

FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS: DESAFIOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL

DENIS AUGUSTO LINO DE LIMA¹

PAMELA FERNANDA BEZERRA DOS SANTOS²

RESUMO

A escola indígena no Brasil exerce papel fundamental na continuidade das culturas e línguas dos povos originários, mas enfrenta desafios que vão desde a formação docente até a produção de materiais didáticos contextualizados. O presente estudo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, buscou analisar a carência de formação específica para atuação em contextos indígenas, destacando a urgência de uma prática pedagógica que valorize as línguas e culturas originárias. Os resultados indicam que, apesar de avanços legais, ainda há lacunas na efetivação da educação intercultural, sendo necessário integrar políticas públicas, práticas pedagógicas e participação comunitária.

Palavras-chave: Educação Indígena, Formação de Professores, Interculturalidade, Línguas Originárias.

1. INTRODUÇÃO

A escola indígena, no Brasil, desempenha um papel importantíssimo no fortalecimento e na continuidade das culturas e línguas dos povos originários, reafirmando a ancestralidade e resistência pertencentes a este público. Entretanto, essa modalidade de ensino enfrenta uma quantidade expressiva de desafios, principalmente no que tange à adequação curricular, políticas públicas e formação de professores capazes de atuarem em contextos de diversidade cultural. Sendo assim, a formação inicial desses indivíduos não reflete o preparo adequado para lidar com realidades socioculturais específicas, e que dialogue com uma abordagem que une saberes tradicionais e práticas pedagógicas contextualizadas, como afirma Libâneo (2017, p. 14):

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação — ou seja, a prática educativa — é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da

¹ Graduando em Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Alpha.
E-mail: denisbeat322@icloud.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE,
pamelafernanda1310@gmail.com



formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

A perspectiva de uma educação intercultural, conforme defendida por Candau (2008), preconiza que a diferença seja percebida como um elemento enriquecedor, capaz de promover um diálogo sistemático entre diferentes sujeitos, saberes e práticas. Para a autora, esse processo exige o enfrentamento de visões homogeneizadoras e essencialistas, discernindo que as relações culturais são permeadas por questões de poder, preconceito e discriminação.

Um dos principais obstáculos, segundo Candau (2016), é o chamado “daltonismo cultural” a dificuldade de muitos educadores em perceber e valorizar a diversidade presente em suas próprias salas de aula. A mesma afirma que:

O “daltonismo cultural” tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica promovida pela escola. (Candau 2016, p. 15).

Essa visão dialoga com as reflexões de Krenak (2019), que critica a concepção de uma humanidade homogênea e dissociada da natureza. O autor evidencia que a resistência indígena se sustenta na recusa à uniformidade e no reconhecimento da diversidade como valor essencial para a vida. Ao ressaltar a ancestralidade, o mesmo reafirma a profunda conexão e o respeito dos povos originários com o berço da humanidade (a terra), e critica a concepção de uma humanidade reduzida a coadjuvante de um discurso pautado pela modernização, tecendo de que:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver nas favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (Krenak 2019, p. 14).

Sob essa luz se reforça a necessidade de uma pedagogia que considere a ancestralidade, a oralidade e a identidade dos povos indígenas, combatendo estereótipos e a invisibilização cultural. Nesse sentido, Libâneo (2017) ressalta que a formação docente deve estar vinculada à compreensão crítica do contexto social e cultural dos



educandos, indo além da simples transmissão de conteúdos, ou seja, essa formação engloba não apenas conhecimentos técnicos e metodológicos, mas também sensibilidade para compreender e integrar os saberes que emergem das experiências e tradições das comunidades.

Este artigo busca analisar a carência de formação de professores que compreendam a realidade sociocultural dos povos indígenas, destacando a urgência de uma educação que valorize as línguas e culturas originárias como elementos centrais para uma prática pedagógica mais justa, inclusiva e representativa.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consiste na abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na análise documental, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a formação de professores para atuação em escolas indígenas no Brasil. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida por meio da utilização de material já elaborado, principalmente livros, artigos científicos e documentos oficiais.

A pesquisa bibliográfica buscou identificar e analisar concepções e lacunas na formação docente, apoiando-se em autores como Munduruku (2008), Krenak (2019), Potiguara (2004), Libâneo (2017) e Candau (2016), que discutem a educação intercultural, a valorização dos saberes tradicionais e as práticas pedagógicas em contextos de diversidade.

Paralelamente, a análise documental concentrou-se na investigação de documentos oficiais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que instituem o quadro legal e as diretrizes para a educação escolar indígena. Essa etapa permitiu a contextualização histórica e jurídica da temática, evidenciando a tensão entre políticas de igualdade e políticas de identidade, aspecto central da discussão proposta.

A articulação entre bibliografia e documentos oficiais foi conduzida por meio de análise de conteúdo, possibilitando identificar convergências, contradições e lacunas. Assim, a metodologia adotada permitiu a construção de uma base teórica sólida,



integrando a voz de pesquisadores e autores indígenas com as normativas educacionais vigentes.

A partir dessa abordagem qualitativa e de caráter exploratório, o estudo busca contribuir para a identificação das necessidades de uma formação docente que respeite a ancestralidade, a oralidade e a identidade dos povos indígenas, favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e, por conseguinte, uma educação mais justa e representativa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Contextualização histórica e legal das escolas indígenas

A educação escolar indígena no Brasil é permeada por uma trajetória que está marcada por desafios históricos, em que aconteceram processos de colonização e lutas por reconhecimento dos direitos dos povos originários. Portanto, é válido ressaltar a visão de educação que é cultivada e resignificada pelos indígenas, uma verdadeira pedagogia do cotidiano que é vivenciada com leveza e acarretar consigo grandes significados. O escritor Daniel Munduruku (2004, p. 38) afirma que:

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação ao ver o pai ou a mãe da criança Índia conduzindo-a passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejamos. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210 e 231, reconhece a diversidade étnica e cultural do país, onde vêm buscando assegurar o direito à educação diferenciada para os povos indígenas, em que suas especificidades culturais e linguísticas devem ser respeitadas e possam ser atendidas em sua totalidade (BRASIL, 1988).

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Enfatizando as diversidades linguísticas e culturais dos povos originários precisasse desmistificar o mito de que a maior parte desses indivíduos apenas falam a



língua tupi, como também a ideia de que todos os grupos seguem o mesmo modo de vida. Munduruku (2004, p. 47) explana que:

Há uma grande diversidade entre os povos indígenas no Brasil. A língua é apenas um aspecto dessa diversidade. O índio brasileiro não tem um modelo de vida uniforme. Há povos que apresentam *traços culturais* semelhantes e vivem, de modo geral, em regiões próximas... Religião, língua, comida, agricultura, roupa, cultura material, danças, festas... tudo isto dá uma identidade a qualquer povo. No entanto, a forma de se relacionar com esses elementos é que torna um povo diferente do outro.

A LDB também assegura esse direito e reforça esse compromisso, destacando a importância da educação escolar indígena como direito fundamental, que deve ser organizada de forma a preservar a identidade cultural desses povos. Como ressalta Baniwa (2019), a língua materna é fundamental pois é por meio da mesma que acontecerá a transmissão dos conhecimentos ancestrais, pois ela carrega uma cosmovisão própria que não pode ser traduzida integralmente para o português.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 regulamenta a oferta da educação escolar indígena, onde faz orientações a implementação de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues, que busquem a valorização das línguas maternas e os saberes tradicionais das comunidades indígenas.

Assim, o esboço legal atual busca tem como enfoque combater práticas educacionais que eram predominantes no passado, afirmando a educação indígena como instrumento de resistência cultural e fortalecimento identitário (CANDAUI, 2008).

3.2 Desafios na formação intercultural

Apesar dos avanços, a formação intercultural ainda enfrenta diversos desafios. As barreiras linguísticas persistem e dificultam o diálogo entre professores e estudantes indígenas, já que a língua, além de ser um meio de comunicação, constitui-se como elemento identitário. Como destaca Candau (2008, p. 54), “a ausência de materiais didáticos adequados e contextualizados para as realidades indígenas limita a eficácia do ensino”, reforçando práticas desvinculadas dos contextos comunitários.

Outro obstáculo refere-se à permanência de preconceitos e da invisibilização cultural, que ainda permeiam as práticas educacionais e comprometem a valorização das identidades indígenas. Para Walsh (2009, p. 34), a interculturalidade crítica não pode ser reduzida a um simples reconhecimento das diferenças, mas implica “construir outros



modos de pensar, ser e viver, onde os saberes historicamente marginalizados sejam reconhecidos e legitimados”.

A elevada rotatividade de professores e a ausência de formações continuadas específicas agravam esses problemas, dificultando a construção de vínculos sólidos com as comunidades. Krenak (2019, p. 27) lembra que a resistência indígena está no reconhecimento de que “a terra é nossa mãe e nós precisamos cultivar essa relação de pertencimento”, apontando que a educação deve reforçar a ancestralidade e os laços comunitários, e não fragilizá-los.

Ainda assim, outra lacuna relevante é a dificuldade em articular os currículos escolares às especificidades socioculturais de cada povo. Muitas vezes, prevalece uma visão homogênea e centralizada de educação, que ignora os diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento. De acordo com Fleuri (2003), a interculturalidade pressupõe o diálogo horizontal entre saberes, o que demanda a criação de metodologias pedagógicas que respeitem a pluralidade epistêmica e rompam com a lógica monocultural dominante.

Do ponto de vista político, a ausência de políticas públicas consistentes e o financiamento insuficiente revelam uma negligência histórica com a educação indígena. Grupioni (2006) ressalta que a educação escolar indígena, por estar em processo de construção, carece de maior investimento e acompanhamento pedagógico, de modo a consolidar práticas que de fato atendam às especificidades culturais. Nesse sentido, Santos (2002, p. 45) afirma que “não basta incluir os povos indígenas na escola, é preciso reinventar a própria escola”, para que ela se torne espaço de resistência e valorização da diversidade epistêmica, ou seja, além da pauta educacional, é relevante que aconteça um debate que dialogue sobre sobrevivência, preservação ambiental e o futuro desses sujeitos.

Por fim, a integração entre saberes tradicionais e conteúdos nacionais ainda necessita de estratégias consistentes, construídas de forma dialógica com as comunidades. A participação de lideranças, anciãos e famílias no processo educativo é fundamental para que a escola não seja espaço de assimilação cultural, mas sim de afirmação identitária e do fortalecimento coletivo.

3.3 Práticas e estratégias para uma formação eficaz



Para que a formação intercultural seja verdadeiramente eficaz, é necessário valorizar os saberes tradicionais, garantindo uma educação bilíngue que promova o domínio tanto das línguas originárias quanto do português, ao mesmo tempo em que reconheça e fortaleça a cultura, a história e o sentimento de pertencimento das comunidades, conforme assegurado pela legislação brasileira. Candau (2016, p. 78) enfatiza que “a valorização dos conhecimentos culturais e linguísticos dos povos indígenas constitui condição fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas significativas e inclusivas”.

A formação docente intercultural requer metodologias ativas e contextualizadas, capazes de respeitar os modos próprios de aprender das comunidades indígenas. Fleuri (2003) aponta que estratégias que envolvam projetos interdisciplinares, atividades práticas, jogos educativos e estudos de campo permitem que o conhecimento escolar dialogue diretamente com os saberes tradicionais. Por exemplo, em escolas da região amazônica, a alfabetização em língua indígena frequentemente se dá por meio da observação da natureza local e da contação de histórias tradicionais, promovendo simultaneamente o domínio da leitura e a valorização cultural.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições da escritora Eliane Potiguara, que ressalta a forma como as crianças indígenas aprendem junto aos seus familiares, sendo inseridas no processo de socialização dos saberes tradicionais. Esses conhecimentos, transmitidos no cotidiano da comunidade, fortalecem o desenvolvimento infantil e garantem a valorização de práticas educativas pautadas em experiências concretas e saudáveis. Nesse sentido, Potiguara (1989) argumenta:

A educação da criança indígena é muito sábia e simples. Os filhos acompanham os pais nas tarefas diárias, nas caçadas, nas colheitas do roçado, na confecção da comida e bebida nas festas, nas danças, na produção do artesanato, etc.. Assim vai aprendendo desde cedo a ser independente a gostar do trabalho. Essa relação, onde não há espaços para violências ou repressões, aliada ao sentimento coletivo da terra, ao sentimento de solidariedade, à vivência e experiência dos pais, avós e tios, conduz a uma **Educação natural e sadia**, de todas as crianças e jovens. Os primeiros contatos com os brancos, trouxe para a aldeia a **educação-escola**, que tem aspectos positivos e negativos.

A experiência prática em comunidades indígenas é um elemento-chave na formação docente. Walsh (2009) e Grupioni (2006) destacam que vivências imersivas possibilitam aos professores compreenderem de forma concreta os aspectos culturais, sociais e linguísticos das comunidades, facilitando a construção de práticas pedagógicas



sensíveis às realidades locais. Projetos de extensão universitária, nos quais estudantes de pedagogia atuam em escolas indígenas, têm demonstrado resultados positivos na adaptação de metodologias e na produção de materiais pedagógicos contextualizados, que refletem a cultura, a história e as línguas das comunidades (Candau, 2016). A legislação brasileira oferece respaldo para essas práticas. A Constituição Federal de 1988 no art. 210, inciso § 2º garante:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Enquanto a LDB, em seu art. 78 determina a necessidade de adaptar o ensino às especificidades culturais. Assegurando 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 bilingüe 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.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2001 orienta a participação comunitária e a elaboração de materiais pedagógicos contextualizados como elementos centrais da educação escolar indígena. Assim, a integração entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas adequadas é essencial para assegurar uma educação inclusiva e representativa.

Além disso, a produção de materiais pedagógicos contextualizados não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes. A criação de livros ilustrados em línguas indígenas, jogos educativos baseados em mitos locais e atividades que envolvam o cotidiano comunitário são exemplos de estratégias que tornam o ensino significativo e reforçam o vínculo entre escola e comunidade. Tais iniciativas demonstram que a valorização da diversidade linguística e cultural não é apenas uma questão legal, mas uma prática pedagógica que contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da pluralidade cultural.



Portanto, a formação intercultural de professores para atuar em contextos indígenas exige uma abordagem integradora, que combine políticas públicas, formação continuada, metodologias ativas, materiais pedagógicos contextualizados e respeito aos saberes tradicionais. Somente assim é possível promover uma educação que seja inclusiva, representativa e fortalecedora da identidade coletiva, reconhecendo a diversidade cultural como um valor central na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica e documental evidenciou que, embora existam mecanismos legais que reconhecem e asseguram o direito à educação escolar indígena, conforme enfatizado nos documentos mencionados, a realidade contemporânea ainda apresenta lacunas que precisam ser problematizadas no que se refere à formação docente e à efetivação de uma educação intercultural. Os resultados apontam a insuficiência da formação inicial de professores, que, em geral, não contempla de forma adequada às especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas das comunidades indígenas. Tal limitação compromete a prática de ensino voltada à diversidade, tornando ainda mais necessárias políticas públicas que priorizem a formação continuada desses profissionais, de modo a promover educadores mais preparados e comprometidos.

Além disso, destaca-se a ausência de materiais didáticos contextualizados, o que restringe o processo de ensino-aprendizagem às lógicas escolares ocidentais, desconsiderando os saberes tradicionais e as formas próprias de transmissão do conhecimento, e fragmentando o que assegura os documentos legais. A literatura revisada demonstra que, quando há produção de jogos educativos inspirados em mitos locais ou livros ilustrados em línguas indígenas, os resultados tendem a ser mais efetivos, tanto para a aprendizagem quanto para o fortalecimento identitário dos estudantes.

A pesquisa também revelou que a valorização dos saberes tradicionais e a integração de práticas como a oralidade, a contação de histórias, as vivências comunitárias e os rituais cotidianos constituem elementos fundamentais para uma pedagogia intercultural. Conforme destacam Potiguara (1989) e Munduruku (2004), essas práticas possibilitam que o processo educativo permaneça enraizado na ancestralidade e no sentimento de pertencimento coletivo, fortalecendo a identidade



cultural e promovendo aprendizagens significativas. Os resultados indicam, ainda, que a construção de uma educação escolar indígena mais justa e representativa depende da integração entre políticas públicas, formação docente e participação comunitária. Isso implica repensar a escola como um espaço de resistência cultural, capaz de combater estereótipos, superar o “daltonismo cultural” (CANDAU, 2016) e promover uma educação que reconheça a diversidade como valor essencial.

Dessa forma, os achados desta pesquisa, em diálogo com a literatura consultada, evidenciam que a construção de uma escola indígena verdadeiramente intercultural depende da articulação entre políticas públicas, formação docente específica e valorização das tradições locais. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um compromisso ético e social com os povos originários, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que, embora a legislação brasileira tenha avançado de forma significativa ao reconhecer os direitos educacionais dos povos indígenas, a realidade cotidiana das escolas ainda revela lacunas importantes. A formação docente específica continua sendo um desafio, marcada pela ausência de preparo consistente para lidar com a diversidade cultural e linguística, pela escassez de materiais didáticos contextualizados e pela permanência de práticas pedagógicas pouco sensíveis à pluralidade epistêmica dos povos originários. Tal descompasso entre o que prevê a legislação e a prática efetiva reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre os rumos da educação indígena no país.

Nesse sentido, constatou-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural depende da articulação entre políticas públicas, instituições formadoras e as próprias comunidades indígenas. Valorizar os saberes tradicionais, as línguas originárias e a ancestralidade como elementos centrais do processo educativo constitui não apenas um direito legal, mas também um compromisso ético e social. Experiências imersivas, metodologias ativas e a participação de lideranças comunitárias no processo pedagógico se revelam estratégias fundamentais para aproximar a escola da realidade vivida pelos estudantes, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e representativa.



Por fim, a superação dos desafios exige que a escola indígena seja compreendida como espaço de resistência e fortalecimento identitário, e não como instrumento de assimilação cultural. Para tanto, torna-se essencial consolidar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como um valor formativo e transformador, contribuindo para o desenvolvimento humano e social de toda a sociedade. Assim, reafirma-se que mais do que uma exigência legal, a educação escolar indígena constitui-se como um projeto coletivo de valorização da vida, da memória ancestral e da pluralidade cultural, indispensável para a construção de um Brasil verdadeiramente democrático e intercultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2001**. Diretrizes para a educação escolar indígena. Brasília, 2001.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced/Museu Nacional, 2019.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1227-1254, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GRUPIONI, L. D. B. ***Educação escolar indígena: um campo em construção.***

Brasília: MEC, 2006.

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

LIBÂNEO, José Carlos ***Didática*** [livro eletrônico] / José Carlos Libâneo. — 2. ed. — São Paulo: Cortez, 2017.

MUNDURUKU, Daniel ***Histórias de índio*** / Daniel Munduruku ; ilustrações Laurabeatriz /. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

POTIGUARA, Eliane. ***A terra é a mãe do índio.*** Rio de Janeiro: GRUMIN – Grupo Mulher-Educação Indígena, 1989. Projeto “O Índio conta sua história”. Concepção visual e ilustrações: Ykenga.

SANTOS, B. S. ***A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.*** São Paulo: Cortez, 2002.

WALSH, C. ***Interculturalidade, conhecimento e decolonialidade.*** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 25-42, 2009.

