



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ARLISON NERES DE ANDRADE
LUCERLAINE DE ALMEIDA CASTRO
ROSINALDO DE SOUZA**

**O TRADICIONAL E O ESCOLAR: TENSÕES, DIÁLOGOS E DESAFIOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**BOA VISTA - RR
2026**

**ARLISON NERES DE ANDRADE
LUCERLAINE DE ALMEIDA CASTRO
ROSINALDO DE SOUZA**

**O TRADICIONAL E O ESCOLAR: TENSÕES, DIÁLOGOS E DESAFIOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, pelo Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Roraima, Campus Boa Vista.

Orientador: Prof. Elder Amaral dos Santos.

**BOA VISTA - RR
2026**

O TRADICIONAL E O ESCOLAR: TENSÕES, DIÁLOGOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Arlison Neres de Andrade¹
Lucerlaine de Almeida Castro²
Rosinaldo de Souza³
Elder Amaral dos Santos⁴

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar as tensões, os diálogos e os desafios entre os saberes tradicionais e a educação escolar formal na educação indígena no Brasil. A pesquisa partiu do problema de compreender como os avanços legais conquistados a partir da Constituição de 1988 se materializam na prática, considerando as dificuldades de implementação dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os principais marcos históricos e legais da educação escolar indígena, descrever as características dos saberes tradicionais e dos processos educativos comunitários, e categorizar os principais desafios relacionados à formação docente e à construção curricular intercultural. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica, abordagem qualitativa e objetivo descritivo-analítico. Foram realizadas buscas nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, considerando publicações entre 2021 e 2026. Os critérios de inclusão priorizaram estudos que abordassem diretamente a relação entre saberes tradicionais e escola formal na realidade brasileira. Os resultados revelaram avanços normativos significativos, porém persistência de obstáculos estruturais, formativos e epistemológicos que limitam a efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural. Conclui-se que, apesar das conquistas legais, ainda há necessidade de fortalecer a formação docente em perspectiva crítica e intercultural, bem como garantir maior participação das comunidades na construção de currículos contextualizados.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Interculturalidade. Saberes tradicionais.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the tensions, dialogues, and challenges between traditional knowledge and formal school education in Indigenous education in Brazil. The research was guided by the problem of understanding how the legal advances achieved since the 1988 Constitution are materialized in practice, considering the difficulties in implementing the principles of interculturality, bilingualism, and differentiation. The specific objectives were to identify the main historical and legal milestones of Indigenous school education, describe the characteristics of traditional knowledge and community educational processes, and categorize the main challenges related to teacher education and intercultural curriculum construction. This was a bibliographic study, of a basic nature, with a qualitative approach and descriptive-analytical objective. Searches were carried out in the SciELO, Google Scholar, and CAPES Periodicals databases, considering publications from 2021 to 2026. Inclusion criteria prioritized studies that directly addressed the relationship between traditional knowledge and formal schooling in the Brazilian context. The results revealed significant normative advances; however, structural, formative, and epistemological obstacles persist, limiting the effectiveness of truly intercultural education. It is concluded that, despite legal achievements, there is still a need to strengthen teacher education from a critical and intercultural perspective, as well as to ensure greater community participation in the construction of contextualized curricula.

Keywords: Indigenous school education. Interculturality. Traditional knowledge.

Acadêmico do curso de Licenciatura em pedagogia- EAD, instituto Federal de Roraima, Normandia-RR.
neresarlison02@gmail.com

Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia- EAD, instituto Federal de Roraima, Normandia-RR.
lucerlainealmeida@gmail.com

Acadêmico do curso de Licenciatura em pedagogia- EAD, instituto Federal de Roraima, Normandia-RR.
rosinaldosouza390@gmail.com

Orientador do curso em Licenciatura em Pedagogia- EAD, redle2121@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a tensão entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e o modelo de educação escolar formal no Brasil. Desde o período colonial, a escola foi utilizada como instrumento de catequese, assimilação cultural e epistemicídio, buscando desestruturar as formas próprias de transmissão de conhecimento das comunidades indígenas. Apenas a partir da Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento do direito à diferença e à especificidade educacional, iniciou-se um processo de reorientação das políticas públicas, consolidado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Apesar desses avanços normativos, persiste o desafio de construir uma escola que dialogue de forma efetiva com as cosmologias, as línguas e os projetos de vida dos povos indígenas.

Trata-se de uma temática relevante porque a educação escolar indígena envolve não apenas questões pedagógicas, mas também disputas epistemológicas, políticas e culturais. No contexto contemporâneo, marcado por debates sobre decolonialidade do conhecimento, interculturalidade crítica e direitos dos povos originários, compreender como a escola pode se tornar um espaço de afirmação identitária e de produção de conhecimentos plurais torna-se fundamental. Além disso, a discussão sobre a educação escolar indígena contribui para o enfrentamento de desigualdades históricas e para a construção de políticas educacionais mais justas e contextualizadas, especialmente em regiões como a Amazônia e estados de fronteira.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: como se configuram as tensões, os diálogos e os desafios entre os saberes tradicionais indígenas e o modelo de educação escolar formal no Brasil, considerando os avanços legais e as dificuldades de implementação dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação? Essa questão central orienta a investigação no sentido de compreender não apenas os marcos normativos, mas também as contradições e as possibilidades que emergem no cotidiano das escolas indígenas.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as tensões, os diálogos e os desafios entre os saberes tradicionais e a educação escolar formal na educação indígena no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais marcos históricos e legais que configuram a educação escolar indígena no Brasil; b) descrever as características dos saberes tradicionais indígenas e dos processos educativos comunitários; c) categorizar os principais desafios relacionados à

implementação dos princípios de interculturalidade, com ênfase na formação docente e na construção curricular.

A pesquisa justifica-se pela relevância científica, social e acadêmica do tema. Do ponto de vista científico, o estudo contribui para a sistematização e análise crítica da produção recente sobre educação escolar indígena, articulando autores e perspectivas que dialogam com a decolonialidade e a interculturalidade crítica. Socialmente, a pesquisa pode subsidiar reflexões de gestores, formadores de professores e comunidades indígenas interessadas na construção de práticas educacionais mais pertinentes e emancipatórias. Academicamente, o tema ainda apresenta lacunas importantes, especialmente no que se refere à articulação entre saberes tradicionais e currículo escolar e à formação docente intercultural.

Além disso, a justificativa da pesquisa reside na necessidade de aprofundar o debate teórico sobre a educação escolar indígena em um momento em que os direitos legalmente conquistados ainda enfrentam significativos obstáculos para sua efetivação. A visibilidade das lutas dos povos originários por uma educação que respeite sua diversidade cultural e epistêmica é fundamental para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

O presente artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica, estruturada em quatro subtópicos que abordam a trajetória histórica, os saberes tradicionais, os princípios legais e os desafios de implementação. Na sequência, apresenta-se a metodologia da pesquisa, de natureza bibliográfica. Posteriormente, são apresentados os resultados e discussões, nos quais se realiza a síntese crítica da literatura analisada. Por fim, tecem-se as considerações finais, com destaque para as contribuições do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA IMPOSIÇÃO COLONIAL À CONQUISTA DE DIREITOS

A educação dos povos indígenas no território brasileiro, anterior ao contato com os europeus, caracterizava-se por ser integral, prática e profundamente articulada às cosmologias, aos rituais e às relações comunitárias de cada grupo. As crianças e jovens aprendiam por meio da observação participativa, da oralidade e da transmissão intergeracional de saberes sobre o território, a natureza e o sagrado. Esse modelo educativo não se separava

da vida social cotidiana, constituindo um processo vivo e contextualizado voltado à formação plena do indivíduo dentro de sua coletividade.

Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI, iniciou-se um processo sistemático de imposição de um modelo educativo estrangeiro. Os jesuítas, principais responsáveis pela educação colonial, fundaram aldeamentos e missões nos quais a catequese, o ensino da língua portuguesa e a transmissão de valores cristãos tornaram-se instrumentos centrais de dominação cultural e religiosa. A escola colonial funcionou, desde o início, como dispositivo de conversão e de submissão dos povos originários ao projeto colonial português, buscando desestruturar as formas próprias de organização social e de conhecimento dos povos nativos.

Nesse contexto, a educação escolar foi concebida explicitamente como ferramenta de assimilação e controle. Conforme destaca Côrtes (2023):

A educação escolar indígena, ao longo de sua trajetória histórica, esteve marcada por processos de imposição e violência epistêmica. Desde o período colonial, a escola foi utilizada como instrumento de catequese e de destruição dos sistemas de conhecimento dos povos originários, desconsiderando completamente as línguas, as cosmologias e as formas de organização social indígenas. Esse processo educativo esteve marcado por uma profunda violência epistêmica, que buscava apagar ou subordinar os saberes tradicionais em favor de uma visão de mundo única e eurocêntrica, contribuindo para o que se convencionou chamar de epistemicídio dos povos indígenas. (Côrtes, 2023, p. 52-53)

Esse projeto educativo colonial esteve marcado por uma profunda violência epistêmica. Os conhecimentos tradicionais, transmitidos oralmente, por meio de narrativas míticas, práticas rituais e saberes ecológicos, foram sistematicamente desvalorizados ou proibidos. A imposição da escrita alfabética e de um currículo estrangeiro contribuiu para o epistemicídio dos sistemas de conhecimento indígenas, reforçando a subordinação cultural e territorial dos povos originários.

Durante o período imperial e ao longo da Primeira República e do século XX, as políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas mantiveram o caráter assimilacionista. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e posteriormente a Fundação Nacional do Índio (Funai), assumiram a tutela dos indígenas, orientando a educação para sua “incorporação” à sociedade nacional. Escolas internas e internatos foram utilizados como espaços de separação das crianças de suas famílias e comunidades, com o objetivo explícito de “civilizá-las” e romper os laços com suas culturas de origem.

A partir da década de 1970, com o fortalecimento do movimento indígena organizado e o processo de redemocratização do país, ganhou força a reivindicação por uma educação

que respeitasse as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos originários. Lideranças indígenas passaram a denunciar o caráter integracionista das políticas anteriores e a exigir o direito a uma escola própria, construída a partir de suas demandas e visões de mundo. Esse movimento foi fundamental para que a questão educacional fosse incluída nas discussões da Assembleia Constituinte.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou uma ruptura fundamental nessa longa trajetória. Pela primeira vez na história do Brasil, o Estado reconheceu formalmente o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada. Leite, Brazão e Ferreira (2025) destacam que:

A partir de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidencia-se o reconhecimento da escola indígena como espaço intercultural, bilíngue e específico. Apesar dos avanços, persistem entraves relacionados à formação de professores indígenas, à produção de materiais didáticos adequados e à valorização dos saberes tradicionais. (Leite, Brazão e Ferreira, 2025, p. 2)

Esse marco constitucional inaugurou um novo paradigma educacional, no qual a escola indígena deixou de ser vista apenas como ferramenta de assimilação para tornar-se, potencialmente, um espaço de afirmação identitária e de diálogo intercultural. A partir daí, abriram-se caminhos para a elaboração de legislação específica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que detalharam os princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação.

No entanto, a trajetória histórica da educação escolar indígena não pode ser compreendida apenas como uma sequência linear de conquistas. Julião *et al.* (2025), ao analisarem a historiografia da educação escolar indígena em Roraima, observam que:

Ao “reescrever” a história indígena em Roraima, os autores descrevem os índios como sujeitos ativos, protagonistas de sua história. Para estes autores, o protagonismo indígena possui duas características importantes, quais sejam: um protagonismo de resistência frente à dominação e um protagonismo de afirmação identitária e cultural, que se expressa na luta pela terra, pela educação diferenciada e pelo direito de ser e viver segundo seus próprios valores e projetos de sociedade. (Julião *et al.*, 2025, p. 3),

Em síntese, a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil revela um percurso marcado pela imposição colonial e pela resistência indígena. A conquista de direitos específicos a partir de 1988 representa um avanço significativo, porém insuficiente para superar as estruturas de colonialidade ainda presentes nas práticas educacionais. A história da

educação escolar indígena é, portanto, também uma história de luta por reconhecimento, autonomia e afirmação epistêmica dos povos originários.

2.2 SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS E PROCESSOS EDUCATIVOS COMUNITÁRIOS

Os saberes tradicionais indígenas constituem sistemas de conhecimento holísticos, relacionais e profundamente enraizados no território, nas cosmologias e nas práticas cotidianas de cada povo. Diferentemente da fragmentação típica do conhecimento ocidental moderno, esses saberes integram dimensões ecológicas, sociais, espirituais e políticas, sendo transmitidos de geração em geração como forma de garantir a continuidade da vida coletiva e a relação harmoniosa com o ambiente. Como destaca Baniwa (2025, p. 3), os conhecimentos ancestrais são “ciências válidas e potentes, ancoradas em práticas milenares de vivências e manejo do mundo natural e espiritual”.

A educação tradicional indígena ocorre de maneira comunitária e participativa, por meio da observação atenta, da imitação e da inserção progressiva das crianças e jovens nas atividades diárias da aldeia. Não há separação entre “ensinar” e “viver”: o aprendizado acontece na roça, na pesca, nos rituais, nas conversas noturnas e nas narrativas contadas pelos mais velhos. Esse processo educativo visa formar indivíduos completos, capazes de compreender sua história, seu território e suas responsabilidades para com a coletividade e com as gerações futuras.

Nesse contexto, os mitos e as narrativas tradicionais desempenham um papel central como ferramentas pedagógicas. Eles não são apenas histórias de entretenimento, mas veículos privilegiados de transmissão de valores éticos, conhecimentos ecológicos, normas de convivência e explicações sobre a origem do mundo e dos seres. Segundo Souza *et al.* (2025):

Os mitos e narrativas tradicionais são ferramentas pedagógicas essenciais para a transmissão de valores e conhecimentos nas comunidades locais, funcionando como dispositivos de memória coletiva e de orientação para a vida prática. Sua integração ao currículo escolar, quando realizada de forma respeitosa, contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização dos saberes ancestrais como parte viva do processo educativo. (Souza *et al.*, 2025, p. 2923)

A oralidade, associada à performance corporal, aos cantos, às danças e aos rituais, constitui o principal veículo desses processos educativos comunitários. Por meio dela, os saberes não são apenas informados, mas vivenciados e incorporados corporalmente. Essa dimensão performática e relacional contrasta fortemente com o modelo escolar formal,

centrado na escrita, na individualidade e na abstração descontextualizada, gerando tensões significativas quando se tenta inserir os conhecimentos tradicionais no ambiente escolar.

A aproximação entre saberes tradicionais e escola formal frequentemente enfrenta o risco de folklorização ou de subordinação dos primeiros aos paradigmas ocidentais. Muitas vezes, as culturas indígenas são reduzidas a estereótipos ou a datas comemorativas, sem que se promova um diálogo efetivo de conhecimentos. Essa abordagem superficial compromete a potência formativa dos saberes tradicionais e reforça relações de poder que historicamente marginalizaram as epistemologias indígenas.

Os desafios para a integração desses saberes ao currículo escolar são múltiplos e estruturais. Entre eles destacam-se a falta de infraestrutura adequada nas escolas indígenas, a formação inicial e continuada de professores ainda insuficiente para lidar com a interculturalidade, e a desconexão entre os conteúdos programáticos oficiais e as realidades territoriais e culturais das comunidades. Souza *et al.* (2025) ressaltam que a integração dos saberes tradicionais enfrenta obstáculos como “a falta de infraestrutura, a formação inadequada de professores e a desconexão entre os saberes locais e o currículo formal”.

Por outro lado, experiências bem-sucedidas de educação intercultural no Norte do Brasil demonstram que é possível construir pontes entre os dois universos de conhecimento quando há protagonismo comunitário e respeito mútuo. Projetos como “Saberes da Floresta” e iniciativas de educação escolar indígena diferenciada mostram que a participação ativa das comunidades na elaboração de currículos, materiais didáticos e metodologias permite que os saberes tradicionais sejam tratados como conhecimentos vivos e não como peças folclóricas. Nesse sentido, as metodologias participativas têm se mostrado ferramentas importantes para a pesquisa e a reflexão docente sobre os saberes indígenas na escola. Conforme destacam Rodrigues, Scaramuzza e Rosa (2026):

As metodologias participativas, quando utilizadas como ferramentas de pesquisa e reflexão docente, permitem que os saberes indígenas sejam reconhecidos e incorporados ao processo educativo de forma dialógica e não hierárquica. Elas favorecem a construção de conhecimentos compartilhados entre professores, alunos e comunidades, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas que desvalorizam ou ignoram os sistemas de conhecimento tradicionais. (Rodrigues, Scaramuzza e Rosa, 2026, p. 5)

A literatura analisada evidencia que os saberes tradicionais indígenas e os processos educativos comunitários representam patrimônios vivos de resistência e de produção de sentidos alternativos ao modelo hegemônico de educação. Sua valorização não se resume à inclusão pontual de conteúdos no currículo escolar, mas exige uma reconfiguração profunda

das relações de poder no campo do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias plurais, insurgentes e comprometidas com a vida dos povos e com a sustentabilidade dos territórios.

Logo, os saberes tradicionais indígenas constituem sistemas complexos e vivos que podem enriquecer significativamente a educação escolar quando integrados de forma respeitosa e dialógica. O desafio central não reside apenas na inclusão de conteúdos, mas na construção de práticas pedagógicas e curriculares que reconheçam a legitimidade epistêmica desses saberes e promovam relações mais horizontais entre diferentes formas de conhecer e de existir no mundo.

2.3 PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INTERCULTURALIDADE, BILINGUISMO E DIFERENCIAÇÃO

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico fundamental para a educação escolar indígena no Brasil. Pela primeira vez, o texto constitucional reconheceu explicitamente o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, que respeitasse suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, art. 210, § 2º). Esse dispositivo rompeu com o paradigma assimilacionista que havia predominado durante séculos e abriu caminho para a formulação de princípios orientadores que visam garantir não apenas o acesso à escola, mas a construção de um modelo educacional próprio e culturalmente pertinente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seus artigos 78 e 79, detalhou os princípios que devem orientar a educação escolar indígena: especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo ou multilinguismo. Esses princípios não são meros enunciados formais, mas expressam uma concepção de escola que deve estar organicamente vinculada às formas de organização social, aos projetos societários e às cosmologias de cada povo indígena. A especificidade refere-se à necessidade de a escola responder às particularidades de cada comunidade, enquanto a diferenciação implica a construção de currículos, calendários, metodologias e materiais didáticos adaptados às realidades locais.

A interculturalidade constitui o princípio central e mais complexo desse arcabouço legal. Ela não significa apenas a presença de conteúdos indígenas na escola, mas a promoção de um diálogo efetivo e simétrico entre os sistemas de conhecimento tradicionais e os

conhecimentos escolares de matriz ocidental. Wenczenovicz e Monteiro (2024), ao analisarem os dados do Censo Escolar de 2022, observam que:

A educação escolar indígena intercultural e bilíngue é um direito social fundamental reconhecido aos Povos Indígenas pela Constituição Federal do Brasil em 1988. As escolas indígenas foram criadas em 1999 para atender essa demanda constitucional, contudo, ainda existem defasagens no respeito aos processos próprios de aprendizagem e na utilização das línguas maternas. Essas dificuldades na implementação de práticas interculturais podem ser observadas por meio da análise de dados provenientes do Censo Escolar coletados pelo INEP/MEC no ano de 2022. (Wenczenovicz e Monteiro, 2024, p. 5)

O bilinguismo ou multilinguismo é outro princípio fundamental previsto na legislação. Ele determina que as línguas indígenas devem ser utilizadas como línguas de instrução e de comunicação na escola, ao lado da língua portuguesa. Essa diretriz reconhece que a língua materna é veículo privilegiado de transmissão de saberes, de construção de identidades e de manutenção da coesão comunitária. No entanto, os dados do Censo Escolar de 2022 revelam que ainda persistem dificuldades significativas na utilização das línguas maternas nas práticas educativas das escolas indígenas brasileiras.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999, e, posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, detalharam e operacionalizaram esses princípios, estabelecendo normas para o funcionamento das escolas indígenas, a organização curricular e a formação de professores. O Decreto nº 6.861, de 2009, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, reforçou a ideia de que a educação escolar indígena deve ser pensada de forma articulada com os projetos de vida e de território de cada povo, superando a lógica fragmentada e verticalizada que caracterizou as políticas anteriores.

Pureza (2024), ao analisar os Territórios Etnoeducacionais como modelo de organização escolar indígena, alerta para as contradições dessa política:

Os Territórios Etnoeducacionais constituem uma política inovadora, considerando que propõe a organização das escolas a partir das territorialidades indígenas. No entanto, também se alerta para o risco de essa política se tornar um entrave para o avanço da educação escolar indígena que atenda à realidade e necessidade dos povos indígenas aldeados, especialmente quando sua implementação ocorre de forma burocrática e descolada das dinâmicas comunitárias. (Pureza, 2024, p. 12)

Apesar dos avanços normativos, a literatura revela uma distância significativa entre o que está previsto em lei e o que efetivamente ocorre nas escolas indígenas. Cruz e Paiva (2025), ao investigarem a educação escolar indígena no município de Itacoatiara (AM),

identificam contradições entre os discursos legais e as práticas cotidianas das políticas públicas locais, evidenciando que o reconhecimento formal dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação nem sempre se traduz em ações concretas e contextualizadas.

Os dados do Censo Escolar de 2022, analisados por Wenczenovicz e Monteiro (2024), mostram que persistem defasagens importantes no uso das línguas maternas e na incorporação de pedagogias ancestrais nas escolas indígenas. Embora existam iniciativas promissoras de formação intercultural de docentes indígenas e de construção de novas perspectivas epistêmicas, os avanços ainda são limitados e desiguais entre as diferentes regiões do país.

Assim, os princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação, consagrados na legislação brasileira a partir de 1988, representam conquistas históricas do movimento indígena e expressam uma concepção de educação escolar que busca superar o legado colonial de assimilação. Sua efetiva implementação, contudo, depende não apenas da existência de marcos legais, mas da construção de condições materiais, formativas e políticas que permitam às comunidades indígenas exercerem protagonismo real na definição e na gestão de suas escolas, superando as contradições entre o discurso legal e a prática cotidiana.

2.4 DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO CURRICULAR INTERCULTURAL

Apesar dos avanços legais consolidados a partir da Constituição de 1988 e detalhados nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, a implementação efetiva dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação na educação escolar indígena enfrenta obstáculos significativos de ordem estrutural, institucional e epistemológica. A distância entre o que está previsto em lei e o que efetivamente ocorre nas escolas indígenas revela que a conquista de direitos formais não se traduziu automaticamente em transformações profundas nas práticas pedagógicas e nas condições de funcionamento das escolas.

Um primeiro conjunto de desafios refere-se às condições materiais e organizacionais das escolas indígenas. A inadequação de infraestrutura, a falta de materiais didáticos bilíngues e contextualizados, a rigidez dos calendários escolares em relação aos ritmos de vida comunitária e a insuficiência de recursos para a participação efetiva das comunidades na

gestão escolar são problemas recorrentes. Esses entraves comprometem a concretização da diferenciação prevista na legislação e mantêm muitas escolas em situação de precariedade, reproduzindo lógicas de exclusão que a interculturalidade deveria superar.

A formação docente constitui um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural. A maioria dos cursos de licenciatura ainda forma professores a partir de matrizes eurocêntricas, com pouca ou nenhuma articulação com os saberes tradicionais e com as especificidades das realidades indígenas. Conforme destacam Ferreira *et al.* (2024), em análise sobre a formação docente numa perspectiva intercultural, crítica e antirracista:

A formação docente, quando concebida de forma intercultural, crítica e antirracista, exige o questionamento do currículo tradicional e a proposição de práticas pedagógicas que acolham a diversidade cultural. Os educadores precisam ser preparados não apenas para transmitir conteúdos, mas para atuar como agentes de transformação social, capazes de identificar e combater práticas discriminatórias no espaço escolar, promovendo uma educação que valorize as identidades culturais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (Ferreira *et al.*, 2024, p. 3),

Além da formação inicial, a formação continuada dos professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas é frequentemente fragmentada, descontextualizada e desarticulada das demandas específicas das comunidades. Muitos programas de formação continuada reproduzem lógicas homogeneizantes e não preparam os docentes para lidar com as tensões entre saberes tradicionais e conhecimento escolar, nem para atuar em contextos de forte diversidade cultural e linguística.

A construção curricular intercultural representa outro desafio central. Integrar os saberes tradicionais ao currículo escolar sem cair na folklorização, na subordinação epistêmica ou na mera justaposição de conteúdos exige processos de negociação e tradução cultural que nem sempre são viabilizados pelas políticas públicas. Muitos currículos ainda reproduzem lógicas homogeneizantes, desconsiderando as cosmologias, as línguas e as formas de organização do conhecimento próprias de cada povo.

Os desafios institucionais e políticos também são relevantes. A resistência de gestores e de parte do corpo docente à mudança de paradigma, a falta de políticas públicas consistentes e de longo prazo, e a fragilidade do regime de colaboração entre os entes federados comprometem a sustentabilidade das experiências interculturais. Sousa *et al.* (2025), ao analisarem os desafios impostos pela globalização à formação do sujeito crítico no contexto da educação intercultural, observam que:

(...) a existência de barreiras estruturais e epistemológicas, como a resistência docente, a ausência de políticas públicas consistentes e a falta de formação continuada adequada. Concluiu-se que a formação do sujeito crítico requer o engajamento de educadores conscientes de seu papel político e a institucionalização de práticas interculturais permanentes. (Sousa *et al.*, 2025, p. 2)

A superação desses desafios exige, entre outras medidas, o fortalecimento da formação docente em perspectiva intercultural, crítica e antirracista, a garantia de condições materiais dignas para as escolas indígenas e a efetiva participação das comunidades na definição dos rumos da educação escolar. Experiências exitosas em diferentes regiões do Brasil demonstram que é possível avançar quando há articulação entre políticas públicas, formação docente contextualizada e protagonismo indígena.

A literatura especializada tem enfatizado que a efetivação de uma educação intercultural crítica depende da capacidade dos educadores de questionarem as estruturas de poder que historicamente subalternizaram os saberes indígenas. Nesse sentido, a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos ou de técnicas metodológicas, assumindo um caráter político e epistemológico que reconheça a pluralidade de conhecimentos e promova relações mais horizontais no espaço escolar.

Portanto, os desafios de implementação, formação docente e construção curricular intercultural na educação escolar indígena não são meros problemas técnicos ou de gestão. Eles revelam tensões profundas entre o projeto de educação intercultural previsto na legislação e as estruturas ainda marcadas por colonialidade, homogeneização e desigualdade. Enfrentar esses desafios implica reconhecer a educação escolar indígena como um campo de disputa epistemológica e política, no qual a formação de educadores críticos, interculturalmente competentes e comprometidos com a justiça social e epistêmica constitui condição indispensável para a efetivação dos direitos conquistados.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo-analítico. Segundo Gil (2010, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa modalidade foi escolhida por permitir a sistematização e a análise crítica de produções científicas sobre a educação escolar indígena, com foco nas tensões entre saberes tradicionais e o modelo escolar formal.

A delimitação temporal da busca compreendeu o período de 2023 a 2026, totalizando três anos de publicações recentes. As buscas foram realizadas nos seguintes sites e bases de dados: SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e repositórios institucionais. Os descritores utilizados, aplicados individualmente e em combinações com operadores booleanos, foram: “educação escolar indígena”, “interculturalidade”, “saberes tradicionais”, “formação docente intercultural” e “currículo diferenciado”. Para cada descritor, foram lidos os resumos dos trabalhos encontrados, verificando-se a relação direta com o objetivo da pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas publicações em português, com texto completo disponível, publicadas prioritariamente entre 2023 e 2026 e relacionadas diretamente ao tema da educação escolar indígena, interculturalidade, saberes tradicionais, formação docente ou currículo diferenciado na realidade brasileira. Também foram mantidas obras clássicas e de referência teórica que fundamentam a análise sobre decolonialidade, interculturalidade crítica e educação indígena. Como critérios de exclusão, descartaram-se materiais sem autoria identificada, textos opinativos sem caráter acadêmico, publicações duplicadas e estudos sem relação direta com o problema de pesquisa, tais como aqueles focados exclusivamente em educação indígena em outros países, políticas públicas gerais sem ênfase na interculturalidade ou que apenas mencionavam os descritores no título sem desenvolvê-los no conteúdo.

Foram encontrados aproximadamente 35 trabalhos durante as buscas realizadas com os descritores selecionados no período de 2021 a 2026. Destes, 10 estudos foram incluídos na presente pesquisa por apresentarem afinidade direta com o tema, especialmente no que se refere às tensões entre saberes tradicionais e educação escolar formal, aos desafios de implementação dos princípios legais, à formação docente intercultural e à construção curricular. Os demais 25 trabalhos foram excluídos por não apresentarem relação direta com o objeto de estudo.

A coleta dos dados ocorreu por meio de leitura flutuante dos resumos, seguida de leitura integral dos trabalhos selecionados. A organização e interpretação dos dados foram conduzidas por meio da análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Conforme Bardin (2011), essa estratégia permite organizar, categorizar e interpretar informações provenientes de diferentes fontes documentais de forma sistemática e rigorosa. A operacionalização da análise seguiu as etapas clássicas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos resultados. Os achados foram organizados em

tabela de síntese para facilitar a visualização e subsidiar a discussão crítica, a qual é apresentada no tópico de resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 RESULTADOS

Os estudos publicados entre 2023 e 2026 evidenciam consenso quanto à relevância da educação escolar indígena como campo de disputa epistemológica, política e cultural no Brasil contemporâneo. As pesquisas analisadas demonstram que, apesar dos avanços normativos significativos a partir da Constituição Federal de 1988, persistem obstáculos estruturais, formativos e epistemológicos que limitam a efetivação dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação nas escolas indígenas. Os 10 estudos selecionados para esta revisão abordam diferentes dimensões dessa problemática, desde a trajetória histórica e a violência epistêmica até os desafios atuais de formação docente e construção curricular intercultural.

Quadro 1 – Síntese dos estudos selecionados sobre educação escolar indígena, interculturalidade e saberes tradicionais (2023-2026)

Ano	Base de Dados	Autores	Título	Principais contribuições para a pesquisa
2023	Google Acadêmico	Côrtes, Clelia Neri	Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais	Destaca a trajetória histórica marcada por imposição e violência epistêmica desde o período colonial; defende resistência ativa e diálogos interculturais como caminhos para superação do epistemicídio.
2024	Google Acadêmico	Pureza	Da euforia à disforia: reflexões sobre os Territórios Etnoeducacionais	Identifica avanços e entraves na implementação dos Territórios Etnoeducacionais; alerta para riscos de burocratização e descolamento das dinâmicas comunitárias.
2024	Periódicos CAPES	Wenczenovicz e Monteiro	Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil (Censo Escolar 2022)	Revela, a partir de dados do Censo Escolar 2022, defasagens persistentes no uso das línguas maternas e na incorporação de pedagogias ancestrais nas escolas indígenas.
2024	SciELO	Ferreira et al.	A formação docente numa perspectiva intercultural, crítica e antirracista	Defende que a formação docente intercultural, crítica e antirracista é ferramenta de transformação social e combate ao racismo; prepara educadores como agentes de mudança.

2025	SciELO	Julião et al.	Uma historiografia da história da educação escolar indígena em Roraima	Reescreve a história indígena com protagonismo e resistência; destaca protagonismo de afirmação identitária e luta pela educação diferenciada.
2025	Google Acadêmico	Leite, Brazão e Ferreira	Raízes e Transformações: A jornada da educação escolar indígena no Brasil	Apresenta trajetória histórica, conquistas legais e desafios atuais; evidencia reconhecimento da escola indígena como espaço intercultural, bilíngue e específico.
2025	Periódicos CAPES	Souza et al.	Educação e saberes tradicionais no Norte do Brasil: desafios e perspectivas	Analisa mitos e narrativas como ferramentas pedagógicas essenciais; discute obstáculos de integração ao currículo escolar e necessidade de abordagem respeitosa.
2025	SciELO	Cruz e Paiva	Educação escolar indígena intercultural em Itacoatiara – AM	Identifica contradições entre discursos legais e práticas cotidianas das políticas públicas locais; evidencia que reconhecimento formal nem sempre se traduz em ações contextualizadas.
2025	Google Acadêmico	Sousa et al.	Educação intercultural e globalização: desafios na formação do sujeito crítico	Destaca barreiras estruturais e epistemológicas, como resistência docente e falta de formação continuada; defende engajamento de educadores conscientes de seu papel político.
2025	SciELO	Baniwa	Saberes indígenas e lutas territoriais: utopias e retomadas	Afirmar os conhecimentos indígenas como ciências válidas e potentes; enfatiza resistência territorial e legitimidade epistêmica dos saberes ancestrais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nas publicações selecionadas.

A análise dos estudos selecionados permite identificar convergências importantes. Wenczenovicz e Monteiro (2024), a partir de dados do Censo Escolar de 2022, revelam defasagens persistentes no uso das línguas maternas e na incorporação de pedagogias ancestrais. Pureza (2024) e Cruz e Paiva (2025) apontam contradições entre o discurso legal e as práticas cotidianas, alertando para o risco de que políticas como os Territórios Etnoeducacionais se tornem entraves burocráticos em vez de instrumentos de fortalecimento da educação diferenciada.

Baniwa (2025) e Souza et al. (2025) convergem ao enfatizar que os saberes tradicionais e os mitos/narrativas constituem ferramentas pedagógicas vivas e ciências válidas, não peças folclóricas, embora sua integração ao currículo ainda enfrente obstáculos estruturais e formativos. Ferreira et al. (2024) e Sousa et al. (2025) destacam a centralidade da

formação docente em perspectiva intercultural, crítica e antirracista como condição para transformar o espaço escolar e combater práticas discriminatórias.

Julião et al. (2025) e Leite, Brazão e Ferreira (2025) contribuem com análises historiográficas que reescrevem a história com protagonismo indígena, evidenciando que a conquista de direitos a partir de 1988 representa ruptura importante, porém insuficiente para superar estruturas de colonialidade. Côrtes (2023) reforça a necessidade de resistência ativa e diálogos interculturais para superar a violência epistêmica histórica.

4.2 DISCUSSÕES

Apesar das diferenças de abordagem, observa-se consenso entre os autores quanto à centralidade da formação docente para a efetivação de uma educação intercultural crítica. Ferreira et al. (2024) defendem que a formação docente deve questionar o currículo tradicional e preparar educadores como agentes de transformação social, capazes de identificar e combater práticas discriminatórias. Sousa et al. (2025) reforçam essa ideia ao destacar que a formação do sujeito crítico requer educadores conscientes de seu papel político e a institucionalização de práticas interculturais permanentes.

A análise também revelou limitações relacionadas à construção curricular intercultural. Os estudos indicam que a integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar frequentemente ocorre de forma superficial ou folklorizada, sem que haja um diálogo efetivo entre epistemologias. Rodrigues, Scaramuzza e Rosa (2026) argumentam que metodologias participativas podem favorecer a construção de conhecimentos compartilhados entre professores, alunos e comunidades, contribuindo para superar práticas que desvalorizam os sistemas de conhecimento tradicionais.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições materiais e institucionais das escolas indígenas. Os autores convergem ao apontar que a precariedade de infraestrutura, a falta de materiais didáticos contextualizados e a rigidez dos calendários escolares comprometem a concretização dos princípios de diferenciação e interculturalidade. Julião et al. (2025) destacam que o protagonismo indígena na reescrita de sua própria história é fundamental para romper com narrativas coloniais e afirmar identidades culturais no espaço escolar.

A análise crítica da literatura permite identificar lacunas importantes. Embora existam avanços teóricos significativos sobre resistência, interculturalidade e saberes tradicionais, ainda são escassos estudos que avaliem de forma sistemática o impacto das

políticas educacionais nas comunidades indígenas, especialmente em regiões como a Amazônia e Roraima. Além disso, observa-se uma relativa ausência de pesquisas que articulem a educação escolar indígena com perspectivas decoloniais mais amplas e com outras modalidades educacionais, como a Educação do Campo.

Os resultados encontrados corroboram as evidências apresentadas por Côrtes (2023) e Baniwa (2025), que defendem a necessidade de superar a violência epistêmica histórica por meio de práticas educativas que reconheçam a legitimidade dos saberes indígenas. Ao mesmo tempo, os estudos de Ferreira et al. (2024) e Sousa et al. (2025) alertam para o fato de que, sem uma formação docente crítica e intercultural, os avanços legais tendem a permanecer no plano discursivo, sem se concretizar nas salas de aula.

Em síntese, os estudos analisados revelam que as tensões entre o tradicional e o escolar na educação indígena brasileira são estruturais e históricas. Embora a legislação tenha avançado no reconhecimento de direitos, a efetivação dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados à formação docente, à construção curricular e às condições materiais das escolas. Os autores convergem ao indicar que o caminho para superar esses desafios passa pelo fortalecimento do protagonismo indígena, pela valorização epistêmica dos saberes tradicionais e pela formação de educadores comprometidos com a justiça social e cognitiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as tensões, os diálogos e os desafios entre os saberes tradicionais e a educação escolar formal na educação indígena no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica. A investigação partiu da compreensão de que, embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente no reconhecimento de direitos específicos para os povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, persistem dificuldades concretas para a efetivação dos princípios de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação nas escolas indígenas.

Com base na revisão bibliográfica realizada, verificou-se que a educação escolar indígena percorreu um longo caminho desde as políticas assimilacionistas do período colonial até o reconhecimento constitucional de direitos. Os resultados evidenciaram que os marcos legais representam conquistas importantes do movimento indígena, porém ainda são insuficientes para superar as estruturas de colonialidade e epistemicídio que historicamente

marcaram a relação entre o Estado e os povos originários, confirmando a relevância do tema para a compreensão das desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo.

Observou-se ainda que os saberes tradicionais indígenas constituem sistemas de conhecimento complexos e vivos, que podem enriquecer significativamente o processo educativo quando integrados de forma respeitosa e dialógica. No entanto, a literatura analisada demonstrou que essa integração ainda enfrenta obstáculos estruturais, formativos e curriculares, demonstrando a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de uma formação docente que reconheça a legitimidade epistêmica desses saberes.

Os estudos consultados convergem ao apontar que a formação docente em perspectiva intercultural, crítica e antirracista constitui um dos principais gargalos para a efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade. A ausência de cursos de licenciatura que articulem saberes tradicionais e conhecimento escolar, aliada à fragilidade da formação continuada, compromete a capacidade dos educadores de atuarem como mediadores de diálogos interculturais efetivos nas escolas.

Conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a pesquisa permitiu compreender como as tensões entre o tradicional e o escolar se manifestam na educação indígena brasileira, identificando tanto os avanços normativos quanto as persistentes dificuldades de implementação dos princípios legais. A análise crítica da literatura revelou que a superação desses desafios exige não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas uma transformação mais profunda nas concepções de conhecimento e nas práticas pedagógicas.

Observou-se, ainda, que as experiências bem-sucedidas de educação intercultural no Brasil estão associadas ao protagonismo das comunidades indígenas na definição de seus projetos educativos. Essa constatação reforça a importância de políticas que garantam a participação efetiva dos povos originários na gestão das escolas, na elaboração de currículos e na formação de professores, indo além de uma abordagem meramente formal ou burocrática da interculturalidade.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se investigar com maior profundidade as experiências de formação docente intercultural em diferentes regiões do Brasil, bem como avaliar o impacto das políticas de Territórios Etnoeducacionais nas comunidades indígenas. Tais investigações poderão ampliar o conhecimento científico sobre a temática e contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais que promovam, de fato, a justiça epistêmica e o respeito à diversidade cultural dos povos originários.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem Luciano. Saberes indígenas e lutas territoriais: utopias e retomadas que inspiram vidas resistentes. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, ano 31, n. 71, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN 9788562938047.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 nov. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2012.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. Salvador: EDUFBA, 2023.

CRUZ, Susy Geovana da Silva da; PAIVA, Igenes Tereza Peixoto de. Educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada no contexto das políticas públicas em Itacoatiara – AM. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 10, 2025.

FERREIRA, Francisca Lusía Serrão; PAZ, José Flávio da; PERONDI, Lucimar; SILVA, Rute Barboza da. A formação docente numa perspectiva intercultural, crítica e antirracista. **Revista de Educação do Ideau**, v. 4, n. 2, p. 01-15, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JULIÃO, Jacivânia Bento; NASCIMENTO, Maria Moira da Luz; TRINDADE, Marcos Antonio Marques; JULIÃO, Rosinete Bento; OLIVEIRA, Ordileni Lourenço de; SILVA, Mackdeneson Bento da. Uma historiografia da história da educação escolar indígena em Roraima. **Revista Cadernos de Estudos Interdisciplinares**, v. 10, n. 5, 2025.

LEITE, Benedita Zenira Américo de Souza; BRAZÃO, Edinair Tavares; FERREIRA, José Wellington. Raízes e Transformações: A jornada da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 489-496, 2025.

OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno de; SANTANA, Jocyléia; GARCIA, Luciane Terra dos Santos (Orgs.). **Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos**. Curitiba: Pedro & João Editores, 2024.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. Da euforia à disforia: reflexões sobre os territórios etnoeducacionais como modelo de organização escolar indígena. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, 2024.

RODRIGUES, Rosilene Aparecida Paulino; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; ROSA, Helgre Graygre Vieira da Silva. Saberes indígenas na escola: metodologias participativas como ferramentas de pesquisa e reflexão docente. **Revista Tópicos**, 2026.

SOUSA, Francilino Paulo de; SOUZA, Djan Franco; CARLOS, Josefa Samara da Conceição; MONTEIRO, Ângela Maria da Silva Coelho; SILVA, Elisangela Honório Barbosa da. Educação intercultural e globalização: desafios na formação do sujeito crítico. **A Missioneira**, v. 15, n. 18, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/7m2mb71>. Acesso em: 5 jul. 2026.

SOUZA, Átila de; SILVA, Francenilce Lopes da; LIMA, Jhones de Souza; BERNARDES, José Farias; MAFRA, Mackson Azevedo; NASCIMENTO, Railane Medeiros do. Educação e saberes tradicionais no Norte do Brasil: desafios e perspectivas. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. XLVI, p. 2922-2931, 2025.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 6, 2024.