

VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

D597

Direitos sociais e políticas públicas I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Edinilson Donisete Machado; Edna Raquel Rodrigues Santos Hogemann; Vivianne Rigoldi. – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-148-6

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Direito Governança e Políticas de Inclusão

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. VIII Encontro Virtual do CONPEDI (2; 2025; Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Apresentação

É com satisfação que apresentamos o Grupo de Trabalho “Políticas Públicas e Direitos Humanos”, integrante do VIII ENCONTRO CONPEDI VIRTUAL, realizado de 24 a 27 de junho de 2025, composto por 24 artigos que refletem, em profundidade e diversidade, a complexidade do tema no Brasil contemporâneo. Este GT propõe-se como espaço de análise crítica, produção acadêmica comprometida e diálogo efetivo para repensar o papel das políticas públicas no fortalecimento de direitos fundamentais, dignidade humana e democracia em nossa sociedade.

Iniciamos com contribuições teóricas robustas, como a análise jurídica das políticas públicas à luz da teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu, demonstrando como os espaços de poder, disputas simbólicas e estruturas sociais impactam a formulação, execução e fiscalização de políticas públicas no Brasil. Da mesma forma, a reflexão sobre a formação escolar e a consciência jurídica questiona a ausência dos fundamentos do direito no ensino médio, articulando educação e cidadania.

Os artigos avançam ao tratar de temas centrais como a sustentação dos direitos fundamentais como pilar da democracia, os desafios da subsidiariedade federativa, e os conflitos constitucionais evidentes, exemplificados no dever de cuidado e na judicialização da assistência social à pessoa idosa. Estes estudos evidenciam as tensões entre os poderes do Estado e a necessidade de articulação entre políticas públicas e o Judiciário.

A implementação e sustentabilidade do welfare state no Brasil surge como preocupação recorrente, especialmente diante das desigualdades, conectando-se ao exame das políticas de

Os desafios federativos e regionais também ganham espaço por meio de análises sobre os fundos estaduais do Maranhão, a juventude nem-nem em Belém do Pará, e os direitos educacionais de povos indígenas no Brasil e na Guiné-Bissau, revelando disparidades regionais e a necessidade de concretização do direito à educação.

Questões estruturantes são abordadas pela perspectiva do direito ao desenvolvimento como direito humano, com estudo voltado ao Amapá, e pela análise dos desafios da efetivação do direito humano à água, ao saneamento básico e ao atendimento de populações em situação de rua, à luz do novo marco legal do saneamento.

O GT também se debruça sobre os desafios das políticas de ação afirmativa no Brasil, de políticas públicas de proteção econômica de mulheres em situação de violência doméstica, e sobre o enfrentamento à violência de gênero, destacando a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social.

Por fim, em tempos de crises, emergem as análises sobre políticas públicas para a população em situação de rua, com ênfase no Decreto nº 7.053/2009 e na ADPF nº 976, além de reflexões sobre a proteção de idosos em vulnerabilidade no Rio Grande do Sul e sobre o fenômeno da shecession no Brasil, reafirmando a urgência de políticas públicas de shecovery para enfrentamento das desigualdades de gênero agravadas pela pandemia.

Este conjunto de artigos demonstra que pensar políticas públicas não é apenas discutir programas e recursos, mas compreender que cada ação estatal está inserida em disputas de poder, desigualdades históricas e necessidades concretas da população. Nossa tarefa, enquanto pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais, é construir pontes entre teoria e prática, contribuindo para políticas públicas inclusivas, democráticas e efetivas, voltadas à realização de direitos humanos e justiça social.

Que este VIII CONPEDI VIRTUAL e este Grupo de Trabalho sejam espaços fecundos de

Edna Raquel Rodrigues Santos Hogemann

Vivianne Rigoldi

O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL NO BRASIL

THE RIGHT TO EDUCATION OF INDIGENOUS PEOPLES: AN ANALYSIS OF CONSTITUTIONAL PROTECTION IN BRAZIL

**Lucas Victor De Carvalho Gomes
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista**

Resumo

O presente artigo analisa o direito à educação dos povos indígenas no Brasil à luz da Constituição Federal de 1988 e da legislação correlata. A Carta Magna consagrou a valorização da diversidade étnica e cultural, garantindo aos indígenas o acesso a uma educação bilíngue, intercultural e respeitosa de suas tradições. Apesar dos avanços normativos, a efetivação plena desse direito enfrenta obstáculos significativos, como barreiras linguísticas, falta de infraestrutura adequada e currículos descontextualizados. Além disso, a precariedade das escolas e a discriminação dentro do ambiente educacional dificultam a efetivação do direito e educação. Apesar desses desafios, o ensino bilíngue e intercultural, alinhado às realidades e tradições indígenas, pode fortalecer a identidade cultural. Partindo desses pressupostos, o objetivo deste estudo é analisar a proteção jurídica conferida pela Constituição Federal de 1988 ao direito à educação dos povos indígenas no Brasil. Conclui-se que garantir o direito à educação dos indígenas é fundamental para a promoção da cidadania, da diversidade e da justiça social no Brasil. Diante desse cenário, torna-se essencial a implementação de políticas públicas eficazes que garantam um ensino de qualidade, respeitando as especificidades culturais dos povos originários.

Palavras-chave: Educação, Indígenas, Constituição federal, Políticas públicas, Cidadania

Abstract/Resumen/Résumé

This article analyzes the right to education of indigenous peoples in Brazil in light of the 1988 Federal Constitution and related legislation. The Constitution enshrined the value of

promotion of citizenship, diversity, and social justice in Brazil. Given this scenario, it becomes essential to implement effective public policies that guarantee quality education, respecting the cultural specificities of indigenous peo

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Education, Indigenous people, Federal constitution, Public policies, Citizenship

1. INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil tem sido marcada por desafios históricos e estruturais que refletem a complexidade das relações entre os povos originários e o Estado. Apesar do reconhecimento legal, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da educação diferenciada e intercultural, muitas comunidades indígenas ainda enfrentam dificuldades significativas, como barreiras linguísticas, falta de infraestrutura adequada e currículos escolares descontextualizados. Além disso, a imposição de um ensino ocidentalizado muitas vezes desconsidera os saberes tradicionais e a identidade cultural desses povos, resultando em altos índices de evasão e dificuldades de aprendizagem.

O reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas no Brasil é resultado de um longo e complexo processo histórico de resistência e luta. A educação, nesse cenário, emerge como instrumento crucial para a preservação da identidade indígena e para a promoção de sua cidadania, configurando-se como direito constitucionalmente garantido.

Nessa conjuntura, o presente estudo se torna relevante para o campo das ciências jurídicas, pois o quadro atual ainda tem sido cheio de preconceitos e indiferenças apesar das legislações criadas. Contudo, para que essa situação mude é preciso que a escola crie métodos de conscientização sobre o papel importante desses povos para a nossa sociedade. Porque, a cultura indígena possui grande importância na construção da identidade nacional brasileira.

Diante desse cenário, torna-se essencial uma análise crítica sobre os obstáculos enfrentados para garantir o direito à educação aos indígenas, bem como a busca por alternativas que promovam um ensino mais inclusivo, bilíngue e contextualizado. Experiências bem-sucedidas de escolas indígenas têm demonstrado a importância de um modelo pedagógico que valorize a cultura e o conhecimento tradicional dos povos originários. Assim, este artigo propõe uma reflexão sobre as dificuldades e soluções possíveis para garantir uma educação de qualidade, respeitando as especificidades e direitos dos povos indígenas.

Partindo deste pressuposto, o estudo teve como objetivo geral analisar a proteção jurídica conferida pela Constituição Federal de 1988 ao direito à educação dos povos indígenas no Brasil, investigando de que maneira essa garantia tem sido efetivada na prática e quais são os principais desafios enfrentados para a sua plena realização. Busca-se, ainda, refletir criticamente sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação efetiva desse

direito e apontar propostas que possam contribuir para a construção de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às realidades indígenas.

As obras literárias como artigos científicos, livros, dissertações entre outros materiais que foram selecionados para a pesquisa, contribuíram para o melhor desenvolvimento do estudo, trazendo esclarecimento, opiniões diferentes dos autores sobre a educação dos indígenas.

Ao longo do trabalho, pretende-se evidenciar que garantir a educação indígena não é apenas uma obrigação constitucional, mas também um passo necessário para a promoção da diversidade cultural, da justiça social e do fortalecimento da democracia brasileira. O artigo se dividiu em três tópicos, o primeiro explica um pouco o contexto histórico e o direito fundamental à educação. Já o segundo fala sobre os desafios na efetivação do direito à educação indígena. O terceiro e último traz algumas propostas de melhorias no contexto indígena.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a proteção jurídica conferida pela Constituição Federal de 1988 ao direito à educação dos povos indígenas no Brasil, investigando de que maneira essa garantia tem sido efetivada na prática e quais são os principais desafios enfrentados para a sua plena realização.

2.2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado através de pesquisa documental e bibliográfica, por meio da análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, que abordavam o tema em análise.

Com base nos materiais analisados foi feito um estudo analítico, crítico e reflexivo que se tornou de suma importância para o desenvolvimento deste artigo. As obras literárias como artigos científicos, dissertações, entre outros materiais que foram selecionados, contribuíram para o melhor desenvolvimento do estudo, trazendo esclarecimento sobre o direito à educação dos povos originários.

2.3 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS

A educação dos povos originários no Brasil tem sido marcada por um longo processo de imposição cultural e resistência. Com a colonização portuguesa, passou por diversas transformações. O modelo implementado no país negava as línguas e tradições indígenas, impondo o português e a religião cristã como bases da educação.

Durante o século XIX e boa parte do século XX, a política indigenista do Brasil reforçou a ideia de que os povos indígenas deveriam ser assimilados à cultura nacional. Cabe destacar que a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e sua posterior substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 não trouxeram avanços significativos na garantia de uma educação que respeitasse à diversidade cultural indígena.

Foi apenas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 que a educação indígena passou a ser reconhecida oficialmente como um direito. Atualmente, a educação indígena no Brasil continua sendo um campo de luta e resistência. Muitas comunidades têm reivindicado maior autonomia para definir seus próprios processos educativos, promovendo uma educação intercultural que respeite seus saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, dialogue com o mundo contemporâneo.

Todavia, ainda com base no contexto histórico com o advento da República, a política indigenista manteve-se direcionada à ocupação efetiva do território e à transformação dos índios em mão de obra produtiva. A novidade foi criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter puramente laico com os povos indígenas. Em 1910, fundou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (Medeiros, 2018).

A condição dos índios era compreendida como transitória: eles estavam fadados ao desaparecimento. Através de mecanismos de homogeneização e nacionalização, os índios seriam incorporados à sociedade não-indígena. Contudo, o discurso oficial do SPI destacava a proteção e a tutela dos nativos – em oposição à violência da conquista dos povos indígenas até então.

No entanto, de acordo com Lima (1995), o Serviço deu prosseguimento à conquista desses povos, agora sob a forma de poder tutelar, já que eram vistos como incapazes e necessitavam de representantes que administrassem suas vidas. O SPI, enquanto aparelho laico tinha como uma das suas principais funções trabalhar na integração dos indígenas – não mais na cristianização ou na civilização, diferente do que aconteceu no período da colonização com os jesuítas.

Ao longo da atuação do SPI, através do qual o Estado brasileiro afirmava uma intervenção laica e de cunho nacionalizante junto aos povos indígenas, permaneceram as investidas missionárias com projetos de escolarização em áreas indígenas contando com subsídios do governo. As missões salesianas na região do Rio Negro na Amazônia, por exemplo, iniciaram em 1914 por meio da instalação de um sistema de internatos que durou até 1980. Essas escolas se fundamentavam pedagogicamente na moralidade cristã e nos instrumentos metodológicos dos tradicionais colégios religiosos (Luciano, 2011).

Em meados da década de 1960, o serviço vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa. Em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Criada como uma proposta inovadora, o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar que tinha como princípios o desenvolvimento econômico e a defesa nacional. A instituição, todavia, não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas e, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

Dessa forma, a educação continuou exercendo a função de civilizar e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. De acordo com a Lei nº 5.371 de 1967, que instituiu a FUNAI, uma de suas finalidades era “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

Na década de 1970, emergiu no cenário nacional um movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas. Começaram a se estruturar as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram a realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional.

Ademais, diferentes setores da sociedade civil passaram a se articular em favor da causa indígena. Formaram-se organizações não governamentais voltadas para questão indígena, setores progressistas da Igreja Católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas e profissionais de várias universidades passaram a contribuir com assessorias especializadas (Ferreira, 2001).

Inserida nesse movimento, a educação escolar indígena passou a ser debatida no âmbito acadêmico. Diversas entidades de apoio à causa começaram a desenvolver projetos alternativos de educação em parceria com comunidades indígenas, diferentes do modelo da

FUNAI, bem como a promover encontros e discussões sobre uma escola em conformidade com a autodeterminação dos povos indígenas (Ferreira, 2001).

Nos anos 80, o movimento indígena se fortaleceu. Mário Juruna, do povo Xavante, foi eleito deputado federal (1983-1987), sendo o primeiro indígena a ocupar uma cadeira no congresso nacional. Em 1987, os indígenas marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, conquistando um capítulo na Constituição Federal e direitos há muito tempo reivindicados.

A CF de 1988 representou um marco histórico na proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez, a diversidade étnica e cultural dos indígenas foi reconhecida e valorizada como parte integrante da identidade nacional. Diferentemente das constituições anteriores, que tratavam os indígenas sob uma perspectiva integracionista e assimilacionista, a Carta de 1988 adota uma postura de respeito à autonomia e aos direitos originários desses povos.

A Carta Magna em seu Art. 231, salvaguardou o respeito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, rompendo, pelo menos oficialmente, com a política integracionista do Estado. Esse reconhecimento rompe com a ideia de tutela do Estado sobre os indígenas e reafirma a proteção de sua identidade cultural e territorial. Nesse sentido, a Constituição de 1988 consolida o entendimento de que os povos indígenas não devem ser integrados compulsoriamente à sociedade majoritária, mas sim ter sua existência respeitada em seus próprios termos.

Em 1991, as escolas indígenas, até então vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o âmbito do Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução dos processos educacionais.

Assim, começou-se a pensar na escola indígena de forma comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. Este modelo foi concebido com o objetivo de assegurar a participação direta da comunidade. Também foi pensada para ser bilíngue e intercultural, para que as línguas e as culturas nacional e indígena possam circular de modo simétrico, fortalecendo e valorizando os povos indígenas. Diferente do que historicamente aconteceu, a escola indígena específica e diferenciada emergiu com uma proposta inovadora de respeito às diferenças (Brasil, 2012).

No entanto, cabe ainda falarmos um pouco mais sobre a CF 1988. Foi ela que reafirmou que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, conforme disposto

no Art. 205. Essa garantia abrange explicitamente os povos indígenas, que devem ser contemplados por políticas públicas específicas que respeitem suas particularidades culturais e linguísticas.

O artigo 210, §2º da Constituição Federal, dispõe que o ensino fundamental será ministrado também em línguas maternas e processos próprios de aprendizagem para as comunidades indígenas, respeitando sua organização sociocultural. Essa previsão estabelece um compromisso com uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, adequada às realidades e necessidades dos povos originários.

De acordo com a Fundação dos Povos Indígenas (FUNAI), um dos maiores desafios da política indigenista brasileira “é melhorar a integração e sinergia das ações do governo federal em parceria com estados, municípios e sociedade civil, com vistas à maior eficiência e eficácia das políticas” e isso inclui as políticas educacionais.

Nesse sentido, podemos concluir que mesmo após mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas ainda enfrentam muitas dificuldades para ter um sistema de ensino de qualidade e diferenciado que possa atender as especificidades de cada um dos povos.

A Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 apresentavam avanços com relação à educação escolar indígena, mas foi com a Lei nº 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação) que foi assegurada juridicamente a autonomia dos povos indígenas, em relação a elaborar e implementar seus processos pedagógicos, “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”.

Além da Constituição, outras legislações complementam essa proteção. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), embora anterior à Constituição de 1988 e com uma visão ainda integracionista, serviu de base para a formulação de políticas posteriores. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) avança no reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade específica, prevendo a promoção de ensino bilíngue e intercultural em todos os níveis e modalidades, respeitando as culturas e as formas de organização dos diferentes povos indígenas.

Ademais, a proteção dos direitos dos povos indígenas brasileiros também é reforçada no âmbito internacional. Destaca-se, especialmente, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário desde 2002. Esse tratado internacional estabelece diretrizes claras para a promoção dos direitos indígenas, entre eles o

direito à educação em seus próprios idiomas. A Convenção nº 169 reconhece o direito dos povos indígenas à construção de seus próprios sistemas educacionais e à participação ativa na formulação e execução de programas educacionais destinados a suas comunidades.

No ordenamento jurídico brasileiro, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos possuem status supralegal, conferindo ainda mais força normativa às obrigações assumidas pelo Brasil. Dessa forma, a implementação de uma educação indígena diferenciada não é apenas um compromisso constitucional, mas também uma exigência decorrente de tratados de direitos humanos ratificados pelo país.

2.4 DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Apesar dos avanços conquistados com a Constituição de 1988, ainda existem obstáculos que dificultam a efetivação do direito à educação indígena no Brasil. Entre as principais dificuldades estão às barreiras linguísticas, a falta de contextualização cultural no ensino, a discriminação dentro do ambiente escolar e as precárias condições de infraestrutura e acesso à educação.

Conforme aponta Barroso (2019), "o acesso formal à educação não é suficiente se não forem respeitados os modos próprios de aprender e ensinar dos povos indígenas". Muitas vezes, as políticas públicas desconsideram as especificidades culturais e impõem currículos padronizados, afastando a educação escolar indígena de sua função emancipatória.

Essa barreira linguística prejudica a compreensão dos conteúdos e pode levar a dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação de textos, resultando em baixo desempenho escolar e evasão precoce. Além disso, a pouca oferta de educação bilíngue e a falta de materiais didáticos adequados dificultam a valorização das línguas indígenas dentro da escola.

A língua é um elemento fundamental na construção do conhecimento e da identidade cultural de qualquer povo. Para os indígenas no Brasil, a imposição do ensino em língua portuguesa tem representado um grande obstáculo à aprendizagem e ao desenvolvimento educacional adequado. A diversidade linguística entre os povos originários é significativa – há mais de 150 línguas indígenas ainda faladas no país. No entanto, historicamente, a escola tem privilegiado apenas o português, desconsiderando essa riqueza e impondo barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento.

Além disso, o ensino exclusivamente em português contribui para a perda das línguas indígenas. Quando a escola não valoriza a língua materna dos estudantes, ela reforça um

processo de substituição linguística, no qual o português se torna predominante e as línguas indígenas vão sendo gradualmente abandonadas.

A superação dessas barreiras exige a implementação efetiva de uma educação bilíngue e intercultural, conforme previsto na legislação brasileira. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantem o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite sua cultura e língua (Silva; Marzari, 2019). O Instituto Socioambiental (2017) defende que a escola tem a responsabilidade de incluir a língua indígena no currículo escolar e de atribuir o status de língua plena, como um direito dos povos indígenas.

A criação de políticas públicas tem buscado atender a essa demanda, como a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues e a criação de escolas comunitárias dentro das aldeias. Valorizar a língua materna dos povos indígenas na educação não é apenas uma questão pedagógica, mas também um ato de respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos. Portanto, a promoção de uma educação verdadeiramente bilíngue e intercultural é essencial para superar as barreiras linguísticas e garantir uma educação mais inclusiva e eficaz para os povos indígenas no Brasil.

Outra questão relevante é a descontextualização do currículo escolar, que, na maioria das vezes, segue um modelo padronizado sem considerar os conhecimentos, a história e a cultura dos povos indígenas. No processo educacional, os conteúdos estudados são selecionados de acordo com os padrões curriculares nacionais. Conforme destacado por Ferreira, Medeiros e Bergamaschi (2022, p. 94), essa falta de adequação curricular pode ser problemática.

Desde o início da colonização, a escola foi forjada para transmitir conhecimentos ocidentais brancos e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais; são representantes da cultura predominante europeia, que institucionalizou a escola como um espaço-tempo dirigido especialmente para as crianças. Ao transpor o modelo de educação escolar a populações com outras histórias e culturas, há a tentativa de homogeneizar, pois vemos que a escola está ligada a uma ideia de infância e disciplina da sociedade ocidental moderna não indígena.

A falta de metodologias pedagógicas adaptadas às tradições indígenas faz com que muitos alunos não se sintam representados na escola, o que contribui para o desinteresse e o abandono dos estudos. A falta de professores capacitados para atuar em contextos interculturais também é uma dificuldade, uma vez que a formação docente nem sempre contempla as especificidades da educação indígena. Conforme o Censo da Educação Básica

2022 (INEP), apenas 3.409 professores de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. Nesse sentido, existe carência de professores bilíngues qualificados para alfabetizar crianças indígenas (Brasil, 2024).

A discriminação e o preconceito também afetam o aprendizado, tanto dentro das escolas urbanas quanto nas unidades localizadas em aldeias. Muitos estudantes sofrem com estereótipos e com a falta de reconhecimento de sua identidade cultural, o que pode gerar insegurança, dificuldades de socialização e baixa autoestima. Ferraro (2011) acredita que,

é preciso lembrar que ainda persistem, em maior ou menor medida, os velhos preconceitos, as acentuadas desigualdades sociais, as práticas discriminatórias e, apesar de todos os avanços nas concepções e na legislação, as velhas práticas de extermínio, com violências recorrentes não só nas ou relacionadas com as ditas Terras Indígenas, mas também no meio urbano, onde, há não tantos anos, para jovens de classe média, jogar gasolina e atear fogo num índio na Capital Federal não passava de uma brincadeira (Ferraro, 2011, p. 23)

Além disso, professores e gestores escolares nem sempre estão preparados para lidar com a diversidade cultural, o que reforça a exclusão dos indígenas no ambiente educacional. Portanto, segundo Lima (2016) todas as escolas devem contemplar em seus Projetos Político-Pedagógicos práticas pedagógicas dialógicas, interativa e interdisciplinar de educação inclusiva.

A precariedade na infraestrutura escolar e no acesso à educação é outro fator que impacta o direito à educação dos povos originários. De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, o Brasil tem 3.466 escolas indígenas. Dessas, 30% não têm energia e 63%, água potável. Outro problema é o acesso à internet, o estudo mostrou que o recurso para esses alunos praticamente não existe, esse acesso está disponível somente para 10% dos colégios localizados em aldeias (Actionaid, 2022).

Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegurem o direito à educação diferenciada e de qualidade para os povos originários, a realidade é muito diferente. Um dos principais problemas enfrentados é a ausência de escolas próximas às comunidades indígenas. Muitas crianças e jovens precisam percorrer grandes distâncias para frequentar uma instituição de ensino, o que se torna ainda mais difícil em regiões de difícil acesso, como áreas de floresta ou territórios isolados.

Além disso, muitas unidades não possuem salas de aula suficientes, saneamento básico ou espaços apropriados para atividades pedagógicas e recreativas. Essa precariedade compromete não apenas o aprendizado, mas também a segurança e o bem-estar dos estudantes e professores.

a situação das estruturas físicas das escolas indígenas é, em muitos casos, calamitosa pela falta de prédios adequados; por graves problemas estruturais em prédios mal construídos; falta de manutenção; construções em desacordo com as solicitações dos povos que, muitas vezes, ferem os padrões culturais dos mesmos; além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola (Cimi, 2017, p. 55)

Nos últimos anos, algumas iniciativas têm buscado melhorar essa situação, como a construção de escolas indígenas dentro das aldeias, a formação de professores indígenas e a implementação de programas de ensino bilíngue. Contudo, essas políticas ainda são insuficientes diante das demandas reais das comunidades. O investimento público em infraestrutura escolar indígena continua abaixo do necessário, e muitos direitos garantidos na legislação ainda não se concretizaram plenamente na prática.

Para garantir o direito a uma educação de qualidade e acessível aos povos indígenas, é fundamental que o Estado amplie os investimentos na construção e manutenção de escolas adequadas e na capacitação de professores. Além disso, é essencial que os próprios povos indígenas participem ativamente na formulação e gestão das políticas educacionais, assegurando que a escola seja um espaço que valorize e respeite suas tradições, ao mesmo tempo em que proporciona o acesso ao conhecimento necessário para o mundo contemporâneo.

2.5 PROPOSTAS DE MELHORIAS

Para que o direito à educação indígena seja efetivamente garantido, é fundamental a adoção de políticas públicas mais integradas e sensíveis à realidade dos povos indígenas. Também é necessário promover a interculturalidade, que visa garantir que a educação seja um instrumento para a preservação e fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A interculturalidade, segundo Cavalleiro (2018), "não se limita apenas a incluir elementos culturais indígenas nos currículos escolares, mas sim a construir um espaço de diálogo entre diferentes culturas, onde o saber indígena seja tão valorizado quanto o saber ocidental". Assim, a educação escolar indígena deve ser concebida não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de reafirmação de identidade desses povos.

De acordo com Souza (2016), "a educação escolar indígena precisa ser entendida como um direito dos povos indígenas de aprenderem em sua própria língua, com materiais

pedagógicos que respeitem suas tradições, mitos e formas de organização social". A preservação das línguas indígenas é outro aspecto central na valorização da interculturalidade na educação escolar indígena. Santos (2020, p. 61) afirma que:

a língua é um dos principais veículos de transmissão dos saberes tradicionais, e sua preservação é fundamental para garantir a continuidade das culturas indígenas. No entanto, muitos povos indígenas enfrentam o risco de extinção linguística, e a escola tem um papel crucial na preservação dessas línguas.

Dessa maneira, é necessário que os currículos escolares incluam o ensino da língua indígena e que os materiais didáticos sejam produzidos nas línguas maternas das comunidades. Todavia, programas educacionais tratam a língua indígena como um "conteúdo" a ser ensinado, em vez de um meio de expressão cultural. Isso reduz a língua a uma ferramenta funcional (Nascimento, 2019). Ocorre que jovens que aprendem a utilizar sua língua nativa no ambiente escolar tendem a desenvolver um maior senso de pertencimento e orgulho de suas origens.

A oralidade, enquanto veículo principal de transmissão de conhecimento requer um ambiente de aprendizagem que privilegie a escuta ativa e o respeito ao tempo próprio das histórias. No entanto, as exigências curriculares e os tempos rígidos do ensino formal muitas vezes não permitem que essa forma de transmissão cultural seja totalmente integrada, levando a um enfraquecimento das práticas culturais (Pechincha, 1994).

A interculturalidade também se manifesta na forma como os conteúdos escolares são abordados. Para Nunes (2017), "a educação escolar indígena deve ser construída a partir dos saberes locais, integrando-os aos conhecimentos universais, de modo a criar uma pedagogia que dialogue com a realidade dos estudantes". Essa integração entre o local e o universal é fundamental para que os estudantes indígenas possam se apropriar dos conhecimentos escolares sem romper com suas tradições.

A implementação de programas de ensino bilíngue e contextualizado tem sido fundamental para promover uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas no Brasil. Algumas iniciativas têm se destacado nesse cenário, como, por exemplo, o Projeto Mundial, de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará, com o objetivo de combater a evasão escolar e adaptar o ensino à realidade indígena (Pará, 2017).

No ano de 2018, jovens da Nação Indígena Gavião concluíram o ensino médio sem precisar sair da aldeia Akrãkikatêjê, em Bom Jesus do Tocantins (PA). A escola, construída em formato de maloca e integrada à natureza, foi essencial para a permanência dos alunos.

Sob a liderança da cacique Kátia Tonkyre, que assumiu o compromisso de garantir a formação dos estudantes, 19 dos 21 matriculados se formaram (Pará, 2018).

A cerimônia ocorreu na Escola Hôpryre Ronoré Jopikti Payaré e seguiu as tradições do povo Gavião. Além da conquista do ensino médio, seis alunos ingressaram na universidade. O Projeto Mundiar expandiu-se para outras aldeias e, na região, conta com 200 turmas. A iniciativa fortalece a autonomia indígena, permitindo que os alunos adquiram conhecimento sem abrir mão de sua cultura (Pará, 2018).

Um problema recorrente na criação de práticas pedagógicas voltadas para a identidade cultural é a tendência de transformação de elementos culturais em conteúdos escolares descontextualizados. Por exemplo, rituais ou histórias tradicionais, ao serem ensinados em um ambiente formal, podem perder seu significado original e serem reduzidos a representações estáticas, desconectadas da dinâmica viva da comunidade. Essa prática não apenas compromete a proteção dos ensinamentos, mas também limita o potencial transformador da educação, ao tratar a cultura como algo fixo e imutável (Carneiro da Cunha, 1986).

A valorização da identidade cultural por meio das práticas pedagógicas também enfrentou desafios relacionados à adaptação dos educadores às demandas da modernidade. Professores indígenas frequentemente veem em uma posição, tentando equilibrar a valorização das tradições culturais com a necessidade de preparar os alunos para um mundo que exige habilidades globais. Essa dualidade pode levar à adoção de práticas pedagógicas que, ao invés de fortalecerem a cultural, criem rupturas, separando os jovens de suas raízes culturais (Morin, 2001).

Cabe destacar que a implementação da interculturalidade também tem como desafio a falta de materiais didáticos adequados que reflitam as culturas indígenas. Como destaca Ferreira (2019), "os materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas muitas vezes são adaptações de conteúdos ocidentais, sem nenhuma consideração pelas tradições e saberes locais". De acordo com Almeida (2022, p. 54),

a interculturalidade só pode ser verdadeiramente promovida se houver uma participação efetiva das comunidades indígenas na definição dos conteúdos e metodologias escolares. Essa participação é fundamental para garantir que a educação escolar indígena esteja alinhada com os interesses e demandas das comunidades e não com uma visão externa e impositiva.

Por fim, é importante destacar que a interculturalidade na educação escolar indígena não deve ser vista como uma política isolada, porém como parte de um projeto maior de valorização das culturas indígenas e de promoção da justiça social. Como explica Silva

(2021), "a educação escolar indígena, quando pautada pela interculturalidade, pode ser um instrumento de empoderamento das comunidades indígenas, garantindo-lhes o direito de aprender sem abrir mão de suas identidades".

Outro aspecto fundamental para a consolidação do direito à educação indígena é a promoção de campanhas de conscientização voltadas tanto para as próprias comunidades indígenas quanto para a sociedade em geral. Essas campanhas devem informar os povos indígenas sobre seus direitos educacionais e os meios para reivindicá-los, combater os preconceitos que ainda associam a educação indígena à inferiorização cultural e sensibilizar gestores públicos e a população em geral sobre a importância de uma educação que respeite a diversidade étnica, cultural e linguística.

Como destaca Dallari (2011), "a educação para os direitos humanos deve ser instrumento para a construção de uma sociedade pluralista, democrática e inclusiva", sendo imprescindível para garantir a cidadania plena dos povos indígenas. Portanto, investir em educação em direitos sociais é investir na construção de uma sociedade verdadeiramente multicultural e democrática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legislativos introduzidos pela Constituição Federal de 1988 e por normas infraconstitucionais, o direito à educação dos povos indígenas no Brasil ainda permanece mais no campo das promessas constitucionais do que na efetivação prática. A realidade vivida pelas comunidades indígenas evidencia que a inclusão formal no texto constitucional, embora simbolicamente relevante, não foi suficiente para romper com séculos de exclusão, invisibilidade e negação de direitos.

Investir na educação escolar indígena deveria ter o significado de promover justiça social, garantir o direito à diversidade e contribuir para a preservação de culturas que são parte essencial do patrimônio brasileiro. No entanto, historicamente, a imposição do modelo educacional eurocêntrico teve um impacto profundo na estrutura tradicional de transmissão de conhecimentos dos povos originários.

Para que esse direito seja efetivado, é necessário um compromisso contínuo na defesa das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a valorização e o respeito às suas culturas e modos de vida. A educação indígena, que deveria ser um espaço de valorização da diversidade étnico-cultural e de fortalecimento da autonomia dos povos originários, frequentemente é reduzida a

mecanismos de assimilação cultural e padronização, desrespeitando as especificidades linguísticas e socioculturais que deveriam ser preservadas.

É imprescindível reconhecer que o direito à educação dos povos indígenas exige mais do que programas pontuais: requer a revisão crítica das estruturas institucionais, a ampliação do financiamento público, a garantia da participação ativa das comunidades indígenas na formulação de currículos e projetos pedagógicos e o combate sistemático ao racismo estrutural presente nas práticas educacionais.

Sem o compromisso político efetivo para a superação das barreiras históricas e estruturais, a educação indígena seguirá sendo apenas uma promessa constitucional frustrada. Portanto, mais do que garantir o direito à educação, é necessário transformar radicalmente a maneira como o Estado e a sociedade brasileira se relacionam com os povos indígenas, rompendo com padrões de dominação e afirmando, na prática, o direito à diferença.

Para que isso ocorra de forma ampla e eficaz, é fundamental que o Estado, as comunidades indígenas e a sociedade em geral unam esforços para garantir políticas educacionais que respeitem e fortaleçam as especificidades culturais desses povos. Portanto, a educação indígena deve ser vista não apenas como um direito, mas como um instrumento essencial para a valorização da cultura, a autonomia das comunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ACTIONAID. **Educação Indígena no Brasil:** dificuldades enfrentadas na formação dos educadores e prejuízos causados. Eddificuldades enfrentadas na formação dos educadores e prejuízos causados. 2022. Disponível em: https://www.actionaid.org.br/fique-por-dentro/noticias/educacao-indigena-no-brasil-dificuldades-enfrentadas-na-formacao-dos-educadores-e-prejuizos-causados/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 11 fev. 2025.
- ALMEIDA. **Educação indígena:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Contexto, 2022.
- BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo:** os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 05 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** . Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. 339 p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. . **Educação Escolar Indígena.** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/contexto?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2004.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Antropologia do Brasil:** mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAVALLEIRO, E. M. **Desafios da educação para a diversidade cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora:** manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2017.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização E Escolarização Em Terras Indígenas No Brasil Nas Décadas De 1990 E 2000. **Cadernos de Educação,** Pelotas, v. 26, n. 4, p. 4-26, out. 2011. Trimestral.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação:** A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, M. **Escolas indígenas no interior do Amazonas: desafios e soluções**. Manaus: EDUA, 2019.

FERREIRA, Bruno; MEDEIROS, Juliana Schneider; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação, Escola e Povos Indígenas no Brasil. In: GAZOLA *et. al.* (org). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2022/03/E-Bool-Educacao-e-Nacao-no-Bicentenario.pdf>. 23 jul. 2022.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Marilva Vilela de Sousa. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência**. 2016. 85 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso-UMT, Barra do Garças, 2016.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo, entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEDEIROS, Juliana Schneider. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL:: alguns apontamentos. In: XIV ENCONTRO ESTADUAL E HISTÓRIA - ANPUH RS DEMOCRACIA LIBERDADES UTOPIAS, 1., 2018, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: [S.N.], 2018. p. 1-19. Disponível em: file:///C:/Users/Samila/Documents/8%C2%BA%20per%C3%ADodo/TCC'S/Priscila/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NASCIMENTO, Márcia. Revitalização e ensino de línguas indígenas no Brasil. In: MENEZES, M. M. de. at al. (orgs.). **Direitos Humanos em Debate: Educação e Marcadores Sociais da Diferença**. Porto Alegre: Cirkula 2019. p. 46-63.

NUNES, L. **Saberes tradicionais e educação escolar indígena**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra, 1989.

PARÁ. Agência Pará. **Projeto Mundial valoriza saberes tradicionais na aldeia Gavião Akrãtikatêjê**. 2017. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/2568/projeto-mundial-valoriza-saberes-tradicionais-na-aldeia-gaviao-akratikateje>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PARÁ. Agência Pará. **Projeto Mundial se firma como estratégia de autonomia pela educação**. 2018. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/3949/projeto-mundial-se-firma-como-estrategia-de-autonomia-pela-educacao>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PECHINCHA, M. T. S. **Histórias de admirar: mito, rito e história Kadiwéu**. 1994. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1994.

SANTOS, A. **Línguas indígenas e educação bilíngue**. São Paulo: Loyola, 2020.

SILVA, G. **Educação bilíngue e intercultural**: a experiência indígena no Brasil. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2021.

SILVA, Rosangela Santos da; MARZARI, Marilene. EDUCAÇÃO INDÍGENA: desafios para as escolas não indígenas em barra do garças-mt. **Revista Prática Docente**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 317-333, 15 jul. 2019. Revista Pratica Docente. <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.2526-2149.2019.v4.n1.p317-333.id394>.

SOUZA, M. A. **Interculturalidade e educação escolar indígena no Brasil**: Avanços e desafios. Brasília: Editora UnB, 2