



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS-IX CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

**JAMILLE DE BRITO CARDOSO
NATHALIA LESSA CAIRES DE SOUZA**

**A (IN)APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BARREIRAS-BA**

BARREIRAS-BA

2025

JAMILLE DE BRITO CARDOSO
NATHALIA LESSA CAIRES DE SOUZA

**A (IN)APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BARREIRAS-BA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia Departamento de Ciências Humanas Campus IX, como requisito parcial para a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me.Aderlan Messias de Oliveira


BARREIRAS-BA

2025


JAMILLE DE BRITO CARDOSO
NATHALIA LESSA CAIRES DE SOUZA

**A (IN)APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BARREIRAS-BA**

**Monografia avaliada Aprovada em 29/07/2025 pela comissão formada pelos
seguintes professores:**


Documento assinado digitalmente
 **ADERLAN MESSIAS DE OLIVEIRA**
Data: 06/08/2025 18:36:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Aderlan Messias de Oliveira (orientador)
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **MARTA MARIA SILVA DE FARIA WANDERLEY**
Data: 07/08/2025 17:49:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª Dr^ª Marta Maria Silva de Faria Wanderley (Examinadora)

Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **ANA JOVINA OLIVEIRA VIEIRA DE CARVALHO**
Data: 06/08/2025 20:55:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Ma. Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho (Examinadora)
Universidade do Estado da Bahia

BARREIRAS-BA

2025

Dedico a quem ainda não chegou, mas já é parte de mim: meu(a) filho(a).

Nathalia Lessa

In memoriam de minha irmã Aline Mari.

Jamille de Brito Cardoso

AGRADECIMENTOS

Nathalia Lessa Caires de Souza

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as bênçãos que a mim achou graça de dispensar, pelo dom de crer, e a força que Ele me concedeu para que eu conseguisse trilhar a minha jornada acadêmica.

Aos meus pais, Jorge e Edvan, que desde a infância foram meus incentivadores pela busca do conhecimento, e que sempre que precisei estiveram comigo, para me aconselhar e ajudar no que fosse necessário, sempre com muito amor e carinho, aos meus irmãos: Jorge, Larissa e Ramôny, que estiveram ao meu lado (mesmo que distantes fisicamente) e sempre se propuseram, a todo custo, me ajudar a concluir esse ciclo acadêmico.

Ao meu esposo, Fernando que desde o momento que entrou em minha vida, fez-se presente e disposto em me ajudar a alcançar e realizar os meus objetivos, mostrando-se companheiro e cuidadoso nos momentos necessários.

Ao meu sobrinho Davi, que foi suavidade no momento em que essa caminhada se fez árdua, e que foi meu “experimento” da educação infantil. Aos professores, que sempre se propuseram a transmitir algo que em nós permanecerá, o conhecimento.

Ao nosso orientador Aderlan Messias, que com toda paciência acreditou neste trabalho, e fez-se disposto a colaborar para a finalização do mesmo.

Aos meus colegas que ajudaram com que essa jornada fosse mais leve, em especial, minha colega Jamille, que se dispôs a dividir essa pesquisa comigo nesse percurso.

Jamille de Brito Cardoso

Agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe Marlúcia Brito, que me deu forças e incentivo para chegar até aqui, agradeço também meu pai, José Domingos, por todo suporte na minha vida acadêmica. Agradeço por ter minhas irmãs como fonte de amor, companheirismo e disposição, agradeço por ter sempre minhas pequenas Laura e Lara ao meu lado.

Aos meus sobrinhos por me mostrar luz, quando eu pensei em desistir, aos meus amigos, em especial Américo Neto, por toda disposição e carinho e a minha colega Nathalia Lessa. Agradeço imensamente aos professores do curso, em especial o nosso orientador Aderlan Messias. Termino agradecendo a Oxalá e a todos os orixás, por me auxiliar até aqui, me concebendo muita paciência e sabedoria nesse ciclo que se encerra.

CARSOSO, Jamille de Brito; SOUZA, Nathalia Lessa Caires. **A (in)aplicabilidade das políticas de educação escolar indígena nos livros didáticos do ensino fundamental I em uma escola pública de Barreiras-BA** Orientador prof. Mestre Aderlan Messias de Oliveira. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *campus* IX. Barreiras-BA, 2025.

RESUMO

A obrigatoriedade da inserção das temáticas indígenas no currículo escolar é estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, que determina o ensino da história e cultura dos povos indígenas em todos os níveis da educação básica. Este trabalho tem como objetivo analisar a (in)aplicabilidade dessas políticas educacionais em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública do município de Barreiras-BA. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza documental, centrada na análise crítica de conteúdos e imagens presentes nos livros didáticos, considerando sua adequação às diretrizes legais. Os resultados evidenciam lacunas na representação da diversidade cultural indígena e apontam para a urgência de uma educação intercultural que valorize a pluralidade étnico-racial brasileira. O estudo reforça a necessidade de inclusão de mais autores indígenas nos materiais didáticos, como forma de promover uma educação mais equitativa e representativa.

Palavras chaves: Livro didático. Povos Indígenas. Educação .

CARSOSO, Jamille de Brito; SOUZA, Nathalia Lessa Caires. **The (in)Applicability of policies on Indigenous School education in primary education textbooks at a public school in Barreiras, Bahia , Brazil** Advisor: Prof. Master Aderlan Messias de Oliveira. State University of Bahia - UNEB, Campus IX. Barreiras-BA, 2025.

ABSTRACT

The mandatory inclusion of Indigenous themes in the school curriculum is established by Law No. 11.645/2008, which requires the teaching of the history and culture of Indigenous peoples at all levels of basic education. This study aims to analyze the (in)applicability of these educational policies in Portuguese language textbooks used in Elementary Education I at a public school in the municipality of Barreiras, Bahia. To this end, a qualitative, documentary approach was adopted, focusing on the critical analysis of the content and images present in the textbooks, considering their alignment with legal guidelines. The results reveal significant gaps in the representation of Indigenous cultural diversity and highlight the urgent need for an intercultural education that values Brazil's ethnic-racial plurality. The study reinforces the necessity of including more Indigenous authors in educational materials as a means to promote a more equitable and representative education.

Keywords: Textbook. Indigenous Peoples. Education.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP- Projeto Político Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

FUNAI- Fundação Nacional dos Povos Indígenas

MEC- Ministério da Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	14
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	14
1.1 O PAPEL DA ESCOLA INDÍGENA NA SOCIEDADE.....	16
CAPITULO II.....	21
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	21
2.1 LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	Erro! Indicador não definido.
CAPITULO III	30
ANÁLISE DA (IN)APLICABILIDADE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA REDE PÚBLICA DE BARREIRAS-BA	30
3.1. ABORDAGEM DA PESQUISA	30
3. 2 TIPO DE PESQUISA.....	30
3.3 CORPUS DA PESQUISA.....	30
3.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.5 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	31
3.6.2 Figura 4: Livro de Língua Portuguesa do 2 ° ano do Ensino Fundamental I.....	33
3.7.3 Figura 6: Livro de Língua Portuguesa do 4° ano do Ensino Fundamental I.....	35
3.6.5 Figura 7: : Livro de Língua Portuguesa do 5 ° ano do Ensino Fundamental I.....	36
3.6.6- Figura 9: Gráfico quantitativo de autores.....	Erro! Indicador não definido.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

O Brasil é formado por uma multiplicidade de povos e culturas, e os indígenas fazem parte da base histórica, social e cultural do país. Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena no Brasil foi e é marcada por lutas por reconhecimento, inclusão e respeito às suas diversidades étnico-racial, sendo assim que os livros materiais didáticos reflitam a pluralidade cultural e histórica do país.

No entanto, não precisa de muito para se observar que ainda persistem lacunas significativas na forma como essas temáticas são abordadas, especialmente nos livros didáticos utilizados no ensino fundamental, mesmo que, desde 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica. A não aplicabilidade dessa obrigatoriedade representa não apenas uma falha pedagógica, mas também o descumprimento de uma política pública construída a partir de reivindicações históricas dos movimentos sociais.

Afirmamos que, quando os livros didáticos apresentam as histórias, línguas, tradições e saberes dos povos indígenas, eles reconhecem esses povos como parte essencial da identidade nacional, não somente como figuras do passado, mas como sujeitos contemporâneos, ativos e diversos. Quando crianças e adolescentes indígenas se veem representados positivamente nos livros, com seus saberes reconhecidos, sentem-se parte legítima da escola e da sociedade. É isso que também se questiona aqui. Analisar a (in)aplicabilidade das políticas educacionais voltadas à temática indígena nos livros didáticos é uma forma de reconhecer as violências do passado que ainda persistem na contemporaneidade, mas principalmente uma forma de afirmar os direitos, as lutas e as conquistas desses povos.

A escolha dessa temática, se deu a partir das aulas de História e Cultura afro-brasileira e indígena, ministradas pelo Professor Rafael Trapp, a partir das aulas os nossos olhares se voltaram para a educação escolar indígena, sendo assim escolhemos a temática por reconhecemos a importância de valorizar a diversidade cultural, pois a educação escolar indígena vai muito além do acesso à escola; ela envolve respeitar as especificidades culturais, linguísticas, históricas e sociais de cada etnia, promovendo um ensino que dialogue com as tradições e os conhecimentos ancestrais.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a (in)aplicabilidade das políticas educacionais voltadas à valorização da temática indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, utilizados em uma escola da rede pública de Barreiras –

BA. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza documental, buscou-se examinar os conteúdos e imagens presentes na obra, com o intuito de compreender de que maneira e se a diversidade sociocultural dos povos indígenas é efetivamente representada.

A metodologia adotada pauta-se na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), considerando não apenas menções feitas aos povos indígenas no livro, mas também a qualidade dessas representações. Foram observados elementos como autoria dos textos, contextos em que os indígenas aparecem e os sentidos atribuídos às suas culturas e modos de vida. Tal análise visa identificar se o livro didático cumpre ou não com a Lei nº 11.645/08 em seus materiais, além de verificar a presença ou ausência de autores indígenas nas produções textuais apresentadas, nessa perspectiva, este trabalho fundamenta-se em importantes contribuições teóricas de autores que discutem a educação escolar e a presença da temática indígena nos materiais didáticos. Avultemos aqui, Gersem Baniwa (2006), uma das principais vozes indígenas na discussão sobre educação escolar indígena, ele aponta que é por meio da educação que os povos indígenas reafirmam sua alteridade sociocultural, resistindo à homogeneização e ao apagamento cultural,

Após a leitura dos teóricos supracitados, partimos para a seção de análise de dados, que foi estruturada a partir do exame minucioso de quatro volumes da coleção *Ápis Mais – Língua Portuguesa*, correspondentes ao 1º, 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. A escolha dos livros seguiu o critério de amostragem intencional, com o objetivo de verificar a presença (ou ausência) de representações culturais indígenas e autores indígena ao longo da formação escolar inicial. Foram analisados os textos, imagens, atividades propostas e autores incluídos em cada volume, buscando identificar se há consonância com as diretrizes da Lei 11.645/2008.

Os resultados obtidos com esta análise indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à efetiva implementação da Lei nº 11.645/08. A presença esporádica de textos de autoria indígena, associada à persistência de representações superficiais ou estereotipadas, demonstra que a legislação, embora avance no campo normativo, carece de estratégias mais eficazes de aplicação prática. É preciso pensar em políticas públicas que incentivem editoras, autores e instituições formadoras de professores a incluir vozes indígenas de maneira autêntica e significativa nos materiais escolares.

Neste contexto, a pesquisa reafirma a urgência de uma educação intercultural que reconheça a legitimidade dos saberes indígenas, promova o respeito às diferenças e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. O livro didático, como

ferramenta pedagógica fundamental, deve ser repensado a partir desse compromisso ético e político com a diversidade do nosso povo.

CAPÍTULO I

1.0 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Antes da chegada dos colonizadores portugueses, as comunidades indígenas que aqui viviam, já se mantinham estruturadas em sistemas próprios de educação, sistemas esses que se sustentavam na íntima relação com a tradição de conhecimentos transmitidos oralmente. No entanto, ao chegarem, os colonizadores impuseram seus modelos educacionais. A ótica e os ideais europeus fizeram com que os diversos povos nativos sofressem com um sistema de aculturação, perdendo assim algumas de suas práticas tradicionais.

As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de enfrentar outros mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2020, s/n)¹.

Antes da colonização, os povos indígenas já compartilhavam conhecimentos e experiências entre si, mediados pela natureza. A imposição de um modelo educacional europeu interrompeu esse processo. A citação de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79) reflete, desde sempre, a ideia de que todo o processo educativo é, também, coletivo, vez que o aprendizado ocorre por meio das interações mediadas pelo mundo. Na história da educação indígena no Brasil, essa perspectiva destaca-se como sendo de grande importância já que, nas comunidades indígenas os próprios integrantes estabelecem-se como agentes ativos no processo educacional.

Taukane (1999) salienta a importância da escola nas comunidades indígenas já que ela é parte integrante do projeto de futuro, preparando novas gerações para enfrentar desafios emergentes. O também pesquisador indígena, Ailton Krenak, em “Ideias para adiar o fim do mundo”, enfatiza, ainda, a relação entre liberdade, escolha e conhecimento, destacando a importância da educação. No que tange a educação de crianças indígenas, Krenak (2020), em sua visão, colabora para elaboração do ideal que põe na liberdade dadas as crianças um papel importante para que ela possa experimentar o mundo e se conectar com a natureza.

¹KRENAK, Ailton. (2020). Educação do futuro. In: 2º Congresso LIV Virtual – Escola que Sente. YouTube, 18 set. 2020. Vídeo (3:36:25). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q>. Acesso em: 24 de jul. 2025.

Ressalta que essa experiência não apenas enriquece a paisagem, mas também modifica o mundo.

Deste modo, podemos observar que a abordagem que foi tradicionalmente imposta aos povos originários durante a colonização não permitia uma liberdade plena de experiências, já que a imposição do modelo educacional europeu implementado numa ordem hierárquica uma estrutura educacional, em que retirava das crianças indígenas, às suas tradições e o acesso pleno ao ambiente natural.

A visão de Krenak (2020) de que a escolha de um mundo pode ser feita no aqui e agora, pelas crianças a partir da liberdade para experimentar o mundo, reforça a necessidade que temos para repensar os modelos educacionais, especialmente no contexto indígena, para permitir que as crianças não apenas aprendam informações, mas também desenvolvam uma relação significativa com a natureza e suas próprias identidades culturais.

E nesse sentido que caminhamos para o entendimento de que a reconquista da autonomia na gestão educacional, conforme reconhecido em legislações, representa um retorno à concepção de educação como construção coletiva mediada pelo contexto cultural e ambiental. O reconhecimento da liberdade e da experiência como componentes essenciais da educação contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, respeitando as especificidades culturais e promovendo a preservação da diversidade.

A Constituição de 1988, por exemplo, estabelece como um marco no que tange ao reconhecimento dos direitos de povos indígenas, além de estabelecer a necessidade de implementação de políticas públicas eficazes e bem específicas para a educação dessas comunidades. Esta mudança legislativa inaugurou uma fase de construção de um sistema educacional inclusivo e respeitoso à diversidade cultural. A partir desse momento, as políticas educacionais foram crescendo até que houve a promulgação da LDBEN em 1996, uma legislação que reconhece a autonomia dos povos indígenas, fazendo com que as gestões respeitem suas línguas, tradições e práticas pedagógicas próprias.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos (Brasil, 1996).

Sendo assim, é de extrema importância reconhecer as línguas e os saberes indígenas no processo educacional, promovendo uma abordagem inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural das comunidades indígenas. Nesse sentido a Lei 11.645/2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) incluindo no currículo das redes de ensino, a obrigatoriedade de se trabalhar com a(s) história(s) e com a(s) cultura(s) afro-Brasileira e Indígenas". Nessa Lei, se estabelece a valoração do acesso à cultura desses povos e da promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial).

Ao abordar pontos importantes, a lei 11.645/2008 determina que se inclua a história e a cultura afro-brasileira e indígena dentro dos conteúdos já programáticos desde a educação infantil até o ensino superior, com formação continuada dos professores para que eles abordem essa temática da melhor forma possível e estando adequado às suas diretrizes. Além disso, a lei propõe ainda que sejam produzidos e distribuídos materiais didáticos que abordem e tornem possível uma educação mais inclusiva, diversificada e que atenda as diferentes etnias.

Krenak (2019, p.33) afirma que “o amanhã não está à venda. O amanhã é um território que se conquista com a nossa ação no presente”. Ao fazer essa afirmação, tece reflexões de como a educação indígena se alinha à busca contemporânea por políticas educacionais que visam reconhecer e respeitar as especificidades culturais na tentativa de valorizar os saberes desses povos.

Ao destacar que o amanhã não está à venda, o pesquisador indígena diz sobre a importância de resistir às pressões coloniais que comprometem a identidade cultural das comunidades indígenas, navegando em direção a valorização da educação que não apenas transmite conhecimentos como proferia Paulo Freire, mas também capacite os sujeitos indígenas para serem agentes ativos na construção de seu próprio futuro.

1.1 O PAPEL DA ESCOLA INDÍGENA NA SOCIEDADE

Devido à riqueza cultural existente no Brasil, compreende-se que a sociedade brasileira hoje compõe uma grande quantidade de povos indígenas. É por essa razão que as escolas brasileiras devem, desde cedo, incluir no seu currículo o conteúdo dessa tradição milenar. Entretanto, além da abordagem curricular sobre os povos indígenas e sua cultura, é urgente também falar sobre a “escola indígena” e o seu papel na sociedade.

Muitos avanços aconteceram nos últimos anos, no que diz respeito aos indígenas e seus respectivos direitos. A exemplo disso, a Constituição de 1988 assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios², isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Para Grando e Albuquerque (2012, p. 8), “a escola pode, nesse sentido, ser um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletivamente.”

Ao tratar da escola indígena, referimos a uma “educação diferenciada”:

Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo –, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado (Cohn, 2005, p. 486).

Estabelecidas como espaços que transcendem o simples ensino formal, essas instituições educacionais são fundamentais para a preservação e revitalização das línguas, tradições e conhecimentos ancestrais das comunidades originárias. Ademais, é relevante mencionar que:

No Brasil Colônia a educação formal dos indígenas esteve primeiramente – de 1549 a 1757 – sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, os quais foram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais (Brasil, 2007, p.22).

Nessa perspectiva, eles estabeleceram que, nas escolas, não seria ensinado apenas a religião católica, mas também a leitura, escrita e outras habilidades. Esse esforço inicial lançou as bases para a educação estruturada entre os povos indígenas. Porém, embora a educação promovida pelos jesuítas tenha tido um impacto positivo nas unidades indígenas, vale mencionar também o seu impacto negativo, pois muitas vezes eles desrespeitaram e tentaram suprimir as culturas e línguas desses povos. Sendo assim, a escola indígena contemporânea busca reverter esse impacto negativo, promovendo uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas:

[...] a educação aparece como um projeto voltado às necessidades de formação básica de crianças e jovens nas aldeias, mas também como parte de um amplo processo de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo (Grando; Albuquerque, 2012, p.9).

² O termo “índio”, em algumas passagens desta pesquisa, é utilizado para respeitar a terminologia presente nas fontes históricas, documentos legais ou citações diretas. No entanto, reconhecemos que o termo é considerado inadequado por muitos povos indígenas e estudiosos, sendo preferível o uso da expressão “povos indígenas” ou o nome específico das etnias.

Segundo Grupioni (2008, p. 32), “a busca por um novo sentido para a escola resume uma das principais reivindicações que vem mobilizando as discussões sobre escola indígena no Brasil em anos recentes”. Isto devido aos desafios significativos relacionados à adaptação curricular, à formação de professores e à adequação das práticas pedagógicas aos contextos socioculturais específicos. É notório que as políticas públicas voltadas para a educação indígena muitas vezes são insuficientes ou não são implementadas de maneira adequada, o que resulta em recursos limitados e pouca priorização para essas comunidades.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas (Mec, p.27)

Em primeiro lugar, uma característica marcante das escolas indígenas, tornando-a relevante, é o ensino da língua materna³. Entende-se que a língua é um dos principais veículos de expressão cultural e identidade. Por isso, ao ensinar a língua materna, as escolas indígenas ajudam a preservar a identidade cultural das comunidades, transmitindo tradições, histórias, mitos, conhecimentos e valores de geração em geração. Isso fortalece o senso de pertencimento e orgulho entre os jovens indígenas. Além disso, é uma forma de combater a extinção dessas línguas, visto que elas estão em risco de extinção devido à globalização, à urbanização e à assimilação cultural. Referente às línguas maternas dos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define, no Artigo 78 do Título VIII, que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1997).

Outro fator relevante é que a escola indígena influencia na capacidade das comunidades indígenas de se auto-organizarem e se defenderem, formando futuros líderes que podem atuar na proteção de seus direitos e territórios. Freire (1987, p.45) discorre sobre a educação como prática da liberdade e enfatiza a importância da conscientização e da ação coletiva na luta contra a opressão: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim

também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. ” Para ele, é necessário que haja uma educação que valorize a cultura local e capacite os alunos a serem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Ademais, a escola indígena desempenha um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos: “Como parte da autonomia das comunidades indígenas, a educação aparece como um dos principais elementos de construção dessa autonomia e possibilidade de intervenção dos indígenas no mundo “dos brancos” (Grando; Albuquerque, 2012, p.9).

É inegável que um ambiente que valoriza e respeita sua cultura contribui para o desenvolvimento da autoestima e do orgulho étnico entre os jovens indígenas. As escolas indígenas capacitam as comunidades, fornecendo habilidades educacionais, conhecimento prático e consciência política que capacitam os membros da comunidade a enfrentar os desafios contemporâneos enquanto mantêm sua identidade cultural:

As escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podem ser conceituadas como escolas de fronteiras - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (MEC, 2007, p.21).

Ao se tratar dessas escolas, é essencial mencionar que a formação de professores indígenas também é um ponto central, pois docentes, que entendem e valorizam a cultura e a língua de suas comunidades, proporcionam uma educação mais contextualizada, inclusiva e respeitosa:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (MEC, 2009, p.15)

Sendo assim, considera-se crucial que os sistemas educacionais nacionais reconheçam e valorizem a formação de professores indígenas, garantindo que esses profissionais recebam a mesma consideração e apoio que os demais professores. No que se refere a isso, há uma demanda por programas de formação continuada que considerem as especificidades indígenas:

[...] o MEC pretendeu apoiar projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas integrando ensino, pesquisa e extensão, contemplando estudos de temas relevantes como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. Os projetos também devem promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na formulação e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas (Brasil, 2007, p.39).

Muitos princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas. Entretanto, segundo Guimarães (2006), formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da sociodiversidade significa enfrentar grandes desafios, quando se leva em conta a história da educação brasileira, e recolocar com ênfase a relação entre sociedade, cultura e escola. Vale destacar que:

[...] não se trata de uma escola híbrida como se fosse parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilíngue e intercultural, a qual deve existir com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica (MEC, 2002, p. 58).

É crucial que políticas públicas e investimentos sejam direcionados para apoiar e expandir essas escolas, garantindo que as futuras gerações de indígenas possam aprender e prosperar em um ambiente que honre suas tradições e culturas.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (MEC, 1999. 18).

Percebe-se, diante das realidades expostas, que as escolas indígenas são fundamentais para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural. Ao incorporar teorias educacionais e antropológicas, podemos entender melhor a importância dessas instituições na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos. Entretanto, para garantir o sucesso dessas iniciativas, é necessário um compromisso conjunto de comunidades, instituições educacionais e governos, focado em fornecer os recursos, o apoio e o reconhecimento necessários.

CAPÍTULO II

2.0 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A educação indígena tem um papel muito relevante no contexto das políticas educacionais brasileiras. Segundo Gersem Baniwa (2006), é por meio da educação escolar indígena que os povos originários continuam reafirmando e mantendo sua alteridade sociocultural, pois essa modalidade de ensino, quando construída com base em seus saberes, línguas e tradições, torna-se uma ferramenta de resistência, valorização identitária e autonomia.

Ao falar de educação indígena, é primordial destacar o papel dos missionários jesuítas e a catequização no período colonial, pois eles foram os precursores da educação brasileira como um todo. Para Silva (2020), o trabalho jesuítico desenvolvido na educação dos povos nativos e colonos aponta para discussões significativas que contribuem diretamente com o contexto da educação contemporânea.

Por um lado, ainda segundo a autora, não se deve omitir a perda cultural dos indígenas, que ocorreu devido a sobreposição da cultura europeia. Porém, é evidente que os jesuítas contribuíram para o desenvolvimento da educação brasileira, influenciando positivamente na evolução histórica educacional, sendo que muitas de suas metodologias pedagógicas são utilizadas até os dias atuais. Ademais, é importante lembrar que a:

[...] interrupção no trabalho pedagógico dos jesuítas desenvolve uma herança negativa na história da educação, no momento em que as missões são destruídas é desencadeado o conflito entre portugueses e nativos, os maiores prejudicados foram os nativos e a própria educação desenvolvida pelos jesuítas (Silva, 2020, p.07).

Vale reforçar que o paradigma de emancipação de educação escolar indígena no Brasil surgiu no final da década de 1960, sob influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Esse paradigma emancipatório, consoante Silva e Araújo (2015), vem à tona a partir das teses da educação como prática de liberdade e do movimento das organizações das sociedades indígenas, que resultou, por exemplo, em lutas desenvolvidas pelo Movimento Indígena (MI).

Adiante, considera-se que a Constituição Federal de 1988 representou um grande marco na garantia de seus direitos. Segundo Rezner e Kastelic (2015), foi a Constituição que proporcionou um relativo reconhecimento dos povos indígenas, ao dar a devida importância às suas respectivas organizações sociais, línguas, crenças e tradições. O Artigo 210, §2º, por exemplo, assegura que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esses direitos nos artigos 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (Brasil, 1996)

Logo, estabeleceu-se, a partir de então, a obrigatoriedade de programas de educação escolar indígena, de modo a respeitar as especificidades culturais e linguísticas desses povos. É válido destacar que a década de 90 foi marcada por muitas conquistas, a exemplo das primeiras formações para os professores indígenas⁴. Consoante Fernandes (2022, p.22), “a formação de professores indígenas é uma das demandas de políticas públicas que se constitui após os projetos de implantação das escolas indígenas”.

Quanto à língua indígena, Rezner e Kastelic (2015) afirmam que nos estados brasileiros há a presença de escolas indígenas bilíngues e outras, inclusive, multilíngues. A organização dessas instituições ocorre da seguinte maneira: nas bilíngues, os alunos fazem uso das duas línguas, ou seja, sua língua materna indígena e a língua portuguesa do Brasil. Percebe-se que a educação bilíngue e intercultural são importantes para a valorização das línguas maternas e também para os processos próprios de aprendizagem.

Outro ponto importante é que, conforme explica Simas (2010), nota-se que a especificidade da educação escolar indígena é atender às necessidades singulares de cada comunidade, visto que existem “as sociedades indígenas” e não a sociedade indígena, ou seja, trata-se de uma pluralidade.

No que diz respeito às políticas educacionais de educação indígena, é relevante mencionar a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 6.861/2009. Dentre suas principais diretrizes, pode-se destacar

III - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena e afirmação das identidades étnicas; IV - fortalecimento de currículos, projetos políticos-pedagógicos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos interculturais correspondentes às respectivas comunidades; V - formação de professores indígenas orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da Educação Escolar Indígena; VI - indução de material didático e literário específico e diferenciado; [...] (Brasil, 2009)

⁴ O Centro OPARÁ da UNEB coordena o projeto “Ação Saberes indígenas na Escola”, que disponibiliza materiais didáticos e formativos voltados à formação de professores indígenas. A iniciativa integra também ações como a Licenciatura intercultural e a reserva de vagas para estudantes indígenas. Disponível em: www.oparauneb.com

O principal objetivo da PNEEI é organizar a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, a fim de promover ações de formação de professores, bem como a produção de material didático específico, o que, conseqüentemente, resulta em um fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade.

Ademais, há também o programa "Saberes Indígenas na Escola", que segundo Ministério da Educação (2024), fomenta a formação continuada de professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena. Fernandes (2020) afirma que os saberes indígenas no âmbito escolar são fundamentais, porque suscitam novas reflexões acerca da contemporaneidade, principalmente quando esses são reconstruídos através da língua originária na reafirmação de suas identidades profissionais. Acerca dos professores indígenas, é válido frisar que antes de ser professor existe um “educador indígena”, ou seja, um sujeito que partilha saberes e experiências. Inevitavelmente,

[...] ao longo de suas trajetórias enfrentam, através de conferências e assembleias locais, a imposição de elaboração de documentos exigidos para legalidade da escola indígena em seus contextos conferidos em Projetos Políticos Pedagógicos a partir do olhar do mundo dos não índios (Fernandes, 2020, p. 28-29).

Ao apresentar os benefícios e potencialidades da educação indígena no contexto brasileiro, cabe ressaltar a diferença entre as leis e diretrizes em um documento normativo e essas mesmas leis na realidade. Um exemplo prático a ser mencionado é o caso de um Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas pesquisadas por Pereira (2008), em que não havia nenhuma menção sobre a etnia “Terena”, sendo que na escola havia crianças dessa etnia. Ou seja, há desencontros entre teoria e prática que precisam ser debatidas com mais seriedade.

Pinto e Pinto (2024) argumentam que as escolas ainda continuam menosprezando as pedagogias indígenas, o que favorece diretamente o enfraquecimento da cultura indígena e, em alguns casos, seu desaparecimento. E complementam descrevendo que os desafios educacionais dos povos indígenas giram em torno de dois pontos: a) a implementação de programas adequados, baseados em metodologias específicas de aprendizagem; b) a garantia de autonomia dos projetos educacionais, considerando suas características e necessidades específicas.

Inclusive, Ladeira (2004) lista algumas alternativas elencadas no documento "Perspectivas para as políticas de Educação Escolar Indígena", como a instituição de um sistema nacional de educação indígena que seja integrado ao sistema de ensino da União, a criação de uma secretaria nacional de educação indígena que possa compor o Ministério da

Educação e a implementação de uma política de educação escolar indígena alicerçada em programas específicos.

Percebe-se, portanto, que a construção eficaz de uma educação escolar indígena que, de fato, valorize a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas é um processo contínuo, não acabado. Isto porque exige, por parte do Estado, um compromisso maior e, principalmente, a participação ativa das próprias comunidades indígenas. Embora os marcos legais representem avanços significativos, é essencial superar os desafios na implementação das políticas públicas para garantir uma educação de qualidade, equitativa e culturalmente relevante para todos os povos indígenas no Brasil.

2.1 LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

O livro didático é um dos principais elementos que constituem a educação do país, o que o torna fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para Domingui (2010, p. 12), “uma das principais fontes de conhecimento, e, associado às informações previamente obtidas pelo professor durante sua formação escolar ou atuação profissional, compõe grande parte do material de ensino que o educador utiliza para proferir a aula.”

Segundo Bittencourt (1993), a origem do livro didático está ligada ao poder instituído. Durante o Iluminismo, houve um forte movimento a favor de uma educação mais racional e laica e nesse período, o livro didático, conforme explica Bittencourt (1993), foi alvo de muitos debates. A princípio, ministros, senadores, deputados e inspetores escolares discutiam que os livros didáticos brasileiros deveriam seguir os modelos estrangeiros. Assim, no primeiro momento, os livros escolares eram adaptados de obras estrangeiras.

Entretanto, José Veríssimo, em 1890, começou a propôr mudanças, e uma das reformas propostas por ele era em prol da educação nacional, em que os livros deveriam ser brasileiros, criados, é claro, por escritores também brasileiros. A partir daí, deu-se início à chamada “nacionalização escolar”. Esse processo de nacionalização veio acompanhado de diversas mudanças sociais no Brasil, além de ser marcado pelo crescimento da rede escolar (Bittencourt, 1993).

No século XX, com a universalização do ensino e o fortalecimento do Estado como agente educador, os livros didáticos passaram a ser regulados, avaliados e distribuídos por políticas públicas. Em 1937, na época do Estado Novo, a preocupação com a implementação de políticas educacionais que envolvessem o livro didático brasileiro começou a crescer, o que

resultou na criação do Instituto Nacional do Livro (INL), cujos objetivos se demonstravam muito relevantes:

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (Brasil, 1937).

Logo depois, em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, conforme o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38.

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (Brasil, 1938).

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), que passou a selecionar, avaliar e distribuir gratuitamente os livros às escolas públicas. Segundo o Ministério da Educação (1985), o PNLD foi uma das maiores políticas públicas de educação do país, pois um dos seus objetivos era reduzir os gastos da família com a educação, visando garantir aos alunos, e suas respectivas famílias, o acesso a este material.

É importante mencionar que um avanço relevante no que diz respeito ao PNLD foi ampliar seu atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, desenvolvendo livros didáticos em braille, isto em 2001. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy (Mec, 2023). Percebe-se, portanto, que desde o início o governo do país demonstrava interesse em desenvolver políticas públicas eficazes que dessem aos cidadãos acesso a manuais de ensino de qualidade. Inclusive, vale destacar que a Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 208, o acesso gratuito ao material didático como parte do direito à educação.

Em uma primeira análise, a principal intencionalidade do livro didático e de sua distribuição nas instituições de ensino é oferecer um suporte pedagógico estruturado para alunos e professores, a partir dos conteúdos curriculares definidos pelas diretrizes nacionais. Ele tem

como objetivo principal mediar o conteúdo curricular, apresentando os temas de forma sistematizada, acessível e pedagógica, respeitando as diretrizes educacionais vigentes. Conforme mencionam Silva *et al.* (2019), com o livro didático o professor consegue ter uma direção, amparado por uma sustentação didática que o livro lhe fornece.

Além disso, o livro didático busca promover a autonomia do estudante, permitindo que ele estude e revise os conteúdos de forma independente. Do ponto de vista do professor, o livro serve como guia e apoio na elaboração das aulas, atividades e avaliações, sendo um recurso essencial para garantir a qualidade do processo educacional (Silva *et al.* 2019).

Por outro lado, percebe-se que apesar de sua relevância, o livro didático também é alvo de críticas. Segundo Domingui (2010), trata-se de um material pedagógico que sofre implicações diretas ou indiretas da ideologia dominante. Ou seja, o livro didático pode reproduzir visões ideológicas e reforçar estereótipos específicos, omitindo determinadas perspectivas. Porém, nesse aspecto não há muito o que reivindicar, visto que não é possível elaborar um “livro neutro”, porque a sociedade é composta por um conjunto de indivíduos que convivem sob diferentes aspectos sociais, o que torna inviável a elaboração de um livro que não se posicione a favor ou contra o atual modelo (Domingui, 2010). Ademais, a legislação também assegura que os livros devem promover valores como o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à pluralidade cultural.

Inclusive, tratando-se da presença da cultura indígena e de escritores indígenas nos livros didáticos no Brasil, percebe-se que tem acontecido uma evolução gradual nos últimos anos, fruto das mudanças sociopolíticas e, principalmente, educacionais. Munanga (1999), ainda no século XX, afirmava que a representação reducionista dos indígenas nos livros didáticos brasileiros era reflexo da imposição de uma ideologia colonialista, que tornava a cultura indígena inferior às demais. Isso tornava a educação monocultural, inviabilizando a diversidade étnico-racial do país.

Com o estabelecimento da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica.

Art.26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (Brasil, 2008).

Percebe-se, pois, que legislação intensificou a produção de materiais didáticos que tivessem um comprometimento maior com a pluralidade cultural. Um outro avanço significativo nesse cenário, que cabe ressaltar, é a inclusão de obras escritas por autores indígenas nos livros didáticos e paradidáticos. Daniel Munduruku, por exemplo, tem se destacado com diversas obras, sendo uma delas: "*A sabedoria das águas*", em que o autor critica a narrativa histórica que silencia os indígenas e defende a necessidade de uma "literatura de autoria indígena" que fale de dentro das culturas, e não apenas sobre elas. Para ele, o protagonismo indígena na escrita é um ato político e educativo, que permite a construção de um novo olhar sobre esses povos.

Apesar dos avanços, estudos apontam que a presença indígena nos livros didáticos ainda é limitada ou superficial. Silva e Grupioni (1995, p.488) descrevem que

[...] cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados, recortados e, porque não dizer, adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado, sem que sejam fornecidos ao aluno instrumentos para que ele possa filtrar aquelas informações e reconhecê-las dentro do contexto no qual elas foram geradas. É assim que, fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita.

Desse modo, é excluída a diversidade de línguas, costumes e cosmologias entre os mais de 300 povos existentes no Brasil. Além disso, há desafios quanto à formação de professores para o uso crítico desses materiais, o que afeta a efetividade da abordagem intercultural. Por isso, é necessária uma abordagem pedagógica comprometida com a valorização da cultura indígena nos livros didáticos, de modo a superar o exotismo e o folclore.

No que diz respeito à produção dos livros didáticos, é importante mencionar que é um processo complexo, que visa garantir materiais pedagógicos de qualidade para os estudantes e, também, para os professores. Inclusive, pode acontecer do processo levar de dois a três anos, desde a concepção inicial até a distribuição final nas escolas, incluindo planejamento, elaboração e distribuição do material.

Primeiramente, é necessário um planejamento editorial para definir o público-alvo, a proposta metodológica e a estrutura da obra, até porque existem diferentes faixas etárias e diferentes séries escolares. Segundo Azevedo (2017), o critério para a edição de um texto é aproximá-lo ao máximo das propostas curriculares dos estados. Destaca, ainda, que "as editoras mobilizam diversas estratégias para corresponder, por um lado, às diretrizes gerais do MEC

e, por outro, às expectativas dos professores que são aqueles que finalizam o processo avaliativo dos LDs inscritos” (Azevedo, 2017, p.122).

Desse modo, o que acontece é que autores especializados elaboram os materiais didáticos, eles passam por revisão técnica e pedagógica. E simultaneamente, desenvolve-se o projeto gráfico, que inclui a escolha de ilustrações, fontes e layout, visando tornar o conteúdo mais acessível e atrativo para os alunos. Uma vez finalizado, o livro é submetido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passa por avaliação pedagógica e técnica.

Vale ressaltar que os gestores e professores também estão inseridos no processo. Eles analisam e escolhem, via sistema, as obras que desejam receber, visto que são conhecedores da realidade de seus alunos (Mec, 2024). Se aprovado, será distribuído gratuitamente para escolas públicas de todo o país. Esse processo envolve a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e a logística de entrega, garantindo que milhões de estudantes tenham acesso a materiais didáticos atualizados e de qualidade.

O Ministério da Educação (1938) garante que :

os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Sendo assim, nota-se que a PNLD estabelece critérios rigorosos para a aprovação dos livros, já que eles interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O processo inclui a correção dos conteúdos, a linguagem adequada à faixa etária, a presença de atividades pedagógicas e a promoção de valores como cidadania, inclusão e respeito à diversidade (Mec, 2024).

Percebe-se, portanto, diante do exposto, que o livro didático é um instrumento essencial para a educação, sendo ele um mediador do ensino, além de orientar práticas pedagógicas. A sua origem está relacionada ao desenvolvimento da escola como uma instituição social, e a sua produção envolve objetivos que refletem os valores e as visões de mundo. No Brasil, o Estado é responsável pela regulamentação e distribuição desses materiais, assegurando o acesso universal por meio do PNLD. Ainda que seja alvo de críticas e debates, o livro didático continua sendo um material fundamental no cotidiano escolar, auxiliando na construção de uma educação pública de qualidade.

Embora a era tecnológica tenha transformado radicalmente a forma como acessamos e produzimos conhecimentos, o livro didático mantém seu papel central na educação, adaptando-se às transformações educacionais sem perder sua relevância. As ferramentas digitais como:

computadores, tablets e plataformas online, que oferecem recursos que possibilitam um aprendizado com maior facilidade. No entanto, o livro didático continua sendo um recurso fundamental por sua acessibilidade e organização didática, especialmente em contextos em que o acesso a internet e a dispositivos digitais ainda são limitados.

CAPITULO III

3.0 ANÁLISE DA (IN)APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BARREIRAS-BA

3.1. ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza documental, com foco na interpretação e análise de conteúdos presentes em material didático. Buscou-se compreender como a temática indígena é abordada nos livros de língua portuguesa do Ensino Fundamental I, a partir dos significados construídos nos textos, e da presença de autores indígenas nas obras.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa, do tipo documental, centrado na análise de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I de uma escola pública de Barreiras-BA teve como objetivo investigar de que forma a temática indígena foi contemplada nesses materiais, seja por meio de textos de autoria indígena, ou por narrativas, aspectos culturais representações da realidade dos povos originários.

3.3 CORPUS DA PESQUISA

A presente pesquisa, com o intuito examinar a presença de autores e/ou temáticas indígenas em materiais didáticos do Ensino Fundamental I, foi realizada por meio de uma análise da coleção de livros didáticos da *Ápis Mais – Língua Portuguesa* de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (Editora Ática, PNLD 2023) nas turmas de 1º, 2º, 4º e 5º ano. Estes livros foram coletados de uma escola pública da cidade de Barreiras-Bahia. Após um ponderamento acerca do material em questão, faremos nas seções a seguir algumas considerações que acreditamos serem pertinentes sobre o mesmo. Ressaltamos que a escola em questão não disponibilizou material de pesquisa para o 3º ano, por isso não o contemplaremos neste estudo, por ser de cunho documental. Para Lakatos e Marconi (2003), “A pesquisa documental é uma abordagem valiosa e essencial dentro do campo da pesquisa acadêmica e científica”. Nessa perspectiva, este trabalho é baseado na análise de 4 (quatro) livros didáticos

do Ensino Fundamental- anos iniciais de Língua Portuguesa, obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Conforme Layolo (1996, p.4), “ O livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal.”

3.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de fichamentos e registros das ocorrências de textos com temáticas ou de autoria indígena nos livros selecionados. Essas informações foram organizadas em gráficos, com base em categorias previamente definidas, para posterior análise.

3.5 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

3.5.1 figuras 1: Livro de Língua Portuguesa 1º ano do Ensino Fundamental I

Figura 1: Capa e contracapa do livro de português



Fonte: Site edocente.com.br

Para viabilizar esse estudo, realizou-se uma análise no livro didático “Apis mais” de língua portuguesa, livro adotado pelas escolas públicas de Barreiras-BA. O livro da editora

Àtica, edição 1º, publicado em 2021, os seus autores são: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, todas formadas em Letras.

As análises têm como objetivo verificar se os livros contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem nos livros de português. O livro tem 16 unidades, a primeira visualidade aparece na unidade 13 com o tema de “ texto informativo: curiosidade” na página 213; a figura 2 mostra, um desenho de três crianças indígenas de forma estereotipada, do lado tem um verso de quadrilha com o título “Índio “ escrito por Ruth Rocha escritora não indígena, a seguir imagem da página contemplada no livro didático.

Figura 2: Página 234

MEMÓRIA EM JOGO

OUÇAM A LEITURA DA PROFESSORA E DEPOIS REPITAM COM ELA OS VERSOS DA QUADRINHA.

ÍNDIO

ÍNDIO DO MATO É **XAVANTE**.
MILHO SOCADO É **XERÊM**.
E A GENTE CHAMA **XARÁ**.
QUEM O MESMO NOME TEM...

RUTH ROCHA. PALAVRAS, MUITAS PALAVRAS...
1ª ED. SÃO PAULO: QUINTETO, 2011.

a) TENTEM MEMORIZAR PARA DEPOIS RECITAR SOZINHOS.
b) PINTÉ AS PALAVRAS **XAVANTE**, **XERÊM** E **XARÁ** DE ROXO.
c) NA PÁGINA 258, ESCREVA A QUADRINHA COMO SOUBER.

COLEÇÃO DE PALAVRAS

LEIAM JUNTOS O SIGNIFICADO DE ALGUMAS PALAVRAS QUE APARECERAM NESTA UNIDADE.

XARÁ: PESSOA QUE TEM NOME IDÊNTICO AO DE OUTRA PESSOA.	XAVANTE: GRUPO INDIGENA QUE HABITA A REGIÃO DE MATO GROSSO.	XERÊM: ALIMENTO FEITO COM MILHO MOÍDO BEM GROSSO.

● COPIE AS PALAVRAS NO SEU CADERNO PARA COMPOR A SUA **COLEÇÃO DE PALAVRAS**.
● PROCURE OUTRAS PALAVRAS QUE TAMBÉM SEJAM CURIOSAS E NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCÁ-LAS EM ORDEM ALFABÉTICA.

213

Fonte: Site edocente.com.br

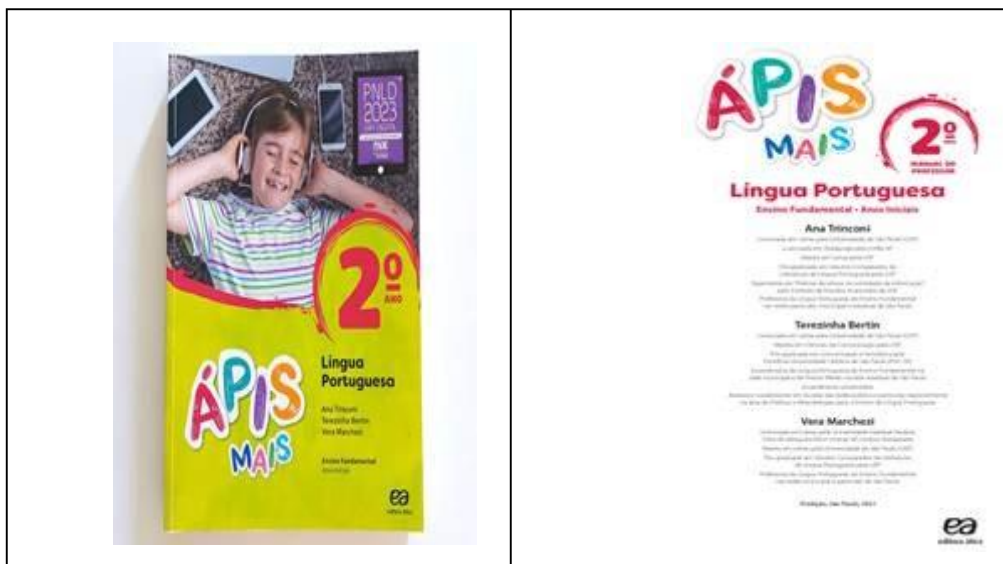
Na unidade 16, o livro trabalha o gênero “ legenda”, na página 234. Observa a imagem de duas crianças de origem indígenas brincando com uma peteca feita de palha de milho e folhas, logo a seguir, há um passo a passo de como fazer uma peteca, a seguir traz imagem de comunidades e de crianças indígenas, com legendas explicado sobre cada imagem, embora essas páginas traz fotografias de crianças e comunidades indígenas, a unidade de nenhuma forma aborda conteúdos que contribua para a cultura indígena.

Figura 3: Páginas do livro de português



Fonte: Site edocente.com.br

4.5.2 Figura 4: Livro de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: Site edocente.com.br

Figura 4

No livro *Ápis Mais – Língua Portuguesa – 2º ano*, observa-se uma significativa lacuna no que diz respeito à abordagem da temática indígena. Embora a obra se proponha a

desenvolver competências de escrita e de leitura a partir de textos variados, ela não contempla de forma adequada a diversidade étnico-cultural brasileira, especialmente, no que se refere aos povos indígenas. As menções a essa população, quando existentes, ocorrem de maneira pontual (conforme encontramos na página 74 que se encontra abaixo), estereotipada e desvinculada de uma perspectiva crítica ou pedagógica consistente.

TECENDO SABERES

COMPARTILHE COM A PROFESSORA A LEITURA DO TEXTO A SEGUIR E DESCOBRA UM POUCO MAIS SOBRE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO BRASIL.

ZIRALDO FOI O AUTOR DA PRIMEIRA REVISTA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS, TODA COLORIDA, INTEIRAMENTE FEITA NO BRASIL. O NOME DESSA REVISTA PARA CRIANÇAS É **PERERÊ**. EM MEADOS DE 1960, ZIRALDO FOI CONVIDADO PARA FAZER UMA REVISTA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NACIONAL. ELE APROVEITOU A PERSONAGEM SACHÍ-PERERÊ, QUE APARECIA EM CENAS MUDAS NA REVISTA **O CRUZEIRO**, E CRIOU UMA TURMA PARA ACOMPANHÁ-LO NESTA AVENTURA. ASSIM, CONSEGUIU ATINGIR UM SONHO DE INFÂNCIA: TORNOU-SE DESENHISTA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM O LANÇAMENTO DA REVISTA **PERERÊ**, EM OUTUBRO DE 1960.

LUIS SAGUAR. ALMANAQUE DO ZIRALDO. SÃO PAULO: MELHORAMENTOS, 2007. P. 30-31.



CAPA DA REVISTA A TURMA DO PERERÊ DE 2007.



ANÚNCIO DO LANÇAMENTO DA REVISTA DA TURMA DO PERERÊ NA REVISTA O CRUZEIRO, 1960.

TREINE A LEITURA DO TEXTO EM VOZ ALTA. A PROFESSORA PODE PEDIR A VOCÊ QUE LEIA O TEXTO PARA ELA EM SALA DE AULA.

74

Figura 5

Fonte: Site edocente.com.br

Ao examinar o conteúdo da coleção, observamos a presença de um autor - Paulo César Pinheiro - que possui origens indígenas, sendo descendente de uma Guarani. Apesar disso, sua obra apresentada no livro (que se encontra na página 127) não se vincula à sua cultura. Além dele, não foi encontrado nenhum texto assinado por autores indígenas, nem notou-se a indicação do pertencimento cultural ou territorial dos textos utilizados. As eventuais referências à "cultura indígena" surgem de forma regular e genérica — por meio de lendas folclóricas sem autoria identificada, imagens estereotipadas ou atividades que exploram palavras indígenas apenas como curiosidades. A coletânea de textos presente neste livro — que inclui gêneros como contos, lendas, pequenos informativos e narrativa oral — não destaca então, autores originários de povos indígenas.

Em síntese, a análise evidencia que a obra *Ápis Mais Língua Portuguesa* do 2º ano do Ensino Fundamental I permanece aquém das expectativas normativas e pedagógicas para o ensino da temática indígena, especialmente ao falhar em incluir narrativas autênticas e contextualizadas. Essa lacuna dificulta o olhar crítico e interétnico das crianças - reforça visões

estereotipadas, invisibiliza culturas indígenas vivas e limita a construção de uma educação verdadeiramente plural.

4.5.3 Figura 6: Livro de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental I



figura 6

No livro *Ápis Mais – Língua Portuguesa – 4º ano*, observou-se uma significativa lacuna no que diz respeito à abordagem da temática indígena. A obra, apesar de desenvolver competências de escrita e de leitura a partir de textos variados, não contemplou em seu acervo textos e /ou autores que abordassem uma diversidade étnico-cultural brasileira, especialmente, no que se refere aos povos indígenas.

Vale ressaltar que a escassez de conteúdos que promovam o protagonismo indígena e valorizem a diversidade étnico-linguística demonstra uma fragilidade significativa para a efetivação de uma educação intercultural e democrática. A ausência de autores indígenas e de vozes autênticas no material reforça a continuidade de uma perspectiva colonial que silencia e exclui essas comunidades.

Dessa forma, a coleção *Ápis Mais – Língua Portuguesa – 4º ano* apresenta uma abordagem insuficiente sobre os povos indígenas, necessitando de uma revisão e aprimoramento para atender às demandas de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e étnica do Brasil.

4.5.4 Figura 7: Livro de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I

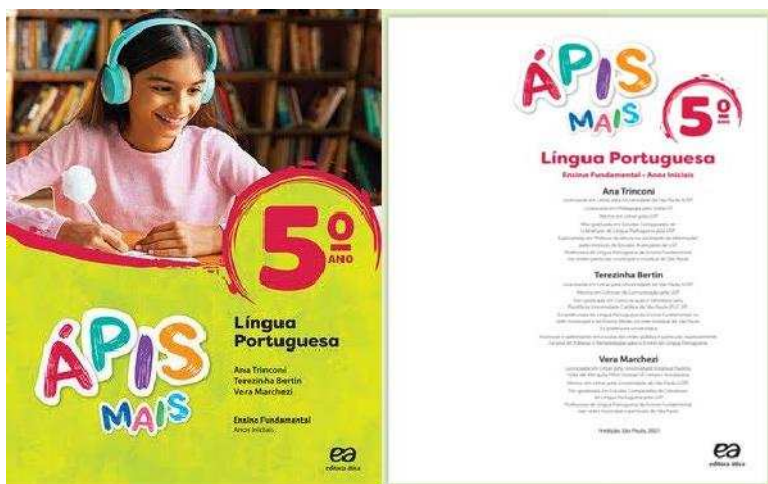


Figura 7

O livro didático do 5º ano é dividido em 8 unidades, cada unidade traz uma temática diferente, como: poema resenha crítica, texto informativo, artigo de opinião, reportagem, conto de adivinhação, texto instrucional e texto teatral.

Durante a análise desse livro na 1ª unidade, em que a temática é poema, na página 27, o livro tem a imagem da capa de um livro chamado Cultura, escrito por Arnaldo Antunes. A seguir, na página 28 encontramos o significado da palavra cultura segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, e assim podemos notar a falha do livro, pois em nenhum momento traz opinião de pessoas indígenas sobre o que é cultura.

A unidade está trabalhando poema, essa seria uma oportunidade para o livro trazer poemas escritos por pessoas indígenas, como Eliane Potiguara professora e escritora indígena, pois trazer autores indígenas enriquece os conhecimentos dos alunos não indígenas sobre a importância da cultura indígena.

Na unidade 7, o livro visualiza fotografias de pessoas indígenas, acompanhado do título “Jogos dos povos indígenas”. Em 3 linhas o livro fala sobre os jogos indígenas. Abaixo do texto, fotografias de indígenas brincando, porém em nenhum momento o livro explica sobre a importância dos jogos para os povos indígenas.

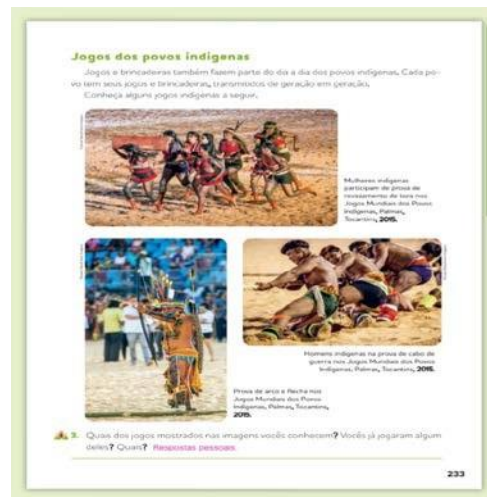


Figura 8

Nota-se que mesmo com a lei 11.645/08 em vigor, ainda há poucas imagens da cultura e da literatura indígena. No livro didático foram identificados somente 3 (três) imagens dos povos indígenas em todo livro, e mesmo assim as imagens destacadas pelo livro reforça aquela imagem que os povos indígenas só vivem brincando, com poucas vestes.

Sendo assim após uma análise da coleção de livros didáticos da *Ápis Mais – Língua Portuguesa* de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (Editora Ática, PNLD 2023) nas turmas de 1º, 2º, 4º e 5º ano, observamos a falta e de autores indígenas nos 4 livros de língua portuguesa.

A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena no currículo da educação básica, mas não determina a autoria dos conteúdos apresentados. No entanto, para que essa inserção não se restrinja a uma abordagem superficial ou folclórica, é imprescindível que os materiais didáticos contem com a participação ativa de autores indígenas, garantindo uma representação legítima e plural desses povos. Como defende

Baniwa (2006), a educação escolar indígena deve ser um espaço de afirmação da identidade e da cultura dos povos originários, o que inclui o direito de narrar sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, é possível afirmar que, tratando-se de um material didático atualmente vigente em sala de aula, a ausência de representações plurais dos povos indígenas - suas línguas, saberes, identidades e modos de vida - configura uma violação às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008, a qual torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira.

Além disso, a pesquisa constatou que o material analisado não promove o protagonismo indígena, apresentando apenas um texto de autoria de um descendente desses povos em um dos quatro livros examinados, o que inviabiliza o reconhecimento da diversidade étnico-linguística existente no país. Essa lacuna reforça a crítica de Candau (2012) e Baniwa (2006), que denunciam a forma como os povos indígenas são, em geral, marginalizados e folclorizados nos materiais escolares, quando não invisibilizados por completo.

A falta de representações autênticas compromete o desenvolvimento de uma educação intercultural, democrática e inclusiva, e contribui para a perpetuação de estereótipos e visões equivocadas sobre os povos originários. Em vez de estimular o diálogo e o respeito às diferenças, os livros - quando abordam a temática indígena - acabam por reforçar uma narrativa escolar que mantém o indígena em uma posição exótica, estereotipada e alheia à realidade contemporânea.

A ausência de uma abordagem intercultural nos livros didáticos também contraria os princípios defendidos por Vygotsky (2001), que compreende a aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual o conhecimento se constrói por meio da interação entre o indivíduo e seu contexto cultural. Segundo o autor, “todo o aprendizado da criança acontece duas vezes: primeiro no nível social e depois no individual” (Vygotsky, 2001, p. 112). Assim, ao omitir ou representar de forma distorcida as culturas indígenas, o material didático limita as possibilidades de construção de sentidos e pertencimento por parte de estudantes indígenas e não indígenas, empobrecendo o processo educativo e comprometendo a formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Dessa forma, a análise evidencia que, apesar das exigências legais e normativas, a temática indígena ainda é negligenciada em materiais amplamente utilizados no Ensino Fundamental I - como é o caso da coleção *Ápis Mais* -, o que indica a urgente necessidade de

uma revisão crítica dos conteúdos didáticos e de uma formação docente alinhada com os princípios de uma educação antirracista, plural e intercultural.

Nesse contexto, cabe destacar a responsabilidade dos órgãos governamentais, editoras e autores de livros didáticos na efetivação das políticas educacionais que promovem a equidade étnico-racial. A simples menção a aspectos da cultura indígena não é suficiente: é necessário garantir abordagens que considerem a complexidade histórica, social e política desses povos, de forma contínua e crítica, em todas as etapas da educação básica.

Além disso, é essencial que os materiais didáticos sejam elaborados com a participação ativa de intelectuais indígenas, respeitando os princípios da escuta sensível, da consulta livre e da valorização de saberes originários. A construção de narrativas plurais e legítimas sobre os povos indígenas passa, necessariamente, por reconhecer a autoria e o protagonismo desses sujeitos, superando visões colonizadoras que ainda predominam nos discursos escolares.

Por fim, é papel da escola, como espaço de formação cidadã, promover o enfrentamento ao racismo estrutural por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a justiça social e a construção de uma consciência crítica. Isso implica repensar currículos, posturas docentes e o próprio uso do livro didático como ferramenta de aprendizagem, assegurando que os estudantes, indígenas e não indígenas, que tenham acesso a uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos; GRANDO, Beleni Saléte; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz (Org.). Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos; GRANDO, Beleni Saléte; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, (Org.). Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012.

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1997

BANIWA, Gersem Luciano da Silva. Povos indígenas e a educação: entre o ser e o estar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Povos indígenas no Brasil: muitos povos, muitas histórias. São Paulo: Global, 2006. p. 75-88.

BANIWA, Gersem Luciano da Silva. Povos indígenas e a educação: entre o ser e o estar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Povos indígenas no Brasil: muitos povos, muitas histórias. São Paulo: Global, 2006. p. 75-88.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: ARAUJO, Cintia M. de (org.). Ensino de História e cultura Afro-brasileira e indígenas. Rio de Janeiro, 2013.

BITTENCOURT. M Circe F Historia das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araujo Cintia M, de Ensino de Historia e cultura Afro-brasileira e indígenas. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de jul 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, ano 145, n. 49, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola> Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acesso em 15 de jun de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em 16 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf> Acesso em 15 de jun de 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/educacao-indigena.pdf> Acesso em: 18 de jul 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p. 155-173.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2012. p. 155-173.

CASTRO, K.; GONÇALVES, R. de C. Política educacional indigenista brasileira: Contradições e desafios. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1062–1078, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i2.14354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14354> . Acesso em: 17 jul. 2025.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul.-dez. 2005, p. 485-515.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n 2, jul-dez 2005 [p. 485-515].

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. Vida e educação. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FERNANDES, Marilene Alves. Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020. Disponível em: <https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2021/05/8.DISSERTACAO-MARILENE-ALVES-FERNANDES.pdf>
Acesso em: 18 de jul 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15ª ed., 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15 ed, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; REZNER, Adriana. Políticas Educacionais para os Povos Indígenas no Brasil: uma Questão de Direito. Pleiade, 09(18): 32-41, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/298/449>
Acesso em: 18 de jul 2025.

KRENAK, A. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação (entrevista). Porvir – Inovações em Educação, 2020. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/ailton-krenak-tempo-e-educacao/>
Acesso em :

KRENAK, Ailton. (2020). Educação do futuro. In: 2º Congresso LIV Virtual – Escola que Sente. YouTube, 18 set. 2020. Vídeo Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q. Acesso em: 24 de jul. 2025.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação (entrevista). Porvir – Inovações em Educação, 2020. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/ailton-krenak-tempo-e-educacao/>. Acesso em: 24 de jul. 2025.

KRENAK, Ideias para adiar o fim do mundo. 1 ed. - São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf Acesso em: 18 de jul 2025.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 11(32), 571–605, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009> Acesso em: 18 de jul 2025.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

PEREIRA, Maria Ceres. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da aldeia indígena em Dourados/MS-Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE AMÉRICA LATINA, 15., 2008, Montevideu. Anais..., Montevideu, Uruguai, 18-21 ago. 2008. 1 CD ROM. ISBN: 978- 9974-8002-6-7.

PINTO, Fidelina Maria Candido; PINTO, Giovana Caroline. Os avanços e os desafios da educação escolar indígena no Brasil. Tecnia V.9 N.2 | 2024. Disponível em:
<https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/download/1905/1804/7022> Acesso em: 18 de jul 2025.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. especial, p. 61-74, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. especial, p. 61-74, 2000. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Paulo de Tássio Borges; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena Práxis Educacional, vol. 11, núm. 18, enero-abril, 2015, pp. 153-176. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476959008.pdf> Acesso em: 18 de jul 2025.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Desafios da educação escolar indígena. Artigo da Revista Escrita - Fascículo 11. 2010. Disponível em: 10.17771/PUCRio.escrita.16373 . Acesso em: 18 de jul 2025.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas de Educação no Contexto Indígena: Discursos e Práticas. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24067/13267/93702>
 Acesso em: 18 de jul 2025.

TAUKANE, Darlene. Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1996.

TAUKANE, Darlene. Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1996.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 1-49.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESTBROOK, Robert B. (Org.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. Revista RAEP, v. 16, n. 2, 2015.