios da interculturalidade, do respeito à diversidade étnico-cultural e da valorização dos saberes tradicionais, alinhando-se aos fundamentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004) e na própria Lei nº 11.645/2008, que determinam o ensino da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis da educação básica.

Nesse contexto, o ensino da História e Cultura Indígena demanda uma abordagem intercultural que reconheça a diversidade como princípio pedagógico e ético. Tal perspectiva implica compreender a interculturalidade não como mera convivência entre diferentes grupos, mas como um processo de diálogo, reconhecimento e transformação mútua. Essa concepção aproxima-se do que defende Bessa Freire (2011), ao considerar a escola indígena como espaço de mediação intercultural, em que diferentes epistemologias se encontram e se confrontam, devendo o ensino evitar a reprodução de modelos coloniais e fortalecer a autonomia dos povos originários.

De modo complementar, Gersem Luciano (2006) propõe uma “educação para o manejo da vida”, centrada no bem viver coletivo, na sustentabilidade e na continuidade cultural, defendendo que o diálogo entre saberes deve ocorrer sem hierarquização, de modo que o conhecimento ocidental não substitua a sabedoria ancestral, mas com ela se complemente.

Essas concepções encontram eco nos documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especialmente no Currículo da Cidade – História (SÃO PAULO, 2021), que assume a diversidade como princípio estruturante do processo educativo, propondo que o currículo seja “um campo aberto à diversidade [...] não no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.” (SÃO PAULO, 2021, p. 13) Tal proposição reforça o que Bessa Freire (2011) denomina “mediação intercultural” — um espaço que acolhe diferentes modos de aprender e produzir conhecimento. Ainda segundo o mesmo documento, a prática pedagógica deve “valorizar a interatividade e a equidade entre os povos, as culturas, os gêneros, as etnias e os variados grupos sociais, envolvendo abertura para debates, intercâmbios e assimetria de poder.” (Op. cit., p. 64)

Essa diretriz aproxima-se da concepção de Gersem Luciano (2006), que entende a interculturalidade como relação viva e transformadora, em que as trocas entre saberes tradicionais e científicos promovem a construção de novos sentidos de mundo, posto que no mesmo documento curricular reconhece-se que o ensino de História decorre de “um



múltiplo diálogo entre a história da disciplina, as práticas e escolhas dos professores, [...] das solicitações de estudantes e de suas famílias, dos materiais didáticos disponíveis e das questões históricas contemporâneas.” (SÃO PAULO, 2021, p. 64) Esse enunciado reitera a necessidade de uma pedagogia dialógica e participativa, sustentada pela coletividade — fundamento também presente nas reflexões de Meliá (1999) sobre a educação indígena como “pedagogia da vida”, em que o saber é construído na experiência comum e renovado na convivência entre gerações.

No contexto paulistano, documentos como o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) ampliam essas diretrizes ao reconhecer que a cidade é também território indígena, e que a educação deve “garantir o direito das crianças, jovens e adultos a conhecer, valorizar e respeitar a pluralidade de identidades e modos de vida que compõem o tecido social da cidade” (SÃO PAULO, 2019, p. 12). O currículo propõe que o ensino sobre os povos indígenas vá além das datas comemorativas, abordando as múltiplas existências e contribuições desses povos, em especial os Guarani Mbya, presentes na região metropolitana.

Tal orientação encontra eco nas reflexões de Bessa Freire (2011), para quem a escola indígena — e, por extensão, toda escola que se propõe intercultural — deve ser “um espaço de tradução e negociação entre diferentes epistemologias, no qual o conhecimento tradicional e o científico possam dialogar em pé de igualdade” (Bessa Freire, 2011, p. 67). Nesse sentido, a implementação da Lei nº 11.645/2008, quando efetivamente articulada a práticas pedagógicas críticas, representa uma possibilidade concreta de superar a lógica colonial e monocultural que historicamente estruturou o currículo escolar.

Do mesmo modo, Gersem Luciano (2006) propõe uma “educação para o manejo da vida”, centrada no bem viver coletivo, na sustentabilidade e na continuidade cultural. Ele destaca que “a escola deve contribuir para o fortalecimento da capacidade dos povos indígenas de conduzir seus próprios processos de vida, com autonomia e responsabilidade sobre seus territórios e saberes.” (Luciano, 2006, p. 92) Tal perspectiva dialoga diretamente com as ações da SME-SP que reconhecem os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs) como espaços legítimos de produção de conhecimento e de valorização das práticas educativas guarani.

Assim, o caso paulistano exemplifica um movimento de reconstrução curricular e formativa que busca articular o marco legal com uma pedagogia da escuta, do diálogo e da convivência entre saberes. Mais do que cumprir uma determinação legal, trata-se de



promover uma educação intercultural e antirracista, que reconheça a presença indígena como parte constitutiva da cidade e do país — uma presença que ensina, resiste e se renova.

Além da dimensão curricular, é fundamental considerar o papel da formação docente. A efetivação de um ensino intercultural exige que os professores estejam preparados para abordar a temática indígena de forma crítica, fundamentada e contextualizada. Essa preparação deve envolver não apenas o estudo da legislação e dos marcos teóricos, mas também a aproximação com autores, lideranças e comunidades indígenas, favorecendo uma escuta sensível e o reconhecimento da escola como espaço de convivência entre saberes.

Ailton Krenak (2020) reforça a necessidade de repensar os modos de ensinar e aprender, considerando a relação entre ser humano e natureza, central nas cosmologias indígenas. Para o autor, a educação precisa abandonar a lógica da separação e do domínio e assumir a interdependência como princípio de existência. Isso significa que o ensino da história e cultura indígenas deve convidar à reflexão sobre a sustentabilidade da vida e à construção de um futuro comum baseadas no respeito à Terra e à diversidade de formas de existência.

A elaboração do *Curriculo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas* (2019) marca um momento de escuta e valorização das vozes indígenas. Com a colaboração de pensadores como Daniel Munduruku e Cristino Wapichana, o documento propõe que os professores não apenas ensinem sobre os povos indígenas, mas que o façam com respeito, profundidade e compromisso ético. As orientações sugerem que a história indígena não comece em 1500, mas muito antes, de forma a reconhecer os saberes, as cosmologias e as formas de viver que moldaram o território hoje chamado Brasil.

Nas escolas da rede municipal, essa proposta ganha vida por meio de projetos pedagógicos que envolvem oficinas de arte, rodas de conversa, contação de histórias e visitas aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) localizados nas aldeias Guarani de São Paulo. Esses espaços, criados pelo Decreto Municipal nº 44.389/2004, são mais do que escolas: são territórios de resistência, onde o currículo é construído coletivamente, respeitando-se o calendário agrícola, os rituais e a língua materna dos povos originários.

A SME-SP também investe na formação continuada de professores, como no curso “Histórias e Culturas Indígenas no Ensino da Rede Municipal”, que oferece



ferramentas teóricas e práticas para que os educadores possam abordar a temática com sensibilidade e conhecimento. A formação reconhece que ensinar sobre os povos indígenas exige mais do que conteúdo: exige postura, escuta e abertura para o diálogo intercultural.

Apesar dos avanços, os desafios persistem. A invisibilização histórica, os estereótipos ainda presentes nos livros didáticos e a falta de materiais produzidos por indígenas são obstáculos que precisam ser enfrentados. No entanto, cada escola que se abre para essa escuta, cada professor que se dispõe a aprender com os povos originários representa um passo rumo a uma educação mais justa, plural e comprometida com a memória e o futuro.

Assim, o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo não é apenas uma obrigação legal. É um convite à reconstrução de narrativas, à valorização da ancestralidade e à construção de pontes entre mundos que coexistem, resistem e ensinam.

#### **2.4 Experiências Locais Interculturais: os Cecis em São Paulo**

A noção de interculturalidade é central para compreender as propostas pedagógicas voltadas aos povos indígenas, pois implica reconhecer a coexistência e o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se restringe à convivência entre culturas: ela busca a transformação das relações de poder que historicamente hierarquizaram saberes e identidades. Trata-se de um processo político, ético e epistêmico orientado para a construção de uma sociedade plural e descolonizadora.

Candau (2011) reforça que a interculturalidade se realiza quando os sujeitos envolvidos no processo educativo assumem o diálogo como princípio formativo, rompendo com o paradigma monocultural que marcou a história da educação brasileira. Para a autora, a escola deve ser um espaço de encontro, escuta e reconhecimento mútuo, no qual as diferenças são compreendidas como riquezas, não como obstáculos.

Nessa mesma perspectiva, Luciano (2006) — liderança e pesquisador Baniwa — propõe que a educação escolar indígena deve ser compreendida como um território de tradução e reciprocidade de saberes, no qual o conhecimento ocidental e o conhecimento indígena se complementam. Para ele, a verdadeira interculturalidade ocorre quando o diálogo entre mundos é feito em condições de respeito e simetria, sem que um saber se sobreponha ao outro.



Desse modo, a interculturalidade não é um simples tema curricular, mas um princípio estruturante da educação indígena. Ela orienta práticas que reconhecem a pluralidade epistêmica, fortalecem a autonomia dos povos e constroem pontes entre diferentes modos de ver e viver o mundo. É nesse horizonte que se inserem as experiências locais de São Paulo, exemplificadas pelos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs), analisadas a seguir.

Na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) realizou uma iniciativa pioneira no país. A criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) no município representa uma iniciativa pioneira no campo da educação infantil indígena urbana, articulando políticas públicas às demandas socioculturais dos povos Guarani Mbya. O processo teve início em 2002, quando lideranças das Terras Indígenas Jaraguá e Tenondé Porã apresentaram à SME-SP a necessidade de espaços educativos que respeitassem e valorizassem os saberes tradicionais, a língua guarani e as práticas culturais próprias da infância indígena. Em resposta a essa demanda, a prefeitura de São Paulo instituiu os CECIs por meio do Decreto Municipal nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy. Foram criadas três unidades: CECI Jaraguá, CECI Krukutu e CECI Tenondé Porã, vinculados inicialmente às subprefeituras de Pirituba e Parelheiros, posteriormente às Diretorias Regionais de Educação (DREs) Pirituba/Jaraguá e Capela do Socorro. Cada Centro passou a integrar um Centro de Educação Infantil Indígena (CEII), com biblioteca, varandas de leitura, centro cultural e espaços para atividades comunitárias.

A proposta pedagógica dos CECIs foi construída de forma colaborativa, com participação ativa das comunidades indígenas e apoio técnico da consultoria antropológica Pletora Ltda. As atividades educativas foram pensadas para toda a comunidade, e não apenas para as crianças, incluindo oficinas de artesanato, culinária, música, danças, narrativas míticas, além do ensino da língua guarani e de conteúdos básicos como aritmética. A oralidade, os rituais e a presença dos mais velhos foram considerados elementos centrais na estruturação curricular.

A fundamentação legal da criação dos CECIs está amparada em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 (arts. 231 e 210), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) e a Lei nº 11.645/08, esta última tratando do ensino da história e da cultura indígenas nas escolas. O Parecer CME-SP nº 30/04 autorizou o funcionamento dos CEII vinculados aos CECIs, exigindo relatórios anuais devido à especificidade da



proposta. A Portaria SME-SP nº 2.808/05 definiu a organização curricular e o calendário escolar com participação das comunidades indígenas.

Além da estrutura física e pedagógica, os CECIs promoveram ações de formação inicial e continuada para educadores indígenas e não indígenas, abordando temas como cosmologia guarani, história, religião, pedagogia não tradicional e uso de tecnologias digitais. Apesar dos avanços, os centros enfrentaram desafios como infraestrutura precária, rotatividade de profissionais, ausência de transporte escolar e dificuldades administrativas.

Ainda assim, os impactos positivos foram significativos: redução da desnutrição infantil, fortalecimento da identidade guarani, geração de renda e protagonismo indígena na formulação de políticas públicas. Os CECIs se consolidaram como espaços de resistência, educação e cultura, reafirmando o direito dos povos indígenas à construção de uma educação própria, intercultural e bilíngue, em consonância com seus projetos de vida e com os marcos legais que reconhecem sua autonomia.



### 3. LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

#### 3.1 Fontes

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, tendo como objetivo analisar a produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil, no período de 2015 a 2025. Para tanto, foram realizadas buscas nos portais BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e na plataforma da CAPES, considerando palavras-chave relacionadas à temática, especificamente o termo “Educação escolar indígena(s) no Brasil”.

Na plataforma BDTD, a pesquisa realizada em junho de 2025 resultou em sete publicações, sendo três dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Dos resultados obtidos na plataforma CAPES, para a etapa de análise de dados, foram selecionados os seguintes tipos de produção acadêmica: onze dissertações de mestrado, uma delas repetida na tabela da BDTD, e oito teses de doutorado. Desses trabalhos, dois mestradinhos e dois doutorados não foram considerados pois tratavam de outros temas que não se relacionavam à educação escolar indígena. Sendo assim, na CAPES, trabalhamos com quinze documentos, sendo nove mestradinhos e seis doutorados. Ao todo, foram vinte e dois documentos organizados em um quadro para posterior análise.

O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2015 a 2025, definido com base em critérios de relevância e atualidade da produção acadêmica sobre o tema de pesquisa: a educação escolar indígena no Brasil. Esse intervalo de dez anos permitiu observar tendências recentes, perspectivas teóricas e metodológicas, bem como transformações nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas, especialmente após a consolidação de marcos legais e normativos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e os desdobramentos da Política Nacional de Educação Indígena. Além disso, esse período contempla a intensificação das ações afirmativas nas universidades, o fortalecimento das licenciaturas interculturais e o crescimento da presença indígena na pós-graduação, o que contribuiu para a ampliação e diversificação da produção acadêmica sobre o tema. A escolha desse intervalo também se justifica pela disponibilidade de dados atualizados nos repositórios da CAPES e da BDTD, permitindo uma análise mais consistente e representativa da produção científica recente.



**Figura 8 – Mapa da pesquisa**



⬇️ (12) Dissertações de Mestrado

⬇️ (10) – Teses de Doutorado

**Fonte:** [IBGE – Malha municipal](#) (Publicado em 06/08/2010, atualizado em 30/11/2019).

As setas indicam os estados brasileiros nos quais foram localizadas as teses e dissertações analisadas. É importante destacar que a marcação no mapa não corresponde ao local exato de origem ou de defesa dos trabalhos; ele apenas identifica o estado em que foram encontrados os registros. Utilizamos no próprio Word as setas sobrepostas à imagem do mapa. Depois de inserir cada seta, usamos a tecla PrintScrin para unificar e levar para o *Canva*, para formatar como uma única imagem e então inserir no texto. No processo de sistematização, foram diferenciadas as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, permitindo uma visualização mais clara da distribuição da produção acadêmica no período analisado.

A produção científica sobre educação indígena no Brasil apresenta uma distribuição geográfica desigual, com maior concentração nas regiões Sul e Sudeste. Essa



configuração, evidenciada por levantamentos cartográficos e bases de dados acadêmicas, revela não apenas disparidades estruturais, mas também desafios epistemológicos e políticos na construção de um conhecimento verdadeiramente representativo da diversidade indígena brasileira. As regiões Sul e Sudeste concentram grande parte das universidades públicas e privadas, centros de pesquisa e programas de pós-graduação. Essa infraestrutura acadêmica consolidada favorece a produção científica, inclusive sobre temas relacionados à educação indígena. Além disso, essas regiões historicamente recebem mais investimentos em ciência, tecnologia e educação, o que se traduz em maior capacidade de desenvolver projetos, formar pesquisadores e publicar estudos.

Contudo, tal nível de concentração regional levanta preocupações quanto à representatividade das populações indígenas de outras áreas do país, especialmente as do Norte e Centro-Oeste, onde há significativa diversidade étnica, linguística e cultural. A baixa presença de pesquisas nessas regiões pode indicar uma invisibilização das especificidades locais, comprometendo a formulação de políticas públicas que atendam às reais demandas dessas comunidades. É fato que a dificuldade de acesso a áreas remotas, a escassez de recursos e a ausência de apoio institucional são fatores que limitam a realização de pesquisas de campo em regiões como a Amazônia Legal. Esses obstáculos logísticos, somados à centralização dos recursos acadêmicos, contribuem para a manutenção de um modelo de produção científica que privilegia determinadas regiões em detrimento de outras.

Diante desse cenário, torna-se urgente a implementação de políticas que promovam a descentralização da produção científica. Isso inclui o fortalecimento de instituições de ensino superior em regiões menos atendidas, o incentivo à formação de pesquisadores indígenas e a valorização dos saberes tradicionais como fontes legítimas de conhecimento. A superação das desigualdades regionais na pesquisa acadêmica é fundamental para a construção de uma educação indígena plural, inclusiva e comprometida com a justiça social.



### 3.2 Metodologia

Figura 9: OPY – casa de reza, caminhos de luz na pesquisa.



**Fonte:** Foto da liderança indígena Guarani Myba. MATEUS WERA, 2021.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descriptiva, tendo como objetivo analisar a produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil no período de 2015 a 2025. O recorte temporal de dez anos foi definido com base na relevância e atualidade da produção científica sobre o tema, permitindo a identificação de tendências recentes, perspectivas teóricas e metodológicas, bem como transformações nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Esse intervalo contempla a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o fortalecimento das licenciaturas interculturais e o crescimento da presença indígena na pós-graduação, o que contribui para a ampliação e diversificação da produção acadêmica. Além disso, a escolha desse período se justifica pela disponibilidade de dados atualizados nos repositórios da CAPES e da BDTD, possibilitando uma análise mais consistente e representativa da produção científica recente.

Inspirada nos pressupostos metodológicos de Bioto (2018), esta investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, voltada à análise



interpretativa de produções acadêmicas e documentos científicos. De acordo com a autora, a pesquisa bibliográfica permite “coletar e analisar dados da literatura com enfoque nas experiências colaborativas, de colegialidade e de profissionalismo interativo”, configurando-se como um processo sistemático de levantamento, categorização e interpretação dos materiais disponíveis nos repositórios de dissertações, teses, periódicos e anais científicos. (Bioto, 2018, p. 16)

A autora comprehende a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e diálogo entre sujeitos, contextos e saberes no qual o pesquisador “busca compreender o fenômeno em sua complexidade, considerando a interdependência entre os sujeitos e as práticas educativas.” (op. cit., p. 34) Tal perspectiva se articula à noção de cultura colaborativa e de profissionalismo interativo, em que o conhecimento é produzido coletivamente por meio da partilha de experiências, da confiança e da valorização do outro como sujeito do processo formativo.

Nessa direção, esta pesquisa se ancora na concepção de formação e investigação colaborativa, entendida não apenas como um método, mas como uma atitude epistemológica diante do conhecimento que valoriza o diálogo, a pluralidade de vozes e o compromisso ético com a transformação da prática educativa. É por isso que, a análise da produção científica aqui empreendida sobre educação escolar indígena também pretendeu promover uma leitura colaborativa e intercultural capaz de evidenciar as contribuições de pesquisadores indígenas e não indígenas para o campo da educação.

As fontes de dados utilizadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, acessadas por meio de buscas realizadas com o descritor “educação escolar indígena(s) no Brasil”, aplicando-se filtros de período e tipo de produção acadêmica. Na plataforma BD TD, a pesquisa realizada em junho de 2025 resultou em sete publicações, das quais foram selecionadas três dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Na plataforma CAPES, foram selecionadas quinze dissertações de mestrado (uma delas já presente na BD TD) e onze teses de doutorado. Dentre essas, três mestrados e cinco doutorados foram excluídos por não tratarem diretamente da temática da educação indígena, resultando em um total de quinze documentos provenientes da CAPES (nove mestrados e seis doutorados). Ao todo, foram organizados vinte e dois documentos em uma tabela analítica para posterior análise.

Os documentos selecionados foram sistematizados em um quadro contendo informações sobre autor(a), ano de publicação, programa de pós-graduação, metodologia



utilizada, objetivos e principais resultados. Essa organização permitiu realizar uma análise comparativa entre os estudos, identificando tendências, avanços, limites e desafios no campo da educação escolar indígena, além de subsidiar reflexões sobre a implementação de políticas públicas, práticas pedagógicas e abordagens interculturais nas escolas indígenas.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise documental, conforme orientações de Bardin (2011), buscando compreender padrões, convergências e divergências entre as produções acadêmicas, bem como identificar lacunas e oportunidades de aprofundamento da pesquisa. Os critérios de seleção adotados incluíram a relevância temática, a qualidade metodológica e a abrangência temporal. Para garantir a consistência analítica do *corpus*, foram definidos os seguintes critérios de exclusão: produções fora do recorte temporal estabelecido (2015–2025); trabalhos que não tratam diretamente da temática da educação indígena ou da educação escolar indígena como objeto central; documentos indisponíveis para acesso integral; produções que não se enquadram como dissertações de mestrado ou teses de doutorado; trabalhos com fragilidades metodológicas evidentes; produções que não contextualizam povos indígenas específicos ou territórios relacionados; e documentos que não dialogam com perspectivas interculturais, bilíngues ou decoloniais.

As categorias de análise utilizadas nesta pesquisa foram estruturadas a partir da leitura exploratória e interpretativa dos documentos selecionados, especialmente das teses e dissertações que compõem o *corpus*. Durante o processo de sistematização e análise dos textos, emergiram temas recorrentes e núcleos de sentido que permitiram a organização dos dados em quatro grandes eixos: 1. Educação escolar indígena nas aldeias; 2. Educação indígena nas escolas; 3. Formação dos indígenas nas universidades; e 4. Legislação. Essas categorias não foram previamente definidas: elas foram construídas com base em abordagens, objetivos, contextos e contribuições presentes nas produções acadêmicas analisadas, permitindo uma leitura crítica e contextualizada da produção científica sobre educação indígena e educação escolar indígena no Brasil na última década. Embora o texto tenha abordado a educação indígena — entendida como aquela que ocorre nas aldeias, organizada e conduzida pelas próprias comunidades —, as categorias de análise concentrar-se-ão na educação escolar indígena, isto é, nos processos de escolarização que envolvem os povos indígenas. A discussão sobre a educação indígena foi apresentada para estabelecer a distinção necessária entre os diferentes modos de ensinar e aprender existentes entre os povos indígenas.



A investigação foi estruturada a partir das seguintes categorias de análise:

**i. Educação escolar indígena nas aldeias** – contemplando desafios, construção de identidades, resistências e conquistas. Refere-se às práticas educativas desenvolvidas no contexto das comunidades indígenas, considerando suas especificidades culturais, territoriais, linguísticas e históricas. Essa categoria de análise busca compreender como a escola indígena se insere na dinâmica comunitária, atuando não apenas como espaço de ensino formal, mas também como território de afirmação identitária, transmissão de saberes tradicionais e fortalecimento das línguas e culturas originárias.

Ao abordar os desafios, a análise contempla questões como a escassez de infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores para atuar em contextos interculturais, a dificuldade de acesso a materiais didáticos em línguas indígenas e a tensão entre os currículos oficiais e os conhecimentos locais. A construção de identidades é observada nas experiências escolares que promovem o protagonismo indígena, o ensino da história e da cultura dos povos, e a valorização das práticas comunitárias, espirituais e ambientais.

A dimensão da resistência emerge nas estratégias adotadas pelas comunidades para manter suas formas próprias de ensinar e aprender, muitas vezes em contraposição às imposições do sistema educacional hegemônico. Já as conquistas são evidenciadas na criação de escolas indígenas autônomas, na implementação de projetos pedagógicos específicos, na formação de professores indígenas e na ampliação do acesso à educação básica e superior.

Essa categoria permitiu identificar como a educação escolar indígena nas aldeias tem sido um espaço de luta por direitos, de produção de conhecimentos próprios e de articulação entre tradição e contemporaneidade, revelando a potência das práticas educativas indígenas na construção de futuros possíveis para os povos originários.

**ii. Educação indígena nas escolas** – enfocando caminhos possíveis para inclusão e práticas pedagógicas interculturais. Refere-se às experiências educativas que envolvem estudantes indígenas em instituições de ensino convencionais, geralmente localizadas fora das aldeias, como escolas urbanas ou rurais não indígenas. Essa categoria busca compreender os caminhos possíveis para a inclusão desses estudantes em ambientes escolares que, historicamente, foram estruturados a partir de epistemologias ocidentais e currículos homogêneos, muitas vezes desconsiderando as especificidades culturais, linguísticas e identitárias dos povos indígenas.

A análise dessa categoria envolve o exame de práticas pedagógicas que promovem



a interculturalidade, entendida como um processo de diálogo entre diferentes saberes, culturas e formas de viver. São consideradas iniciativas que valorizam os conhecimentos indígenas, respeitam as línguas originárias, e reconhecem os direitos educacionais dos povos indígenas, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996 e na Lei nº 11.645/2008.

Além disso, essa categoria permite identificar os desafios enfrentados por estudantes indígenas em escolas não indígenas, como o preconceito, a invisibilidade cultural, a falta de formação específica dos professores e a ausência de materiais didáticos adequados. Ao mesmo tempo, evidencia experiências positivas de inclusão como projetos pedagógicos interculturais, ações afirmativas, formação continuada de docentes e práticas que promovem o protagonismo indígena no ambiente escolar.

Essa dimensão da análise é fundamental para compreender como a educação indígena pode ser efetivada em espaços escolares diversos, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com os direitos dos povos originários.

**iii. Formação dos indígenas nas universidades** – considerando acesso, permanência e protagonismo acadêmico. Refere-se ao processo de inserção, trajetória e atuação de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, especialmente em cursos de graduação e pós-graduação. Essa categoria de análise busca compreender os desafios e conquistas relacionados ao acesso, à permanência e ao protagonismo acadêmico desses estudantes, considerando as políticas de ações afirmativas, os programas de apoio institucional e as iniciativas de valorização dos saberes indígenas no ambiente universitário.

O acesso é analisado a partir das políticas públicas que viabilizam a entrada de estudantes indígenas nas universidades como os sistemas de cotas étnico-raciais, os vestibulares específicos e os programas de inclusão. A permanência envolve aspectos como o suporte financeiro, a moradia estudantil, o acolhimento institucional, a saúde mental e o enfrentamento ao racismo e à discriminação. Já o protagonismo acadêmico é observado nas produções científicas, nos trabalhos de conclusão de curso, nas pesquisas que articulam saberes indígenas e acadêmicos, e na atuação dos estudantes como sujeitos políticos e intelectuais dentro das instituições.

Essa categoria nos convoca a pensar como as universidades têm respondido às demandas dos povos indígenas, seja por meio da criação de licenciaturas interculturais e da inclusão de conteúdos sobre culturas indígenas nos currículos seja pela valorização das epistemologias indígenas como formas legítimas de conhecimento. Ao mesmo tempo,



evidencia os limites e tensões existentes como a persistência de estruturas coloniais, a invisibilidade de saberes não ocidentais e a necessidade de formação docente para lidar com a diversidade cultural.

A análise dessa dimensão contribui para compreender o papel da educação superior na construção de projetos de vida indígenas, no fortalecimento das identidades étnicas e na ampliação das vozes indígenas nos espaços acadêmicos e políticos.

**iii. Legislação** – analisando o impacto da Constituição Federal de 1988, da LDB/1996 e da Lei nº 11.645/2008 na implementação da educação escolar indígena e na garantia de direitos culturais e educacionais.

Essa categoria tem como foco a análise dos principais dispositivos legais que fundamentam e orientam a educação escolar indígena no Brasil, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos culturais, linguísticos e educacionais dos povos originários. A Constituição Federal de 1988 representa um marco legal histórico ao reconhecer a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito a uma educação diferenciada e específica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, reforça esse compromisso ao prever, em seu artigo 78, que o ensino fundamental indígena deve ser ministrado em línguas maternas e respeitar os valores culturais das comunidades. A LDB também estabelece que a educação escolar indígena deve ser bilíngue, intercultural e comunitária, promovendo o protagonismo dos povos indígenas na construção de seus próprios projetos pedagógicos.

A Lei nº 11.645/2008, por sua vez, determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, públicas e privadas, contribuindo para o reconhecimento da diversidade étnica e para o combate ao preconceito. No entanto, sua implementação tem enfrentado desafios como a ausência de formação adequada para os docentes, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência institucional à inclusão de saberes indígenas nos currículos escolares.

Ao analisar esse conjunto de documentos legais, essa categoria busca compreender como as leis têm sido incorporadas nas produções acadêmicas, quais impactos têm gerado nas práticas educativas e quais lacunas ainda persistem na efetivação de uma educação escolar indígena que respeite os direitos constitucionais e promova a valorização das culturas indígenas. Também se investiga como essas normativas são interpretadas e aplicadas nos contextos locais, revelando os embates entre a legislação e a realidade das comunidades indígenas.



### 3.3 Categorias de Análise e os Estudos Correlatos

#### 3.3.1 Educação escolar indígena nas aldeias

A educação escolar indígena nas aldeias enfrenta diversos desafios relacionados à preservação cultural, à manutenção das línguas maternas e à articulação entre saberes tradicionais e conteúdos formais. Esse contexto exige práticas pedagógicas que respeitem os modos de vida, os valores e as normas sociais das comunidades, promovendo a construção de identidades próprias e fortalecendo a autoestima coletiva. Ao mesmo tempo, as aldeias representam espaços de resistência cultural nos quais os povos indígenas negociam a introdução de currículos formais sem comprometer seus conhecimentos tradicionais. As conquistas históricas incluem a implementação de escolas bilíngues e interculturais, a participação ativa das comunidades na gestão educacional e a valorização da educação diferenciada como instrumento de preservação da diversidade cultural e de promoção da autonomia indígena.

**Quadro 1 – Educação escolar indígena nas aldeias – estudos correlatos**

<p><b>1. Cunha Júnior, José Lopes da</b></p> <p><b>Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. Recife, 2016.</b> Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. 2016</p> <p>“Oxalá possamos ser desobedientes, todas as vezes que recebermos ordens que humilhem nossa consciência e violem nosso sentido comum.” (Eduardo Galeano)</p> <p>Esta pesquisa tem como objeto o processo de resistência das etnias indígenas em Pernambuco frente à institucionalização da Educação Escolar Indígena em seus territórios. O estudo investiga as relações estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado, com ênfase na luta pelo reconhecimento de identidades culturais, direitos territoriais e na construção de sistemas educacionais específicos e interculturais. A análise concentra-se nas doze etnias que resistiram historicamente às tentativas de apagamento e permanecem atuantes na região, buscando compreender como essas comunidades têm articulado estratégias para implantar modelos educacionais próprios, que valorizem seus saberes, línguas e formas de organização social.</p>
<p><b>2. Ferreira, Bruno</b></p> <p><b>UN SI AG TŪ PĒ KI VĒNH KAJRĀN RĀN FĀ. O papel da escola Kaingang.</b> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.</p> <p>Este estudo investiga a Educação Escolar Indígena Kaingang, com ênfase na construção de uma escola que respeite as especificidades culturais, tradições e modos próprios de aprendizagem desse povo. A pesquisa parte das experiências vividas pelo autor enquanto indígena, ativista e educador, buscando compreender como os saberes tradicionais Kaingang podem ser incorporados ao ambiente escolar de forma crítica e intercultural. O trabalho propõe uma reflexão sobre os limites e possibilidades da educação formal na valorização das identidades indígenas e na promoção de práticas pedagógicas que dialoguem com os</p>



conhecimentos ancestrais.
<b>3. Silva, Maria Conceição da Kyringue Ivotyty, um sonho de João, o Vera Mirim. Nova Iguaçu, RJ.</b> Dissertação de Mestrado em educação no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc). Nova Iguaçu, RJ. 2016. Este estudo tem como objeto a história e constituição da Escola Indígena Guarani Kiringue Yvotyty, localizada na Aldeia Guarani M'Bya Sapukai, em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. A pesquisa investiga a trajetória da escola desde sua origem como iniciativa comunitária até sua atual configuração como escola estadual, analisando os contextos sociais, políticos, intelectuais e afetivos que marcaram esse processo. O objetivo é compreender os fatores que influenciaram a transformação da escola ao longo do tempo, bem como os impactos dessa evolução na afirmação da identidade Guarani M'Bya e na construção de uma educação escolar indígena que respeite os saberes, valores e modos de vida do povo.
<b>4. Valle Neto, Jaspe</b> <b>Curriculum da escola e cultura do povo Mura.</b> Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, Manaus- AM, 2020. Este estudo investiga o processo de organização, constituição e implementação da educação escolar indígena Mura, com foco na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, localizada na aldeia São Félix, em Autazes, Amazonas. A pesquisa analisa como o currículo escolar se articula com a cultura, os saberes e a identidade do povo Mura, buscando compreender de que forma ele contribui para a educação formal e para o fortalecimento cultural da comunidade. O estudo considera os desafios e as potencialidades da construção de uma proposta curricular específica, que respeite os modos de vida indígenas e promova uma educação intercultural e emancipatória.
<b>5. Dias, Edemilson</b> <b>A contribuição da escola estadual indígena Guilhermina da Silva para a comunidade terena da aldeia Aldeinha no município de Anastácio, Mato Grosso do Sul.</b> Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2023. A pesquisa busca entender de que maneira a educação escolar indígena, por meio da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, tem impactado o fortalecimento da comunidade Terena da Aldeia Aldeinha, considerando os marcos legais da educação indígena e a participação das lideranças locais.
<b>6. Ferreira, José Adnilton Oliveira</b> <b>A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no estado do Amapá.</b> Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCEUnB. 2022. O estudo investiga a percepção dos professores não indígenas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no contexto do segundo segmento do ensino fundamental do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), no Estado do Amapá. A pesquisa foca as práticas pedagógicas que visam fortalecer a identidade étnica desse povo.
<b>7. Junior, Wilson Marques Navarro.</b> <b>Políticas etnoeducacionais para os Sateré-Mawé nas aldeias do rio Mamuru – PA.</b> Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande. 2023. O objeto da pesquisa é a implementação das políticas públicas etnoeducacionais voltadas para os indígenas da etnia Sateré-Mawé que habitam às margens do rio Mamuru, na divisa entre os estados do Pará e Amazonas, com foco nas práticas escolares em duas aldeias: Nossa Senhora Aparecida (Juruti-PA) e Ipiranga (Aveiro-PA).
<b>8. Matta, Amanda Aliende da.</b> <b>Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil.</b> Mestrado em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019. Este estudo tem como objeto a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo, situada na aldeia Guarani Mbya Tenondé Porã, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo. A



pesquisa investiga o processo de implementação da escola e suas implicações culturais e políticas no contexto da comunidade indígena. O foco recai sobre os desafios e conquistas envolvidos na consolidação de uma instituição escolar que respeite os saberes, valores e formas de organização do povo Guarani Mbya, analisando como a escola se insere nas dinâmicas de afirmação identitária, autonomia educacional e diálogo com as políticas públicas.

**9. Nascimento, Marcelo Casaro**

**A escola na retomada Mãe Terra, Miranda/MS, na percepção dos donos da terra.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020

Este estudo tem como objeto a escola indígena localizada na área de retomada “Mãe Terra”, no município de Miranda, Mato Grosso do Sul, a partir da perspectiva dos membros do povo Terena. A pesquisa busca compreender os processos de construção e consolidação da escola enquanto espaço de afirmação cultural, resistência territorial e protagonismo indígena. O foco recai sobre as experiências educativas vividas pela comunidade, os desafios enfrentados na implementação da escola e as estratégias utilizadas para garantir uma educação que respeite os saberes, valores e modos de vida do povo Terena.

**10. Neto, Carlos Gomes de Medeiros.**

**Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN.** Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2019.

Este estudo tem como objeto a cultura de movimento escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu, situada no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa investiga as práticas corporais e os conhecimentos tradicionais dos povos Potiguaras, analisando como esses saberes se expressam e se articulam no contexto da escola indígena e da vida comunitária. O objetivo é compreender de que forma a educação escolar pode dialogar com os modos de vida e as expressões culturais indígenas, valorizando os saberes ancestrais e promovendo uma formação que respeite a identidade e a corporeidade dos povos originários.

**11. Oliveira, Samuel Rocha de**

**Processo educacional e cultural dos índios Ticuna: estudo do impacto sociopolítico causado pela tríplice fronteira - Brasil, Colômbia e Peru.** Doutorado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2022.

Este estudo tem como objeto o processo educacional e cultural dos índios Ticuna, com foco no impacto sociopolítico da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru sobre suas práticas educacionais e culturais. A pesquisa concentra-se na região do Alto Rio Solimões, onde os Ticuna vivem em um contexto transfronteiriço que influencia diretamente suas dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas. O objetivo é compreender como as fronteiras geopolíticas afetam a organização da educação escolar indígena, a preservação da identidade cultural e a articulação dos saberes tradicionais em meio às políticas públicas dos três países envolvidos.

**12. Schubert, Arlete Maria Pinheiro.**

**Lutas territoriais indígenas: memórias, culturas e educações do povo Tupinikim.** Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.

Este estudo tem como objeto o processo de lutas territoriais do povo indígena Tupinikim, no município de Aracruz, Espírito Santo, entre os anos de 1970 e 2010. A pesquisa investiga as relações entre essas lutas e a reelaboração cultural e étnica do grupo, considerando as interfaces entre memórias coletivas, práticas culturais, processos educativos e reivindicações por direitos territoriais. O objetivo é compreender como os conflitos e resistências vivenciados pelos Tupinikim contribuíram para a afirmação identitária e para a construção de estratégias de fortalecimento comunitário, articulando educação, cultura e território como dimensões indissociáveis da luta indígena.

**13. Gomes, Veraildes Santos.**

**Políticas públicas da educação escolar indígena: histórias e vivências dos Tupinambá de Olivença.** Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bahia. São Leopoldo, 2022.



O estudo analisa as políticas públicas do Estado da Bahia voltadas para as comunidades indígenas, com foco específico nas comunidades Tupinambá de Olivença, em Ilhéus, e na implementação de escolas nas suas aldeias. A pesquisa avalia a efetividade dessas políticas, especialmente no que tange à educação bilíngue e multicultural para os indígenas.

**Fonte:** BDTD/Ibict - Elaboração da autora.

A educação escolar indígena nas aldeias brasileiras constitui um campo de profundas contradições, marcado por disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Ao mesmo tempo que representa a possibilidade de acesso a direitos educacionais historicamente negados, a escola pode também funcionar como instrumento de imposição cultural e de apagamento de saberes tradicionais. As pesquisas analisadas nessa categoria revelam que a escola indígena tem sido ressignificada pelos próprios povos originários, tornando-se um espaço de resistência, de construção identitária e de afirmação da autonomia cultural.

Os principais desafios enfrentados pelas comunidades indígenas dizem respeito à preservação das línguas maternas, à valorização dos saberes ancestrais e à conciliação entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos formais (Araujo, 2023; Gomes, 2022). Como aponta Ferreira (2020), a escola, para o povo Kaingang, precisa reconhecer que os modos próprios de aprender se enraízam na oralidade, na coletividade e na experiência comunitária — dimensões muitas vezes silenciadas pela estrutura curricular ocidental. De modo semelhante, Valle Neto (2020) evidencia que a proposta curricular do povo Mura busca articular cultura e educação como dimensões indissociáveis da vida coletiva, o que desafia a lógica fragmentada do ensino formal.

Essas tensões se expressam também nas relações com o Estado e nas políticas públicas que orientam a Educação Escolar Indígena. Cunha Júnior (2016) demonstra que, em Pernambuco, a luta das etnias locais pelo reconhecimento de identidades culturais e territoriais se entrelaça à construção de sistemas educacionais específicos e interculturais. Contudo, como observa Gomes (2022), as políticas estaduais voltadas à educação bilíngue e multicultural ainda enfrentam entraves na efetivação de práticas pedagógicas que respeitem as línguas e os modos de vida indígenas. Essa distância entre os marcos legais e a realidade cotidiana das aldeias reflete a persistência de uma lógica colonial no interior das políticas educacionais.

No entanto, a escola indígena não se limita a reproduzir modelos impostos. Ao contrário, ela se converte em espaço de reinvenção e resistência cultural. As experiências relatadas por Matta (2019) na Escola Guarani *Gwyra Pepo* e por Silva (2016) na Escola Guarani *Kiringue Yvotyty* revelam como as comunidades Guarani Mbya têm apropriado



a instituição escolar como extensão de seus territórios e de suas cosmologias. Nessas escolas, o currículo nasce da comunidade e está atravessado por práticas espirituais, rituais e narrativas ancestrais, mostrando que a educação pode ser uma forma de resistência e de continuidade da cultura.

A dimensão política da escola indígena é igualmente evidenciada por Dias (2023), ao analisar o papel da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva na comunidade Terena, e por Nascimento (2020) e estudar a escola da retomada *Mãe Terra*, no Mato Grosso do Sul. Ambos os trabalhos destacam a gestão comunitária como elemento central de resistência e autonomia, pois ela garante que as decisões educacionais partam das necessidades e dos valores da própria aldeia. Essa perspectiva rompe com a lógica verticalizada da administração escolar e reafirma o protagonismo das lideranças locais na condução dos processos educativos.

A construção de identidades coletivas emerge como um dos efeitos mais significativos da educação escolar indígena no trabalho de Schubert (2021) sobre o povo Tupinikim, no qual demonstra que as lutas territoriais e os processos educativos se entrelaçam, produzindo sentidos de pertencimento e de memória que fortalecem a identidade étnica. Do mesmo modo, Neto (2019) analisa a “cultura de movimento” dos Potiguaras como prática pedagógica que expressa corporeidade, espiritualidade e identidade, revelando que o corpo, no contexto indígena, também é território de saber e de resistência.

Essas experiências apontam para conquistas históricas relevantes como a consolidação de escolas bilíngues e interculturais, o fortalecimento da gestão comunitária e a ampliação do protagonismo indígena nos processos educativos. Desde a Constituição Federal de 1988 e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999), tem-se avançado no reconhecimento do direito à educação diferenciada. Entretanto, como enfatiza Oliveira (2022), a efetivação desse direito depende da capacidade das comunidades de negociar com o Estado e de manter vivas as suas formas próprias de organização educativa em contextos muitas vezes adversos.

As pesquisas reunidas entre os anos de 2016 e 2023 revelam a vitalidade e a pluralidade dos estudos voltados à Educação Escolar Indígena no Brasil, evidenciando a consolidação de um campo que articula educação, território, identidade e interculturalidade como dimensões indissociáveis das práticas formativas e políticas de resistência dos povos originários. Cada uma das investigações analisadas contribui para compreender diferentes facetas desse processo, seja no âmbito da escola indígena como



espaço de reafirmação cultural seja na formação de professores e nas políticas públicas que sustentam — ou fragilizam — tais experiências.

O estudo de José Lopes da Cunha Júnior (2016), realizado em Pernambuco, destaca-se por analisar o processo de resistência das etnias indígenas frente à institucionalização da educação escolar indígena em seus territórios. Ao investigar as relações entre os povos e o Estado, o autor evidencia as estratégias de retomada identitária e política que emergem na luta pelo reconhecimento de direitos e pela criação de modelos educacionais próprios. A dissertação enfatiza o protagonismo das doze etnias pernambucanas que, mesmo diante do histórico de apagamento, articulam-se para garantir uma educação intercultural e territorializada.

Na mesma perspectiva de valorização dos saberes e práticas culturais, a tese de Bruno Ferreira (2020) aborda a educação escolar Kaingang a partir de um olhar interno, enraizado na experiência do próprio autor enquanto indígena, ativista e educador. Seu trabalho propõe uma reflexão sobre as possibilidades de uma escola que dialogue com os saberes tradicionais Kaingang e os integre de modo crítico à educação formal, questionando os limites impostos pelos modelos eurocentrados e propondo uma pedagogia da autonomia e da ancestralidade.

De modo semelhante, Maria Conceição da Silva (2016) reconstrói a história da Escola Indígena Guarani Kiringue Yvotyty, localizada na aldeia Sapukai (RJ), e analisa sua transformação de uma iniciativa comunitária em escola estadual. O estudo revela os desafios e conquistas desse processo, destacando o papel das lideranças e das redes de apoio na consolidação de uma escola que afirma a identidade Guarani Mbya e traduz, em sua organização, o modo de ser e aprender de seu povo.

O trabalho de Jaspe Valle Neto (2020), desenvolvido no Amazonas, investiga o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, pertencente ao povo Mura, e analisa como o projeto curricular se entrelaça à cultura, aos saberes e à identidade comunitária. O autor ressalta o papel do currículo como instrumento de resistência e emancipação capaz de sustentar a educação intercultural e fortalecer a autonomia dos povos indígenas diante das imposições da escola hegemônica.

De forma complementar, a dissertação de Edemilson Dias (2023) examina a contribuição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva para o fortalecimento da comunidade Terena da Aldeia Aldeinha, no Mato Grosso do Sul. A pesquisa evidencia que a educação escolar indígena, quando construída em diálogo com as lideranças locais



e sustentada pelos marcos legais, torna-se um espaço de fortalecimento coletivo e de consolidação da identidade étnica e cultural.

A tese de José Adnilton Oliveira Ferreira (2022), por sua vez, desloca o olhar para o Estado do Amapá, ao investigar a percepção dos professores sobre a identidade étnica do povo Palikur no currículo escolar. Seu estudo revela tensões entre práticas pedagógicas e reconhecimento cultural, apontando os desafios de um sistema de ensino que ainda tende a reproduzir modelos uniformizadores, em detrimento da valorização das identidades indígenas.

Na região Norte, Wilson Marques Navarro Júnior (2023) analisa as políticas etnoeducacionais voltadas aos Sateré-Mawé, habitantes das margens do Rio Mamuru, entre o Pará e o Amazonas. O autor destaca as dificuldades e os avanços na implementação dessas políticas em duas aldeias específicas, demonstrando como as práticas escolares se constituem como expressões de resistência política e cultural, articuladas às demandas comunitárias por autonomia e reconhecimento.

A dissertação de Amanda Aliende da Matta (2019) tem como foco a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo, situada na aldeia Tenondé Porã, em São Paulo. O estudo analisa o processo de implementação da escola e suas implicações socioculturais, evidenciando os conflitos e resistências vivenciados na relação com o Estado e com as políticas educacionais. A autora discute como a escola se torna um espaço de diálogo entre saberes tradicionais e práticas institucionais, contribuindo para o fortalecimento da identidade Guarani Mbya e a consolidação de uma educação de base comunitária.

Ainda no contexto sul-mato-grossense, Marcelo Casaro Nascimento (2020) desenvolve uma investigação sobre a escola da Retomada Mãe Terra, em Miranda (MS), sob a perspectiva dos próprios membros do povo Terena. A pesquisa aborda a escola como território de luta, resistência e protagonismo indígena, ressaltando o papel das experiências educativas na reafirmação cultural e territorial da comunidade.

No Rio Grande do Norte, Carlos Gomes de Medeiros Neto (2019) pesquisa os saberes indígenas e a cultura de movimento da comunidade do Catu, articulando corpo, educação e ancestralidade. Seu estudo destaca como as práticas corporais e os modos de vida Potiguaras integram a formação escolar e expressam uma pedagogia do movimento, ancorada na corporeidade e na memória coletiva.

Já Samuel Rocha de Oliveira (2022) analisa o processo educacional e cultural dos índios Ticuna, situados na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. O autor



investiga como as fronteiras geopolíticas interferem nas práticas educativas e culturais desse povo, revelando as tensões entre políticas públicas nacionais e saberes tradicionais transfronteiriços. Seu trabalho amplia a compreensão da educação indígena em contextos multilíngues e multiculturais.

A tese de Arlete Maria Pinheiro Schubert (2021) dedica-se às lutas territoriais do povo Tupinikim em Aracruz (ES), entre 1970 e 2010, e analisa as relações entre memória, cultura e educação. A autora demonstra que os processos educativos se configuram como parte das estratégias de resistência e de reconstrução identitária, unindo território, memória e escola como dimensões indissociáveis das lutas indígenas.

Por fim, a pesquisa de Veraildes Santos Gomes (2022) analisa as políticas públicas de educação escolar indígena voltadas aos Tupinambá de Olivença, na Bahia, com foco na implementação das escolas em suas aldeias. O estudo avalia a efetividade dessas políticas, especialmente em relação à educação bilíngue e multicultural, e expõe os desafios de concretizar, nas práticas locais, as diretrizes da legislação educacional indígena.

De modo geral, as pesquisas analisadas convergem na compreensão de que a educação escolar indígena nas aldeias é um processo dinâmico, plural e político em que se entrecruzam resistência, memória e luta por autonomia. A escola deixa de ser mero instrumento de transmissão de conteúdos e se transforma em território de diálogo intercultural, no qual os saberes tradicionais se afirmam diante da racionalidade ocidental. Assim, as comunidades indígenas demonstram que educar, para elas, é um ato de resistência e de esperança, no sentido freiriano do termo — uma prática emancipatória que vincula conhecimento, território e vida.

### **3.3.2 Educação indígena nas escolas regulares**

Aqui, traçamos os caminhos possíveis para a inclusão da temática indígena por meio de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues. A educação indígena em escolas não indígenas apresenta desafios específicos relacionados à inclusão da temática indígena no currículo e à sensibilização de professores e alunos para a diversidade cultural. Caminhos possíveis incluem a formação continuada de professores, a construção de materiais didáticos interculturais e bilíngues, e a promoção de projetos que integrem saberes indígenas às práticas pedagógicas regulares. Tais iniciativas contribuem para a valorização da cultura indígena, o combate a estereótipos e a construção de uma educação mais inclusiva e capaz de promover diálogo entre diferentes perspectivas culturais.



## **Quadro 2 – Educação indígena nas escolas regulares – estudos correlatos**

<p><b>14. Mendes, Myriam Regina Zapaterra</b></p> <p><b>a temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia melhor avaliados no brasil na segunda década do século XXI.</b> doutorado em educação. pontifícia universidade católica de campinas, campinas. 2023.</p> <p>este estudo tem como objeto a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia (ppcs) com os melhores conceitos no sistema e-MEC, considerando instituições localizadas em regiões com maior densidade demográfica indígena, conforme dados do IBGE, bem como aquelas com melhor avaliação nas demais regiões do brasil. a pesquisa busca compreender como os ppcs dessas instituições incorporam — ou negligenciam — as especificidades socioculturais dos povos indígenas, especialmente no que se refere à formação de professores para atuar em contextos interculturais. o estudo visa contribuir para o debate sobre a qualidade da formação docente e a inclusão das demandas indígenas na estrutura curricular dos cursos de pedagogia.</p>
---

**Fonte:** BDTD/Ibict - Elaboração da autora.

A presença da temática indígena nas escolas não indígenas constitui um campo de tensões e possibilidades no contexto educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. No entanto, a efetivação desses princípios nas escolas comuns ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que se refere à formação de professores e à inclusão curricular.

A categoria de análise “Educação indígena nas escolas: caminhos possíveis para a inclusão da temática indígena, práticas pedagógicas interculturais e bilíngues” permite compreender os desafios e as estratégias que envolvem a construção de uma educação mais inclusiva e plural. A ausência de conteúdos que abordem de forma crítica e contextualizada as culturas indígenas contribui para a reprodução de estereótipos e para a invisibilização dos povos originários no espaço escolar. Como destaca Mendes (2023, p. 15), “a temática indígena ainda é tratada de forma superficial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, mesmo nas instituições com melhores avaliações no sistema e-MEC.”

Diante desse cenário, torna-se urgente investir em formação continuada de professores, com foco na interculturalidade e na valorização dos saberes indígenas. A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também epistemológicos e éticos que levem a promover uma postura crítica e respeitosa frente à diversidade. Segundo Mendes (2023, p. 18), “a formação de professores para atuar em



contextos interculturais exige uma revisão profunda dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente os de Pedagogia.”

Outro aspecto fundamental diz respeito à produção de materiais didáticos interculturais e bilíngues que refletem as línguas, as cosmologias e as práticas dos povos indígenas. Esses materiais devem ser elaborados em diálogo com as comunidades indígenas, respeitando suas especificidades e promovendo o protagonismo dos sujeitos indígenas na construção do conhecimento. A inclusão de tais recursos no cotidiano escolar contribui para a construção de uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade cultural brasileira.

Além disso, a implementação de projetos pedagógicos integradores que articulem os saberes indígenas às práticas educativas regulares pode favorecer o desenvolvimento de uma cultura escolar mais sensível à diversidade. Tais iniciativas promovem o diálogo intercultural, rompendo com a lógica assimilacionista que historicamente permeou a educação brasileira. Como afirma Candau (2012, p. 14), “a interculturalidade implica reconhecer a existência de diferentes saberes e culturas, promovendo relações de respeito, diálogo e aprendizagem mútua.”

O estudo de Mendes (2023) reforça a importância de considerar as especificidades regionais, especialmente em áreas com maior densidade demográfica indígena. A autora observa que, mesmo em contextos em que a presença indígena é significativa, os PPCs nem sempre contemplam as demandas desses povos, o que revela uma lacuna entre as diretrizes legais e a prática educacional. Essa constatação aponta para a necessidade de políticas públicas que incentivem a revisão curricular e a formação de professores com base em princípios interculturais.

A tese de doutorado de Myriam Regina Zapaterra Mendes (2023), intitulada *A temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI*, apresenta uma análise criteriosa sobre a presença da temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições com melhores conceitos no sistema e-MEC. O estudo, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, investiga em que medida a alta avaliação institucional dos cursos se traduz em efetivo compromisso com a formação docente voltada à diversidade cultural, à interculturalidade e à educação escolar indígena. A autora parte da problemática que questiona se os cursos de Pedagogia mais bem avaliados cumprem o papel legal e social de formar pedagogos aptos a atuar em contextos interculturais, conforme previsto nas legislações educacionais vigentes.



A pesquisa adota uma metodologia de análise de conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin e complementada pela análise lexicográfica com o uso do *software* IRAMUTEQ, o que confere à investigação consistência teórica e rigor estatístico. Essa abordagem metodológica, ao articular as abordagens qualitativa e quantitativa do *corpus* textual, possibilita identificar tendências, recorrências e ausências significativas no modo como a temática indígena é tratada nos documentos institucionais. A seleção dos PPCs foi pautada em critérios objetivos — cursos com conceitos 4 e 5 no e-MEC, distribuídos entre regiões de maior e menor densidade demográfica indígena segundo o IBGE —, o que permitiu à autora compor um panorama nacional equilibrado e representativo da formação pedagógica brasileira.

Os resultados revelam que a excelência institucional, medida por indicadores de avaliação, não garante a qualidade social e intercultural da formação docente. Apenas um número restrito de cursos, entre eles os das universidades UFLA, UFC (diurno e noturno), UFPB, UFFS e UFES, apresentaram diretrizes pedagógicas mais explícitas voltadas à temática indígena e à valorização da diversidade cultural. Nos demais PPCs analisados, a autora observa que, embora haja menções formais à legislação — como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígenas —, tais referências aparecem de modo superficial, sem repercussão prática no currículo.

Um dos achados mais significativos diz respeito à uniformidade preocupante entre os cursos de diferentes regiões: mesmo nas áreas com maior concentração populacional indígena, como o Norte e o Centro-Oeste, não se verificou diferença estatística relevante quanto à incorporação da temática indígena nos PPCs. Essa constatação indica que o silenciamento e a negligência sobre a questão indígena não se restringem a um contexto regional, mas constituem um fenômeno nacional, reproduzido pela homogeneização curricular e pela ausência de políticas institucionais de formação intercultural.

A autora identifica ainda equívocos conceituais recorrentes, especialmente a confusão entre os termos “educação indígena” e “educação escolar indígena”, revelando fragilidades teóricas e políticas no trato das especificidades das práticas educativas voltadas aos povos originários. Essa imprecisão conceitual, além de demonstrar o distanciamento entre os marcos legais e as práticas pedagógicas, evidencia a carência de uma perspectiva decolonial que valorize os saberes indígenas e desafie o modelo eurocentrado ainda predominante na formação docente.

Ao discutir os resultados, Mendes articula as noções de interculturalidade, descolonização e compromisso político-pedagógico, destacando o papel das



universidades públicas como espaços privilegiados de resistência e transformação social. Sua análise tensiona os critérios oficiais de qualidade e propõe uma reflexão sobre o sentido ético e social da formação em Pedagogia, questionando a lógica tecnicista que associa excelência apenas a indicadores de desempenho. Para a autora, a verdadeira qualidade formativa deve incluir o compromisso com a diversidade étnico-cultural, com a justiça social e com a formação antirracista de educadores sensíveis às realidades indígenas.

Conclui-se que o estudo de Mendes (2023) traz contribuições expressivas para o campo da educação escolar indígena e da formação docente intercultural, ao revelar a distância entre os avanços legais e sua efetivação nas práticas curriculares das licenciaturas. Ao evidenciar que os cursos mais bem avaliados não necessariamente formam profissionais preparados para atuar de modo crítico e decolonial, a pesquisa expõe as contradições do sistema de avaliação da educação superior e reafirma a urgência de reformulações nos PPCs. Em síntese, trata-se de um trabalho que articula rigor metodológico e compromisso político, apontando caminhos para que a formação de professores se torne, de fato, um espaço de reexistência, diálogo de saberes e valorização das epistemologias indígenas.

Em síntese, a análise da categoria proposta evidencia que a educação indígena nas escolas não indígenas não deve se restringir a datas comemorativas ou abordagens pontuais. Ao contrário, exige uma transformação profunda nas concepções pedagógicas, nos currículos e nas práticas docentes. A construção de uma educação intercultural e bilíngue, comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das identidades indígenas, é um passo fundamental para a consolidação de uma escola democrática e plural.

### **3.3.3 Formação dos indígenas nas universidades**

Essa categoria expõe as dimensões de acesso, permanência e protagonismo acadêmico presentes na formação universitária dos indígenas. A formação de indígenas em instituições de ensino superior é um aspecto central para o fortalecimento da educação escolar indígena e da autonomia comunitária. O acesso às universidades, a permanência nos cursos e o protagonismo acadêmico possibilitam a capacitação de profissionais indígenas para atuar na educação formal e em políticas públicas. Além disso, a presença de indígenas na academia contribui para o reconhecimento e a valorização de saberes tradicionais, favorecendo a construção de currículos e práticas pedagógicas que



dialoguem com as realidades das comunidades.

### **Quadro 3 – Formação dos indígenas nas universidades – estudos correlatos**

<b>15. Momo, Margarida Etsuko Endo</b>
<b>Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.</b> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos. São Carlos 2019. O presente estudo tem como foco a análise das monografias produzidas por estudantes indígenas graduados entre os anos de 2014 e 2017 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especificamente aqueles que ingressaram por meio do Programa de Ações Afirmativas. A pesquisa busca identificar os conhecimentos, saberes e temáticas abordadas por estudantes de diferentes etnias em seus trabalhos de conclusão de curso, com o objetivo de compreender como esses sujeitos indígenas têm articulado suas experiências, identidades e perspectivas culturais no espaço acadêmico. A investigação contribui para o debate sobre a presença indígena nas universidades, os impactos das políticas de inclusão e a valorização dos saberes originários na produção científica.
<b>16. Franca, Mauricio Serpa</b>
<b>A conquista de um novo território: indígenas advogados e advogadas - um olhar decolonial para os cursos de Direito.</b> Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2021. O estudo investiga as experiências de advogados indígenas no ensino superior, especialmente no curso de Direito, e como suas identidades e vivências como indígenas são moldadas e desafiadas nesse ambiente universitário, em um contexto decolonial.
<b>17. Lopes, Jessica de Oliveira</b>
<b>Contribuições da pedagogia histórico-crítica para pensar o papel da educação superior e a formação de indígenas.</b> Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2019. Este estudo tem como objeto a educação superior indígena, com foco nas estruturações e concepções de ensino presentes nos documentos oficiais brasileiros. A pesquisa busca compreender como essas normativas expressam — ou ocultam — as contradições entre a lógica dominante da educação universitária e as demandas socioculturais dos povos indígenas. A investigação analisa os limites e possibilidades das políticas públicas voltadas à inclusão indígena no ensino superior, considerando os desafios de construção de uma universidade intercultural que reconheça e valorize os saberes, epistemologias e formas de organização próprias dos povos originários.
<b>18. Souza, Valdemir de</b>
<b>Formação de professores Guarani e Kaiowá. Práticas pedagógicas interculturais do Curso Normal médio intercultural indígena Ará Verá na perspectiva da V turma 2015.</b> Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2019 A pesquisa tem como objeto as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, com foco na V Turma do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá.

**Fonte:** BDTD/Ibict - Elaboração da autora.

A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras representa um avanço significativo nas políticas de inclusão e na luta por reconhecimento dos povos originários. Desde a implementação de ações afirmativas específicas, como cotas e programas de apoio estudantil, observa-se um crescimento na matrícula de indígenas no



ensino superior. No entanto, os desafios relacionados à permanência, à adaptação curricular e ao respeito às identidades culturais ainda persistem.

As pesquisas desenvolvidas entre 2019 e 2021 por Margarida Etsuko Endo Momo, Maurício Serpa França, Jéssica de Oliveira Lopes e Valdenir de Souza evidenciam um importante movimento de expansão e consolidação da presença indígena no ensino superior brasileiro, articulando dimensões de formação intercultural, descolonização do conhecimento e valorização das epistemologias indígenas. Esses estudos compartilham um horizonte comum: compreender o modo como sujeitos indígenas têm se apropriado dos espaços acadêmicos e formativos, ressignificando os a partir de suas próprias experiências, linguagens e modos de pensar.

A dissertação de Margarida Etsuko Endo Momo (2019) analisa as monografias produzidas por estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que ingressaram por meio do Programa de Ações Afirmativas, entre os anos de 2014 e 2017. A autora investiga temas, saberes e perspectivas expressos nesses trabalhos de conclusão de curso, buscando compreender como as identidades indígenas se projetam na produção científica universitária. Sua pesquisa revela um duplo movimento: por um lado, a inserção crescente dos povos indígenas nas universidades públicas brasileiras; por outro, o esforço desses sujeitos em “reflorestar” epistemologicamente o espaço acadêmico, inserindo nele narrativas, metodologias e problemáticas oriundas de seus territórios e modos de vida. O estudo de Momo amplia o debate sobre políticas de inclusão e presença indígenas na educação superior, mostrando que as ações afirmativas não apenas garantem acesso, mas também impulsionam transformações epistemológicas na produção de conhecimento.

Em perspectiva próxima, a dissertação de Maurício Serpa França (2021), desenvolvida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), traz à tona o protagonismo dos advogados e advogadas indígenas, propondo uma leitura decolonial dos cursos de Direito. França analisa as trajetórias de indígenas que, ao ingressarem e se formarem nesse campo, conquistam um “novo território” de atuação política e intelectual. Seu estudo evidencia as tensões e desafios vividos por esses sujeitos, que se inserem em um espaço historicamente excludente, mas o ressignificam ao integrar a cosmovisão indígena e a luta por direitos coletivos na prática jurídica. Ao adotar uma abordagem decolonial, o autor rompe com a narrativa tradicional da inclusão como assimilação, afirmando a presença indígena como ato de insurgência epistêmica e de transformação institucional.



A pesquisa de Jéssica de Oliveira Lopes (2019), realizada na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), reflete sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de indígenas na educação superior. A autora problematiza as contradições entre as normativas oficiais da educação universitária e as demandas socioculturais dos povos indígenas, apontando os limites e possibilidades das políticas públicas voltadas à inclusão. Seu trabalho evidencia que a universidade, muitas vezes, mantém uma lógica de homogeneização que silencia epistemologias não ocidentais; entretanto, também abre brechas para a construção de uma universidade intercultural, capaz de acolher e legitimar os saberes originários. Lopes propõe, assim, uma leitura crítica e dialética do processo formativo em que o confronto entre perspectivas — ocidental e indígena — se torna produtivo e transformador.

Por fim, a dissertação de Valdenir de Souza (2019), também defendida na Universidade Católica Dom Bosco, foca a formação de professores Guarani e Kaiowá no Curso Normal Médio Intercultural Indígena Ára Verá, tomando como referência a quinta turma do programa, concluída em 2015. O autor investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo formativo e destaca o caráter intercultural e comunitário da experiência, que integra saberes tradicionais, línguas indígenas e valores coletivos à formação docente. Seu estudo demonstra que a escola indígena e os cursos específicos de formação são espaços de reafirmação identitária e resistência política nos quais a docência é compreendida como ato de continuidade cultural e exercício de autonomia coletiva.

Em conjunto, essas quatro pesquisas delineiam um panorama consistente sobre a formação e a atuação de sujeitos indígenas no ensino superior e na docência, evidenciando tanto as conquistas quanto os desafios que ainda persistem na construção de uma educação verdadeiramente intercultural. Elas reafirmam que a presença indígena nas universidades e nos cursos de formação docente não se limita à ocupação de espaços, mas implica uma transformação epistemológica e política, em que o conhecimento se refaz no encontro entre mundos.

### **3.3.4 Legislações**

Trata-se, aqui, do impacto das normas legais e políticas públicas na implementação da educação escolar indígena e na garantia de direitos educacionais e culturais. A análise do conjunto de leis revela que a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Lei nº 11.645/2008 constituem marcos fundamentais para a garantia da educação diferenciada, bilíngue e intercultural dos povos indígenas. Essas normas



estabelecem direitos territoriais, linguísticos e educacionais, além de orientar a elaboração de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas adequadas. Apesar dos avanços, a efetivação plena dessas legislações ainda enfrenta desafios como a formação insuficiente de professores, a escassez de materiais didáticos e a resistência de algumas instituições em adotar práticas alinhadas aos princípios legais.

#### **Quadro 4 – Legislações – estudos correlatos**

<b>19. Rufino, Angela Maria dos Santos</b> <b>A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI).</b> 2022. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Este estudo tem como objeto a educação indígena e o impacto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) no processo de letramento dos povos originários. A pesquisa investiga como os dispositivos hipertextuais — como recursos digitais interativos e multimodais — podem ser utilizados como ferramentas educacionais que dialogam com as especificidades culturais e linguísticas indígenas. O objetivo é compreender de que forma o RCNEI, aliado às tecnologias hipertextuais, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar indígena e para a preservação das identidades culturais dos povos indígenas.
<b>20. Heimbach, Nilva</b> <b>Culturas indígenas, ensino de arte e a LEI 11.645/2008: possibilidades interculturais?</b> Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2019. A pesquisa tem como objeto as traduções das manifestações artísticas e culturais indígenas no ensino de Arte realizadas por professores não indígenas da rede pública, à luz da implementação da Lei 11.645/2008.
<b>21. Silva, Leila Tavares</b> <b>A política de escolarização indígena no estado do Acre.</b> Dissertação. (Mestrado em Educação), Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional. Rio Branco – AC. 2023. Este estudo tem como objeto a educação escolar indígena no estado do Acre, com foco nos povos indígenas acreanos e nas políticas indigenistas implementadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A pesquisa investiga como essas políticas têm influenciado a estruturação da educação indígena na região, considerando os contextos históricos, socioculturais e territoriais dos diferentes povos originários. O objetivo é compreender os avanços, desafios e contradições presentes na implementação de uma educação escolar específica e intercultural, que respeite os saberes, línguas e modos de vida dos povos indígenas do Acre.
<b>22. Silva, Julio Pedroso da</b> <b>O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS.</b> Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2021. O estudo explora o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes escolares, especificamente no contexto da educação escolar indígena do povo Kanhgág de Nonoai (RS). Foca na valorização da cultura e da língua Kanhgág, que estão em risco de extinção pelas novas gerações.

**Fonte:** BD TD/Ibict - Elaboração da autora.



A educação escolar indígena no Brasil é respaldada por um conjunto de legislações que reconhece a diversidade cultural, linguística e territorial dos povos originários. A Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova perspectiva ao garantir o direito à educação diferenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a Lei nº 11.645/2008 reforçam esse compromisso, estabelecendo diretrizes para a inclusão da história e cultura indígenas nos currículos escolares.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) é um instrumento fundamental para orientar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais dos povos indígenas. Rufino (2022) analisa o impacto do RCNEI no processo de letramento, destacando o uso de tecnologias hipertextuais como ferramentas que potencializam o diálogo entre saberes tradicionais e recursos educacionais contemporâneos.

As pesquisas desenvolvidas por Ângela Maria dos Santos Rufino (2022), Nilva Heimbach (2019), Leila Tavares Silva (2023) e Júlio Pedroso da Silva (2021) demonstram o esforço coletivo e interdisciplinar de pesquisadores comprometidos com a consolidação de uma educação escolar indígena intercultural, crítica e decolonial. Esses trabalhos, realizados em diferentes regiões do país, revelam a amplitude e a complexidade das discussões que envolvem o currículo, as políticas públicas e as práticas pedagógicas no campo da educação indígena, abordando desde os impactos das normativas oficiais até o diálogo entre saberes tradicionais e escolares.

A tese de Ângela Maria dos Santos Rufino (2022), defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), analisa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e suas implicações no processo de letramento dos povos originários. A autora propõe uma leitura inovadora ao relacionar o RCNEI com o uso de tecnologias hipertextuais e multimodais, investigando como recursos digitais interativos podem ser mobilizados como ferramentas pedagógicas em contextos interculturais. Ao discutir o potencial das mídias digitais na preservação das línguas e identidades culturais indígenas, Rufino amplia o debate sobre as interfaces entre tradição e tecnologia, sugerindo que o letramento indígena pode se fortalecer por meio da apropriação crítica dos ambientes virtuais. Seu estudo representa um avanço significativo ao conectar currículo, tecnologia e interculturalidade, indicando caminhos para uma educação indígena contemporânea e dialógica.

De modo complementar, a pesquisa de Nilva Heimbach (2019), realizada na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), investiga as traduções das manifestações



artísticas e culturais indígenas no ensino de Arte, a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008. A autora analisa as práticas pedagógicas de professores não indígenas da rede pública questionando como as expressões culturais dos povos originários são abordadas, representadas e reinterpretadas nas aulas de Arte. A partir das categorias de interculturalidade, colonialidade e diferença, Heimbach evidencia os riscos da folclorização e da superficialidade nas abordagens escolares, quando as culturas indígenas são tratadas como temas exóticos e não como sistemas de conhecimento autônomos. Sua tese propõe, portanto, uma pedagogia intercultural da arte que vá além da inclusão temática, promovendo o diálogo entre cosmovisões e modos de expressão.

Já a dissertação de Leila Tavares Silva (2023), defendida na Universidade Federal do Acre (UFAC), analisa as políticas de escolarização indígena no estado do Acre, situando-as no contexto pós-Constituição de 1988. O estudo examina os impactos das políticas indigenistas na estruturação da educação escolar indígena local, destacando as conquistas e contradições presentes em sua implementação. Ao considerar os contextos históricos, socioculturais e territoriais dos diferentes povos acreanos, Leila Silva aponta que a efetivação de uma educação específica e intercultural depende não apenas de diretrizes legais, mas do reconhecimento político e institucional da diversidade indígena. Sua pesquisa contribui para compreender como os marcos legais se concretizam — ou se fragilizam — nas práticas educativas cotidianas, revelando as tensões entre o discurso da interculturalidade e as condições reais de oferta da educação indígena.

O estudo de Júlio Pedroso da Silva (2021), desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa o diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares no contexto da educação do povo Kanhgág de Nonoai (RS). A pesquisa centra-se nas estratégias de valorização da língua e da cultura Kanhgág, ameaçadas de enfraquecimento pelas novas gerações, e discute os desafios enfrentados pela escola indígena na preservação das práticas culturais e linguísticas. O autor evidencia que o processo educativo pode tanto contribuir para a reprodução de uma lógica colonial, quanto se constituir como espaço de revitalização cultural e resistência. Seu trabalho reforça a importância de reconhecer a escola indígena como território de mediação onde os saberes tradicionais encontram possibilidades de continuidade e reexistência diante das pressões da cultura dominante.

Em conjunto, essas quatro pesquisas demonstram que a educação escolar indígena no Brasil está intrinsecamente ligada à disputa por narrativas, sentidos e representações. Enquanto Rufino aponta o papel das tecnologias digitais na construção de novas formas



de letramento intercultural, Heimbach evidencia as tensões estéticas e políticas que emergem na representação das culturas indígenas no ensino de Arte. Leila Silva, por sua vez, problematiza as políticas públicas e sua (in)capacidade de assegurar uma educação específica e autônoma, e Júlio Pedroso da Silva reafirma a centralidade do diálogo entre saberes como eixo de resistência e de valorização identitária.

Esses estudos convergem, portanto, na defesa de uma educação indígena pluriepistêmica, territorializada e politicamente comprometida, que reconheça os povos originários como produtores de conhecimento e não apenas como objetos de estudo. Ao articular currículo, política, arte e tecnologia sob uma perspectiva decolonial, as pesquisas reafirmam que educar, para os povos indígenas, é também um ato de resistência e de continuidade da vida.

A educação escolar indígena, nesse contexto, deve ser compreendida como um direito coletivo, um instrumento de resistência e uma expressão da diversidade cultural brasileira.

### **3.4. Quadros da Pesquisa<sup>3</sup>**

A elaboração dos quadros se justifica pela necessidade de sistematizar, organizar e tornar visível o conjunto de informações levantadas durante a análise das dissertações e teses. Embora o texto descritivo anterior já apresente os principais achados, a construção dos quadros cumpre funções descritivas e analíticas complementares que fortalecem a consistência da pesquisa.

Primeiro, os quadros permitem comparar de forma objetiva elementos essenciais dos trabalhos — local da pesquisa, abordagem metodológica, foco temático, sujeitos, contribuições e limites —, facilitando a identificação de padrões, recorrências e singularidades que nem sempre se evidenciam apenas pela exposição narrativa. Além disso, eles funcionam como instrumentos de síntese, possibilitando uma visão panorâmica do campo de estudos nos últimos dez anos. Essa síntese, organizada em categorias, contribui para confirmar as tendências apontadas no texto e sustentar, com dados explícitos, as conclusões apresentadas posteriormente.

Os quadros também favorecem a transparência metodológica, já que demonstram

<sup>3</sup> Todas as dissertações e teses estão na integra no drive:

[https://drive.google.com/drive/folders/1cbj2rZaogEUjc2IgQIshaET\\_aFCsPCx3?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1cbj2rZaogEUjc2IgQIshaET_aFCsPCx3?usp=sharing)



de forma clara como os dados foram organizados, analisados e confrontados. Com isso, tornam-se úteis tanto para o leitor quanto para o pesquisador, permitindo que a análise seja compreendida, revisitada e verificada.

Por fim, as informações sistematizadas nos quadros serviram de base para a definição das categorias de análise e para o desenvolvimento das interpretações apresentadas no capítulo analítico. Em outras palavras, não se trata de repetição do texto, mas de um passo metodológico fundamental: os quadros transformam o conjunto de trabalhos em um *corpus* organizado sobre o qual foi possível realizar comparações, inferências e interpretações mais consistentes.

#### **Quadro 5 - BDTD**

<b>1.Autor</b>	Cunha Júnior, José Lopes da
<b>Título e tema</b>	<b>Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas.</b> Recife, 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. 2016.
<b>Palavra-chave</b>	Educação escolar. Decolonialidade. Política indígena. Retomadas.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é o processo de resistência das etnias indígenas em Pernambuco em relação à instituição da Educação Escolar Indígena em seus territórios. A pesquisa foca nas relações dos povos indígenas com o Estado e no desenvolvimento de um sistema educacional específico e intercultural nas doze etnias que resistiram e permanecem atuantes na região. O objeto da pesquisa é analisar como as etnias indígenas em Pernambuco têm lutado para implantar seus próprios sistemas educacionais indígenas e para garantir o reconhecimento de suas identidades culturais e direitos territoriais.
<b>Problema</b>	O problema está relacionado à dificuldade de implementação e reconhecimento da educação escolar indígena no contexto de um sistema educacional que é, historicamente, monocultural e excludente. A pesquisa investiga como essas comunidades, após séculos de exploração e opressão, têm resistido ao Estado para conquistar o direito à educação diferenciada, ao mesmo tempo que enfrentam a omissão estatal em relação aos seus direitos territoriais e culturais. Como as etnias indígenas de Pernambuco, após séculos de exploração, conseguiram resistir à imposição de um sistema educacional monocultural e, no contexto da redemocratização, implementar um sistema educacional que respeite suas identidades culturais e direitos coletivos?
<b>Objetivo</b>	O objetivo da pesquisa é pontuar o processo histórico e político das etnias indígenas em Pernambuco, especialmente após a Constituição de 1988, quando se torna possível o reconhecimento dos direitos coletivos dessas comunidades, incluindo o direito à educação escolar indígena diferenciada. A pesquisa busca compreender como essas etnias negociaram com o Estado para garantir um sistema intercultural e específico, fundamentado no Projeto Político Pedagógico Indígena.
<b>Associação</b>	A associação se dá entre a luta das etnias indígenas e as normas educacionais impostas pelo Estado-nação brasileiro. As comunidades indígenas, por meio de organizações como a Apoinme e a Copipe, buscam estabelecer um diálogo e uma negociação com o Estado para criar um sistema educacional diferenciado, enquanto enfrentam as normas monoculturais do sistema educacional vigente. Além disso, há uma associação entre o reconhecimento dos direitos territoriais



	e o reconhecimento das identidades culturais das etnias indígenas, que é promovido pela luta dessas comunidades. A pesquisa explora a associação entre a resistência indígena e a luta pelo reconhecimento e implementação da educação escolar indígena, focando em como as organizações indígenas e suas lideranças têm atuado em conjunto para garantir direitos coletivos e territoriais.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise de pesquisa revela que, desde a Constituição de 1988, as etnias indígenas de Pernambuco passaram a ser reconhecidas como sujeitos políticos, com direitos coletivos e territoriais. Isso gerou uma série de embates e negociações com o Estado no campo da educação, pela imposição estatal de um sistema monocultural. As etnias indígenas, com o apoio de organizações da sociedade civil como a Apoinme e a Copipe, desenvolveram estratégias de resistência, utilizando seus projetos político-pedagógicos indígenas para construir um modelo educacional próprio que refletisse suas identidades e seus saberes tradicionais. A análise utiliza o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe para compreender como esses processos de resistência e negociação se deram ao longo do tempo. A pesquisa analisa como as etnias indígenas em Pernambuco desenvolveram um projeto educacional próprio, enfrentando a imposição das normas monoculturais do Estado, e como as organizações indígenas atuaram para reconhecer e implementar suas demandas educacionais e territoriais.
<b>2. Autor</b>	Ferreira, Bruno
<b>Título e tema</b>	<b>ÚN SI AG TŪ PĒ KI VĒNH KAJRĀNRĀN FĀ. O papel da escola Kaingang.</b> Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020
<b>Palavra-chave</b>	Pedagogia kaingang. Educação. Escola. Povo kaingang.
<b>Objeto</b>	O estudo investiga a educação escolar indígena Kaingang, com foco na construção de uma escola que respeite as especificidades culturais, tradições e modos de aprendizagem do povo Kaingang, a partir das experiências do autor como indígena, ativista e educador.
<b>Problema</b>	Como as escolas indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul podem ser repensadas para incorporar as concepções de educação, sociedade e mundo dos próprios Kaingang, superando os modelos educacionais impostos pelos não indígenas.
<b>Objetivo</b>	Propor caminhos para a construção de uma escola Kaingang que respeite e fortaleça a identidade cultural e os conhecimentos tradicionais, promovendo a interculturalidade e a autonomia do povo Kaingang nas questões educacionais.
<b>Associação</b>	A pesquisa está associada à reflexão sobre a educação escolar indígena no Brasil, destacando a importância da valorização das culturas, saberes e práticas ancestrais para a criação de políticas públicas e pedagogias que atendam às necessidades reais dos povos indígenas.
<b>Análise de pesquisa</b>	A pesquisa foi realizada por meio de uma metodologia colaborativa, com ênfase na reciprocidade e complementaridade, pautada na cosmologia Kaingang Kamẽ e Kajru. O autor utilizou rodas de conversa com velhos sábios (Kófa), professores, estudantes e membros das comunidades, além de traduzir e ressignificar conceitos entre as línguas Kaingang e portuguesa. A pesquisa também apresentou práticas pedagógicas concretas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel como exemplos de iniciativas que buscam fortalecer os saberes Kaingang. O estudo propõe a criação de uma escola que não apenas eduque, mas que também contribua para a luta pela manutenção da identidade, autonomia e poder do povo Kaingang, promovendo uma educação que reflita as relações interculturais e as diversidades do presente e do futuro.
<b>3. Autor</b>	Gomes, Veraílde Santos
<b>Título e tema</b>	<b>Políticas públicas da educação escolar indígena: histórias e vivências dos Tupinambá de Olivença.</b> Tese apresentada como requisito parcial para



	obtenção do título de Doutor em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bahia. São Leopoldo, 2022.
<b>Palavra-chave</b>	Políticas Públicas Educacionais. Educação Indígena. Escolar Indígena. Tupinambá de Olivença.
<b>Objeto</b>	O estudo analisa as políticas públicas do estado da Bahia voltadas para as comunidades indígenas, com foco específico nas comunidades Tupinambá de Olivença, em Ilhéus, e na implementação de escolas nas suas aldeias. A pesquisa avalia a efetividade dessas políticas, especialmente no que tange à educação bilíngue e multicultural para os indígenas.
<b>Problema</b>	Como as políticas públicas relacionadas à educação indígena na Bahia, especialmente aquelas voltadas para os Tupinambá de Olivença, são efetivadas na prática? Quais são os avanços e os desafios na implementação de uma educação que respeite as especificidades culturais e linguísticas desse povo?
<b>Objetivo</b>	O objetivo da pesquisa foi avaliar a aplicação das políticas educacionais públicas destinadas aos povos indígenas, com ênfase na análise das escolas nas aldeias Tupinambá de Olivença, confrontando a teoria das leis e decretos com a realidade prática das escolas locais.
<b>Associação</b>	A pesquisa se insere no contexto das lutas dos povos indígenas, particularmente dos Tupinambá, por direitos e reconhecimento, refletindo sobre a emergência dos movimentos indígenas e os desafios históricos enfrentados para garantir acesso à educação escolar de qualidade que respeite sua identidade e cultura. Está também associada aos debates sobre educação escolar indígena e a implementação das orientações legais sobre ensino bilíngue e multicultural.
<b>Análise de pesquisa</b>	A metodologia adotada foi qualitativa, combinando visitas às aldeias, observação direta das escolas, entrevistas com 11 pessoas envolvidas com a educação escolar indígena e a análise de documentos legais (leis, decretos, resoluções, pareceres e portarias). A pesquisa revelou que, apesar dos avanços nos últimos anos, especialmente devido à mobilização dos Tupinambá e ao fortalecimento do movimento indígena, persistem diversos desafios na efetivação das políticas públicas. A educação escolar oferecida ainda encontra dificuldades em integrar de forma efetiva as práticas educacionais tradicionais indígenas com o modelo escolar formal, evidenciando lacunas na implementação das leis e na garantia de uma educação verdadeiramente bilíngue e multicultural.
<b>4. Autor</b>	Momo, Margarida Etsuko Endo
<b>Título e tema</b>	<b>Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.</b> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos. São Carlos, 2019.
<b>Palavra-chave</b>	Movimento social indígena. Educação indígena. Vestibular indígena.
<b>Objeto</b>	O presente estudo tem como objeto a análise das monografias elaboradas por estudantes indígenas graduados entre 2014 e 2017 na Universidade Federal de São Carlos, especificamente os que ingressaram por meio do Programa de Ações Afirmativas. O foco da pesquisa reside na identificação dos conhecimentos e temáticas trazidas pelos estudantes de diferentes etnias em seus trabalhos de conclusão de curso.
<b>Problema</b>	A pesquisa busca compreender de que maneira as monografias produzidas pelos estudantes indígenas contribuem para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, bem como para o aprofundamento da democracia no Brasil, refletindo sobre o impacto da presença indígena no contexto universitário, tanto nos temas abordados quanto nos métodos e abordagens utilizados.



<b>Objetivo</b>	O objetivo principal foi investigar os conhecimentos incorporados nas monografias, com ênfase nas temáticas relacionadas às culturas indígenas, e avaliar como esses trabalhos podem colaborar para a valorização da diversidade cultural no contexto educacional, propondo uma educação que vá além da mera inclusão formal e se abra para a valorização dos saberes e modos de vida indígenas.
<b>Associação</b>	A pesquisa se insere no debate contemporâneo sobre a inclusão das minorias, em especial os povos indígenas no ensino superior, e sobre a necessidade de transformar a educação universitária para que esta não apenas admita a presença de indígenas, mas reconheça e valorize suas culturas e saberes, rompendo com a prática etnocêntrica historicamente associada ao processo de “civilização” dos povos indígenas.
<b>Análise de pesquisa</b>	Foram selecionadas e analisadas oito monografias de diferentes cursos de graduação. A análise foi realizada com base na investigação dos problemas tratados, das abordagens temáticas, dos referenciais teóricos e metodológicos, bem como dos procedimentos adotados na coleta de dados e na sistematização dos resultados. Observou-se que, independentemente do curso, as monografias frequentemente abordaram temas valorizados pelas etnias indígenas, tais como mitos, lendas, ritos, jogos indígenas, e questões relacionadas à história e à luta pela delimitação de terras. Além disso, constatou-se que as produções acadêmicas empregaram abordagens próprias das culturas indígenas, como relatos históricos da formação dos povos e das suas lutas territoriais, refletindo um movimento de valorização da cultura indígena dentro do espaço acadêmico.
<b>5. Autor</b>	Rufino, Angela Maria dos Santos
<b>Título e tema</b>	<b>A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI).</b> 2022. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
<b>Palavra-chave</b>	Educação indígena. Identidade indígena. Letramento. Tecnologias hipertextuais.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a educação indígena e o impacto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) no letramento indígena, com foco no uso de dispositivos hipertextuais como ferramenta educacional. O objeto é entender como o RCNEI e as tecnologias hipertextuais podem ser usadas para melhorar a educação e preservar as identidades culturais dos povos indígenas.
<b>Problema</b>	O problema da pesquisa está na dificuldade de integração das práticas culturais e educativas indígenas no sistema educacional formal. Isso inclui a falta de valorização da oralidade indígena, a dificuldade de acesso às tecnologias (como a internet) e o desrespeito à autonomia das comunidades indígenas no processo educacional. Como o currículo educacional formal e as tecnologias hipertextuais podem ser empregados para valorizar o letramento indígena e ajudar a preservar as identidades culturais indígenas, diante dos desafios impostos pela sociedade não indígena e pelo legado do colonialismo?
<b>Objetivo</b>	O objetivo geral da pesquisa é analisar o RCNEI e sua aplicação no letramento indígena, com um foco especial no uso de tecnologias hipertextuais como um meio para preservar e visibilizar as práticas culturais e identitárias dos povos indígenas. O objetivo é examinar como o RCNEI, juntamente com as tecnologias hipertextuais, pode ser usado para fortalecer o letramento indígena e a preservação das identidades culturais dos povos autóctones* <i>*povos originários de um determinado território, também conhecidos como povos indígenas ou aborígenes. Eles são os primeiros habitantes de um local, cuja presença e cultura são ancestrais à chegada de outros povos.</i>



<b>Associação</b>	<p>A associação nesta pesquisa se refere à relação entre o uso das tecnologias hipertextuais e o fortalecimento das práticas culturais indígenas, especialmente na valorização da oralidade e das identidades indígenas. Além disso, também há uma associação entre a resistência ao colonialismo e a autonomia educacional das comunidades indígenas.</p> <p>A pesquisa explora a associação entre o uso de tecnologias digitais (hipertextuais) e a valorização do letramento indígena, com a hipótese de que, se bem aplicadas, essas tecnologias podem ajudar a preservar e reforçar a identidade indígena.</p> <p>Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual e aplicado, com foco na análise documental e crítica do RCNEI, a partir de referenciais que dialogam com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. A pesquisa não se limita a uma leitura normativa do documento, mas propõe interpretá-lo à luz das práticas e vivências escolares de comunidades indígenas, em especial da região Norte do Brasil.</p>
<b>Análise de pesquisa</b>	<p>A análise da pesquisa revela que, embora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) tenha como objetivo promover a inclusão das culturas indígenas no currículo formal, ele ainda enfrenta dificuldades significativas. As narrativas orais das comunidades indígenas continuam a ser marginalizadas, muitas vezes reduzidas a aspectos místicos e fantasiosos, em vez de serem reconhecidas como conhecimentos legítimos. Apesar das iniciativas educacionais, as populações indígenas ainda enfrentam um sistema de enclausuramento em que suas narrativas orais são consideradas místicas e não científicas. Isso está ligado a uma visão cartesiana que considera a cultura indígena como estática e primitiva, marginalizando práticas essenciais para a preservação da identidade dos povos originários.</p> <p>O estudo também aponta para o potencial das tecnologias hipertextuais na visibilização e preservação dessas identidades culturais. Contudo, o acesso limitado à internet e a falta de infraestrutura tecnológica nas comunidades indígenas tornam essas ferramentas de difícil acesso, o que impede que elas desempenhem um papel mais efetivo no processo educativo.</p> <p>Além disso, a pesquisa critica a sobreposição de um currículo nacional único, que não atende às especificidades das comunidades indígenas, deixando de lado suas realidades culturais e epistemológicas. A análise sugere que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário repensar a autonomia educacional indígena, incorporando práticas culturais indígenas de forma legítima e respeitosa.</p> <p>Por fim, a pesquisa aponta que a valorização do letramento indígena pode ser alcançada, desde que as tecnologias digitais sejam empregadas de maneira equânime e que o currículo educacional se adapte às necessidades e identidades dos povos indígenas, contribuindo para o fortalecimento de suas culturas e saberes.</p>
<b>6. Autor</b>	Silva, Maria Conceição da
<b>Título e tema</b>	<b>Kyringue Ivotyty, um sonho de João, o Vera Mirim. Nova Iguaçu, RJ.</b> Dissertação de Mestrado em Educação no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc). Nova Iguaçu, RJ. 2016
<b>Palavra-chave</b>	Escola indígena. Escola colonizadora. Guarani M'bya. Táticas de resistência.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a história e constituição da Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty, situada na Aldeia Guarani M'Bya, Sapukai, em Angra dos Reis/RJ. A pesquisa foca na trajetória dessa escola, desde sua criação como escola comunitária até sua configuração atual como escola estadual. Ela também analisa os contextos sociais, políticos, intelectuais e afetivos que marcaram esse processo de transformação. O objeto da pesquisa é investigar o processo



	histórico e as transformações da Escola Indígena Guarani Kiringue Yvotyty, bem como os fatores que influenciaram sua constituição e evolução ao longo do tempo.
<b>Problema</b>	O problema da pesquisa está relacionado à dinâmica de criação e evolução da escola indígena na aldeia, mais especificamente em como as ações comunitárias e as interações sociais e legais influenciaram a transição de uma escola comunitária para uma escola estadual. A pesquisa investiga como as interações entre a comunidade indígena e os contextos sociais/legais afetaram a instituição escolar. De que forma as ações da comunidade indígena e as interações sociais e legais influenciaram a constituição e a transformação da Escola Guarani Kiringue Yvotyty, desde sua origem como escola comunitária até sua configuração atual como escola estadual?
<b>Objetivo</b>	O objetivo da pesquisa é registrar as memórias constituintes da Escola Indígena da Aldeia Guarani M'Bya, Sapukai, com o intuito de investigar o processo de constituição e evolução da escola, desde sua criação até a sua configuração atual como escola estadual. Além disso, busca-se compreender os contextos políticos, sociais, intelectuais e afetivos que influenciaram esse processo, tendo em mente o ponto de vista da comunidade indígena. O objetivo é investigar como as ações da comunidade indígena e o contexto social e legal influenciaram a criação e evolução da Escola Indígena Guarani Kiringue Yvotyty, considerando as memórias e perspectivas da comunidade indígena.
<b>Associação</b>	A associação se dá entre as ações da comunidade indígena e as interações sociais e legais que moldaram a escola, bem como entre o contexto comunitário e o contexto institucional (escolar). A pesquisa também associa esses fatores ao processo de transformação de uma escola comunitária em uma escola estadual, que envolve a interação com o Estado e com os processos legais e sociais que influenciam a educação indígena. A pesquisa explora a associação entre as ações da comunidade indígena e os contextos sociais, políticos e legais, investigando como essas interações moldaram o percurso da Escola Guarani Kiringue Yvotyty.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise de pesquisa examina os processos e as memórias constituintes da escola, considerando os contextos que permitiram sua evolução. O estudo busca compreender como as interações sociais e legais com o Estado e com outras instituições influenciaram a transição de uma escola comunitária para uma escola estatal. A pesquisa se orienta por uma metodologia sensível, que considera as perspectivas da comunidade indígena enquanto atores principais e muitas vezes marginalizados nesse processo. A análise da pesquisa visa compreender como os contextos sociais e legais e as ações da comunidade indígena foram determinantes na criação e transformação da escola, observando as tensões e negociações entre as interações indígenas e a sociedade maior, e como essas interações influenciam a institucionalização da escola.
<b>7. Autor</b>	Valle Neto, Jaspe
<b>Título e tema</b>	<b>Currículo da escola e cultura do povo Mura.</b> Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, Manaus- AM, 2020.
<b>Palavra-chave</b>	Educação escolar indígena. Cultura Mura. Escola de São Félix. Currículo Mura. Práticas pedagógicas.
<b>Objeto</b>	O estudo investiga o processo de organização, constituição e implementação da educação escolar Mura e seu currículo, com foco na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, situada na aldeia São Félix, em Autazes-AM.
<b>Problema</b>	Como o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina se articula com a cultura e identidade do povo Mura e de que forma ele contribui para a educação e o fortalecimento cultural dessa comunidade.



<b>Objetivo</b>	Analisar o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, verificando suas interações com a cultura Mura, e entender como ele atende às necessidades e expectativas da comunidade indígena local.
<b>Associação</b>	A pesquisa se relaciona com a luta histórica por uma educação escolar indígena que refletiu as especificidades culturais dos povos originários, e foi impulsionada por movimentos sociais que ocorreram no Brasil a partir dos anos 90, os quais reivindicavam a efetivação dos direitos educacionais para os indígenas.
<b>Análise de pesquisa</b>	A pesquisa adotou o método hermenêutico-dialético, com procedimentos como revisão de literatura, entrevistas e análise de documentos pedagógicos (Planejamentos grandes de 2018 e 2019, e o projeto político-pedagógico Mura). Os resultados mostraram que, apesar de recente, o currículo da escola está conseguindo integrar as demandas educacionais oficiais e as necessidades culturais do povo Mura, contribuindo significativamente para a preservação de sua identidade e fortalecimento da sua cultura, além de impactar positivamente na vida dos alunos da comunidade e das aldeias vizinhas.

**Fonte:** BDTD/Ibict - Elaboração da autora.

#### Quadro 6 - CAPES

<b>1. Autor</b>	Dias, Edemilson
<b>Título e tema</b>	<b>A contribuição da escola estadual indígena Guilhermina da Silva para a comunidade terena da aldeia Aldeinha no município de Anastácio, Mato Grosso do Sul.</b> Mestrado em Educação. Ensino: Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2023.
<b>Palavra-chave</b>	Educação escolar indígena. Comunidade Terena. Aldeia Aldeinha Anastácio (MS)
<b>Objeto</b>	O estudo investiga a contribuição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, localizada na Aldeia Aldeinha (Anastácio, MS), no fortalecimento da comunidade Terena da aldeia. A pesquisa foca na percepção da comunidade, gestores, docentes e egressos indígenas sobre o papel da escola na manutenção e fortalecimento de sua identidade e cultura.
<b>Problema</b>	A pesquisa busca entender de que maneira a educação escolar indígena, por meio da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, tem impactado o fortalecimento da comunidade Terena da Aldeia Aldeinha, considerando os marcos legais da educação indígena e a participação das lideranças locais.
<b>Objetivo</b>	O objetivo geral é analisar a contribuição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva para o fortalecimento da comunidade Terena da Aldeia Aldeinha. Os objetivos específicos incluem: discutir os marcos legais da educação escolar indígena, entender a participação das lideranças indígenas na estruturação da educação, e avaliar o impacto da escola na identidade e cultura da comunidade.
<b>Associação</b>	A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e à linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. A abordagem utilizada é a autoetnografia, uma vez que o autor é indígena da etnia Terena, o que possibilita uma análise de dentro da comunidade.
<b>Análise de pesquisa</b>	A metodologia da pesquisa incluiu levantamento bibliográfico, pesquisa documental sobre a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e egressos da escola, além de conversas informais com lideranças comunitárias. O estudo também envolveu observação direta do contexto escolar e da interação da comunidade com a escola. Os resultados indicaram que a presença da escola tem contribuído para o fortalecimento da identidade cultural dos Terenos da Aldeia Aldeinha, permitindo que a comunidade se posicione de forma



	afirmativa na sociedade envolvente, reafirmando seus valores e práticas culturais. A escola, além de cumprir seu papel educativo formal, se integra à vida social e cultural da aldeia, ajudando a consolidar a identidade indígena Terena.
<b>2.Autor</b>	Ferreira, José Adnilton Oliveira
<b>Título e tema</b>	<b>A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no estado do Amapá.</b> Doutorado em Educação: Ensino. Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB. 2022.
<b>Palavra-chave</b>	Curriculo escolar. Identidade étnica. Educação indígena.
<b>Objeto</b>	O estudo investiga a percepção dos professores não indígenas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no contexto do segundo segmento do ensino fundamental do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) no Estado do Amapá. A pesquisa foca nas práticas pedagógicas que visam fortalecer a identidade étnica desse povo.
<b>Problema</b>	Quais práticas pedagógicas, no currículo escolar indígena, os professores não indígenas percebem como relevantes para o fortalecimento da identidade étnica do povo Palikur no ensino fundamental?
<b>Objetivo</b>	Analizar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo Palikur no currículo escolar, conforme a percepção de professores não indígenas que atuam no sistema de ensino indígena do Amapá.
<b>Associação</b>	A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, e ao grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, coordenado pela Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. Este estudo associa-se às discussões sobre a educação indígena, o currículo escolar e as práticas pedagógicas interculturais no Brasil, particularmente no contexto da formação e atuação de professores não indígenas nas escolas indígenas.
<b>Análise de pesquisa</b>	A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método fenomenológico empírico (MFE) e na análise de conteúdo (Bardin, 2011). A coleta de dados incluiu entrevistas narrativas com sete professores não indígenas, observação direta nas escolas e análise de documentos legais e acadêmicos, como a Resolução CNE/CBE n. 05/2012 e o Referencial Curricular Amapaense (RCA). A pesquisa revelou obstáculos significativos para a construção de uma educação indígena intercultural, como a falta de uma matriz curricular específica e comunitária, escassez de recursos pedagógicos e materiais didáticos adequados, a inexistência de cursos de formação continuada para os professores e a carência de infraestrutura escolar. Esses fatores limitam a implementação de um ensino que integre a interculturalidade e o fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas, como o Palikur.
<b>3.Autor</b>	Franca, Mauricio Serpa
<b>Título e tema</b>	<b>A conquista de um novo território: indígenas advogados e advogadas - um olhar decolonial para os cursos de Direito.</b> Mestrado em Educação: Ensino. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2021.
<b>Palavra-chave</b>	Indígenas Advogados. Decolonialidade. Diversidade epistêmica. Cursos de Direito. Universidade.
<b>Objeto</b>	O estudo investiga as experiências de advogados indígenas no ensino superior, especialmente no curso de Direito, e como suas identidades e vivências como indígenas são moldadas e desafiadas nesse ambiente universitário, em um contexto decolonial.
<b>Problema</b>	A chegada dos povos indígenas ao ensino superior, particularmente no curso de Direito, tornou-se um campo de disputas ideológicas. O estudo examina



	como o ser/estar indígena na universidade é permeado por significados que desafiam as perspectivas coloniais e hegemônicas, ao mesmo tempo que busca entender as tensões e desafios vividos pelos acadêmicos indígenas.
<b>Objetivo</b>	O objetivo principal da pesquisa é identificar, por meio de relatos de advogados indígenas, a experiência de ser indígena na universidade, abordando essa vivência sob uma perspectiva decolonial. Os objetivos específicos incluem: (a) identificar as identidades, dificuldades e tensões vividas pelos acadêmicos indígenas antes e durante a universidade; e (b) verificar como o curso de Direito aborda as demandas coletivas dos povos indígenas, considerando sua formação e estrutura.
<b>Associação</b>	A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. O estudo se insere na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e adota uma abordagem decolonial, focando nas narrativas de resistência e fortalecimento da identidade indígena.
<b>Análise de pesquisa</b>	A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com entrevistas realizadas via Google Meet com advogados indígenas (Pataxó e Makuxi) que fazem parte da primeira rede de advogados indígenas do Brasil, em parceria com a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e o Instituto Pró-Bono. A análise teórica baseia-se em estudos decoloniais, que permitiram ao autor compreender a importância dos afetos no processo de afirmação do ser indígena. O estudo destaca as angústias e realizações de um acadêmico indígena Terena, enfatizando a resistência epistêmica contra os discursos coloniais presentes na educação superior e na formação profissional, como forma de fortalecer a identidade indígena e suas demandas coletivas.
<b>4. Autor</b>	Heimbach, Nilva
<b>Título e tema</b>	<b>Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?</b> Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2019
<b>Palavra-chave</b>	Lei 11.645/2008. Ensino de Arte. Interculturalidade. Colonialidade. Diferença.
<b>Objeto</b>	A pesquisa tem como objeto as traduções das manifestações artísticas e culturais indígenas no ensino de Arte realizadas por professores não indígenas da rede pública, à luz da implementação da Lei 11.645/2008.
<b>Problema</b>	Como os professores de Arte não indígenas traduzem e abordam as culturas indígenas no espaço escolar? De que maneira essas traduções contribuem (ou não) para uma educação intercultural, crítica e descolonizadora?
<b>Objetivo</b>	Identificar e analisar como os saberes, culturas e manifestações artísticas indígenas são abordados no ensino de Arte, problematizando as representações construídas pelos professores e investigando o grau de efetividade da Lei 11.645/2008 na prática pedagógica em Campo Grande/MS.
<b>Associação</b>	A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e à linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena da UCDB. Teoricamente, apoia-se nos Estudos Culturais (Hall, Bhabha), no Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, Mignolo) e nas abordagens de interculturalidade crítica (Candau, Walsh). Também dialoga com autores como Silva, Grupioni, Moreira e Cesarino, que discutem as marcas coloniais no currículo e na representação da arte indígena nos



	contextos escolares.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise, de natureza qualitativa, foi construída a partir de interações em um grupo de WhatsApp com professores de Arte não indígenas da rede pública. Os dados revelam que, embora existam iniciativas individuais que buscam romper estereótipos e ampliar os repertórios culturais dos estudantes, muitas vezes essas propostas ocorrem de forma isolada, sem apoio sistemático do poder público. As práticas pedagógicas analisadas mostram que a arte pode funcionar como canal de negociação intercultural e de ruptura com lógicas colonizadoras, desde que sejam reconhecidas as cosmovisões próprias das estéticas indígenas e superados os modelos de tradução que reduzem a diferença a elementos folclóricos ou exóticos. A escola, nesse contexto, pode se tornar um espaço de criação, imaginação e diálogo, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e para o enfrentamento de silenciamentos históricos das manifestações artísticas indígenas.
<b>1. Autor</b>	Junior, Wilson Marques Navarro
<b>Título e tema</b>	<b>Políticas Etnoeducacionais para os Sateré-Mawé nas Aldeias do Rio Mamuru – PA.</b> Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2023.
<b>Palavra-chave</b>	Educação escolar indígena. Etnoeducação. Juruti/PA. Currículo indígena. Sateré-Mawé.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a implementação das políticas públicas etnoeducacionais voltadas para os indígenas da etnia Sateré-Mawé que habitam às margens do rio Mamuru, na divisa entre os estados do Pará e Amazonas, com foco nas práticas escolares em duas aldeias: Nossa Senhora Aparecida (Juruti-PA) e Ipiranga (Aveiro-PA).
<b>Problema</b>	A pesquisa parte da seguinte questão central: como se dá a implementação das políticas etnoeducacionais para os indígenas Sateré-Mawé nas aldeias do rio Mamuru (PA)? O problema remete às dificuldades enfrentadas na efetivação de uma educação escolar indígena que respeite e promova a memória, a identidade e os saberes tradicionais dessa população no contexto amazônico.
<b>Objetivo</b>	O objetivo geral consiste em analisar a efetivação das políticas públicas educacionais voltadas aos indígenas Sateré-Mawé nas aldeias do rio Mamuru, com ênfase na atuação da escola indígena como espaço de afirmação identitária e reconstrução cultural.
<b>Associação</b>	A pesquisa ancora-se nos conceitos de etnoeducação, colonização e decolonização, dialogando com autores que discutem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- a educação escolar indígena,</li> <li>- o território indígena como espaço cultural, e</li> <li>- a interculturalidade no currículo.</li> </ul> Também se apoia na análise das normativas legais, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena,</li> <li>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96),</li> <li>e Constituição Federal de 1988.</li> </ul> Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com trabalho de campo realizado em duas aldeias, mediante: <ul style="list-style-type: none"> <li>- entrevistas semiestruturadas com quatro docentes indígenas, uso da técnica da História Oral com o cacique, e observações registradas em caderno de campo.</li> </ul>
<b>Análise de pesquisa</b>	Os resultados apontam que a presença de professores indígenas da mesma etnia é um fator essencial para a concretização das políticas etnoeducacionais, possibilitando que a escola funcione como um espaço de reflorestamento cultural, conforme a metáfora adotada pelos próprios sujeitos da pesquisa. A



	<p>escola é percebida, sobretudo pelo cacique, como um território de resistência e descolonização, no qual a práxis pedagógica dos professores indígenas se torna instrumento de revalorização dos saberes ancestrais.</p> <p>A pesquisa revela, ainda, o desejo coletivo pela permanência das crianças na escola indígena, como forma de garantir a continuidade da cultura Sateré-Mawé frente ao apagamento histórico e ao avanço de modelos educacionais hegemônicos. A voz do cacique, eternizada por meio da história oral, torna-se símbolo da reivindicação por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, fundamentada nos modos próprios de ser, viver e aprender do povo Sateré-Mawé.</p>
<b>2. Autor</b>	Lopes, Jessica de Oliveira
<b>Título e tema</b>	<b>Contribuições da pedagogia histórico-crítica para pensar o papel da educação superior e a formação de indígenas.</b> Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2019.
<b>Palavra-chave</b>	Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Educação superior indígena.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a educação superior indígena, com ênfase nas estruturações e concepções de ensino presentes nos documentos oficiais brasileiros. A investigação visa compreender como essas normativas expressam — ou ocultam — as contradições entre a lógica dominante da educação universitária e as demandas socioculturais dos povos indígenas.
<b>Problema</b>	A pesquisa busca responder: quais concepções de ensino e aprendizagem são expressas nos documentos oficiais referentes à educação superior indígena. Como essas concepções dialogam com as contradições históricas, culturais e epistemológicas entre a universidade e os povos indígenas? Nesse sentido, problematiza-se o tensionamento entre o ensino voltado à formação de mão de obra e aquele comprometido com o desenvolvimento humano integral, bem como entre os conhecimentos científicos sistematizados e os saberes tradicionais indígenas.
<b>Objetivo</b>	Analizar, à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, os paradoxos e contradições presentes nos documentos oficiais sobre a educação superior indígena no Brasil, considerando a interface entre os saberes acadêmicos e os saberes originários.
<b>Associação</b>	A pesquisa ancora-se nos fundamentos da psicologia histórico-cultural (com destaque para a formação humana por meio da mediação e da cultura) e da pedagogia histórico-crítica, que defende a função social da escola na apropriação crítica dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Ambas as abordagens oferecem subsídios teóricos para a crítica ao relativismo cultural e ao multiculturalismo superficial, muitas vezes presentes nos discursos oficiais. A análise documental está voltada para as políticas educacionais voltadas à população indígena, especialmente no âmbito do ensino superior.
<b>Análise de pesquisa</b>	<p>A investigação revela que os documentos oficiais analisados expressam tensões e ambivalências: ao mesmo tempo em que reconhecem a diversidade cultural e o direito à educação diferenciada, mantêm-se ancorados em discursos pós-modernos e relativistas que frequentemente desvalorizam o papel da escola como mediadora do conhecimento científico. Tais documentos, embora resultem de conquistas dos movimentos indígenas, revelam limitações conceituais e pedagógicas que contribuem para a perpetuação de um modelo escolar distante das reais demandas formativas dos povos indígenas.</p> <p>A pesquisa ressalta que os povos indígenas reivindicam o acesso pleno ao conhecimento erudito como forma de resistência política e cultural, e não como substituição de seus saberes ancestrais, mas como ferramenta para</p>



	<p>enfrentar a lógica do capital e das desigualdades estruturais. Constatou-se também que a produção acadêmica sobre educação indígena no ensino superior ainda é incipiente, predominando estudos voltados à educação básica, o que reforça a urgência de ampliar as investigações nessa área.</p> <p>Por fim, destaca-se a necessidade de uma concepção de ensino que vá além da celebração da diferença cultural e que assegure, de modo crítico e dialético, a articulação entre saberes tradicionais e conhecimento científico, contribuindo para uma educação superior indígena emancipadora e historicamente comprometida com a transformação social.</p>
<b>3. Autor</b>	Matta, Amanda Aliende da
<b>Título e tema</b>	<b>Escola estadual indígena guarani Gwyra Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil.</b> Mestrado em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019.
<b>Palavra-chave</b>	Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo (São Paulo, SP). Índios. Educação. São Paulo (cidade). História. Escolas indígenas. Brasil. Currículos. Multiculturalismo.
<b>Objeto</b>	A pesquisa tem como objeto de estudo a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo, localizada na aldeia Guarani Mbya Tenondé Porã, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo. O foco recai sobre o processo de implementação da escola e suas implicações culturais e políticas no contexto da comunidade indígena.
<b>Problema</b>	A investigação parte da seguinte questão central: A escola indígena é uma imposição externa ou a efetivação de um direito coletivo? O problema reside em compreender se a presença da instituição escolar representa um instrumento de dominação cultural ou um espaço de afirmação identitária e autonomia política para os Guarani Mbya.
<b>Objetivo</b>	O objetivo principal da dissertação é compreender historicamente a implementação da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo, analisando suas relações com as transformações culturais e políticas ocorridas na aldeia Tenondé Porã.
<b>Associação</b>	A pesquisa está inserida no campo dos estudos da história da educação escolar em contextos de diversidade cultural e política, articulando os temas da educação indígena, políticas públicas e autonomia comunitária. Para isso, são analisados documentos como o projeto político-pedagógico e o currículo da escola, dialogando com as práticas e saberes da comunidade Guarani Mbya.
<b>Análise de pesquisa</b>	A metodologia é de base qualitativa e combina pesquisa de campo de caráter etnográfico, história oral e análise de fontes documentais escritas. A análise revela que a constituição da escola está intrinsecamente relacionada às transformações internas da aldeia, incluindo seus processos de organização política e afirmação cultural. A hipótese da autora é confirmada na medida em que se observa que a escola, longe de ser apenas um mecanismo imposto pelo Estado, assume um papel ambíguo e negociado, sendo tambémpropriada pela comunidade como um espaço de luta por direitos, valorização da língua e dos saberes tradicionais. Assim, a escola indígena surge como um campo de tensões, mas também de resistência, reinvenção cultural e protagonismo indígena.
<b>4. Autor</b>	Mendes, Myriam Regina Zapatera
<b>Título e tema</b>	<b>A temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do Século XXI.</b> Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2023.
<b>Palavra-chave</b>	Projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia. Temática indígena na formação



	do pedagogo. Educação escolar indígena e interculturalidade. Análise de conteúdo. Análise lexicográfica.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (PPCs) com os melhores conceitos no sistema e-MEC, com ênfase nas instituições localizadas em regiões com maior densidade demográfica indígena, conforme dados do IBGE, e nas de melhor avaliação nas demais regiões do Brasil.
<b>Problema</b>	A pesquisa parte da seguinte problemática: A elevada avaliação institucional dos cursos de Pedagogia garante, de fato, a presença de diretrizes formativas voltadas ao trabalho com populações indígenas e à valorização da multiculturalidade? Indaga-se ainda se os PPCs cumprem o papel legal e social de formar pedagogos aptos a atuar em contextos interculturais, conforme preconizam as legislações educacionais vigentes.
<b>Objetivo</b>	O objetivo central é avaliar criticamente os PPCs de cursos de Pedagogia com maior conceito no e-MEC, buscando verificar em que medida contemplam a formação para atuação com populações indígenas e com a diversidade cultural, contribuindo para a discussão sobre o compromisso social das licenciaturas em Pedagogia no Brasil.
<b>Associação</b>	O estudo adota como técnica principal a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, complementada pela análise lexicográfica com o uso do software IRAMUTEQ. A escolha metodológica favorece uma leitura interpretativa e estatística dos dados textuais extraídos dos PPCs. A seleção dos cursos se deu com base em critérios objetivos (conceitos 4 e 5 no e-MEC e localização geográfica), permitindo um mapeamento nacional da presença da temática indígena e multicultural nos documentos analisados.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise revelou que apenas alguns cursos – entre eles os das universidades federais de Lavras (UFLA), Fortaleza (UFC– diurno e noturno), Mamanguape (UFPB), Chapecó (UFFS) e São Mateus (UFES) – apresentaram, de forma mais destacada, diretrizes voltadas à temática indígena e à formação multicultural. A pesquisa evidencia que o alto conceito institucional (4 ou 5) não garante, por si só, o compromisso com a formação crítica e contextualizada para o trabalho com povos indígenas. Outro achado importante diz respeito à fragilidade da legislação educacional como garantia da formação adequada: embora citadas nos PPCs, as normas legais não se traduzem, necessariamente, em práticas formativas efetivas. Além disso, a análise quantitativa do <i>corpus</i> revelou ausência de diferença estatística significativa entre os PPCs da Região Norte (com maior população indígena) e os das demais regiões, o que denuncia uma uniformidade preocupante quanto à negligência da temática indígena. A pesquisa também identificou equívocos conceituais recorrentes, especialmente a confusão entre os termos “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”, o que revela um despreparo teórico e político no trato das especificidades da educação promovida com e para os povos indígenas. Conclui-se que a investigação oferece subsídios para revisões críticas e reformulações dos PPCs, ressaltando a urgência de um compromisso político-pedagógico com a diversidade e a interculturalidade. Ao fazê-lo, reforça o papel social das universidades públicas na promoção de uma formação docente antirracista e descolonizadora, e sensível às realidades dos povos originários.
<b>5. Autor</b>	Nascimento, Marcelo Casaro
<b>Título e tema</b>	<b>A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra.</b> Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020
<b>Palavra-chave</b>	Povo Terena. Escola indígena. Território tradicional. Retomada.



	Mãe Terra.
<b>Objeto</b>	A pesquisa tem como objeto a escola indígena na área de retomada “Mãe Terra”, situada no município de Miranda/MS, a partir da perspectiva dos membros do povo Terena.
<b>Problema</b>	Qual o papel desempenhado pela escola indígena na consolidação social, política e cultural da comunidade Terena em contexto de retomada territorial? De que modo os sujeitos indígenas compreendem e ressignificam a presença da escola em sua trajetória histórica de resistência?
<b>Objetivo</b>	Descrever a importância da escola indígena na área de retomada “Mãe Terra”, analisando sua função na organização comunitária Terena, bem como contextualizar historicamente os processos de deslocamento, confinamento, luta e reconstrução territorial do povo Terena na região pantaneira de Mato Grosso do Sul.
<b>Associação</b>	A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade da UCDB. Apoia-se em referenciais teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e entrevistas com lideranças e professores Terena. O estudo articula a história dos deslocamentos e lutas do povo Terena com os processos educativos vividos nas áreas de retomada, inserindo a escola no debate sobre resistência, identidade e territorialidade.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise evidencia que a escola indígena na retomada “Mãe Terra” assume um papel central como espaço simbólico e político de afirmação identitária, funcionando como elo entre o passado histórico e o presente da luta por território. A escola não apenas contribui para a formação educacional, mas atua na organização da comunidade, fortalecendo a memória coletiva, o pertencimento e os processos de autodeterminação. Nesse sentido, a escola é compreendida como um território de fronteira onde se articulam saberes tradicionais e institucionais e onde se forjam estratégias de resistência e reconstrução cultural do povo Terena.
<b>6. Autor</b>	Neto, Carlos Gomes de Medeiros
<b>Título e tema</b>	<b>Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN.</b> Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal. 2019.
<b>Palavra-chave</b>	Saberes indígenas. Catu. Cultura de movimento. Interculturalidade.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é a cultura de movimento escolar e os saberes indígenas na comunidade do Catu, localizada no estado do Rio Grande do Norte. A investigação volta-se para as práticas corporais e os conhecimentos tradicionais dos povos Potiguaras, observando como estes se expressam e se articulam no contexto escolar indígena e comunitário.
<b>Problema</b>	A pesquisa busca responder à seguinte questão: Como se manifestam e são valorizados os saberes indígenas e as práticas corporais na cultura de movimento da comunidade indígena do Catu/RN, especialmente no contexto da educação escolar indígena e de seus espaços de vivência?
<b>Objetivo</b>	Analizar a cultura de movimento escolar e os saberes indígenas presentes na comunidade do Catu/RN, compreendendo suas práticas corporais, jogos, danças e formas de resistência cultural.
<b>Associação</b>	A pesquisa adota uma abordagem etnográfica, fundamentada nas contribuições de Clifford Geertz (2008), cujo conceito de “descrição densa” permite a imersão nos significados atribuídos pelas próprias comunidades às suas práticas socioculturais. As experiências do pesquisador como voluntário nos Jogos dos Povos Indígenas (2013 e 2015) também compõem o pano de fundo experencial que mobilizou o interesse e a construção deste estudo.
<b>Análise de</b>	Os resultados revelam uma comunidade indígena aberta ao diálogo



<b>pesquisa</b>	intercultural, com forte presença e valorização de saberes tradicionais dentro e fora do espaço escolar. Um dos achados mais relevantes foi a identificação da primeira instituição indígena regulamentada pelo MEC no estado do RN, que oferta uma educação diferenciada e em tempo integral, reconhecendo e integrando os saberes do povo Potiguara ao currículo e à vivência escolar. A pesquisa também identificou uma diversidade de brincadeiras, jogos, danças e práticas corporais indígenas, realizadas tanto em espaços escolares quanto em outros equipamentos comunitários, os quais fomentam e sustentam a cultura de movimento local. Tais práticas constituem-se como expressões vivas da identidade cultural do povo Potiguara e operam como formas de resistência e ressignificação frente às pressões homogeneizadoras da cultura dominante. Conclui-se que os saberes e práticas corporais presentes na comunidade do Catu são elementos estruturantes da vida social e educacional indígena, e reconhecê-los como tal implica assumir a corresponsabilidade na construção de caminhos pedagógicos que respeitem e valorizem a educação indígena Potiguar, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e modos de vida.
<b>7. Autor</b>	Oliveira, Samuel Rocha de
<b>Título e tema</b>	<b>Processo educacional e cultural dos índios ticuna: estudo do impacto sociopolítico causado pela tríplice fronteira - Brasil, Colômbia e Peru.</b> Doutorado em educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2022.
<b>Palavra-chave</b>	Etnia Ticuna. Diversidade cultural. Educação indígena. Educação escolar indígena. Tríplice fronteira.
<b>Objeto</b>	A pesquisa tem como objeto o processo educacional e cultural dos índios Ticuna, com foco no impacto sociopolítico da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru sobre as práticas educacionais e culturais dessa população indígena, especialmente na região do Alto Rio Solimões.
<b>Problema</b>	A investigação busca responder à seguinte questão: Como o impacto sociopolítico gerado pela diversidade cultural na tríplice fronteira influencia as ações educacionais e os procedimentos culturais nas comunidades Ticuna? Parte-se da premissa de que a convivência com múltiplas influências culturais e políticas tem provocado mudanças significativas na educação indígena Ticuna, desafiando a continuidade de seus saberes tradicionais.
<b>Objetivo</b>	A pesquisa tem como objetivos: . Abordar a importância do contexto histórico do Alto Rio Solimões para a formação e educação cultural dos Ticuna; . Identificar os efeitos do impacto sociopolítico da tríplice fronteira no processo educacional das comunidades Ticuna; . Analisar se as políticas educacionais indígenas vigentes favorecem a preservação e transmissão dos saberes culturais Ticuna.
<b>Associação</b>	O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos da Antropologia e da educação indígena, destacando autores como Nimuendajú (1977), Castro (2002), Martins (2009) e Oliveira Filho (1988), bem como os estudiosos da educação escolar indígena: Luciano (2006), Monte (2000) e Oliveira (2012). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) e documental (Guba; Lincoln, 1981), com o uso da análise documental para complementar e validar os dados obtidos por meio de outras fontes teóricas.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise aponta que, embora as comunidades Ticuna estejam submetidas às tentações e facilidades do mundo ocidental, mantêm-se mobilizadas em torno da valorização e continuidade de sua tradição oral e cultural, especialmente por meio da educação escolar indígena. A tríplice fronteira se apresenta como um espaço de intensa circulação de saberes e práticas multiculturais que exigem dos Ticuna estratégias de assimilação e resistência.



	Conclui-se que a escola indígena pode ocupar um papel central na mediação entre a tradição e a modernidade, ao favorecer práticas pedagógicas que reforcem os elementos da cultura Ticuna, ao mesmo tempo em que dialogam com os desafios e oportunidades do contexto fronteiriço. A pesquisa evidencia que a preservação cultural, na contemporaneidade, depende da atuação educativa comprometida com a interculturalidade e com os saberes ancestrais, sendo este um caminho possível para a manutenção da identidade Ticuna frente aos processos de aculturação e globalização.
<b>8. Autor</b>	Schubert, Arlete Maria Pinheiro
<b>Título e tema</b>	<b>Lutas territoriais indígenas: memórias, culturas e educações do povo Tupinikim.</b> Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.
<b>Palavra-chave</b>	Memórias. Culturas. Educações. Indígenas. Índios Tupinikim.
<b>Objeto</b>	O objeto da pesquisa é o processo de lutas territoriais do povo indígena Tupinikim no município de Aracruz (ES), entre os anos de 1970 e 2010, e suas relações com a reelaboração cultural e étnica do grupo, considerando as interfaces entre memórias, culturas, educações e direitos territoriais.
<b>Problema</b>	A pesquisa problematiza a ausência, nas abordagens pedagógicas convencionais, de indagações sobre o potencial educativo das lutas indígenas. Pergunta-se: As lutas territoriais indígenas, em especial do povo Tupinikim, produzem processos educativos próprios? A luta pela terra educa? Existe, na ação das comunidades indígenas em defesa de seus direitos, uma dimensão pedagógica estruturante? Tais questões orientam a investigação sobre a constituição de uma pedagogia própria, forjada nas práticas e resistências territoriais.
<b>Objetivo</b>	O principal objetivo da pesquisa é descrever e analisar os enfrentamentos e as frentes de luta territorial do povo Tupinikim, identificando como essas ações estão associadas à (re)construção cultural, à afirmação identitária e à produção de práticas educativas próprias, configurando uma pedagogia contra o esquecimento.
<b>Associação</b>	A pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa e participante, mobilizando referenciais da pesquisa participante (Brandão), da etnografia implicada (Geertz, Albert), da historiografia crítica (Le Goff) e da leitura indiciária (Ginzburg). O trabalho fundamenta-se ainda em autores indígenas e não indígenas que pensam a relação entre memória, cultura, educação e território como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Paulo Freire, Raul Mejía, Miguel Arroyo e Walter Benjamin. Os procedimentos metodológicos envolveram imersão em campo, observações, entrevistas semiestruturadas, análise documental e produção de diário de campo, permitindo uma escuta sensível e implicada junto aos protagonistas das lutas Tupinikim.



<b>Análise de pesquisa</b>	A análise revela que os processos de luta territorial do povo Tupinikim constituem práticas pedagógicas estruturadas que se fundamentam em saberes próprios articulados às suas memórias coletivas, práticas culturais e reivindicações históricas. A pesquisa evidencia que a educação indígena não se restringe à escolarização, mas se expressa como um processo formativo contínuo enraizado no cotidiano da resistência. O estudo defende a existência de uma pedagogia contra o esquecimento, forjada nas experiências históricas de enfrentamento que configura um modo singular de produzir conhecimento, transmitir valores e fortalecer identidades. Tal pedagogia se contrapõe à lógica colonial do apagamento e da assimilação, afirmando a autonomia epistemológica e cultural dos povos indígenas. A pesquisa contribui, assim, para ampliar o campo das reflexões sobre educações indígenas e práticas educativas insurgentes, descolonizando as concepções de ensino e aprendizagem ao reconhecer os territórios de luta como espaços legítimos de produção de saber.
<b>9. Autor</b>	Silva, Leila Tavares
<b>Título e tema</b>	<b>A política de escolarização indígena no estado do Acre.</b> Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional. Rio Branco – AC. 2023.
<b>Palavra-chave</b>	Educação indígena. Educação escolar indígena. Educação escolar indígena no estado do Acre. Povos indígenas acreanos. Política indigenista pós-CF/1988.
<b>Objeto</b>	A pesquisa investiga as políticas públicas de educação escolar indígena no estado do Acre, especialmente aquelas formuladas a partir da Constituição Federal de 1988, com foco na normatização, implementação e efetividade dessas políticas no contexto local.
<b>Problema</b>	Apesar da existência de um arcabouço legal que assegura o direito à educação diferenciada para os povos indígenas, verifica-se a contradição entre a garantia legal e as barreiras práticas, sobretudo as administrativas e burocráticas, que dificultam o acesso pleno a uma educação escolar indígena adequada no Acre. Assim, a pesquisa se interroga: Como as políticas públicas elaboradas a partir da CF/1988 vêm sendo implementadas e efetivadas na educação escolar indígena acreana, e quais são os desafios enfrentados nesse processo?
<b>Objetivo</b>	Analizar e deslindar as políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas no estado do Acre, considerando os dispositivos legais nacionais e estaduais, os agentes envolvidos no processo e as repercussões das ações governamentais — especialmente no período de 2019 a 2022 — na consolidação da educação escolar indígena enquanto instrumento de resistência, identidade e valorização cultural.
<b>Associação</b>	A pesquisa estabelece articulações entre: - O arcabouço legal nacional (CF/1988, LDB/1996, PNEs, resoluções e pareceres do CNE e CEE/AC); - A atuação do DEEIND/Acre como órgão executor das políticas de educação escolar indígena; - Os impactos das políticas educacionais do governo federal (2019–2022) sobre a efetividade local dessas políticas; - E as reflexões teóricas de autores indígenas e não indígenas sobre etnoeducação, interculturalidade, descolonização e protagonismo dos povos originários.
<b>Análise de pesquisa</b>	A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou pesquisa bibliográfica e documental para compor o <i>corpus</i> de análise. Constatou-se que, embora a



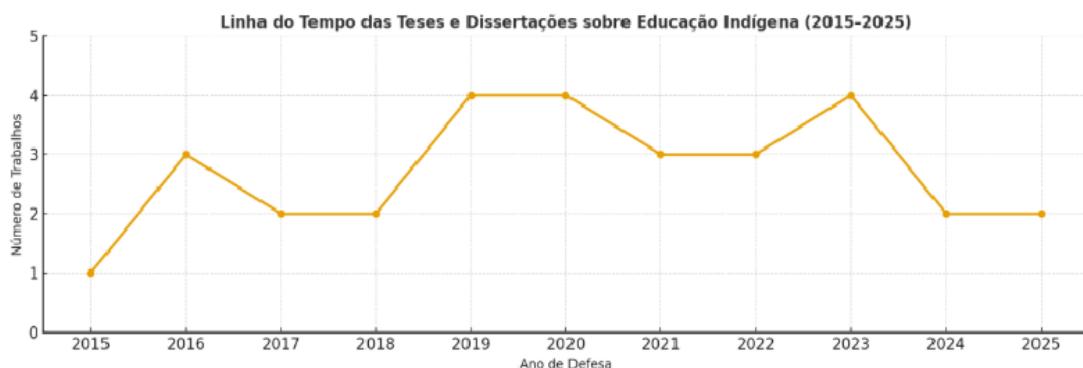
	legislação e os documentos oficiais defendam a valorização da cultura, língua e saberes indígenas, sua aplicação prática esbarra em entraves estruturais e administrativos oriundos da lógica ocidental imposta ao modelo escolar. Além disso, a pesquisa evidencia que os marcos legais, por si só, não garantem a efetividade de uma educação diferenciada, sendo essencial o protagonismo indígena e a atuação de agentes sociais comprometidos com a causa. Os dados analisados revelam a urgência de se reconfigurar o projeto de escola indígena considerando as singularidades dos diferentes povos do Acre e suas demandas históricas e socioculturais.
<b>10. Autor</b>	Silva, Julio Pedroso da
<b>Título e tema</b>	<b>O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS.</b> Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021.
<b>Palavra-chave</b>	Diálogo intercultural. Educação indígena. Educação Kanhgág.
<b>Objeto</b>	O estudo explora o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes escolares, especificamente no contexto da educação escolar indígena do povo Kanhgág de Nonoai (RS). Foca na valorização da cultura e da língua Kanhgág,
<b>Problema</b>	A pesquisa busca entender os desafios enfrentados pela comunidade Kanhgág de Nonoai para preservar sua língua e cultura, considerando a crescente influência da educação escolar moderna que pode levar à diminuição do uso da língua e à perda das práticas culturais tradicionais.
<b>Objetivo</b>	O principal objetivo da pesquisa é destacar a importância dos saberes tradicionais transmitidos pelos anciãos (Kujá), para a revitalização da cultura Kanhgág, e ressaltar o valor da língua como elemento central na preservação da identidade cultural do povo Kanhgág.
<b>Associação</b>	A pesquisa se vincula a uma vivência prática e pessoal do autor, que atuou por mais de quatro décadas como aluno e professor na comunidade Kanhgág de Nonoai. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e participante, focando em entrevistas com sábios e lideranças da aldeia, além de observação direta da realidade da comunidade.
<b>Análise de pesquisa</b>	A metodologia adotada foi qualitativa, com entrevistas dialogadas com os sábios e lideranças locais e observação participante do cotidiano da aldeia. A pesquisa identificou os principais desafios enfrentados pela comunidade Kanhgág para manter sua língua e cultura vivas diante das pressões externas e internas. O estudo conclui com a identificação de desafios futuros para a resistência cultural e a continuidade das tradições do povo Kanhgág de Nonoai, propondo a valorização dos saberes tradicionais como fundamental para essa resistência.
<b>11. Autor</b>	Souza, Valdenir de
<b>Título e tema</b>	<b>Formação de professores Guarani e Kaiwoá. Práticas pedagógicas interculturais do curso normal médio intercultural indígena Ára Verá na perspectiva da V turma 2015.</b> Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019
<b>Palavra-chave</b>	Formação de professores Guarani e Kaiowá. Interculturalidade e práticas pedagógicas.
<b>Objeto</b>	A pesquisa tem como objeto as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, com foco na V Turma do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá.
<b>Problema</b>	Como ocorrem as práticas pedagógicas no curso Ára Verá e de que modo essas práticas tensionam, resistem ou dialogam com os saberes indígenas e os conhecimentos escolares hegemônicos? Quais são os caminhos e (des)caminhos percorridos no processo de formação de professores indígenas frente aos desafios de uma educação escolar indígena específica e



	diferenciada?
<b>Objetivo</b>	Investigar as práticas pedagógicas implementadas no processo formativo da V Turma do curso Ára Verá, com ênfase nas tensões entre os diferentes atores envolvidos e na articulação entre saberes indígenas e não indígenas, com vistas à (re)construção identitária e (des)colonização dos processos educativos.
<b>Associação</b>	A pesquisa associa os Estudos culturais, pós-coloniais e pós-críticos, com ênfase nos conceitos de cultura, identidade e diferença (Bhabha; Hall), às metodologias de pesquisa em educação (Meyer; Paraiso) e aos aportes teóricos de intelectuais indígenas como Benites, Aquino e João. Essa articulação sustenta uma compreensão crítica e intercultural do processo formativo dos professores Guarani e Kaiowá, valorizando os saberes tradicionais e os modos próprios de ensinar e aprender em contextos indígenas.
<b>Análise de pesquisa</b>	A análise revela que as práticas pedagógicas da V Turma do curso Ára Verá promovem uma formação marcada pelo protagonismo indígena, articulando saberes tradicionais e acadêmicos. A presença de sábios e sábias, o uso crítico da tecnologia, o cultivo das roças e a valorização da espiritualidade expressam uma educação intercultural que resiste à homogeneização colonial. Assim, a formação docente se constitui como espaço de (re)construção identitária e afirmação dos modos próprios de ser, viver e aprender dos povos Guarani e Kaiowá.

**Fonte:** Capes-Catálogo de teses - Elaboração da autora.

**Figura 10 – Gráfico das pesquisas**



**Fonte:** Elaboração da autora.

O gráfico horizontal apresentado (Figura 3) evidencia o percurso da produção acadêmica brasileira sobre “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena” ao longo da última década. A linha do tempo não representa apenas uma sequência cronológica de defesas, mas revela um movimento mais amplo de consolidação de um campo de estudos que vem ganhando visibilidade, densidade teórica e diversidade de vozes.

Nos primeiros anos do recorte (2015 a 2017), observa-se uma presença ainda tímida de pesquisas, concentradas em algumas regiões e voltadas, sobretudo, à discussão da Lei nº 11.645/2008 e a suas implicações curriculares. Essa escassez inicial reflete o



caráter ainda incipiente das políticas de incentivo à pesquisa e à formação intercultural em nível de pós-graduação, além das limitações de acesso de pesquisadores indígenas aos programas acadêmicos.

A partir de 2018, a linha do tempo demonstra um crescimento gradual, com destaque para o período de 2019 a 2023, quando se verifica o maior volume de produções. Esse pico coincide com o fortalecimento de políticas públicas de inclusão e ações afirmativas nas universidades brasileiras, como os programas de cotas e as licenciaturas interculturais, que ampliaram significativamente a presença indígena no ensino superior e, consequentemente, na produção científica. Nesse intervalo, as pesquisas passam a refletir novas epistemologias e práticas decoloniais, abordando temas como protagonismo indígena, bilinguismo, currículo diferenciado, formação de professores e relações entre território, cultura e resistência. A diversidade de povos, instituições e regiões presentes nas produções desse período aponta para uma ampliação do olhar acadêmico sobre a realidade indígena, embora ainda se mantenha a concentração de estudos nas regiões Sul e Sudeste.

Nos anos mais recentes (2024 e 2025), há uma leve retração numérica, que pode ser interpretada não como um declínio, mas como um momento de amadurecimento das discussões e de aprofundamento teórico. Parte dessa oscilação também pode estar associada aos impactos deixados pela pandemia de COVID-19<sup>4</sup>, que interrompeu pesquisas de campo e alterou os cronogramas de defesa em diversas universidades brasileiras. As pesquisas passam a dialogar mais intensamente com as perspectivas interculturais e decoloniais, voltando-se à análise crítica das políticas educacionais e à necessidade de construir uma educação escolar indígena que seja, de fato, pensada *com* os povos indígenas — e não apenas *sobre* eles.

Desse modo, o movimento ascendente da linha do tempo indica que o campo da Educação Escolar Indígena, embora recente, se fortalece continuamente, impulsionado pela voz e pela presença dos próprios sujeitos indígenas na academia. O gráfico, portanto, traduz em forma visual o processo de “reexistência” e de “reforestamento epistemológico” que atravessa as pesquisas da última década, reafirmando a educação como território de luta, memória e transformação social.

---

<sup>4</sup> O período da pandemia de COVID-19 (2020–2022) impactou fortemente a produção acadêmica nacional, com suspensão de atividades presenciais, atrasos em defesas e mudanças metodológicas significativas, especialmente nas pesquisas que envolviam trabalho de campo com as comunidades indígenas.



Figura 11 – Mapa dos povos em evidência na pesquisa.



**Fonte:** Elaboração da autora.

O mapa descriptivo apresentado (Figura 11) reúne os povos indígenas mais recorrentes nas produções analisadas ao longo desta pesquisa, a saber: Ticuna, Pataxó, Guarani Mbyá e Kaingang. A seleção desses povos não se dá por critérios demográficos ou de abrangência nacional, mas decorre da frequência com que aparecem nas dissertações, teses e documentos examinados, configurando-se como referências centrais nos debates acadêmicos sobre educação escolar indígena.

A representação cartográfica busca situar, de forma sintética, as principais regiões de presença histórica e contemporânea desses povos no território brasileiro, contribuindo para a compreensão das relações entre território, identidade, políticas públicas e práticas educativas. Na região Norte, evidencia-se o povo Ticuna, com concentração no estado do Amazonas, especialmente na região do Alto Solimões. No Nordeste, destaca-se o povo Pataxó, com maior presença no sul da Bahia, território marcado por processos de retomada, resistência e reafirmação cultural.

No Sudeste, observa-se a presença dos povos Guarani Mbyá e Pataxó, com destaque para o estado de São Paulo, onde os Guarani Mbyá mantêm aldeias em contextos urbanos e periurbanos, como o Jaraguá, Parelheiros, litoral sul e Vale do Ribeira. Essa presença tensiona concepções hegemônicas sobre territorialidade indígena e amplia a compreensão acerca da diversidade dos modos de vida indígenas no Brasil.



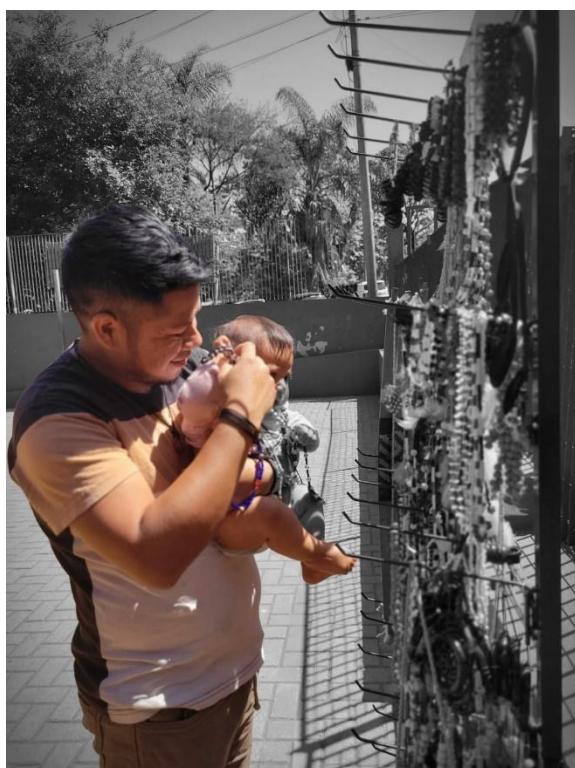
contemporâneo.

Na região Sul, o mapa evidencia a ampla ocupação histórica do povo Kaingang, presente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, bem como a presença dos Guarani Mbya nesses mesmos estados. Esses territórios são atravessados por disputas fundiárias e por processos de resistência que impactam diretamente a organização das comunidades e as políticas educacionais destinadas aos povos indígenas.

Dessa forma, o mapa não pretende esgotar a diversidade dos povos indígenas no Brasil, mas dialogar diretamente com os achados da pesquisa, oferecendo um recurso visual que sintetiza os povos mais citados e os territórios que emergem com maior recorrência no campo investigado.

#### **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – FORMAÇÃO DE GESTORES**

Figura 12 – Novos olhares -Indígena Guarani Mbya e seu bebê.



**Fonte:** Foto acervo próprio da pesquisadora.  
CECI Jaraguá. Agosto, 2022

Esta seção apresenta a proposta de intervenção construída a partir dos achados da pesquisa, que apontam para a escassez de estudos sobre a educação escolar indígena na educação infantil, articulados ao meu percurso como formadora de coordenadores pedagógicos. Nesse processo, são resgatadas experiências e inquietações relacionadas à busca por um atendimento mais sensível e qualificado a bebês e crianças. Desde que assumi, em 2020, o cargo de formadora designada da DIPED P/J, passei a acompanhar o trabalho pedagógico do CECI Jaraguá. Movida pelo desejo de

aprofundar conhecimentos e colaborar de forma mais próxima com o povo Guarani Mbya, especialmente no período pós-pandemia da COVID-19, tive a oportunidade de conviver com educadores indígenas, o que ampliou minha compreensão sobre seus modos de viver, ensinar e aprender, bem como sobre as práticas educativas desenvolvidas.



Embora o município de São Paulo mantenha três Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs), o CECI Jaraguá não atende à totalidade da demanda de bebês e crianças das nove aldeias Guarani Mbya de seu entorno. Diante dessa limitação, muitas famílias indígenas matriculam suas crianças em unidades regulares de educação infantil da rede municipal.

Os resultados da pesquisa, aliados à minha atuação, entre 2014 e 2019, em duas unidades de educação infantil não indígenas situadas próximas às aldeias, evidenciam a ausência de estudos, orientações e cuidados específicos voltados ao acolhimento de crianças e famílias Guarani Mbya nas unidades regulares. Tal realidade reforça a necessidade de políticas consistentes de formação continuada, aspecto já discutido ao longo desta dissertação.

O público-alvo desta proposta de intervenção é composto por gestores e coordenadores pedagógicos de cinco unidades educacionais do entorno das aldeias Guarani Mbya do Jaraguá/SP. Fundamentada em princípios interculturais e em referenciais da pesquisa-formação, a intervenção tem como finalidade fortalecer práticas de gestão escolar que reconheçam e valorizem as especificidades da infância indígena, promovendo uma educação comprometida com a diversidade, a justiça epistêmica e as orientações legais que regem o ensino da História e Cultura Indígena.

Reconhece-se que a gestão escolar ocupa lugar estratégico na mediação entre políticas públicas, currículo, organização do trabalho pedagógico e clima institucional. Como afirma Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação, mas pela reflexão crítica sobre práticas e pela construção de uma identidade profissional”. Assim, formar gestores implica criar condições para que reflitam sobre suas concepções, identifiquem limites institucionais e construam estratégias transformadoras no cotidiano escolar.

Considerando que as unidades contempladas nesta proposta — de educação infantil, com atendimento a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses — acolhem bebês e crianças indígenas cujas famílias articulam práticas tradicionais e demandas da escola Juruá, torna-se ainda mais relevante investir em processos formativos que compreendam a gestão como ação culturalmente situada. Como destaca o *Curriculum da Cidade: povos indígenas* (SME/COPED, 2019, p. 39), “visões opostas acerca do mundo alteram profundamente a compreensão que temos do outro [...]”, sendo o ambiente escolar um espaço sensível para tais deslocamentos de olhar.

Nesse sentido, a proposta de intervenção organiza-se em cinco subseções:



objetivos, fundamentos teóricos, estrutura da formação, instrumentos formativos e impactos esperados. A redação assume caráter descritivo, analítico e propositivo, mantendo interlocução com autores indígenas e não indígenas que discutem interculturalidade, gestão escolar, prática docente, educação infantil e pesquisa-formação.

#### **4.1 Objetivos da Proposta de Intervenção**

A intervenção proposta visa contribuir para um processo de formação continuada que articule teoria e prática, promovendo deslocamentos epistêmicos e políticos na gestão das unidades escolares da educação infantil do entorno das aldeias Guarani Mbya do Jaraguá.

##### **Objetivo geral**

Qualificar a atuação dos gestores escolares no acolhimento de bebês, crianças e famílias Guarani Mbya, por meio de um percurso formativo intercultural, reflexivo e colaborativo alinhado às orientações do Currículo da Cidade e às determinações da Lei nº 11.645/2008.

##### **Objetivos específicos**

- Mapear as concepções prévias dos gestores sobre educação indígena, infância, território e interculturalidade.
- Conhecer e dialogar com a cosmologia Guarani Mbya, seus modos de educar, seu Nhandereko (modo de vida), em parceria com liderança indígena.
- Desenvolver práticas de gestão capazes de considerar as dinâmicas socioculturais das famílias indígenas e seus modos próprios de organização do tempo, do espaço e das relações.
- Promover a produção de portfólios reflexivos de gestão como instrumento metodológico de formação e autoanálise.
- Sistematizar orientações, repertórios e experiências formativas por meio de uma plataforma colaborativa (PADLET).
- Criar diretrizes institucionais para o acolhimento das crianças indígenas nas unidades pesquisadas.

#### **4.2 Fundamentos Teóricos da Intervenção**

A proposta de intervenção ancora-se em um conjunto de referenciais teóricos que articulam interculturalidade, pesquisa-formação, gestão escolar e epistemologias indígenas. A noção de interculturalidade é compreendida como um processo crítico de



diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, que problematiza relações de poder e tensiona a lógica monocultural historicamente presente na escola (Candau, 2012; Walsh, 2009). No campo da gestão escolar, parte-se da compreensão de que a formação não se constrói por acumulação de saberes, mas pela reflexão crítica sobre as práticas e pela constituição de uma identidade profissional comprometida com o contexto em que se insere (Nóvoa, 1992; Tardif; Lessard, 2008).

A intervenção também se fundamenta na perspectiva da pesquisa-formação, entendida como um processo colaborativo de produção de conhecimento, no qual os sujeitos envolvidos assumem papel ativo na análise e ressignificação de suas experiências (Thiollent, 1998; Bioto, 2021). Por fim, dialoga com epistemologias indígenas que reconhecem a centralidade do território, da oralidade e das relações comunitárias nos processos educativos, contribuindo para o reconhecimento da pluralidade epistemológica e para a construção de práticas pedagógicas e de gestão culturalmente situadas (Munduruku, 2009; Krenak, 2019). Esses aportes asseguram rigor conceitual e coerência metodológica à intervenção, em consonância com os objetivos da pesquisa.

#### **4.2.1 Interculturalidade e diálogo entre epistemologias**

Autores como Grando e Passos (2010, p. 63) defendem que a inserção da história e da cultura dos povos indígenas na escola exige o rompimento com a lógica monocultural que historicamente orientou o currículo brasileiro. Para os autores, “é preciso que a escola reconheça que há muitas maneiras de produzir conhecimento e de viver a infância”, o que implica não apenas a revisão das práticas pedagógicas, mas também dos modos de organização e gestão das instituições educativas. Nesse sentido, a gestão escolar assume papel central na criação de dispositivos formativos que favoreçam a reflexão crítica e a reconfiguração das práticas institucionais.

O *Curriculo da Cidade: povos indígenas* (SME/COPED, 2019, p. 38), elaborado em diálogo com autores indígenas como Daniel Munduruku e Cristiano Wapichana, reforça essa perspectiva ao afirmar que “toda história é narrada a partir do ponto de vista de quem a conta, e a formação deve ser capaz de revelar esses referenciais”. Em consonância com esse princípio, os encontros formativos propostos nesta intervenção constituem espaços privilegiados de escuta, diálogo e problematização das práticas de gestão, possibilitando o contato direto com outras narrativas históricas, cosmológicas e educativas.

Os portfólios reflexivos de gestão, por sua vez, configuram-se como instrumentos



que permitem aos gestores registrarem, analisar e ressignificar seus próprios percursos formativos, tornando visíveis os deslocamentos conceituais e políticos produzidos ao longo do processo. A sistematização desses registros subsidia a elaboração coletiva de diretrizes institucionais, orientadas para o acolhimento das crianças indígenas e de suas famílias, de modo a traduzir, no plano da gestão escolar, os princípios interculturais discutidos nos encontros formativos, especialmente no contexto das relações com os Guarani Mbya.

#### **4.2.2 A gestão escolar como prática reflexiva**

A gestão escolar, ao assumir dimensões éticas, políticas e culturais, constitui-se como espaço de produção de sentidos e de disputas, demandando posicionamentos conscientes e reflexivos. Tardif e Lessard (2008, p. 15) afirmam que o trabalho educativo é um “trabalho sobre o outro” e, por isso, exige cuidado, responsabilidade e reflexão permanente. Nessa mesma direção, Freire (1996) comprehende a gestão de uma instituição educativa como um compromisso com a dignidade humana, sustentado pelo diálogo como princípio formativo.

Sob a perspectiva da pesquisa-formação, a gestão escolar passa a ser compreendida como um campo de investigação sobre a própria prática. Nóvoa (2001, entrevista, s/p) destaca que “ser gestor implica observar, escutar e interrogar continuamente as práticas que ajudam a configurar a vida da escola”, entendimento que aproxima a atuação do gestor de uma postura investigativa e formativa. Nesse sentido, os portfólios reflexivos constituem-se como instrumento central da intervenção, pois possibilitam que os gestores registrem, analisem e ressignifiquem suas experiências, tornando-se coautores do processo formativo. Assim, a reflexão sistematizada sobre o cotidiano escolar converte-se em conhecimento compartilhado, orientando transformações nas práticas de gestão e no acolhimento das crianças indígenas e de suas famílias.

#### **4.2.3 Pesquisa-formação: colaboração e autoria**

A intervenção configura-se como pesquisa-formação, entendida como um modelo teórico-metodológico que privilegia a produção coletiva de conhecimento e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Conforme Bioto (2025, p. 44), a pesquisa-formação caracteriza-se pela “produção coletiva de conhecimento, em que formadores e participantes se tornam coautores do processo”, rompendo com perspectivas hierarquizadas de formação. Trata-se de um percurso marcado pela circularidade do



diálogo, pela reflexão crítica sobre a prática e pela sistematização da experiência, aspectos que dialogam com as concepções de Thiollent (1998) acerca da pesquisa-ação.

Nesse contexto, os portfólios reflexivos assumem centralidade como dispositivos metodológicos da pesquisa-formação, na medida em que possibilitam aos profissionais da educação narrar e analisar seus próprios percursos formativos. Como destaca Souza (2022, p. 117), “o portfólio torna visível o movimento do sujeito em formação, suas tensões, avanços e reconsiderações”, favorecendo processos de autoria, autoanálise e produção de conhecimento situado, em consonância com os objetivos da intervenção.

#### **4.3 Estrutura da Formação**

A intervenção organiza-se em cinco encontros formativos presenciais, totalizando aproximadamente 20 horas, complementados por plantões formativos semanais na modalidade online. A opção pelo formato híbrido favorece o acompanhamento contínuo do processo formativo e o aprofundamento teórico, ao mesmo tempo em que preserva a vivência territorial como elemento estruturante da formação.

Os encontros serão realizados em diferentes espaços formativos — unidades escolares, CECI Jaraguá, aldeia Tekoa Yvy Porã e Museu das Culturas Indígenas — reconhecendo o território como dimensão constitutiva dos processos educativos. Conforme Milton Santos (2001), “o lugar é o espaço do acontecer solidário”, compreensão que dialoga com o *Curriculum da Cidade: Educação Infantil* (SME/COPED, 2019, p. 24) e orienta a escolha dos contextos formativos desta intervenção.

A seguir, detalha-se cada etapa:

##### **4.3.1 Encontro 1 – territorialidade, infância e acolhimento**

Local: Unidade escolar participante.

Duração: 4h

O objetivo deste primeiro encontro é criar vínculo entre os gestores e de aproximar os das categorias de territorialidade, infância e acolhimento na perspectiva indígena e não indígena. O estudo parte do *Curriculum da Cidade: Educação Infantil* (SME/COPED, 2019, p. 23), que define território como “um cenário constantemente renovado, constituído por múltiplas relações culturais, políticas e sociais.” A partir desse entendimento, discutir como o território indígena do Jaraguá atravessa e ressignifica as práticas das unidades escolares vizinhas.

Os gestores serão convidados a registrar no portfólio suas percepções iniciais sobre o acolhimento das crianças indígenas, produzindo o texto “Quem sou eu como



gestor no território?”. Esse gesto inaugura a dimensão reflexiva da formação.

#### **4.3.2 Encontro 2 – cosmologia Guarani Mbya e Nhandereko (com Mateus Wera)**

Local: CECI Jaraguá.

Duração: 4h

Em diálogo com a liderança indígena Mateus Wera, os gestores terão a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos acerca da cosmologia Guarani Mbya, dos modos de vida (*Nhandereko*), da centralidade da oralidade, dos vínculos familiares e comunitários e da circulação das crianças nos espaços aldeados. O *Curriculo da Cidade: Povos Indígenas* (SME/COPED, 2019, p. 40) destaca que, para os Guarani, “os indígenas são seres do presente, e cada momento precisa ser vivido com intensidade”. Essa concepção de tempo será problematizada com os gestores, que refletirão sobre os tensionamentos entre o tempo vivido pelas crianças indígenas e o cronograma rígido que frequentemente organiza a rotina escolar. As reflexões suscitadas nesse encontro serão registradas nos portfólios reflexivos, favorecendo a análise crítica das práticas de gestão e de organização do tempo escolar.

#### **4.3.3 Encontro 3 – Imersão na aldeia Tekoa Yvy Porã**

Local: aldeia (trilha, Opy, espaços comunitários)

Duração: 4h

Esse encontro constitui um dos momentos mais significativos da formação, pois promoverá uma vivência concreta no território indígena. Os gestores percorrerão trilhas, visitarão a *Opy* (casa de reza), conhecerão práticas tradicionais — como as abelhas sagradas, armadilhas de caça, cantos e danças —, participarão de uma oficina de artesanato indígena e observarão a circulação das crianças na aldeia.

A experiência possibilitará compreender, de forma situada, que as crianças Guarani Mbya crescem e se constituem em um ambiente comunitário no qual autonomia, observação, convivência intergeracional e espiritualidade orientam os processos educativos. Como afirmam Grando e Passos (2010, p. 17), “o território é também um educador”, compreensão que se materializará ao longo da imersão. Ao final do encontro, terá tempo para registro das reflexões suscitadas nesse encontro nos portfólios reflexivos, favorecendo a análise crítica das práticas de gestão e de organização do tempo escolar.



#### **4.3.4 Encontro 4 – Práticas interculturais e antirracistas na gestão escolar**

Local: Unidade escolar.

Duração: 4h

Nesse encontro, os gestores analisarão situações reais vivenciadas pelas unidades, tais como dificuldades de comunicação com as famílias, tensões relacionadas às rotinas escolares, estigmas e práticas discriminatórias. A análise coletiva dessas situações favorecerá a construção de estratégias interculturais de gestão voltadas ao acolhimento das crianças indígenas.

À luz de Freire (1992, p. 68), para quem “não há diálogo sem humildade, sem a abertura para compreender o outro em sua alteridade”, o encontro terá como eixo a problematização do papel da gestão escolar nas relações com os povos indígenas. Serão discutidas situações-problema relacionadas ao atendimento de crianças e famílias indígenas, possibilitando que os gestores, a partir de diferentes pontos de vista, construam coletivamente formas mais sensíveis, respeitosas e qualificadas de acolhimento. As reflexões produzidas ao longo do encontro serão registradas nos portfólios reflexivos.

#### **4.3.5 Encontro 5 – Museu das Culturas Indígenas e socialização dos portfólios**

Local: Museu das Culturas Indígenas

Duração: 4h

O encontro final ocorre no Museu das Culturas Indígenas (MCI), onde os gestores conhecem aspectos da arte indígena contemporânea. A visita contribui para desconstruir imagens romantizadas ou estereotipadas sobre os povos originários, destacando sua presença ativa e crítica na sociedade brasileira.

Nesse momento, os participantes socializam trechos de seus portfólios, discutem aprendizagens e constroem coletivamente um conjunto de diretrizes para o acolhimento das crianças indígenas nas unidades.

### **4.4 Instrumentos Formativos**

#### **4.4.1 Portfólios reflexivos de gestão**

Os portfólios reflexivos constituem o principal instrumento formativo desta intervenção e atravessam todos os encontros formativos, presenciais e online. Fundamentados nas contribuições de Barbosa (2020), Souza (2022) e Bioto (2021), configuram-se como dispositivos de pesquisa-formação que possibilitam aos gestores registrarem percepções, dúvidas, deslocamentos e compromissos construídos ao longo do



percurso.

Em cada encontro formativo, os gestores serão convidados a produzir registros no portfólio a partir das vivências territoriais, dos diálogos com lideranças indígenas, das análises de situações-problema e das discussões teóricas propostas. Conforme assinala Souza (2022, p. 119), “o portfólio torna visível o processo formativo e revela, no texto, o movimento interno do sujeito que aprende”.

Ao longo da formação, os portfólios serão utilizados tanto como material de estudo individual quanto como subsídio para análises coletivas, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas de gestão escolar e a construção compartilhada de estratégias interculturais de acolhimento às crianças indígenas.

#### **4.4.2 Plataforma colaborativa (PADLET)**

Como desdobramento da análise dos portfólios reflexivos, será construída, de forma coletiva e colaborativa, uma plataforma digital (Padlet) destinada à sistematização dos conteúdos produzidos ao longo do processo formativo. A plataforma reunirá:

- orientações de gestão e práticas de acolhimento às crianças indígenas;
- glossário de termos da língua e da cultura Guarani Mbya;
- materiais audiovisuais e textos de autoria indígena;
- registros de experiências inspiradoras das unidades educacionais;
- diretrizes construídas coletivamente durante a formação.

A plataforma colaborativa constituir-se-á como um repositório formativo e pedagógico, com a finalidade de ampliar o alcance da pesquisa, favorecer a circulação dos saberes produzidos e subsidiar futuras ações formativas no território.

### **4.5 Impactos Esperados**

Espera-se que a intervenção produza transformações significativas nas práticas de gestão escolar, tais como: o aprofundamento da compreensão sobre os modos de vida e os processos educativos do povo Guarani Mbya; o fortalecimento do diálogo entre as unidades escolares e as aldeias; a redução de práticas discriminatórias e etnocêntricas; a reconfiguração de rotinas, espaços e tempos escolares de modo a acolher as crianças indígenas; a ampliação da auto escuta dos gestores e da escuta das famílias; e a consolidação de uma cultura institucional comprometida com o respeito à diversidade e à pluralidade epistemológica.

Nesse sentido, a proposta alinha-se à perspectiva da pesquisa-ação, que, segundo



Thiollent (1998, p. 12), busca “intervir de maneira consciente na realidade, criando processos colaborativos de transformação”. É esse movimento de reflexão crítica e ação coletiva que se espera que a intervenção promova no território pesquisado.

Figura 13: Possibilidades reais de interculturalidade.



**Fonte:** Foto do acervo próprio da pesquisadora. EMEI Pérola Ellis Byington. 2016.  
Acolhimento dos familiares indígenas – Guarani Mbya.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram reconhecer que a produção acadêmica sobre educação indígena e educação escolar indígena, no período de 2015 a 2025, vem se fortalecendo, ainda que de forma desigual entre regiões, instituições e temáticas. O mapeamento das 22 dissertações e teses analisadas revelou um campo em expansão, que combina avanços significativos, permanências históricas e desafios persistentes.

As quatro categorias emergentes — educação escolar indígena nas aldeias; educação indígena nas escolas regulares; formação de indígenas nas universidades; e legislações e políticas públicas — evidenciaram tanto a amplitude quanto a complexidade das discussões atuais. De modo geral, as pesquisas apontam para processos de afirmação identitária, revitalização linguística e protagonismo indígena na construção de projetos pedagógicos próprios, reafirmando a escola indígena como espaço de resistência, autonomia e produção de conhecimento situado. Ao mesmo tempo, problematizam os limites impostos por marcos legais que, apesar de representarem conquistas históricas, encontram obstáculos para sua efetiva implementação.

A presença expressiva de estudos sobre os povos Guarani Mbya, Pataxó, Ticuna, Yanomami, Kaingang e outros revela a diversidade de contextos investigados, ao passo que evidencia lacunas importantes, especialmente no que se refere às realidades urbanas, à educação infantil indígena e à atuação de professores não indígenas em escolas localizadas em territórios originários. Persistem fragilidades estruturais, currículos eurocentrados, práticas pedagógicas assimilaçãoistas e insuficiência de formação específica para docentes, aspectos que reafirmam a urgência de políticas interculturais, bilíngues e decoloniais sustentadas no tempo.

As análises também evidenciam que o diálogo entre escola indígena e universidade tem se ampliado, ainda que marcado por tensões relacionadas ao racismo institucional, ao epistemicídio e aos desafios de permanência estudantil no ensino superior. As iniciativas de formação intercultural e as ações afirmativas surgem, nesse cenário, como caminhos fundamentais para a construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem epistemologias outras.

Em síntese, esta pesquisa demonstra que, apesar das conquistas legais e dos avanços nas últimas décadas, a educação indígena permanece como campo de disputa e criação. A escola indígena e a presença indígena nas escolas regulares continuam tensionando a ordem colonial, produzindo práticas que desestabilizam modelos hegemônicos de ensino e reafirmam a ancestralidade como fundamento do aprender e do



viver coletivo.

Os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas públicas mais robustas, de investimentos em formação docente específica, de pesquisas que contemplam contextos ainda pouco estudados e, sobretudo, de um compromisso ético com o direito dos povos indígenas de definirem suas próprias formas de educar suas crianças, jovens e adultos. Assim, as contribuições desta investigação se somam aos esforços de pesquisadores, educadores e comunidades que vêm construindo, com persistência e resistência, uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e decolonial.

Ao acompanhar Mário de Andrade em *O turista aprendiz*, esta pesquisadora entendeu que pesquisar é, antes de tudo, caminhar com o coração atento. Ele atravessava o país recolhendo melodias, cheiros, gestos, mitos — como quem recolhe sementes que o vento insiste em espalhar. E percebi, neste trabalho, que eu também caminhava: por entre páginas, aldeias narradas nos documentos encontrados, vozes que atravessam o tempo. Segui, como Mário, a orientação mais antiga do mundo: antes de falar, escute.

As 22 dissertações e teses que analisamos formaram uma espécie de aldeia de papel. Cada trabalho era uma fogueira acesa iluminando rostos e histórias. Ao me aproximar de cada chama, encontrei povos, línguas, lutas, sonhos. Encontrei também feridas: a falta de formação docente, a distância entre leis e vida, o silêncio imposto aos saberes que insistem em sobreviver. E, sobretudo, encontrei germinações — movimentos que florescem apesar da aridez.

A presença indígena nas universidades se ergueu diante da investigadora como um rio que, finalmente, encontra seu curso. Estudantes indígenas — como os relatos de Momo, França, Lopes e Souza — deslocam a paisagem do ensino superior e fazem brotar epistemologias que antes eram mantidas à margem. Nas escolas indígenas, percebemos, pela escrita de Ferreira, Valle Neto e Matta, que o currículo não se escreve com giz, mas com vento, terra, fogo, ancestralidade. Nesses territórios, aprender é um gesto que envolve corpo, espírito e comunidade.

E, enquanto líamos, uma pergunta silenciosa nos acompanhava: Até onde nossas narrativas acadêmicas conseguem realmente escutar? Talvez a resposta esteja no que Mário nos ensinou: o verdadeiro viajante é aquele que permite que a paisagem o transforme.

Esta pesquisa, portanto, é a própria travessia de transformação de quem pesquisou. Uma travessia que lhe ensinou a desaprender certezas, a dobrar o corpo para ouvir melhor,



a honrar a complexidade dos mundos que coexistem no Brasil. As produções analisadas revelam que a educação indígena é mais do que um campo de estudo — é um território vivo que pulsa memória, política, espiritualidade e luta.

Que este trabalho possa ser uma pequena oferenda.

Um gesto de escuta.

Uma fresta por onde novos ventos possam entrar.

Que sigamos, como Mário, como os mestres indígenas, como tantos que caminham antes e depois de nós, na condição mais fértil que existe: aprendiz do mundo e das suas inúmeras formas de existir.

**Figura 14** – Onça de brincar e proteger.



**Fonte:** Foto do acervo próprio da pesquisadora. Em narrativas cosmológicas, a onça aparece associada a processos de transformação, lembrando que a força deve estar em harmonia com o coletivo e com o Ñandereko (o modo de ser Guarani).



## 6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Mário de. *O turista aprendiz*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- AZANHA, Gilberto. *Educação indígena: entre a tradição e a modernidade*. São Paulo: USP, 2014.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. p. 121-136.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. *Educação escolar indígena: entre saberes e práticas*. Brasília: MEC, 2019.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BÁEZ LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre Ferraz. Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 7, n. 20, 2017. p. 45-62.
- BARBOSA, Liliane de Almeida. *Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho. São Paulo, SP.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). *Infâncias e culturas: diálogos necessários*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 3, 2000. Disponível em: SciELO. <https://www.scielo.br/j/spp/a/5M93h4T63wkpBJCNCFxYM9x/?format=html&lang=pt> Acesso em: 27 ago. 2025.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar indígena: novos horizontes teóricos e metodológicos*. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- BIOTO, Patrícia Aparecida. *Formação colaborativa de professores*. São Paulo: Editora Dialética, 2021.
- BIOTO, Patrícia Aparecida. *Pesquisa formação: conceitos e contextos*. (versão apostilada não publicada). São Paulo, 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. *Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>> Acesso em: 02 de junho de 2025.

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: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 02 de junho de 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)> Acesso em: 02 de junho de 2025.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>> Acesso em: 20 junho de 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural indígena: avanços e desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2016.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: perspectivas e desafios no contexto indígena*. São Paulo: Cortez, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural: experiências e reflexões*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 15-38.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações e tensões. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação escolar indígena: experiências e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 11-28.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Relatório anual sobre a situação dos povos indígenas no Brasil*. Brasília: CIMI, 1987.

DAVIS, Cláudia L. F. et al. *Formação continuada de professores: modalidades e práticas*. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

COHN, Célia. *Educação indígena: cultura e escola*. São Paulo: Global, 2014.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. *Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, PE.



2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Ricardo de Mattos Martins. *Ensino de histórias indígenas e histórias tradicionais indígenas: uma experiência de formação continuada na Educação Infantil a partir do curso “Entremundos”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, 2024.

DIAS, Edemilson. *A contribuição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva para a comunidade Terena da Aldeia Aldeinha no município de Anastácio*, Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila B.; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Bruno. *ŨN SI AG TŨ PẼ KI VÊNH KAJRÃNRÃN FÃ*. O papel da escola Kaigang. Tese (Doutorado em Educação) – Programa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cidade, Estado, 2020.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. *A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no estado do Amapá*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa. Universidade de Brasília, Biblioteca Depositária: BCEUnB. Brasília, DF, 2022.

FRANCA, Mauricio Serpa. *A conquista de um novo território: indígenas advogados e advogadas - um olhar decolonial para os cursos de Direito*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Educação e povos indígenas no Brasil*: conquistas e desafios. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A escola indígena como espaço de tradução intercultural. In: FERNANDES, R.; GONÇALVES, J. (orgs.). *Educação escolar indígena: repensando práticas e saberes*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *A história dos índios no Brasil*: uma leitura crítica. São Paulo: Ática, 2015.



GERSEM LUCAS, Luciano. *Educação escolar indígena: diversidade, interculturalidade e colonialidade*. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, A. Crescimento demográfico indígena: tendências e desafios. *Revista Brasileira de Antropologia*, v. 31, 1988. p. 45-60.

GOMES, Veraildes Santos. *Políticas públicas da educação escolar indígena: histórias e vivências dos Tupinambá de Olivença*. Tese (Doutorado em História) – Programa. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, RS. 2022.

GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Educação e povos indígenas: construindo uma nova história*. Brasília: MEC, 2008.

HEIMBACH, Nilva. *Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2005: população indígena*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=228099>> Acesso em: 01 de agosto de 2025.

JUNIOR, Wilson Marques Navarro. Políticas etnoeducacionais para os Sateré-Mawé nas aldeias do rio Mamuru - PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Jessica de Oliveira. *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para pensar o papel da educação superior e a formação de indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo da vida: escola indígena e sustentabilidade*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre; Brasília: MEC, 2006

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação escolar indígena: do modelo assimilacionista à interculturalidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

MARÇAL, C. *Direitos indígenas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

MARTINS, Aurineia Claudio. *Formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas: uma revisão sistemática de teses e dissertações nos períodos de*



2011-2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2024.

MATTA, Amanda Aliende da. *Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 22, n. 2, 1979. p. 197-207.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDES, Myriam Regina Zapatera. *A temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2023.

MEDEIROS NETO, Carlos Gomes de. *Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN*. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

MIGNOLO, Walter. *A ideia de América Latina*. São Paulo: UNESP, 2020.

MOMO, Margarida Etsuko Endo. *Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2019.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. *Através do Mbaraka: música, dança e cosmologia Guarani*. São Paulo: Edusp, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *A educação escolar indígena: desafios e perspectivas*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Os indígenas na cidade: reflexões e experiências*. São Paulo: Global, 2019.

NASCIMENTO, Marcelo Casaro. *A escola na retomada Mãe Terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista à TVE Brasil, 2001.



OLIVEIRA, Samuel Rocha de. *Processo educacional e cultural dos índios Ticuna: estudo do impacto sociopolítico causado pela tríplice fronteira - Brasil, Colômbia e Peru.* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2022.

LEGIÃO URBANA. Índios. In: *Legião Urbana*. Dois. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1986. 1 disco sonoro (LP).

PRADO, Patrícia Dias; PAULA, Bianca Bressan de. Poeticidade e estesia na Educação Infantil. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 34, 2021. p. 113-126.

PEREIRA, Ândrey Alleoni. *Saberes (matemáticos) no currículo e educação superior indígena: desafios e potências na criação de espaços de diálogos interculturais.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (Perspectivas latino-americanas)*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 2007. p. 117–126.

RAMOS, Geovani de Mattos. A política estudantil para os graduandos indígenas da UFG no período de 2022-2023. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, 2024.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, F. Dinâmica populacional dos povos indígenas. *Revista Brasileira de Sociologia*. v. 22, 1996. p. 88–102.

RODRIGUES, A. *Dicionário de línguas indígenas brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1986.

RUFINO, Angela Maria dos Santos. *A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)*. 2022. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

SÃO PAULO (SP). *Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI: relatório final / Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Coordenadoria Pedagógica.* – São Paulo: SME/COPED: 2016.

SÃO PAULO (SP). *Curriculum da Cidade: Ensino Fundamental–Educação Étnico-Racial*. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Curriculum da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2019.



SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, G. R. P. *Epidemiologia e mortalidade indígena no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2001.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R. *Políticas públicas e direitos indígenas: o impacto da Constituição de 1988*. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. *Lutas territoriais indígenas: memórias, culturas e educações do povo tupiniquim*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2021.

SILVA, Aracy Lopes da. *Antropologia da educação: povos indígenas e escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Júlio Pedroso da. *O diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares: um estudo sobre os desafios para a valorização da cultura do povo Kanhgág de Nonoai/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.

SILVA, L. Educação intercultural indígena e práticas pedagógicas diferenciadas. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, 2012. p. 45–62.

SILVA, Leila Tavares. *Apolítica de escolarização indígena no estado do Acre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, 2023.

SILVA, Maria Conceição da. *Kyringue Ivotyty, um sonho de João, o Vera Mirim*. Nova Iguaçu, RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-PPGEDuc). Nova Iguaçu, RJ, 2016.

SOUZA, Denise Pereira Pedro. *Pesquisa-formação em uma escola da rede municipal de Santo André: o uso dos portfólios reflexivos na formação de professores*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. 2022

SOUZA, Valdenir de. *Formação de professores Guarani e Kaiowá práticas pedagógicas interculturais do curso normal médio intercultural indígena Ará Verá na perspectiva da*



V turma 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALIANTE, Débora da Silva Melo. *Portfólios reflexivos na formação centrada na escola*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho. São Paulo, SP, 2016.

VALLE NETO, Jaspe. *Curriculum da escola e cultura do povo Mura*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, 2020.

WAPICHANA, Cristino. *Caminhos da interculturalidade*. São Paulo: SM Educação, 2018.

