

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: da doutrinação ao protagonismo indígena¹

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: from indoctrination to indigenous empowerment

Kaoane Fernanda de Paula Araujo ⁱ

RESUMO: O trabalho investiga como as políticas públicas de formação de professores indígenas contribuem para o fortalecimento do protagonismo desses profissionais nas escolas indígenas e analisa os impactos da formação de professores não indígenas na implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas urbanas. A pesquisa adota abordagem qualitativa e descritiva, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professores. O referencial teórico sustenta-se em diversos autores, com destaque para Ailton Krenak, Cristine Takuá, Daniel Munduruku e Alceu Zoia. Os resultados demonstram que, nas escolas indígenas, os docentes constroem currículos próprios, valorizam saberes tradicionais e promovem a autonomia comunitária, enquanto nas escolas urbanas a aplicação da Lei nº 11.645/2008 ainda ocorre de forma superficial. Conclui que a efetivação de políticas públicas comprometidas com a diversidade cultural fortalece a educação escolar indígena e possibilita práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas nos diferentes contextos formativos.

Palavras-chave: Indígenas. Educação. Formação. Escola.

ABSTRACT²: This study investigates how public policies for the indigenous teachers training contribute to strength these professionals protagonism

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Da Doutrinação Ao Protagonismo Indígena”, sob a orientação do Prof. Dr. Alceu Zoia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/2.

² Resumo traduzido por Professora Mestra Betsemens Barboza de Sousa. Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT Campus de Sinop(2013). Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMT Cuiabá (2015). Doutoranda em Letras

regarding indigenous schools, moreover, it also analyzes the impacts of non-indigenous teachers training on the implementation of Law No. 11.645/2008 in urban schools. The research adopts a qualitative and descriptive approach, carried out through semi-structured interviews with three teachers. The theoretical framework is grounded on several authors, notably Ailton Krenak, Cristine Takuá, Daniel Munduruku, and Alceu Zoia. The results show that in indigenous school the teachers construct their own curricula, valuing traditional knowledges and promoting community autonomy, while in urban schools the application of Law No. 11,645/2008 still occurs in a superficial way. It concludes that the implementation of public policies committed to cultural diversity strengthens indigenous school education and enables more critical and inclusive pedagogical practices in different educational contexts.

Keywords: Indigenous people. Education. Training. School.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil passou por diversas fases desde a colonização até os dias atuais, passando pela doutrinação, assimilação e finalmente, pela busca pelo protagonismo indígena neste processo, fundamentalmente a partir da Constituição Federal de 1988.

Este movimento é caracterizado pela reivindicação de uma educação que respeite e valorize as especificidades de cada povo e que se torne um instrumento de afirmação cultural e de fortalecimento identitário, ainda mais em um país com tamanha diversidade sociocultural indígena como o Brasil.

Nas escolas das aldeias persistem desafios como a desvalorização das línguas originárias, a falta de formação adequada para professores e a dificuldade de efetivar currículos próprios que contemplem os saberes tradicionais.

Apesar dos avanços legais, como a Lei nº11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, as práticas escolares urbanas ainda apresentam limitações, muitas vezes se reduz a ações pontuais em datas comemorativas, sem continuidade no cotidiano escolar.

O problema que orienta esta pesquisa é compreender de que maneira a formação docente tem contribuído para o fortalecimento da educação escolar indígena em dois contextos distintos: nas aldeias, pela formação de professores indígenas, e nas escolas urbanas, pela formação de professores não indígenas e pela implementação da Lei nº 11.645/2008.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é analisar se as políticas públicas de formação de professores indígenas favorecem o protagonismo desses educadores, bem como investigar de que forma a formação docente e a aplicação da legislação nas escolas urbanas influenciam o reconhecimento da diversidade étnico-cultural.

A relevância do estudo está em valorizar as vozes de quem vive a educação escolar indígena. Foram realizadas entrevistas com um professor indígena do povo Terena, uma professora não indígena atuante em aldeia e duas gestoras urbanas, cujas falas permitem compreender como o protagonismo, a interculturalidade e a Lei nº 11.645/2008 se expressam em diferentes contextos escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas arqueológicas, como as de Walter Neves em Lagoa Santa (MG) e de Niède Guidon na Serra da Capivara (PI), comprovam a presença milenar dos povos indígenas nas Américas, muito antes da colonização europeia (NEVES, 2006; GUIDON, 2007). Essa ocupação milenar resultou na formação de uma imensa diversidade étnica, linguística e cultural.

Cada povo possui formas próprias de se organizar socialmente, educar as novas gerações, cultivar a espiritualidade e se relacionar com o território. A língua, por exemplo, é um elemento central na preservação das identidades coletivas, funcionando como veículo de transmissão dos saberes ancestrais, das histórias e dos valores comunitários. Conforme destaca Baniwa (2019), a valorização das línguas indígenas é essencial para a construção de uma educação que respeite os direitos culturais desses povos.

Contudo, apesar de sua riqueza cultural e presença ancestral, os povos indígenas ainda enfrentam estigmas e invisibilizações que persistem desde o período colonial. Nesse sentido, Krenak (2019) defende a superação da visão que reduz os povos originários a figuras do passado, ressaltando a importância de reconhecê-los como sujeitos históricos atuantes na construção de novos futuros.

Durante o processo de colonização, os portugueses atribuíram aos povos indígenas uma identidade marcada por estereótipos e preconceitos. A utilização do termo “índio” decorre da falsa crença de que os navegadores haviam alcançado as Índias, mas também serviu como estratégia para uniformizar e subalternizar os diversos povos originários, ignorando suas especificidades culturais e étnicas. Em sua fala para o Programa “Arena dos Saberes” Munduruku (2025) relata que:

A palavra índio é uma invenção, né? Ela é uma palavra que não tem significado nenhum. Efetivamente, ela acabou sendo construída na nossa história a partir dessa ideia de que os portugueses chegaram às Índias. E isso veio circulando até os nossos dias, mas ela nunca veio com uma palavra positiva, ela sempre veio com uma palavra negativa. Então, quando as pessoas me chamam de índio, não é para elogiar meus lindos olhos azuis, né? [...]. E isso revela uma repetição, uma reprodução do estereótipo que foi sendo construído na sociedade, para afastar mesmo a sociedade

brasileira das sociedades indígenas, e para não considerar, não permitir que a sociedade pense nas suas origens ancestrais.

Zoia (2010) afirma que apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados “culturalmente” inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não indígena passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação.

Apesar dessa história marcada por violência e exclusão, os povos indígenas resistiram. Suas práticas educativas tradicionais, enraizadas nos rituais, nas narrativas orais e nas vivências comunitárias, foram preservadas e reinventadas ao longo dos séculos. A educação escolar indígena contemporânea deve ser compreendida como continuidade dessa resistência. Segundo Zoia (2010, p. 70):

O caminho da educação escolar indígena em sua singularidade é a esperança dos povos indígenas para conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a autonomia e sua luta na construção de uma política indígena na educação escolar, que enfatize a formação e a valorização da sua cultura e práticas educacionais.

Os marcos legais, como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Lei nº 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, representaram avanços importantes ao reconhecer os direitos educacionais dos povos indígenas e tornar obrigatória a inserção de suas culturas nos currículos escolares.

No entanto, reconhecer os avanços legais não é suficiente. É necessário refletir sobre os obstáculos que ainda impedem a concretização plena desses direitos. Nesse sentido, é preciso compreender que transformar a escola não se resume apenas a criar novas diretrizes legais, mas a repensar profundamente sua relação com os territórios e com os sujeitos que dela fazem parte.

Como afirma Takuá (2022, p. 7), “eu sempre vinha dialogando, e venho ainda, com muitos educadores, do quanto é necessário transformar e mudar os currículos das escolas. Aproximar as escolas das comunidades, dos seus terreiros, das comunidades locais que estão ao redor das escolas”. Takuá (2025, s.p.) também reforça que a educação não pode se limitar ao ensino formal e conteudista, pois: “[...] nenhum povo sobrevive de letras e números. Precisamos conhecer as plantas e escutar suas mensagens, precisamos escutar as árvores, as ondas do mar, o curso dos rios, as montanhas, os trovões e o vento”.

Valorizar a educação escolar indígena é afirmar, com convicção, que os povos originários têm o direito de existir plenamente, com sua história, sua cultura e sua língua. É compreender que a escola, quando apropriada pelas comunidades, pode ser uma poderosa aliada na construção de uma sociedade mais justa, plural e comprometida com a diversidade (Ramos, Zoia, 2014).

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e descritiva, voltada à compreensão das experiências e significados atribuídos pelos participantes em seus contextos educacionais (GODOY, 1995; MINAYO, 1994). Como instrumento de coleta, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que possibilita liberdade nas respostas e, ao mesmo tempo, direcionamento temático (TRIVIÑOS, 1987).

O recorte analisado neste artigo contempla três educadores: uma coordenadora pedagógica e um professor indígena do povo Terena, de Matupá-MT, com longa trajetória na educação escolar indígena. As entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025, de forma presencial e por meio digital (WhatsApp). Esse recorte buscou contemplar diferentes perspectivas sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 e o protagonismo indígena na escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas. A análise foi organizada a partir de dois eixos principais: a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas urbanas, e o protagonismo indígena na fala de um professor pertencente ao povo Terena.

4.1 O lugar da Lei nº 11.645 nas escolas urbanas

A aplicação da Lei nº 11.645/08 nas escolas, embora prevista em legislação, ainda ocorre de forma limitada, muitas vezes reduzida a abordagens pontuais e sem aprofundamento crítico. Ao ser questionada sobre o conhecimento da referida lei — que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena — a coordenadora pedagógica demonstrou familiaridade com o texto legal, enfatizando a importância de valorizar os povos originários na formação cultural do país.

(01) Coordenadora: Sim, eu a conheço ela sim, e eu entendo que o objetivo dela é promover o conhecimento e a valorização e as contribuições afro-brasileiras e indígenas para a cultura brasileira. A gente tem que valorizar os nossos primeiros idealizadores da construção do nosso país, e começa pela cultura indígena e afro-brasileira.

Avançando nessa direção, a coordenadora também expõe a forma como essas temáticas vêm sendo tratadas no cotidiano da escola, revelando uma abordagem ainda muito centrada em datas comemorativas e ações episódicas.

(02) Coordenadora: Bom, ela é obrigatória, ela já está na BNCC e também nos DRC daqui da cidade, de Sinop. E os professores trabalham a temática da cultura indígena e da afro-brasileira, principalmente nas datas comemorativas a eles, dedicadas a eles, dia 19 de abril e 20 de novembro, que é a afro-brasileira. E, além disso, eles trabalham também na história, quando vai se trabalhar a história do Brasil, em geografia. E pode ser trabalhar na interdisciplinaridade, como a arte também pode ser trabalhado, as danças, a cultura deles realmente envolvendo a arte.

A fala da coordenadora demonstra o conhecimento sobre a legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, destacando sua importância para a valorização dessas contribuições na formação da identidade nacional. Contudo, observa-se que esse reconhecimento assume um caráter predominantemente simbólico, sem a indicação de estratégias ou ações pedagógicas concretas que promovam, de fato, a inserção dessas temáticas de maneira sistemática e contínua no contexto escolar. Em vídeo publicado em seu canal no YouTube, Munduruku (2017) critica a forma como a escola representa os povos indígenas nas comemorações escolares:

As escolas têm que acabar com essa comemoração de um índio que não existe. Porque, grosso modo, é isso que se comemora no dia 19 de abril, né? Uma ficção, uma peça de ficção. Porque esse índio não existe, de fato. Esse índio é uma invenção, é uma criação literária, e é uma criação ideológica que, na verdade, não coloca o indígena no lugar dele. E o lugar dele é dentro do Brasil, dentro da história do Brasil, e dentro das suas próprias culturas, das suas próprias e legítimas culturas. Então, as escolas têm que refletir sobre isso, têm que mudar de atitude, têm que mudar o seu jeito de encarar essa temática, a fim de que possa efetivamente educar o espírito ancestral das nossas crianças brasileiras (Munduruku, 2017).

Outro aspecto relevante emergente nas entrevistas diz respeito à formação dos professores para a abordagem da Lei nº 11.645/08. A Coordenadora reconhece que os docentes têm uma noção geral do conteúdo, mas carecem de formações continuadas e de suporte didático-pedagógico mais aprofundado.

(03) Coordenadora: Então, eu percebo assim, que preparados eles estão, porém falta mais formação e informações. Até mesmo que o material didático ele traz uma coisa assim muito sucinta, muito resumida, não aborda assim, precisaria abordar mais, precisaria ter mais formações mesmo para os professores a respeito dessa lei. Quanto ao conteúdo eles sabem o que deve ser trabalhado e resgatar realmente né, como eu falei lá no início, resgatar essa cultura, essa nossa história realmente, mas precisaria de mais formações.

Essa constatação dialoga com a análise do relatório Educação Já – Equidade Étnico-Racial na Educação (2022), que reforça que muitos docentes não receberam formação adequada sobre essas temáticas em sua formação inicial. Assim, a formação continuada se torna fundamental, não apenas para ensinar os conteúdos previstos na Lei nº 11.645/08, mas também para possibilitar uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Como afirmam os autores:

Considerando as defasagens de promoção de Erer já destacadas na formação inicial, a formação continuada é uma estratégia fundamental para preparar todos os profissionais que já estão em serviço, provendo acesso a metodologias para o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola, bem como momentos de reflexão sobre as relações étnico-raciais e como elas estão presentes no cotidiano, na sua atuação profissional e também em relação à própria identidade étnico-racial, em especial para profissionais brancos que dificilmente são levados a esta reflexão (Silva et al., 2022, p. 67-68).

Apesar dos avanços legais representados pela Lei nº 11.645/2008, os dados revelam que a prática escolar urbana ainda resiste a mudanças estruturais profundas. A efetivação da lei exige mais do que sua formalização jurídica: requer o rompimento com práticas colonizadoras e o fortalecimento de ações pedagógicas que valorizem indígenas e afro-brasileiros como sujeitos históricos vivos. Nesse sentido, a formação continuada de professores, a revisão crítica de materiais didáticos e o engajamento das gestões escolares configuraram caminhos indispensáveis para a construção de uma educação intercultural e antirracista nos contextos urbanos.

4.2 O trabalho pedagógico em contexto indígena: relato da professora Aline

A educação escolar indígena no Brasil busca superar um passado de doutrinação e avançar para práticas pedagógicas que respeitem e fortaleçam as culturas originárias. Nesse contexto, o relato da professora Aline, não indígena, que atuou na aldeia KBK em Altamira-PA entre 2012 e 2013.

Ao ser questionada sobre os principais desafios enfrentados no ensino em contexto indígena e sobre como acredita que eles podem ser superados, a professora Aline apresentou sua perspectiva.

(04) Professora Aline: Os desafios foram imensos, lecionava para um 9º ano e ensino médio. Minha turma era composta por 30 alunos homens. Os métodos que utilizei foi trazer a língua deles para dentro de sala de aula e eu também virar aluna também e aprender juntos. Mas o ponto positivo que eu tinha a meu favor era que todos tinham sede de aprender a língua, então as aulas fluíam muito bem. Eu como professora era muito amparada pelo diretor e coordenador que de vez em quando dava uma mão. Já o ensino médio todos já falava um pouco sobre a nossa língua, assim facilitava muito. Eu acho que os indígenas têm tudo para crescer pois têm sede de aprender, dentro da aldeia conheci vários que já estavam saindo da aldeia para estudar mais, ter um ensino superior.

Ao ser questionada sobre como adaptou seu método de ensino para integrar e respeitar a cultura indígena em sua prática pedagógica, a professora Aline descreveu estratégias que buscavam valorizar a identidade cultural dos estudantes e promover a troca de saberes dentro da sala de aula.

(05) Professora Aline: Na grade curricular tem uma disciplina que é língua materna. 1 vez por semana, passava de professor a aluna e dividia a turma para cada semana eles ensinarem, assim trocávamos experiências. E nas outras matérias trazia a vivência deles para dentro da sala de aula.

A experiência relatada pela professora Aline exemplifica o que Walsh (2001) define como interculturalidade: um processo de interação pautado no respeito e na legitimidade mútua, no qual diferentes culturas se encontram, compartilham saberes e constroem novos significados.

4.3 A voz do protagonismo indígena: relato do professor Mateus Terena

O professor Mateus, pertencente ao povo Terena, da família linguística Aruak, atua há mais de duas décadas na área da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso, no município de Matupá. Formado em Ciências Sociais, com especialização em Educação Escolar Indígena, desenvolve seu trabalho pedagógico na Escola Tupiruku Terena, anexa à sede da Escola Estadual Indígena Komomoya Kovoero.

O relato do professor Mateus Terena permitirá compreender de forma mais profunda os desafios e as conquistas no processo de implementação de uma educação diferenciada, intercultural e emancipadora, a partir da perspectiva de um educador indígena atuante.

Sua reflexão sobre a formação de professores em Mato Grosso revela tanto conquistas quanto lacunas ainda não superadas.

(06) Professor Mateus Terena: Quanto à formação de professores no estado de Mato Grosso, a universidade tem incumbido um papel importantíssimo. Não é somente uma luta dos gestores públicos, é uma luta dos povos indígenas, dos professores e de vários estudantes. Então, isso tem chegado até a base. Vários professores têm encontrado oportunidade. Mas muito ainda estão sem formação, principalmente formação básica.

O currículo escolar indígena é um dos pilares fundamentais para garantir uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos povos originários. Nesse sentido, o professor Mateus Terena compartilhou como a escola onde atua estrutura seu currículo de forma específica, considerando a realidade e os saberes do povo Terena.

(07) Professor Mateus Terena: Na verdade, o currículo é um currículo específico. É um currículo que existe, por exemplo, três disciplinas que são trabalhadas na questão dos povos indígenas. Temos a tecnologia indígena, técnico em agroecologia e a outra que trata das artes, da história do povo, que elas são específicas também. Este currículo dá bastante ênfase à nossa escola. Ela é específica mesmo. Então, você pode trabalhar a questão da formação cultural, do entendimento sobre a mitologia do povo, sobre a história, a forma de vida dos antepassados e a forma de vida atual, como vive atualmente, a questão do entendimento de legislação. Então, tudo isso é amparado. Só que é específico para o povo.

Essa perspectiva se alinha ao que defende Candau (2012) ao afirmar que o currículo intercultural precisa romper com a lógica monocultural, reconhecendo as múltiplas epistemologias presentes nas comunidades indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como ponto de partida a investigação sobre se as políticas públicas de formação de professores indígenas contribuem para o fortalecimento do protagonismo desses educadores nas escolas indígenas. Inicialmente, o foco da pesquisa estava voltado exclusivamente à formação docente indígena. No entanto, ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente a necessidade de ampliar o escopo, incorporando também a análise da formação de professores não indígenas e da efetivação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas urbanas. Essa ampliação se deu de forma orgânica, guiada pelas demandas observadas nos dados e pela complexidade do tema em questão.

Os dados demonstraram que as políticas públicas de formação de professores indígenas têm possibilitado avanços na construção de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. O protagonismo indígena manifesta-se na atuação de docentes que constroem currículos próprios, valorizam saberes tradicionais e promovem a autonomia das comunidades.

Em contraste, a formação de professores não indígenas apresenta limitações, pois a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas urbanas ocorre de forma superficial, restrita a datas comemorativas, agravada pela falta de formações continuadas e materiais pedagógicos adequados.

Enquanto nas escolas indígenas o currículo busca dialogar com a realidade local, nas urbanas a diversidade étnico-cultural ainda é pouco integrada. Conclui-se que a formação de professores indígenas é fundamental para fortalecer o protagonismo e assegurar uma educação que reconheça os povos originários como autores de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: LACED; Mórula, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 de nov. de 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 de nov. de 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 02 de nov. 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 33, p. 235–250, 2012.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GUIDON, Niède. As origens do povoamento da América do Sul: contribuições a partir do Piauí. In: FUNARI, Pedro Paulo Abreu; NOELLI, Francisco Silva (Orgs.). História da arqueologia no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 233–254.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. Índio é um apelido que nos impuseram e que nos afastou da sociedade brasileira. YouTube, 14 jul. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/pzIq6xSFrQY>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- MUNDURUKU, Daniel. Fala sobre o uso da palavra “índio” – Arena dos Saberes. Instagram, 6 jun. 2025. Reel. Disponível <https://www.instagram.com/reel/DHeBXWYRsMi/>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- NEVES, Walter Alves. O povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, Vanessa Nunes; ZOIA, Alceu. A formação do professor indígena. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 230–238, 2014. DOI: 10.30681/reps.v4i2.9420.

TAKUÁ, Cristine. Escolas Vivas. Cadernos Selvagem, n. 43. São Paulo: Dantes Editora, 2022. Disponível em: <https://selvagemciclo.com.br/caderno43/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

TAKUÁ, Cristine. Cristine Takuá: tempo, mestre do saber. Revista Educação, 10 abr. 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/04/10/cristine-takua-tempo-mestre-do-saber>. Acesso em: 04 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Salete Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (org.). O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

Recebido em: 20 de dezembro de 2025.

Aprovado em: 16 de janeiro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i3.14734>

ⁱ Kaoane Fernanda de Paula Araujo. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/2. Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6685295764594972>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7776-246X>

E-mail: kaoane.fernanda@unemat.br