



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

GABRIEL DE OLIVEIRA FERRAZ²

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

CLÁUDIO EDUARDO FELIX DOS SANTOS³

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB

Resumo

O presente artigo discute os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena no Brasil, tendo como eixo central a análise da educação enquanto direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988. A partir de uma perspectiva crítica, evidencia-se que, embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento da diversidade cultural e no estabelecimento da categoria de escola indígena, a prática educativa ainda enfrenta sérios entraves. Entre os principais desafios estão a precariedade da infraestrutura, a ausência de materiais didáticos específicos, a escassez de professores indígenas e a permanência de currículos homogeneizantes, que pouco dialogam com as realidades locais. O currículo, compreendido como campo de disputa simbólica e política, torna-se central para compreender os limites e as possibilidades da educação intercultural. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Catherine Walsh e Fábio Konder Comparato, o texto defende que a educação indígena precisa ser construída com os indígenas e não apenas para eles, assegurando protagonismo, autonomia curricular e valorização dos saberes tradicionais em diálogo com os conhecimentos universais. Conclui-se que a efetivação de uma educação escolar indígena emancipatória depende da consolidação de políticas públicas que garantam recursos, reconhecimento da diversidade e fortalecimento da autodeterminação dos povos originários.

Palavras-chave: Direitos fundamentais; Educação indígena; Interculturalidade;

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: gabrielferraz.csocial@gmail.com.

³ Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA, professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, onde trabalha nas Licenciaturas (História da Educação) e no Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. E-mail: claudio.feliz@uesb.edu.br



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil constitui-se como um campo de tensões e disputas em torno do reconhecimento da diversidade cultural, da valorização das identidades e do exercício pleno da cidadania. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada um direito fundamental de todos, cabendo ao Estado garanti-la de forma universal, gratuita e pautada no princípio da igualdade. No entanto, quando se trata das populações indígenas, este direito assume contornos específicos, pois implica assegurar não apenas o acesso formal à escola, mas também a possibilidade de que esse espaço educativo reconheça, respeite e fortaleça a diferença cultural e linguística dos povos originários (BRASIL, 1988).

O artigo “Direitos Fundamentais e a Educação Escolar Indígena no Brasil” (Ferraz & Silva, 2020) evidencia que, apesar dos avanços normativos, ainda se verifica um abismo entre a legislação e a realidade concreta das escolas indígenas. Em muitos contextos, o modelo educacional vigente permanece atrelado a uma lógica civilizatória e integracionista, que historicamente negou a alteridade indígena, nesse sentido para Silva e Azevedo (1995), “A escola foi utilizada como instrumento de colonização cultural, impondo currículos homogêneos e desconsiderando os modos próprios de transmissão de saberes dessas comunidades” (SILVA & AZEVEDO, 1995).

Esse cenário coloca em pauta o debate sobre a interculturalidade. Mais do que uma categoria normativa, trata-se de um horizonte político e pedagógico que busca estabelecer diálogos horizontais entre diferentes matrizes culturais. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica deve ser entendida como projeto de sociedade que questiona as assimetrias de poder e possibilita a construção de alternativas emancipatórias.

Assim, pensar a educação escolar indígena é também pensar os limites e as possibilidades da democracia brasileira, que, ao reconhecer juridicamente a diversidade, precisa assegurar condições efetivas para a sua vivência cotidiana.

Além disso, os dados recentes do Censo Escolar revelam as profundas desigualdades que ainda marcam a realidade das escolas indígenas. Grande parte delas carece de infraestrutura básica, materiais didáticos específicos e formação adequada de professores indígenas (INEP, 2016; 2017). Essas limitações estruturais somam-se à



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

permanência de currículos pouco sensíveis às realidades locais, o que compromete a construção de uma escola que dialogue com os projetos de vida das comunidades.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena, tomando como eixo de análise o currículo enquanto espaço de disputa simbólica, cultural e política. Busca-se compreender como as práticas pedagógicas podem ser transformadas em ferramentas de valorização da identidade e de fortalecimento da autonomia dos povos originários, em consonância com o princípio da educação como direito fundamental.

Educação como Direito Fundamental

A Constituição Federal de 1988 marcou um divisor de águas no reconhecimento dos direitos culturais, sociais e políticos dos povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez em nossa história constitucional, a diversidade cultural foi expressamente reconhecida como patrimônio nacional, devendo ser protegida e valorizada pelo Estado. Esse marco jurídico inscreve a educação no rol dos direitos fundamentais, atribuindo-lhe caráter universal e democrático, mas também estabelecendo a obrigação de que ela seja ofertada de forma diferenciada às populações indígenas (BRASIL, 1988).

Segundo Ferraz e Silva (2020), o direito à educação no caso indígena não pode ser compreendido apenas como acesso à escola, mas como acesso a uma educação que reconheça e valorize os modos próprios de aprender e ensinar, a língua materna, as cosmologias e os projetos de futuro dessas comunidades. Essa compreensão amplia o conceito de educação enquanto direito fundamental, vinculando-o ao reconhecimento do direito à diferença.

O debate teórico sobre os direitos fundamentais permite compreender melhor essa questão. Comparato (2010) afirma que os direitos humanos e fundamentais não são meras concessões do Estado, mas conquistas históricas da humanidade, que se afirmam a partir das lutas sociais. Nesse sentido, a educação escolar indígena não deve ser entendida como um favor, mas como uma obrigação estatal, ancorada na dignidade da pessoa humana e na promoção da cidadania. Castilho (2012) reforça que os direitos fundamentais, por serem imprescritíveis e inalienáveis, não podem ser negados a nenhum grupo social, sob pena de violação da própria democracia.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Ao analisar o artigo 210 da Constituição, que assegura o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas, percebe-se a tentativa de romper com a lógica integracionista que caracterizou a educação dos povos originários até o final do século XX. Trata-se de reconhecer que a educação é simultaneamente um direito social e cultural, pois está vinculada à preservação das identidades coletivas e à valorização das diferenças étnicas (MEC, 1993).

Contudo, como aponta Walsh (2009), a efetivação da interculturalidade como princípio pedagógico enfrenta a resistência de estruturas coloniais profundamente enraizadas. Apesar do discurso jurídico avançado, a prática ainda revela desigualdades gritantes: currículos homogêneos, ausência de professores indígenas concursados, materiais didáticos insuficientes e precariedade de infraestrutura (INEP, 2016; 2017). Isso demonstra que o reconhecimento formal da educação como direito fundamental precisa ser acompanhado de políticas públicas consistentes, capazes de materializar esse direito no cotidiano das comunidades.

Nesse contexto, a contribuição de Paulo Freire (1996) é essencial. Para ele, uma prática educativa crítica deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam como históricos, culturais e criadores. Aplicado ao campo da educação indígena, esse princípio significa assegurar que os povos originários possam construir suas próprias formas escolares, em diálogo com a sociedade envolvente, mas sem abrir mão de sua autonomia. Ou seja, trata-se de uma educação que não se limita a incluir os indígenas no sistema nacional de ensino, mas que se deixa transformar por eles, reconhecendo-os como protagonistas.

Por fim, é importante destacar que a educação como direito fundamental dos povos indígenas se insere na agenda mais ampla dos direitos humanos. A Declaração Universal de 1948 e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário reforçam a obrigação estatal de proteger a diversidade cultural como parte da dignidade humana. Assim, a luta pela efetividade da educação escolar indígena é também uma luta pela consolidação de um Estado democrático de direito, no qual a diferença não seja apenas tolerada, mas efetivamente valorizada como fundamento da vida coletiva.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Currículo e Diversidade Cultural: Disputas e Possibilidades

O currículo escolar, para além de um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos, deve ser compreendido como um projeto político, cultural e social. Ele expressa visões de mundo, valores e interesses que moldam não apenas o que se ensina, mas sobretudo como se ensina e para quem se ensina. No caso da educação indígena, essa dimensão adquire maior relevância, uma vez que o currículo historicamente foi utilizado como mecanismo de negação da diferença e de imposição de uma identidade nacional homogênea (SILVA & AZEVEDO, 1995).

Durante séculos, a escolarização indígena esteve vinculada a práticas missionárias e políticas assimilacionistas, nas quais prevalecia a ideia de “civilizar” o outro. Como afirmam Thomaz, Secchi e Silva (1995)

a negação da diferença esteve no cerne da política educacional voltada aos povos indígenas, orientada pela catequização, evangelização e integração forçada. Esse paradigma civilizatório deixou marcas profundas, que ainda hoje se fazem sentir em muitas escolas, onde a diversidade cultural é tratada como obstáculo ao desenvolvimento, e não como riqueza a ser valorizada (THOMAZ, SECCHI E SILVA, p. 25, 1995).

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), abriu-se espaço para a emergência da categoria “escola indígena” e para o reconhecimento da necessidade de currículos diferenciados, bilíngues e interculturais. Essas conquistas, no entanto, resultaram de lutas históricas protagonizadas pelos próprios povos indígenas, em articulação com universidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil (FERRAZ & SILVA, 2020). Ao incorporar a noção de interculturalidade, a legislação buscou romper com a tradição assimilacionista, reconhecendo que a escola deve se constituir em espaço de diálogo entre saberes, e não em instrumento de homogeneização cultural.

Todavia, a implementação prática desses princípios enfrenta inúmeros desafios. Os currículos oficiais muitas vezes reproduzem a lógica da escola não indígena, deixando em segundo plano os saberes tradicionais, as histórias locais e as línguas maternas. Essa situação evidencia a tensão entre a normatividade da legislação e a realidade cotidiana das escolas.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Como observa Secchi (1995), a legislação apenas tolerou a diferença, mas não foi capaz de superá-la plenamente. Nesse sentido, o currículo torna-se um campo de disputa, onde se confrontam projetos de sociedade: de um lado, a manutenção de um modelo integracionista; de outro, a construção de uma educação emancipatória, feita com e a partir dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, a reflexão de Paulo Freire (1996) sobre a educação como prática de liberdade contribui de forma significativa. Para ele, a escola deve ser espaço de diálogo crítico, no qual educadores e educandos assumem-se como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Aplicado ao contexto indígena, isso significa reconhecer que a escola não pode prescindir das práticas culturais locais, da oralidade, da memória coletiva e da relação com o território. O currículo, portanto, deve ser fruto da participação ativa das comunidades, expressando seus projetos de futuro e suas formas próprias de conhecimento.

Assim, as possibilidades de um currículo intercultural e emancipatório dependem da efetiva autonomia dos povos indígenas na definição de seus conteúdos, metodologias e objetivos educacionais. Isso exige não apenas mudanças legais, mas sobretudo políticas públicas consistentes, capazes de garantir financiamento adequado, formação continuada de professores indígenas e produção de materiais didáticos em língua materna. Somente assim será possível consolidar uma educação que, longe de negar a diferença, a reconheça como fundamento para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e democrática.

Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola Indígena

Os processos de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas brasileiras não podem ser analisados apenas a partir da lógica escolar tradicional, pois estão intrinsecamente ligados às práticas culturais, à oralidade, à vida comunitária e à relação direta com a natureza. Antes da chegada dos colonizadores, a educação dos povos indígenas era marcada pela transmissão oral de saberes, pela convivência intergeracional e pelo aprendizado em situações cotidianas, vinculadas às atividades produtivas, espirituais e sociais (MENDONÇA, 2009).

Assim, aprender significava viver em comunidade, observar, participar e reproduzir práticas essenciais à sobrevivência e à reprodução cultural. Com a imposição do modelo escolar europeu a partir do período colonial, houve uma ruptura significativa nesses



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

processos. A escolarização passou a ser compreendida como mecanismo de integração forçada e de negação da diferença, gerando impactos profundos nas formas próprias de aprender dos povos indígenas (SILVA & AZEVEDO, 1995). Contudo, mesmo diante dessa tentativa de homogeneização, muitos elementos dos modos tradicionais de aprendizagem permaneceram vivos, seja na oralidade, nos rituais, nas festas ou nas formas de transmissão dos saberes ancestrais.

Atualmente, a legislação reconhece que a escola indígena deve ser bilíngue, diferenciada e intercultural, respeitando as especificidades de cada comunidade (BRASIL, 1988; LDB, 1996). Isso significa que os currículos, metodologias e materiais pedagógicos devem ser construídos em diálogo com os povos indígenas, de modo a articular os saberes universais da ciência ocidental com os conhecimentos tradicionais. Essa articulação, contudo, não é simples. Exige superar visões hierarquizadas que colocam o saber científico acima do saber ancestral, como se este último fosse um resquício do passado a ser superado.

Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática dialógica e libertadora, na qual professores e alunos assumem-se como sujeitos históricos capazes de criar, reinventar e transformar sua realidade. Essa concepção, aplicada às escolas indígenas, exige um ensino que não apenas traduza conteúdos escolares para a língua materna, mas que parta da experiência de vida da comunidade, de seus valores e de sua cosmologia. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que os povos indígenas não são receptores passivos do conhecimento escolar, mas produtores ativos de saberes que enriquecem o processo educativo.

Os dados do Censo Escolar de 2016 e 2017 (INEP) revelam, contudo, os limites da efetividade desse modelo. Muitas escolas indígenas ainda não possuem infraestrutura adequada, bibliotecas, energia elétrica ou materiais pedagógicos específicos. Além disso, grande parte dos professores não pertence às próprias comunidades, o que dificulta a implementação de um ensino realmente intercultural.

Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que priorizem a formação e a contratação de docentes indígenas, assegurando que a escola seja conduzida por sujeitos que compartilham da língua, da memória coletiva e das práticas culturais locais.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Mendonça (2009) observa que, para os diferentes povos, a escola indígena assume cada vez mais o papel de projeto de futuro e resistência étnica. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem a preservar o passado, mas também projetam alternativas para o fortalecimento das comunidades diante dos desafios contemporâneos. Nesse sentido, a educação escolar indígena deve ser compreendida como espaço de resistência, de afirmação identitária e de criação de novos caminhos para a autodeterminação.

Portanto, ao pensar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, é necessário deslocar o olhar da simples adaptação curricular para a valorização da diversidade epistêmica. Isso implica reconhecer que os saberes indígenas e não indígenas devem dialogar em pé de igualdade, sem hierarquias. A interculturalidade, nesse caso, deixa de ser apenas um princípio legal e se torna prática cotidiana, capaz de promover uma educação que articule memória e futuro, tradição e inovação, identidade e cidadania.

Desafios e Perspectivas para uma Educação Intercultural

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, a efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural ainda enfrenta inúmeros desafios no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (MEC, 1993) representam importantes marcos legais. Contudo, como apontam Ferraz e Silva (2020), persiste um descompasso entre o que a legislação prevê e a realidade vivida nas aldeias.

Um dos principais entraves diz respeito à infraestrutura escolar. Dados do Censo Escolar de 2016 e 2017 (INEP) revelam que grande parte das escolas indígenas ainda funciona em condições precárias: muitas não possuem prédios próprios, energia elétrica ou acesso à biblioteca.

Essa carência compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes, ao mesmo tempo em que reforça a desigualdade estrutural que historicamente marginalizou os povos indígenas.

Outro desafio central refere-se à formação e valorização dos professores indígenas. Embora a legislação reconheça a importância da figura do docente indígena, na prática ainda é



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

comum que professores não indígenas sejam contratados para atuar nessas escolas, muitas vezes sem formação intercultural adequada. Como destaca Mendonça (2009), a formação docente precisa articular o conhecimento acadêmico com os saberes tradicionais, de modo que os professores possam atuar como mediadores culturais e não como agentes de assimilação.

Além disso, o currículo escolar continua sendo um espaço de disputa. Se, por um lado, a legislação estabelece que ele deve ser construído com a participação das comunidades, por outro, observa-se que frequentemente prevalece a lógica da escola não indígena, com conteúdo padronizados e descontextualizados. Essa contradição revela, como afirma Secchi (1995), que a legislação brasileira muitas vezes apenas tolerou a diferença, sem efetivamente superá-la.

Nesse cenário, é necessário destacar a dimensão política da educação intercultural. Walsh (2009) propõe uma interculturalidade crítica, que vá além da coexistência pacífica entre culturas e enfrente as assimetrias de poder que estruturam as relações sociais. No contexto da escola indígena, isso significa promover práticas pedagógicas que não apenas incluam os povos indígenas no sistema educacional, mas que também transformem esse sistema a partir das epistemologias indígenas.

Assim, as perspectivas para o futuro apontam para a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de um compromisso real do Estado brasileiro com a interculturalidade. Como lembram Ferraz e Silva (2020), a educação escolar indígena precisa ser feita com os indígenas, e não apenas para os indígenas. Essa distinção é fundamental para superar a lógica integracionista e avançar rumo a uma educação de fato democrática, plural e emancipatória.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a educação escolar indígena no Brasil se constitui como um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, a permanência de um modelo civilizatório e integracionista, que ainda ecoa em currículos homogêneos, práticas pedagógicas descontextualizadas e políticas públicas insuficientes. De outro, o fortalecimento de um projeto intercultural e emancipatório, protagonizado pelos próprios povos indígenas, que reivindicam uma escola alinhada às suas cosmologias, línguas e projetos de vida.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

A Constituição de 1988 e a legislação subsequente representaram avanços significativos ao reconhecerem os povos indígenas como sujeitos de direitos específicos, titulares de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Contudo, como demonstram Ferraz e Silva (2020), esses direitos ainda se materializam de forma parcial, diante das limitações estruturais e da persistência de visões coloniais no sistema educacional brasileiro.

Compreende-se, portanto, que a efetividade da educação escolar indígena exige mais do que marcos legais: requer políticas públicas consistentes, financiamento adequado, formação e valorização de professores indígenas e, sobretudo, o reconhecimento das comunidades como protagonistas de seus processos educativos. Nesse sentido, a distinção entre uma educação para os indígenas e uma educação com os indígenas torna-se fundamental, pois aponta para a superação da lógica da tutela e para a afirmação da autodeterminação dos povos originários.

A escola indígena, quando concebida de forma intercultural e crítica, constitui-se em espaço de resistência, de reafirmação identitária e de construção de futuros. Como enfatiza Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, na qual sujeitos se assumem como históricos e criadores. Isso implica compreender que os saberes indígenas não são resquícios do passado, mas formas legítimas de conhecimento que dialogam em pé de igualdade com os saberes científicos universais.

Por fim, é possível afirmar que a valorização da educação escolar indígena não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético e político com os direitos humanos, a democracia e a dignidade da pessoa humana. Uma sociedade verdadeiramente plural e democrática só se realiza quando reconhece a diferença não como obstáculo, mas como fundamento de sua própria riqueza cultural.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Planalto, 1996.

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



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERRAZ, Gabriel de Oliveira; SILVA, Wellem Ribeiro da. **Direitos fundamentais e a educação escolar indígena no Brasil**. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 18, p. 203–214, 2020.

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

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

MENDONÇA, Teresinha Furtado de. **Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SECCHI, Darci. **A legislação apenas tolerou a diferença**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

THOMAZ, Ribeiro Ornar; SECCHI, Darci; SILVA, Márcio Ferreira da. **Antropologia e diversidade cultural**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.