

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA (PARFOR EQUIDADE)

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite ¹
Antonio Henrique Coutelo de Moraes²

RESUMO

A formação de professores indígenas constitui uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, promovendo o direito à inclusão. No contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), é imprescindível a inserção da temática da Educação Especial e Inclusiva, levando em consideração as particularidades culturais e as necessidades específicas dos povos indígenas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o Projeto Político e Pedagógico e as ementas do curso de licenciatura intercultural indígena oferecido pelo PARFOR Equidade em uma universidade Federal de Mato Grosso, investigando como essa disciplina incorpora elementos da educação especial e inclusiva no currículo do curso verificando a adequação das abordagens pedagógicas utilizadas para atender estudantes público da educação especial no contexto das escolas interculturais indígenas. Teoricamente, esta pesquisa se fundamenta em pesquisadores que discutem a Educação Inclusiva, como Brasil (2023), Mantoan (2003), além de autores que abordam a educação intercultural e específica, como Neto (2016), Candau (2009) e Walsh (2009). A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e de análise documental do PPC e suas ementas. Os resultados indicam que o curso contempla a Educação Especial e Inclusiva como tema de discussão em uma disciplina específica, cuja abordagem privilegia reflexões sobre inclusão e diversidade, porém, no PPC, o tema aparece de forma transversal, sem ênfase sistemática na Educação Especial. Isso revela a necessidade de fortalecer a formação docente no campo da inclusão, articulando os princípios da interculturalidade e das epistemologias decoloniais.

Palavras-chave: Intercultural, Indígena, Inclusão, Formação, Especial.

INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas constitui um processo político, epistemológico e ético que ultrapassa os limites da técnica e da instrumentalização docente. Trata-se de um movimento que reivindica o reconhecimento das epistemologias originárias como matrizes legítimas de produção de conhecimento. Nesse sentido, a educação escolar específica indígena não pode ser reduzida à simples inserção de conteúdos culturais no currículo, mas deve configurar-se como prática social e política voltada à afirmação identitária, à sustentabilidade cultural e à autodeterminação dos povos (Walsh, 2009; Candau, 2009).

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, aline.savio@ufr.edu.br;

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;



De acordo com Walsh (2010), a educação intercultural crítica propõe uma ruptura com os paradigmas coloniais de ensino, ainda presentes nas estruturas curriculares hegemônicas, ao defender uma pedagogia do encontro e da escuta, baseada no diálogo horizontal entre diferentes racionalidades e cosmologias. Nessa perspectiva, formar docentes indígenas implica reconhecer que o conhecimento não é propriedade exclusiva de uma cultura, mas um campo plural, relacional e comunitário, em que as diversas epistemologias dialogam e se transformam mutuamente.

A preparação de professores para atuar na educação intercultural indígena, portanto, exige uma formação decolonial, que considere as relações entre saber, poder e identidade (Santos, 2019; Quijano, 2005). Tal formação pressupõe a valorização das línguas maternas, das cosmologias, das práticas comunitárias e espirituais, e das pedagogias tradicionais que estruturam as formas indígenas de ensinar e aprender.

Segundo Baniwa (2006), a escola indígena deve ser compreendida como um espaço de convivência entre o saber ancestral e o saber científico, em que “os conhecimentos circulam de modo coletivo, orientados pela oralidade, pela escuta e pela experiência comunitária” (Baniwa, 2006, p. 147).

Nessa direção, Antunes (2016) propõe a noção de Pedagogia Cosmo-Antropológica, uma abordagem que reconhece o ser humano em sua relação intrínseca com o cosmos, a natureza e a coletividade. Essa pedagogia amplia o conceito ocidental de educação, superando a racionalidade cartesiana e disciplinar, e introduzindo uma epistemologia relacional que integra corpo, espírito, território e saber. Assim, o processo formativo de docentes indígenas não se restringe à transmissão de conteúdos, mas assume a função de reconstruir vínculos comunitários e revitalizar saberes ancestrais, em diálogo com os desafios contemporâneos.

É nesse horizonte que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) se insere como política pública de equidade e justiça cognitiva, ao garantir o acesso ao ensino superior para docentes indígenas. O PARFOR Equidade representa um espaço de enunciação e resistência, em que os currículos deixam de ser instrumentos de padronização e passam a constituir-se como territórios de diálogo.

O PARFOR Equidade constitui, portanto, um espaço estratégico para repensar a formação de professores indígenas a partir de uma perspectiva intercultural, decolonial e ecológica, na qual o currículo é construído de forma colaborativa, dialógica e territorializada. Essa construção rompe com padrões eurocêntricos de ensino e reafirma os saberes originários como fontes legítimas de conhecimento e como fundamentos de



uma pedagogia plural, voltada para a autonomia dos povos e para a sustentabilidade cultural e ambiental.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o Projeto Político e Pedagógico e as ementas do curso de licenciatura intercultural indígena oferecido pelo PARFOR Equidade em uma universidade Federal de Mato Grosso, investigando como essa disciplina incorpora elementos da educação especial e inclusiva no currículo do curso verificando a adequação das abordagens pedagógicas utilizadas para atender estudantes público da educação especial no contexto das escolas interculturais indígenas.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, especialmente o ofertado no âmbito do PARFOR Equidade, em uma Universidade Federal do estado de Mato Grosso têm incorporado a Educação Especial e Inclusiva em seu currículo e prática formativa. Considerando que as escolas indígenas vêm recebendo, de forma crescente, estudantes público-alvo da Educação Especial, torna-se imprescindível investigar se as propostas pedagógicas e curriculares contemplam efetivamente os princípios da inclusão, da equidade e da interculturalidade.

Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva e intercultural conforme o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 (LDB) e no Decreto nº 7.611/2011, a efetivação desses direitos ainda enfrenta sérios desafios, sobretudo em contextos indígenas. A ausência de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de formação continuada de professores e de materiais didáticos específicos evidencia o distanciamento entre o marco legal e a realidade concreta das comunidades.

Nesse sentido, analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) e as ementas das disciplinas da licenciatura intercultural indígena possibilita compreender como as políticas públicas de formação docente vêm sendo traduzidas em práticas acadêmicas e pedagógicas, e se essas práticas têm contribuído para a formação de educadores capazes de promover a inclusão com base nos princípios da interculturalidade e da decolonialidade.

Como defendem Mantoan (2015) e Candau (2009), a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas requer a transformação das práticas educativas, incorporando a diferença como valor e fundamento ético da educação. Da mesma forma, Walsh (2009) e Santos (2019) argumentam que a construção de uma educação intercultural e decolonial



implica romper com a hegemonia eurocêntrica dos saberes e reconhecer a igual dignidade epistêmica dos conhecimentos tradicionais e científicos.

Assim, a investigação se justifica por buscar aprofundar o debate teórico e prático sobre a formação docente intercultural indígena, situando a Educação Especial e Inclusiva como eixo estruturante e não periférico do processo formativo. Com isso, pretende-se contribuir para o fortalecimento das políticas públicas de equidade e inclusão, além de subsidiar o aperfeiçoamento curricular das licenciaturas interculturais, garantindo que as futuras gerações de professores indígenas estejam preparadas para atuar de forma ética, crítica e culturalmente sensível diante da diversidade humana e das demandas da Educação Especial e Inclusiva nas escolas interculturais e comunidades.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação escolar indígena configura-se como um espaço de resistência, autonomia e afirmação cultural, no qual os saberes tradicionais dialogam com o conhecimento científico em uma relação de reciprocidade e respeito. Conforme destaca Candau (2009), uma educação verdadeiramente intercultural deve ser, ao mesmo tempo, reconhecedora e transformadora, superando o simples respeito à diferença e transformando-a em princípio estruturante das práticas educativas.

Essa concepção exige que o currículo das escolas indígenas seja construído a partir dos valores, cosmovisões e projetos de vida das comunidades, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2010), que defendem uma educação bilíngue, específica e diferenciada.

Nesse horizonte, a formação docente intercultural assume papel central, pois é por meio dela que se consolidam práticas pedagógicas capazes de integrar os saberes ancestrais e os conhecimentos científicos, em um diálogo que respeite as singularidades culturais e epistêmicas dos povos originários. Walsh (2009) lembra que a interculturalidade crítica é um projeto político e epistêmico que rompe com as hierarquias do saber, propondo relações horizontais de aprendizagem entre diferentes epistemologias.

De forma convergente, Santos (2019) defende a construção de uma “ecologia dos saberes”, na qual todos os modos de conhecer são reconhecidos em sua dignidade e legitimidade. Assim, a formação docente indígena precisa afirmar-se como espaço de



justiça cognitiva e cultural, no qual a pluralidade epistemológica se converte em prática pedagógica.

Contudo, os novos contextos educacionais revelam a presença crescente de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas indígenas, o que amplia os desafios da inclusão e exige da formação docente uma postura crítica, reflexiva e culturalmente sensível. De acordo com Mantoan (2003, p. 27), “a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a transformação das práticas e das relações pedagógicas, orientadas pelo reconhecimento da diferença como valor e não como déficit”. Essa compreensão desloca o debate sobre a Educação Especial e Inclusiva de um enfoque técnico-assistencialista para uma perspectiva ética, política e decolonial, que entende a diversidade como fundamento e não exceção do processo educativo.

Nesse sentido, pensar a Educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação Escolar Indígena significa reconhecer que a diferença seja física, cognitiva, cultural ou espiritual é constitutiva da condição humana e, portanto, deve orientar a prática pedagógica. Para Candau (2009), uma educação inclusiva e intercultural deve articular o reconhecimento das diferenças à luta pela igualdade, promovendo práticas transformadoras e socialmente comprometidas. Do mesmo modo, Walsh (2009) afirma que uma educação decolonial requer o diálogo entre saberes, a desconstrução das hierarquias epistêmicas e o enfrentamento das exclusões que persistem nos espaços escolares.

A formação de professores indígenas, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, precisa incorporar a Educação Especial e Inclusiva como dimensão ética e epistemológica da docência. Não se trata apenas de preparar o educador para atender estudantes com deficiência, mas de formar sujeitos capazes de compreender a inclusão como direito e como prática comunitária, sustentada nos valores de solidariedade, coletividade e bem viver. Como lembra Freire (1996), educar é um ato de reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural, portador de saberes que devem ser valorizados no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a formação docente intercultural deve promover o diálogo entre as epistemologias indígenas e as concepções contemporâneas de inclusão, garantindo que a escola seja um espaço de convivência, escuta e transformação social. Para Santos (2019), não há justiça social sem justiça cognitiva, e a verdadeira inclusão só se concretiza quando se reconhecem e valorizam os diferentes modos de aprender e de ensinar. Sob essa ótica, a Educação Especial e Inclusiva, integrada à Educação Escolar Indígena, transcende o



âmbito técnico e se converte em projeto político-pedagógico voltado à emancipação dos sujeitos e à valorização das diferenças como potência formadora.

Em síntese, os desafios da Educação Especial e Inclusiva na formação docente indígena evidenciam a necessidade de políticas educacionais que garantam condições materiais, pedagógicas e epistemológicas para a efetivação de uma escola intercultural, inclusiva e decolonial. Formar professores indígenas é, portanto, formar mediadores culturais capazes de construir pontes entre mundos, saberes e experiências diversas, reafirmando a educação como prática de liberdade e de reconhecimento da pluralidade humana.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na pesquisa bibliográfica. Tal escolha metodológica decorre da necessidade de compreender os significados, as intenções e as perspectivas implícitas nas políticas formativas e nos documentos oficiais que estruturam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PARFOR Equidade), ofertado por uma universidade federal do estado de Mato Grosso.

Conforme Minayo (2014), as pesquisas qualitativas possibilitam o aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais, valorizando as dimensões simbólicas, culturais e históricas que permeiam as práticas educativas. Nesse sentido, a investigação não busca quantificar dados, mas interpretar sentidos e identificar os modos pelos quais a Educação Especial e Inclusiva é concebida e incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPC) e às ementas do curso analisado.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se em etapa fundamental para o embasamento teórico e conceitual do estudo, permitindo a sistematização do conhecimento produzido sobre a temática. De acordo com André (2005), essa modalidade de pesquisa oferece o suporte necessário à construção do referencial teórico, possibilitando ao pesquisador estabelecer relações críticas entre diferentes perspectivas e campos de saber.

A análise documental, por sua vez, foi empregada como procedimento central para a interpretação do corpus empírico, composto pelo PPC e pela ementa da disciplina “Educação Especial e Inclusiva”. Conforme Bardin (2016), a análise documental permite identificar categorias, recorrências e silêncios que evidenciam os significados subjacentes às políticas educacionais e às práticas formativas, revelando o modo como determinadas concepções são incorporadas ou invisibilizadas nos textos institucionais.



O estudo seguiu as etapas clássicas da análise de conteúdo, conforme sistematizadas por Bardin (2016): (a) pré-análise, envolvendo a leitura flutuante dos documentos e a organização do material; (b) exploração do material, com a codificação e categorização dos excertos relacionados à inclusão e à interculturalidade; e (c) tratamento e interpretação, momento em que os dados foram articulados às categorias teóricas orientadoras do estudo.

A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem a Educação Especial e Inclusiva, como Mantoan (2003, 2015) e Brasil (2023), cujas contribuições enfatizam a inclusão como princípio ético e político que exige a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. Complementarmente, Candau (2009), Walsh (2009) e Neto (2016) subsidiam a discussão sobre educação intercultural e formação docente decolonial, contribuindo para a compreensão da escola indígena como território de saberes plurais e espaço de resistência epistemológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do PPC revela que a Educação Especial e Inclusiva aparece de forma pontual, como uma disciplina específica intitulada “Educação Inclusiva”, ofertada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), com carga horária total de 64 horas, sendo 48 horas teóricas e 16 horas de prática como componente curricular.

A ementa dessa disciplina contempla temáticas contemporâneas sobre inclusão, a Política Nacional de Educação Especial de 2020, as diferenças que convivem na escola e a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar. Nota-se, portanto, que o enfoque recai predominantemente sobre o debate conceitual e normativo da inclusão, com destaque para os marcos legais e as políticas públicas nacionais voltadas à Educação Especial.

Apesar de sua relevância teórica, a abordagem da disciplina mostra-se limitada, pois não aprofunda discussões específicas sobre a Educação Especial no contexto das escolas indígenas, nem apresenta estratégias pedagógicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em realidades interculturais. Tal lacuna evidencia a necessidade de contextualizar a inclusão de acordo com as especificidades linguísticas, culturais e epistemológicas das comunidades indígenas.

O PPC do curso menciona a inclusão de forma transversal, vinculando-a aos princípios de respeito à diversidade, bilinguismo e valorização das diferenças culturais.



Contudo, o documento não reconhece explicitamente a Educação Especial como eixo estruturante do currículo, nem prevê ações formativas continuadas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.

Essa transversalidade, embora positiva, ainda se mostra difusa e genérica, correndo o risco de diluir a responsabilidade da formação inclusiva no conjunto das disciplinas. Conforme Candau (2009), a educação intercultural requer práticas reconhecedoras e transformadoras, nas quais a diferença se constitua como elemento central do processo pedagógico e não como um tema periférico.

A ausência de articulação entre os saberes indígenas e a Educação Especial indica a urgência de repensar as bases curriculares do curso, de modo que a formação docente promova uma inclusão contextualizada, sensível às dimensões culturais, espirituais e comunitárias da educação indígena.

A proposta curricular da Licenciatura Intercultural Indígena possui o mérito de reconhecer a pluralidade epistemológica e incentivar práticas pedagógicas baseadas no diálogo entre saberes. No entanto, como salienta Walsh (2009), uma interculturalidade crítica não se limita ao reconhecimento da diversidade: ela exige o enfrentamento das desigualdades e a criação de espaços de enunciação para os sujeitos historicamente silenciados.

Incorporar a Educação Especial nesse contexto é um passo essencial para a construção de uma inclusão decolonial, que reconheça as múltiplas formas de diferença. A formação docente, portanto, deve articular a ética da inclusão (Mantoan, 2015) com a epistemologia da interculturalidade (Walsh, 2009), garantindo que as escolas indígenas se constituam como territórios de saberes plurais, acessíveis e equitativos, comprometidos com o bem viver e a justiça cognitiva (Santos, 2019).

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPC) e da ementa da disciplina “Educação Inclusiva” evidencia avanços importantes na consolidação de uma proposta formativa que reconhece a diversidade e os direitos culturais dos povos indígenas. Entretanto, também revela lacunas significativas no que se refere à incorporação da Educação Especial e Inclusiva como dimensão estruturante do currículo e como campo de reflexão teórico-prática na formação docente.

O fato de a Educação Inclusiva aparecer como disciplina isolada, sem uma integração efetiva com os demais componentes curriculares, demonstra que a inclusão ainda é tratada como tema periférico, e não como princípio orientador da formação. Essa fragmentação fragiliza a construção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva e



intercultural, pois, como argumenta Mantoan (2015), a inclusão não se restringe a uma área de conhecimento, mas exige transformações estruturais, epistemológicas e atitudinais no modo de conceber e organizar a escola.

De maneira semelhante, o enfoque predominantemente normativo e conceitual da ementa reforça uma abordagem generalista, pouco sensível às especificidades socioculturais e linguísticas das comunidades indígenas. Ao não contemplar metodologias e estratégias pedagógicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contextos interculturais, o currículo corre o risco de reproduzir modelos eurocentrados de ensino, distantes das realidades vividas nas aldeias.

Essas lacunas, contudo, não anulam o potencial transformador do curso, que reconhece o biliguismo, a diversidade cultural e o diálogo entre saberes como eixos formativos. Como lembra Candau (2009), a educação intercultural deve articular reconhecimento e transformação, convertendo a diferença em fundamento pedagógico e político da prática educativa. Assim, integrar a Educação Especial a esse contexto significa ampliar o próprio conceito de inclusão, entendendo-a não apenas como acesso, mas como reconhecimento de identidades, epistemologias e modos diversos de existência.

A perspectiva decolonial reforça essa necessidade ao propor uma revalorização das epistemologias indígenas, historicamente silenciadas pela colonialidade do saber (Quijano, 2005; Santos, 2019). A ausência de dispositivos específicos de formação continuada, a escassez de profissionais especializados e a distância entre os marcos legais e a realidade das escolas indígenas demonstram que ainda há um longo caminho para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e contextualizada.

Sob essa ótica, a formação docente intercultural deve ser repensada como um espaço de interlocução e construção coletiva, em que a Educação Especial não seja tratada como apêndice, mas como elemento constitutivo da formação ética, política e pedagógica dos futuros professores indígenas. Como destaca Walsh (2009), a interculturalidade crítica é um projeto de reexistência, isto é, de reconstrução de práticas educativas baseadas na reciprocidade, no diálogo e no reconhecimento mútuo entre os saberes.

Finalmente, a articulação entre Educação Intercultural e Educação Especial e Inclusiva permite vislumbrar uma pedagogia decolonial, comunitária e solidária, na qual o ato de ensinar e aprender é compreendido como prática de cuidado, de convivência e de justiça cognitiva. A inclusão, nesse horizonte, deixa de ser mera adequação técnica e torna-se ato ético-político voltado ao bem viver e à dignidade humana, reafirmando o



direito dos povos indígenas a uma escola que eduque para a autonomia, para a pluralidade e para o reconhecimento da diferença como força vital da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste estudo evidencia que a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial e Inclusiva constituem campos que, embora historicamente tratados de forma independente, compartilham fundamentos éticos e políticos comuns: o reconhecimento da diferença, a valorização dos saberes plurais e a luta pela justiça cognitiva e social. No contexto da formação docente intercultural indígena, tais dimensões se entrelaçam em um desafio complexo o de construir uma pedagogia que una inclusão, interculturalidade e decolonialidade.

Autores como Mantoan (2015), Candau (2009) e Walsh (2009) oferecem subsídios essenciais para essa reflexão, ao defenderem uma educação que ultrapasse a dimensão normativa e técnica e se fundamente em princípios éticos e transformadores.

Desse modo, promover a Educação Especial e Inclusiva em contextos interculturais indígenas não significa adaptar políticas já existentes, mas recriar caminhos pedagógicos decoloniais, que emergem das experiências, das cosmologias e das formas de aprender das próprias comunidades. Trata-se de reconhecer que a inclusão, para além da acessibilidade física, cognitiva, social ou curricular, é um ato político e espiritual, orientado pela coletividade, pela solidariedade e pelo bem viver.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Ana Cláudia. Pedagogia cosmo-antropológica: fundamentos epistemológicos e práticas na educação intercultural indígena. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.



_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre o reconhecimento e a transformação. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 13–37.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O desafio das diferenças nas escolas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETO, Cláudio Alves. Educação intercultural e formação de professores indígenas: desafios e perspectivas. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

_____. Interculturalidad crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 62–86.

