



Os saberes e práticas na educação escolar indígena: produções da Pós-Graduação em Educação na Região Norte

Henrique de Moraes Junior*, Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Resumo

Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2024 em 10 Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, levantando dissertações e teses sobre questões educacionais dos povos indígenas, no período de 2006 a 2023. O objetivo é analisar as produções sobre a temática Educação Escolar Indígena, tendo por foco os Saberes e Práticas. Trata-se de um Estado de Conhecimento cujo descriptor para levantamento das produções nos sites dos Programas foi “indígenas”. Entre os resultados destacam-se que os estudos realizados em comunidades de povos indígenas revelam que a educação intercultural crítica é o suporte teórico dessas práticas, porém os docentes encontram muitas dificuldades para avançar suas práticas nesta abordagem, porque predomina um colonialismo em termos dos saberes escolares, pautados na ciência positivista moderna, sem dialogar com a filosofia e os saberes culturais das comunidades indígenas.

Palavras-chave: educação escolar indígena; saberes e práticas; produções dos Programas da Região Norte.

Knowledge and practices in indigenous school education: postgraduate Productions in Education in the Northern Region

Abstract

This article is an excerpt from a survey carried out in the first half of 2024 in 10 Graduate Programs in Education in the Northern Region, surveying dissertations and theses on educational issues of indigenous peoples, from 2006 to 2023. The aim is to analyze productions on the theme of Indigenous School Education, focusing on Knowledge and Practices. This is a State of Knowledge, whose descriptor for surveying productions on the programs' websites was “indigenous”. The results show that studies carried out in communities of indigenous peoples reveal that critical intercultural education is the theoretical support for these practices, but that teachers find it very difficult to advance their practices in this approach, because colonialism predominates in terms of school knowledge, based on modern positivist science, without dialoguing with the philosophy and cultural knowledge of indigenous communities. Translated with DeepL.com (free version).

Keywords: indigenous school education; knowledge and practices; productions of Programs from the Northern Region.

Saberes y prácticas en la educación escolar indígena: producciones de Posgrado en Educación en la Región Norte

Resumen

Este artículo es un extracto de una encuesta realizada en el primer semestre de 2024 en 10 Programas de Posgrado en Educación de la Región Norte, relevando dissertaciones y tesis sobre temas educativos de los pueblos indígenas

* Doutorando, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA/UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0092-9808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>. E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com.

** Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UNAM/UAM-Iztapalapa (México). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista Produtividades do CNPq2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

entre 2006 y 2023. El objetivo es analizar las producciones sobre el tema Educación Escolar Indígena, con foco en Saberes y Prácticas. Se trata de un Estado del Conocimiento, cuyo descriptor para el relevamiento de las producciones en los sitios web de los programas fue «indígena». Los resultados muestran que los estudios realizados en comunidades de pueblos indígenas revelan que la educación intercultural crítica es el sustento teórico de estas prácticas, pero los docentes tienen muchas dificultades para avanzar en sus prácticas en este enfoque, porque predomina el colonialismo en términos de conocimiento escolar, basado en la ciencia moderna positivista, sin diálogo con la filosofía y el conocimiento cultural de las comunidades indígenas.

Palabras clave: educación escolar indígena; conocimientos y prácticas; producciones de Programas de la Región Norte.

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa realizada, no primeiro semestre de 2024, em 10 Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, levantando dissertações e teses sobre questões educacionais dos povos indígenas, no período de 2006 a 2023. Em termos metodológicos trata-se de um Estado de Conhecimento que segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) refere-se ao levantamento sistemático sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência com o objetivo de:

‘olhar para trás’, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Utilizando-se o descriptor “Indígenas” foram encontradas, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, 81 produções, sendo 69 Dissertações de Mestrado (D) e 12 Teses de Doutorado (T). No estudo destas produções foram identificadas 07 temáticas: 1) Políticas e Programas de Educação Indígena; 2) Educação Escolar Indígena; 3) Educação Superior e Formação de Professores; 4) Movimentos Indígenas e a Educação Escolar; 5) Pensamento Intelectual Indígena; 6) Saberes e Processos Educacionais nas Práticas Culturais Indígenas; e 7) Questões Linguísticas na Educação Indígena. Neste artigo, o objetivo é analisar as produções sobre a temática Educação Escolar Indígena, tendo por foco os saberes e práticas. Sobre esse tema foram encontradas 12 dissertações, conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Dissertações sobre o Tema Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena

Programa de Pós-Graduação em Educação	Nome	Título	Ano
UFAM	NETO, Jaspe Valle	<i>Educação Escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico</i>	2013

UFAM	PEREIRA, Jhones Rodrigues	<i>Tessituras da cultura corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas</i>	2013
UEPA	SÁ, Maria José Ribeiro de	<i>Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral</i>	2014
UFAM	FURTADO, Lucas Antunes	<i>A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku</i>	2015
UNIR	RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas	<i>A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural</i>	2015
UFAM	LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas	<i>Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?</i>	2019
UERR	SANTOS, Maria Elisângela Lima dos	<i>Cultura e Identidade de Estudantes Indígenas em uma Escola da Sede do Município de Normandia-RR</i>	2019
UEPA	SILVA, Gercina Ferreira da	<i>Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): missionários capuchinhos e a educação de meninas índias no município de igarapé-açú/pa</i>	2019
UERR	ALMEIDA, Marquiza Castro de	<i>Atendimento de Alunos Indígenas em Escolas Localizadas em Áreas Rurais: uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na escola municipal cristóvão colombo</i>	2020
UEPA	MORAES JUNIOR, Henrique de	<i>Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na amazônia paraense</i>	2021
UFRR	LIMA, Claudinero Reis de	<i>A Construção de Saberes Docentes dos Professores Indígenas do Ensino Fundamental II da Comunidade Canauanim-RR</i>	2022
UEA	LEÃO, Jocelena Gois	<i>Cultura e Práticas Pedagógicas: os saberes dos professores e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade São José, Alto Solimões, amazonas, Brasil</i>	2023

Fonte: repositório do PPGED da UFAM, UFRR, UNIR, UEPA, UEA e UERR (2024).

Não foram encontradas teses sobre essa temática. As dissertações correspondem a: 04 da UFAM, 03 da UEPA, 02 da UERR, 01 da UNIR, 01 da UFRR e 01 da UEA, e aos seguintes anos: 2013 (02), 2014 (01), 2015 (02), 2019 (03), 2020 (01), 2021 (01), 2022 (01) e 2023 (01).

Neste texto os objetivos e os resultados dos estudos foram apresentados buscando refletir criticamente sobre o que essas pesquisas revelam sobre o tema e está organizado em quatro seções: a 1) Introdução; 2) Interculturalidade Crítica e a Educação Escolar Indígena; 3) Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena: o que revelam os estudos; e 4) as Considerações Finais.

2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Diversas políticas públicas voltadas para a educação na América Latina e no Brasil têm empregado o conceito de interculturalidade de maneira funcional, com o intuito de apenas integrar as reivindicações e narrativas marginalizadas pelo Ocidente. Isso ocorre dentro de um aparato estatal no qual o paradigma epistemológico eurocêntrico e colonial mantém sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2012).

Desde hace algunos años atrás, la educación nacional re-nombrada como ‘educación intercultural funcional’ (aquí la política de nombrar no debe pasar desapercibida) tiene su apuesta en la integración, la que supone la eliminación de sistemas, experiencias y espacios de educación culturalmente ‘diferenciada’, esos considerados contraproducentes a la modernización y ciudadanización del país, pero también de la modernización (leer: universalización y occidentalización) de las ciencias, conocimientos y saberes. Resultado es la ‘utilidad’ como eje novato orientador del oficio, propósito, contenido y práctica educativa. Así los nuevos criterios instrumentalistas de la educación buscan la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevarán al país a la modernización y a la disciplina y disciplinamiento que la modernización y universalización requieren (Walsh, 2014, p. 21-22).

Segundo Walsh (2009a) a interculturalidade em sua perspectiva funcional não direciona a construção de civilizações mais justas e democráticas, mas para o domínio da divergência étnica e a manutenção do equilíbrio social, com o objetivo de estimular as exigências comerciais do padrão neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluso” as comunidades historicamente excluídas.

Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes –, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes (Walsh, 2012, p. 64).

Baniwa (2019) apoia a perspectiva de Oliveira, Candau e Walsh ao entender a interculturalidade funcional como uma promessa de diálogo que é discursivo, ideológico e, de certa forma, colonizador. Assim, esse discurso serve para encobrir, ocultar, mascarar e, na melhor das hipóteses, suavizar os impactos da colonialidade, que se manifesta através de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo presentes na sociedade

capitalista, predatória, anti-humana e contra as outras espécies. O autor, ainda, destaca que a interculturalidade funcional é:

a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador (Baniwa, 2019, p. 61).

Para Baniwa (2019, p. 169) existem algumas ações da interculturalidade funcional na organização educacional que estreitam o andamento da execução da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilingue, multilíngue, comunitária e intercultural tais como:

ausência de mecanismos administrativos/burocráticos para a implementação de escolas indígenas autônomas e diferenciadas e ausência de recursos financeiros orçamentários específicos destinados à educação escolar indígena (formação adequada de recursos humanos, contratação de assessorias específicas e qualificadas, produção de materiais didáticos também específicos, construção e manutenção das escolas).

No âmbito político-administrativo é essencial esclarecer com precisão as atribuições legais relacionadas à educação das escolas indígenas, assim como estabelecer as diretrizes e os parâmetros político-pedagógicos que devem ser respeitados por todas as instâncias da administração pública:

não dá para cada instituição fazer o que quer e como quer. Se a diretriz é possibilitar autonomia de gestão das escolas indígenas pelas próprias comunidades indígenas, por que estados, como o do Amazonas, insistem em continuar entregando aos missionários brancos o gerenciamento das escolas indígenas? (Baniwa, 2019, p. 169).

Na visão do autor, a maior parte das escolas indígenas no Brasil atua de maneira muito análoga às escolarizações não indígenas, isto é, em seus aspectos e condutas de estrutura e gerência burocrática, pedagógica e curricular, metodologias, tempos, calendários, material didático e seriação.

Baniwa (2019, p. 151) ressalta a necessidade de outra prática diferenciada da interculturalidade funcional que garanta o direito à educação dos povos indígenas, bem como de utilizarem seus métodos próprios de ensino e aprendizagem. Porém, os docentes ao trabalharem com uma educação intercultural crítica nas escolas enfrentam obstáculos, principalmente devido à resistência dos sistemas educacionais e de seus líderes. Além disso, está presente nos sistemas escolares uma inadequação na formação de professores e gestores:

os cursos de formação de professores ainda não aprenderam como oferecer formações que habilitem os professores indígenas a trabalharem no cotidiano de suas escolas com os processos pedagógicos próprios, que significaria promover ensino-aprendizagem a partir dos modos e das formas tradicionais de produção, reprodução, divulgação, circulação e uso de conhecimentos indígenas ou não.

Em razão disso, Walsh (2009b) afirma que é basilar superar a interculturalidade funcional de acordo com a perspectiva crítica, desvelando diferentes modos de ser, viver e saber. Assim, é indispensável buscar a construção e a formação de orientações que não somente relacionem e conversem sobre as diversidades no interior de um espaço de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, encorajem o estabelecimento de novas maneiras de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que transcendam fronteiras.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas - políticas, sociales, epistémicas y éticas - que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alejando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh, 2009b, p. 15).

Segundo Walsh (2001) a perspectiva da educação, abordada de maneira crítica, intercultural e decolonial, se diferencia da abordagem funcional ao buscar valorizar e reconhecer as múltiplas identidades culturais. O propósito é estabelecer um ambiente de aprendizado onde todos os educandos possam expressar e compartilhar suas próprias identidades e práticas culturais ao mesmo tempo que se enriquecem com as experiências dos outros.

Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (Walsh, 2001, p. 23).

Baniwa (2019) fortalece, conjuntamente com Walsh, a relevância da ação da interculturalidade em sua concepção crítica, porque proporciona a desobstrução de caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética.

Trato interculturalidade enquanto possibilidade de diálogo interativo, convivência e coexistência respeitosa entre diferentes culturas como relações de diálogo colaborativo e solidário e de reciprocidade que permeiam as cosmologias ameríndias e conformam suas alianças com outras sociedades e povos (Baniwa, 2019, p. 197).

De acordo com o autor, a escola indígena intercultural deve adotar uma perspectiva crítica, com o intuito de capacitar os indivíduos indígenas para estabelecer um diálogo mais equilibrado, menos desigual e com menos hierarquias intra e extra aldeia/escola, bem como deve contribuir para a compreensão da lógica de pensamento e das dinâmicas da sociedade moderna que as envolvem. Assim:

dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2019, p. 61).

Utilizar de conhecimentos dos brancos significa viabilizar resistências em favor dos direitos coletivos indígenas e contribuir em conversas menos desiguais entre os povos originários, o Estado brasileiro e a sociedade nacional envolvente, construindo um espaço político-pedagógico de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, específica do pensamento ontológico dos povos ameríndios somando-se às possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos democráticos. Nesta perspectiva:

a escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o ‘diálogo intercultural’ e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (Baniwa, 2006, p. 148).

Considera o autor que o provimento da escola indígena intercultural crítica às comunidades indígenas corresponde a um objetivo, que se implantará adequadamente no qual esteja associado a uma política de investimentos, garantindo a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, curriculares, pedagógicos, programas de formação e infraestruturais da exequibilidade efetiva das conquistas legais da educação escolar indígena (Baniwa, 2006).

Além disso, a escola indígena intercultural crítica desempenha também um papel fundamental na modificação da escola tradicional, que possui uma função colonial e marginaliza culturas, conhecimentos e línguas indígenas. Por isso, essa nova abordagem, visa estabelecer instituições com uma participação ativa dos povos indígenas, oferecendo objetivos, currículos e metodologias educativas que são menos centradas na perspectiva europeia. Em outras palavras, trata-se de uma escola vibrante e em constante evolução, que valoriza a cultura do diálogo, a complementaridade e a interculturalidade dialética. Baniwa (2019, p. 62) estabelece o conceito de dialética intercultural com o significado de que:

as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e açãoadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora.

Desta forma, a prática e vivência da interculturalidade crítica, por meio do diálogo e dialética interculturais, são fundamentais para que o Brasil alcance uma autêntica democracia plural e étnica. Um diálogo intercultural genuíno pode facilitar a harmonização das dinâmicas étnicas e da cidadania em um mesmo contexto social e territorial.

3. SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE REVELAM OS ESTUDOS

Identificou-se no levantamento das produções que 05 dissertações analisam os saberes na prática educativa em comunidades indígenas e 07 refletem sobre as práticas pedagógicas. Algumas destas práticas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

3.1. O Tema Saberes

Luciano (2019) analisou os saberes indígenas nas práticas pedagógicas referentes ao projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE”, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os estudos indicaram que a experiência foi teórica e pedagogicamente muito inovadora, socialmente relevante e legitimada, mas com muitas fragilidades e limitações metodológicas e gerenciais. Do ponto de vista dos povos indígenas, a proposta consiste na inversão da escola ao trazer os etnoconhecimentos como base para promover a alfabetização e o letramento indígena, com o diferencial de não excluir os saberes não indígenas, mas visando

articulá-los no propósito de fortalecimento da diversidade étnica-cultural envolvida no ambiente escolar.

Em relação aos saberes indígenas, tendo como base os planos de ensino, o aporte teórico ainda valoriza muito os conhecimentos científicos. A metodologia utilizada não corrobora na totalidade com aspectos importantes da proposta como a efetiva participação dos sábios e conhecedores da ciência indígena. As inovações percebidas a partir do único material didático publicado e dos não publicados revelam a valorização dos métodos científicos baseados na pedagogia freireana da escrita, não aparecendo no material a utilização das pedagogias indígenas oralizadas.

A pesquisa conclui que a tentativa de aproximação dos saberes indígenas vem efetivando-se e apresenta resultados positivos seja na formação do professor, seja na produção de material didático, porém cercada de desafios que vão desde a formação específica do formador, perpassando por questões de ordem técnico-administrativas e chegando até o tratamento ou o (des)tratamento didático dispensado aos materiais construídos de forma convencional, que não são específicos da cultura indígena, portanto, não ajudam na manutenção sociocultural, pelo contrário, tendem a sobrepor-la pela cultura da sociedade dominante. Porém, o maior desafio continua sendo de ordem administrativa, política e financeira que neutralizam ou mesmo inviabilizam iniciativas bem-intencionadas e conceitualmente bem desenhadas. Frente ao atual cenário de desconstrução e retrocessos das políticas educacionais no Brasil, como a extinção da SECADI que afronta o reconhecimento das diferenças a uma educação com qualidade e equidade, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola está prestes a ser paralisado e abandonado pelo governo que se inicia em 2019 e com ele estremecem as esperanças e a possibilidade da redenção histórica das culturas e saberes indígenas de mais de meio milênio de repressão e negação.

Leão (2023) debateu o lugar ocupado pelos saberes culturais nas práticas pedagógicas da Escola Indígena Kokama na Comunidade São José.

Os resultados apontam que a escola, por si só, não pode manter ou vitalizar à cultura dos povos indígenas, se para isso não houver um projeto societário sensível à ancestralidade destes. Por isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são fundamentais nesse processo, pois contribuem de forma significativa e enriquecedora para o processo de

ensino e de aprendizagem, sendo que isso só acontece se o professor tiver a cosmovisão da cultura local ou sendo ele parte desse *habitat*.

No tocante à pesquisa, destaca-se como relevante o fato da escola local ter em sua matriz curricular a disciplina de Língua Kokama ministrada por professores Kokama da própria comunidade. Entretanto, cabe a reflexão do seu alcance na comunidade, o fortalecimento dessa educação de base específica e diferenciada. Percebe-se a falta de participação significativa da escola na vida social e o distanciamento da comunidade da vida escolar.

Assim, o autor evidencia a importância de respeitar e preservar os conhecimentos e saberes culturais dos povos indígenas. Para esses povos a preservação da sua língua deve ocupar um lugar central na escola de suas comunidades. No caso dos Kokama, é necessário o resgate e fortalecimento de sua cultura para que a escola e a comunidade caminhem juntos, visando o mesmo objetivo, a vitalização da língua materna Kokama e a valorização da cultura num ambiente de formação educacional.

Lima (2022) refletiu sobre os saberes construídos pelos/as professores/as no decurso de sua prática docente para atender à especificidade dos educandos do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete -EEITLC-, Comunidade Canauanim, município do Cantá-RR. Os resultados revelam que nesta comunidade, os/as professores/as buscam estabelecer um diálogo dos saberes escolares no Ensino Fundamental II com os saberes de uma prática educacional intercultural, bilíngue, diferenciada e de qualidade.

Sá (2014) analisou, em seu estudo, o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares (técnicos/científicos) na escola da aldeia Juçaral.

Os resultados revelam a construção de uma cartografia de saberes e de práticas culturais presentes no cotidiano dos Tentehar da aldeia Juçaral, na perspectiva de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. É preservado um conjunto de saberes culturais Tentehar, que estão presentes apenas nas práticas socioeducativas que compõem o desenho curricular do núcleo diversificado. Estas disciplinas são trabalhadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos saberes culturais locais e valorização da língua Tentehar.

Quanto aos demais componentes do núcleo comum, que constituem a maioria, os professores são não indígenas e mesmo os indígenas – sem formação específica ou domínio da língua Tentehar – desenvolvem uma prática de ensino tradicional por meio do português, em que

se interrelacionam minimamente os saberes e práticas culturais locais e os conhecimentos técnicos científicos. Isso colabora para manter um ensino convencional que minimiza os saberes e práticas culturais locais.

Moraes Junior (2021) estudou sobre de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do povo Tembé Tenetehara são incorporados no Ensino de Filosofia nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”. Os resultados indicaram a constatação da colonialidade do saber eurocêntrico bancário no ensino de Filosofia e das relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos.

O autor indica a superação da situação colonial e da funcional, a partir da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico Curricular e do Ensino de filosofia da Educação Escolar “Itaputyr” Tembé, efetivados por meio de uma educação decolonial, intercultural, libertadora e crítica freireana, desenvolvida em uma perspectiva comunitária, democrática e autônoma, e que trabalhe pedagogicamente a realidade da comunidade e da escola “Itaputyr” com a participação aldeã e a ancestralidade Tenetehara na formação política-educacional dos/as educandos/as. Participação que se dá por meio da oralidade dos/as anciãos/ãs, dos/as pajés, dos/as caciques e das lideranças dos saberes filosóficos e educacionais subjacentes a Festa do Ritual do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wra'u haw) do “Bem Viver” Tembé entre os saberes filosóficos europeus em torno dos problemas filosóficos ao superarem suas contradições e fortalecerem sua dignidade Tenetehara. O autor sugere, ainda, que seja realizada a autoavaliação do PPP Curricular dos processos pedagógicos, realizada formação permanente do Professor entrevistado, envolvendo a comunidade no ensino de Filosofia, bem como seja efetivada a concretização plena dos direitos educacionais escolares indígenas “Itaputyr”.

3.2. O Tema Práticas Pedagógicas

Neto (2013) refletiu sobre as práticas pedagógicas de professores Mura, que atuam na 1^a a 4^a séries da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina da Comunidade de São Félix – e suas (inter)relações com seu Projeto Político-Pedagógico. Os resultados indicaram que o Projeto Político-Pedagógico Mura foi elaborado como modelo de projeto para atender os anseios do Povo Mura e que as aulas ministradas pelos/as professores/as investigados/as na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina têm conseguido atender as propostas descritas no documento,

constituindo valores próprios desse povo, pois percebem o espaço escolar como palco de valorização de sua cultura e fortalecimento da identidade.

Furtado (2015) analisou a prática pedagógica de professores/as Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade de Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduruku.

Os resultados revelam que alguns/algumas professores/as Munduruku precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural. Tal afirmação decorre do fato de que, apesar de a maioria dos/as professores/as demonstrarem compreender e, dentro do possível, promoverem um diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade, ainda existem docentes que se satisfazem em identificar e citar, em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do povo Munduruku, ou seja, em relacionar os elementos culturais como um “objeto” ou “acessório” e isto obstaculiza que os reais aspectos culturais que estão “vivos” na realidade da comunidade de Kwatá sejam vistos e apreendidos. Essa prática, que pode ser identificada como prática pedagógica intercultural funcional, não atende, segundo nosso entendimento, as expectativas dos/as próprios/as professores/as, das lideranças e comunitários/as em geral.

Almeida (2020) debateu a prática presente na proposta da Escola Municipal Cristóvão Colombo, visando saber se atende culturalmente os alunos indígenas que frequentam este estabelecimento de ensino.

Os resultados revelam que a proposta de ensino fomentada na Escola Municipal Cristóvão Colombo apresenta grandes desafios no que diz respeito ao ensino e atendimento para o público indígena, e isso envolve capacitação de professor, adequação de planos de ensino, melhoramento de propostas e projetos que trabalhem o reconhecimento identitário, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural que existe na escola. Por outra ótica, o autor entende que esse trabalho deve ser uma ação em conjunto, partindo de todos os âmbitos e que a educação emancipadora, comprometida politicamente com a comunidade indígena, desconstrua esses estereótipos. Espera que a pesquisa proporcione uma reflexão profunda sobre a proposta de educação intercultural efetivada na escola, na tentativa de serem revistos os conceitos existentes e analisadas as possibilidades de melhoria.

Rodrigues (2015) discutiu se a inclusão da diversidade cultural é desvelada no Projeto Político-Pedagógico da escola investigada e na percepção dos professores e alunos indígenas.

Os resultados evidenciaram que tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto a prática pedagógica e a inclusão da diversidade cultural tecem informações incipientes demonstrando claramente uma emergência para ampliar as discussões pertinentes em torno da diversidade cultural e a prática pedagógica no contexto escolar. O autor destaca que as vozes dos professores e alunos indígenas apontam a dificuldade de trabalhar a diversidade cultural na sala de aula, denotando a importância de uma formação continuada de professores que os preparem para o atendimento à diversidade presente em sala de aula. Conclui que a relevância dessa investigação consiste em apresentar indicadores para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural, aproximando-se efetivamente das reais necessidades dos seus beneficiários, promovendo dessa forma o que entendemos ser um diálogo intercultural.

Santos (2019) estudou as práticas dos docentes em relação com a diversidade cultural na turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Castro Alves na sede do município de Normandia/RR.

Os resultados indicam que apesar de haver trabalhos sobre a temática indígena, não foi identificado nenhum que se dedique a estudar as relações de interculturalidade da prática docente com estudantes indígenas e não indígenas do município de Normandia, depois da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Constatou-se que as relações da prática do professor com a adversidade cultural dos estudantes não ocorrem. O estudo aponta, em primeiro lugar, para a necessidade de preservação da língua Makuxi, sobre a oferta de um curso de línguas, e formação continuada pedagógica para que os professores possam estar preparados para trabalhar a adversidade cultural existente na escola.

Pereira (2013) refletiu sobre a Cultura Corporal presente nas práticas de Educação Física da escola indígena de Ensino Fundamental e no cotidiano comunitário, na comunidade Ilha de Duraka-Camanaus/São Gabriel da Cachoeira/Amazonas. Os resultados revelam que foi importante (re)descobrir, junto à comunidade indígena, as formas de aplicabilidade pedagógica de significados culturais de atividades corporais – jogos, brincadeiras, danças, festas, enfim das práticas corporais, como forma de valorizar e incentivar a preservação de saberes milenares da Cultura Corporal dos Povos Indígenas.

Silva (2019) debateu o processo educativo de meninas indígenas no Instituto do Prata em Igarapé-Açú/PA, nos anos de 1898 a 1921. Os resultados apontam que em 20 de janeiro de 1898 um grupo de frades capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, no estado do Maranhão, aceita a missão social da catequese e de educação dos indígenas, nas zonas do Rio Capim e Guamá, visando cristianizar índios e proteger fronteiras.

Aos religiosos, caberia a direção administrativa, escolar e técnica do Instituto do Prata, que funcionou como internato para atendimento de meninos e meninas indígenas, órfãos pobres e menores infratores, com a finalidade de oferecer instrução e educação com base nos preceitos laicos e religiosos. Faziam parte dos ensinamentos das meninas Leitura, Cálculo, Escrita, Catecismo, Recitação, Conduta, Gramática, Aritmética, História, Ditado, Música, Canto e Piano. As meninas ocupavam-se no trabalho de agulha, bordados e mais serviços domésticos como: lavanderia, gomagem, cozinha e asseio da casa. A cargo das meninas também ficava a confecção das roupas das crianças que ali estudavam, sendo ensinadas pelas religiosas. Existia, portanto, um processo de desconstrução da cultura indígena e de formação das meninas para exercer a função de atividades domésticas.

3.3. Algumas Reflexões sobre os Estudos Analisados

Essas pesquisas apontam que os conhecimentos indígenas na educação ainda são dominados em seus planos de ensino por fundamentos conceituais, que são eurocêntricos e possuem uma origem colonial, favorecendo as ciências que não são originárias. Predomina a colonialidade do saber eurocêntrico e um ensino tradicional e bancário, pautado mais em relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, do que em uma educação intercultural crítica. Em termos dos saberes, os projetos, planos de ensino e práticas pedagógicas indicam a valorização de conhecimentos científicos em detrimento dos saberes indígenas, não existindo o diálogo necessário entre os saberes, como a educação intercultural crítica destaca em suas diretrizes educacionais e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) estabelece.

O documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 60) enfatiza que o educador indígena no ambiente escolar deve interagir com as sabedorias da cultura originária e o aprendizado de outros conhecimentos, seguindo simultaneamente duas

rotas: uma focada nas tradições indígenas e outra nos saberes não-indígenas. Além disso, a educação escolar necessita ser um polo de geração e disseminação do conhecimento indígena em relação à sociedade que o circunda, sendo importantes os objetivos do ensino, na medida em que são:

guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido, os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa.

Esses objetivos acabam por desenhar, organizar, dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos, pelos professores na escola, em um determinado tempo e de acordo com as necessidades preveem mudanças que vão surgindo na comunidade educativa, sendo necessário o diálogo baseado no respeito entre a realidade dos alunos e os saberes oriundos de diversas culturas (RCNEI, 1998). Isso caracteriza que a ação da interculturalidade deve proporcionar a relação entre a educação formal e a vivência histórica dos estudantes, isto é, as questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares.

Uma escola indígena precisa se constituir em um local que expresse interesses ancestrais e futuros da sociedade, além de facilitar o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, promovendo o enriquecimento cultural. Em termos das práticas pedagógicas há uma preocupação em conhecer e atender as demandas culturais das comunidades indígenas, porém, na efetivação destas práticas, os docentes enfrentam diversos obstáculos que vão desde a formação especializada do educador indígena, passando por desafios relacionados à organização técnico-administrativa, questões políticas e financeiras, até a inadequação didática que se observa nos materiais didáticos, nos currículos e nos projetos pedagógicos que foram elaborados com abordagens científicas alheias à cultura indígena, sem a devida incorporação dos saberes e práticas originárias para uma convivência cultural na escolarização indígena.

Dessa maneira, forma-se um contexto na escolarização indígena que mescla interculturalidade funcional e a influência colonial do conhecimento, funcionando como uma prática educacional que não satisfaz as demandas das lideranças e dos integrantes da

comunidade. A visão do movimento indígena sobre a educação escolar indígena é a de relevância dos conhecimentos étnicos como um caminho para oferecer uma escolarização indígena que seja específica, diferenciada, bilíngue, multilíngue, comunitária e intercultural. Isso ocorre em consonância com os saberes não indígenas, visando reforçar a diversidade étnico-cultural no contexto escolar como um espaço que valoriza sua cultura e fortalece a identidade indígena.

Para que as visões indígenas sobre a escolarização sejam totalmente realizadas, é essencial que a implementação dos conhecimentos indígenas ocorra através dos professores indígenas e de suas comunidades. Isso deve englobar a elaboração de materiais didáticos, currículos, projetos político-pedagógicos e processos pedagógicos que promovam a autonomia na gestão, técnica, finanças e administração, refletindo as aspirações tanto ancestrais quanto futuras das comunidades indígenas. Essas atitudes definem modos de escolarização indígena que promovem práticas interculturais críticas e decoloniais do conhecimento por intermédio da abordagem educacional libertadora exercida pelo educador indígena. Esta ação favorece profundamente o aprendizado, enfatizando a visão de mundo da cultura indígena e estabelecendo um diálogo crítico com os conhecimentos não indígenas, criando um espaço comunitário, democrático e autônomo. Esse ambiente considera as particularidades, a diversidade, o bilinguismo e a dimensão comunitária da educação escolar indígena.

Conforme afirma o documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), as sociedades indígenas possuem o direito de determinar o seu próprio destino, de se autodeterminarem, de expressarem as suas próprias escolhas, de criarem e dirigirem autonomamente seus projetos de futuro. As civilizações originárias do Brasil em seus aspectos culturais e linguísticos demonstram vivências históricas e sociais plurais, elaboram saberes, artes, músicas, mitos, rituais, memórias, conhecimentos, filosofias, políticas, economias e narrativas ancestrais, desenvolvidos no decorrer de milênios pela investigação, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros e que precisam ser reconhecidos, valorizados e legitimados em termos de saberes e práticas.

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença – exigido no Brasil pela Constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse

patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável (RCNEI, 1998, p. 22).

Assim, o documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) enfatiza que a cultura, o conhecimento e os processos de educação comunitária dos povos indígenas precisam ser agregados à experiência escolar de diversas formas e modos e que se projetem de forma democrática as relações igualitárias entre os povos originários, a sociedade civil e o Estado brasileiro, destacando-se a atenção às colaborações que a educação escolar específica e diferenciada, bilingue/multilíngue, comunitária e intercultural pode proporcionar ao exercício da cidadania indígena. Além disso, o direito de conceber uma nova Educação Escolar Indígena (EEI) só é válido e viável se os povos originários, através das suas comunidades educativas, estiverem diretamente envolvidos em todos os momentos do processo de escolarização, para além dos detalhes técnicos ou formais, ou seja, assumindo papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada.

Essa educação específica e diferenciada é criada e estruturada como pensamento das expectativas coletivas dos povos indígenas e com autonomia em relação a determinadas concepções que encaminham o funcionamento e orientação da escola não-indígena, sendo também importante o bilinguismo/multilinguismo, porque as tradições culturais, o conhecimento, a educação das gerações mais jovens, as crenças, as representações simbólicas, a organização política, os projetos futuros e a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são todos representados através do uso de mais de uma língua. Essa perspectiva valoriza e preserva a variedade cultural e linguística das comunidades indígenas, promovendo um diálogo que se entrelaça com várias vivências socioculturais e históricas. O objetivo não é estabelecer uma hierarquia entre culturas, mas sim incentivar a empatia e o respeito entre pessoas de distintas identidades étnicas. Dessa forma, as culturas, os conhecimentos e os processos educacionais indígenas são assegurados na escolarização indígena por meio do caráter específico, diferenciado, bilingue, multilíngue, comunitário e intercultural da educação escolar indígena devendo ser refletidos nos planos de ensino dos professores indígenas em suas dimensões objetivas, curriculares e práticas pedagógicas à realização da comunidade educativa indígena (RCNEI, 1998).

Ainda segundo o documento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) a atuação pedagógica do educador indígena deve ser entendida como uma

comunidade de aprendizado intercultural. Essa prática se baseia na valorização e na escuta do outro, possuindo uma dimensão ética que também é política. Todos os envolvidos, junto ao educador, precisam estar engajados no processo de ensino-aprendizagem. Entre os participantes estão os alunos, os mais velhos, as lideranças da comunidade, os responsáveis e familiares, além de curandeiros, xamãs ou pajés, artesãos, profissionais de saúde e trabalhadores agroflorestais. A inclusão da comunidade educativa à escola indígena, dos saberes étnicos, fundamenta a interculturalidade na atitude educacional do professor indígena e possibilita reorganizar e repensar os conhecimentos trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos, tal diálogo é o que permite dar espaço a uma pedagogia indígena para basilar os objetivos e os conteúdos curriculares na prática pedagógica intercultural do professor indígena.

Nesse ponto de vista, os saberes e práticas nas escolas indígenas precisam estar conectados aos saberes e práticas de suas comunidades e ser estabelecido diálogo com outras tradições culturais com vista a um aprendizado escolar intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes e práticas da educação escolar indígena vem sendo pesquisados nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, porém os estudos realizados em comunidades de povos indígenas - entre os quais: Mura, Munduruku, Kwatá, Kokama, Canavanim, Makuxi, Tentehar, Tembé Tenetehara - revelam que a educação intercultural crítica é o suporte teórico dessas práticas. Todavia, os docentes encontram muitas dificuldades para avançar suas práticas nesta abordagem, porque predomina um colonialismo em termos dos saberes escolares, pautados na ciência positivista moderna, sem dialogar com a filosofia e os saberes culturais das comunidades indígenas. Há tentativas de aproximação dos saberes escolares com os saberes e as práticas culturais indígenas, por parte dos professores, inclusive valorizando a cultura corporal indígena, porém há ainda a necessidade de preservação das línguas indígenas nessa educação, bem como o reconhecimento da diversidade cultural e promoção de ações de reconhecimento identitário.

Entre os desafios foram destacados: uma formação específica do professor indígena, que atenda às suas demandas pedagógicas; a organização técnico-administrativa,

política e financeira, que viabilize uma educação de qualidade e democrática nas escolas indígenas; a adequação dos planos de ensino ao contexto cultural das comunidades indígenas; o (des)tratamento didático caracterizado pela precariedade de materiais-didáticos e por currículos e projetos políticos-pedagógicos construídos pautados em saberes e métodos científicos, sendo secundarizados os conhecimentos e realidade cultural das comunidades indígenas e promover a educação intercultural em diálogo com os atores da escola e da comunidade indígena.

No enfrentamento desses desafios é essencial estabelecer um diálogo contínuo e uma parceria com as comunidades indígenas, além de investir na infraestrutura para aprimorar as escolas e assegurar os recursos necessários. É importante também oferecer formação continuada e especializada para os professores indígenas, criar materiais culturais com recursos educacionais que sejam contextualizados e fomentar o intercâmbio cultural entre as escolas, as comunidades e as sociedades envolventes.

Para que as abordagens educacionais promovam realmente um aprendizado colaborativo que envolva estudantes, professores e a comunidade indígena, é necessário adotar um ensino que esteja alinhado com o contexto e que estabeleça conexões entre o conteúdo e a realidade local. Além disso, é fundamental implementar metodologias participativas que favoreçam o diálogo, a discussão e a resolução de problemas. A utilização de recursos naturais e materiais culturais da comunidade também é importante, assim como um ensino que fortaleça a identidade e valorize tanto a cultura quanto a interculturalidade. Destarte, esses desafios precisam ser superados com vistas à realização de uma escolarização indígena intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marquiza Castro de. **Atendimento de Alunos Indígenas em Escolas Localizadas em Áreas Rurais:** uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na escola municipal cristóvão colombo. 2020. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURTADO, Lucas Antunes. A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LEÃO, Jocelena Gois. Cultura e Práticas Pedagógicas: os saberes dos professores e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade são josé, alto solimões, amazonas, brasil. 2023. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

LIMA, Claudinero Reis de. A Construção de Saberes Docentes dos Professores Indígenas do Ensino Fundamental II da Comunidade Canauanim-RR. 2022. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas? 2019. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MORAES JUNIOR, Henrique de. Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na amazônia paraense. 2021. 437f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

NETO, Jaspe Valle. Educação Escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educ. ver*, v. 26, n.1, p.15-40. 2010.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. Tessituras da cultura corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PPGED/UFAM- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://www.ppged.ufam.edu.br/>. Acesso em: 30/02/2024.

PPGED/UEPA- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://progesp.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 30/04/2024.

PPGED/UNIR- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade FEDERAL de Rondônia. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://ppge.unir.br/homepage>. Acesso em: 15/04/2024.

PPGED/UERR- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Roraima. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppged/>. Acesso em: 30/05/2024.

PPGED/UFRR- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://antigo.ufrr.br/ppgeduc/>. Acesso em: 15/03/2024.

PPGED/UEA - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas. **Repositório, 2024.** Disponível em: <https://ppged.uea.edu.br/>. Acesso em: 15/05/2024.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. **A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas:** os desafios do currículo em busca de um diálogo intercultural. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral.** 2014. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Maria Elisângela Lima dos. **Cultura e Identidade de Estudantes Indígenas em uma Escola da Sede do Município de Normandia-Rr.** 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Roraima, Boa Vista, 2019.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3. p. 1-12, set./dez. 2020.

SILVA, Gercina Ferreira da. **Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921):** missionários capuchinhos e a educação de meninas indíias no município de igarapé-açú/pa. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad? Fantasmas, Fantasías y Funcionalismos. **Revista NuestraAmérica**, v. 2, n. 4, p. 17-30, jul/dic. 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (De)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009a. p.12-42

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: **Seminario “Interculturalidad y Educación.** Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2009b.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación.** Ministerio de Educación: Peru, 2001.

Recebido em: Abril/2025.

Aprovado em: Outubro/2025.