

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO BRASIL E MÉXICO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND INTERCULTURALITY IN BRAZIL AND MEXICO

Josana de Castro Peixoto¹

SUMÁRIO: *Introdução. 2 Abordagem Conceitual da Interculturalidade e da Educação Intercultural. 3 A Educação Escolar Indígena no Brasil. 3.1 O Caso do México. Conclusão. Referências bibliográficas.*

RESUMO: Este artigo realiza uma análise histórica e conceitual dos antecedentes da educação escolar indígena no México e no Brasil, no contexto das políticas públicas e dos marcos legais nacionais e internacionais que orientam a política indigenista nos dois países. A pesquisa, de caráter exploratório e documental, fundamenta-se em legislações, diretrizes e produções teóricas que abordam a educação escolar indígena sob a ótica da interculturalidade. O estudo diferencia a educação escolar indígena, modelo formal de ensino, da educação indígena tradicional, que ocorre no cotidiano das aldeias, envolvendo práticas comunitárias, trabalho, convivência e espiritualidade. Essa distinção é fundamental para compreender os desafios da implementação de uma educação indígena intercultural que respeite saberes e práticas ancestrais. Destacam-se as ações voltadas à formação de professores, a produção de materiais didáticos bilíngues e o fortalecimento institucional das escolas em territórios indígenas; bem como as políticas mexicanas comprometidas com a ampliação da educação intercultural bilíngue e a implementação das licenciaturas indígenas em várias universidades públicas do Brasil. Apesar dos avanços observados, decorrentes das conquistas dos movimentos indígenas, persistem entraves relacionados à

¹ Graduação em Ciências Biológicas, modalidade bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (2001) e licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás (2000). Mestrado (2001), doutorado em Biologia (2010) e estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Goiás (2015) em parceria com o Programa en Biología y Ecología Aplicada na Universidade de La Serena, La Serena, Chile. Docente do quadro efetivo da Universidade Estadual de Goiás, campus sede central, Anápolis, GO e no Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER). Ainda atua na Universidade Evangélica de Goiás nos cursos de graduação em Ciências Biológicas (Exerceu a função de diretora de curso no período de 2013 -2020) e Medicina. Atua no Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA) e no Programa de Pós-graduação em ciências Farmacêuticas, Farmacologia e Terapêutica (PPG FFT). Tem experiência na área de Plantas nativas do Cerrado e conservação e bioprospecção de produtos naturais onde participa de estudos morfoanatômicos, fitoquímicos, farmacológicos e toxicológicos de plantas e seus produtos naturais e, também atua na linha de Ciências Ambientais onde participa de pesquisas voltadas à Conservação e proteção à Natureza. Faz parte do grupo de pesquisa Biodiversidade e Meio Ambiente; coordena o projeto de pesquisa Dinâmica da sucessão vegetacional em área florestada de Cerrado goiano vinculado ao Projeto PROCAD/CAPEs "Novas Fronteiras no Oeste: relação entre sociedade e natureza na microrregião de Ceres em Goiás (1940-2013)" Processo CAPES 2980/2014. Participa do Núcleo de Saberes Ambientais e Tradicionais do Cerrado da Universidade Estadual de Goiás.

infraestrutura, à valorização das línguas nativas e à autonomia pedagógica das comunidades. A educação escolar indígena ainda opera sob tensões colonialistas e epistemológicas, enfrentando o desafio de articular diversidade cultural e equidade educacional. Defende-se uma perspectiva crítica e transformadora da educação intercultural, baseada no diálogo de saberes, na valorização das identidades e na construção de uma pedagogia decolonial que contribua para o fortalecimento dos povos indígenas em sua luta por reconhecimento, autonomia e autodeterminação.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural; Brasil; México; Educação Indígena

ABSTRACT: This article conducts a historical and conceptual analysis of the antecedents of indigenous school education in Mexico and Brazil, in the context of public policies and national and international legal frameworks that guide indigenous policy in both countries. The research, of an exploratory and documentary nature, is based on legislation, guidelines and theoretical productions that address indigenous school education from the perspective of interculturality. The study differentiates indigenous school education — linked to the formal and Western model of education — from traditional indigenous education, which takes place in the daily life of villages, involving community practices, work, coexistence and spirituality. This distinction is fundamental to understanding the challenges of implementing an intercultural indigenous education that respects ancestral knowledge and practices. It highlights the indigenous and indigenist actions aimed at teacher training, the production of bilingual teaching materials and the institutional strengthening of schools in indigenous territories; as well as the Mexican policies committed to expanding bilingual intercultural education and implementing indigenous undergraduate degrees in several public universities in Brazil. Despite the observed advances, resulting from the achievements of indigenous movements, obstacles related to infrastructure, the valorization of native languages and the pedagogical autonomy of communities persist. Indigenous school education still operates under colonialist and epistemological tensions, facing the challenge of articulating cultural diversity and educational equity. A critical and transformative perspective of intercultural education is defended, based on the dialogue of knowledge, the valorization of identities and the construction of a decolonial pedagogy that contributes to the strengthening of indigenous peoples in their struggle for recognition, autonomy and self-determination.

KEYWORDS: Cultural diversity; Brazil; Mexico; Indigenous Education

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Escolar Indígena no Brasil tem se consolidado como uma proposta alternativa ao modelo educacional homogeneizante, oferecendo um novo paradigma de ensino baseado na interculturalidade, na valorização dos saberes tradicionais e na autonomia dos povos originários. Apesar de

seus avanços, persiste, no meio educacional e institucional, o mito de que essa forma de educação se aplica apenas como uma modalidade compensatória ou de transição para a integração dos indígenas à sociedade nacional. Tal restrição não apenas empobrece seu potencial transformador, mas revela uma narrativa colonial subjacente que limita seu campo de aplicação por razões mais simbólicas e estruturais do que propriamente pedagógicas ou legais.

O artigo busca desconstruir esse mito por meio da metodologia de revisão bibliográfica e documental, com ênfase em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei 11.645/2008 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; e nas contribuições de autores basilares do pensamento intercultural e decolonial, como Bartolomeu Melià e Catherine Walsh. A partir da concepção de que a política educacional pode ser interpretada como uma narrativa, pretende-se examinar de que modo o imaginário pedagógico tem reproduzido o enquadramento restritivo da educação indígena.

Na primeira parte do artigo, apresenta-se uma revisão da literatura, com ênfase nas contribuições de Melià, Walsh e Dietz, à luz da concepção da interculturalidade crítica como a que melhor traduz um ideal de educação escolar indígena. Para tanto, identifica-se nela elementos de reconhecimento da alteridade (crítica ao eurocentrismo), do diálogo (construção de relações simétricas) e de consciência decolonial (lucidez sobre os limites institucionais e os riscos de esvaziamento político). A partir dessa análise, constrói-se uma proposta de leitura da educação intercultural como uma narrativa de resistência e ressignificação com consciência crítica.

No segundo momento, apresenta-se uma breve abordagem sobre a educação escolar indígena no Brasil, indicando os principais marcos legais de um longo processo de lutas em defesa do direito a uma educação diferenciada e efetivamente comprometida com a diversidade de povos e culturas indígenas, representada por 391 etnias, falantes de 295 línguas indígenas, em uma população de 1.694.836 pessoas distribuídas por todos os estados federativos do Brasil, de acordo com Censo de 2022 (IBGE, 2025).

No terceiro momento, realizou-se uma discussão sobre a educação intercultural no México e suas aproximações com as políticas educacionais implementadas no Brasil, com importante análise do quadro de desenvolvimento das políticas de implementação da educação indígena intercultural e seus desafios, tal como aqueles

relacionados à elaboração de currículos e materiais didáticos específicos; a superação do modelo assimilacionista de educação e a ruptura com as heranças do colonialismo.

Com base nesse percurso teórico e documental, o artigo propõe a superação do mito da restrição compensatória, afirmando que a educação escolar indígena pode e deve ser compreendida em sua potencialidade paradigmática para toda a sociedade, como um projeto educativo que respeita e revitaliza as epistemologias e os modos de vida dos povos originários, contribuindo para a decolonização do saber. A análise intercultural permite não apenas rever práticas pedagógicas, mas também reformular os imaginários que sustentam as escolhas do sistema educacional dos mais distintos estados nacionais.

Quanto à metodologia de trabalho, a pesquisa está amparada em documentos legais que norteiam a política indigenista no Brasil e na América Latina, e cujo mote enfatiza a Educação Indígena sob o viés das políticas dos estados nacionais destinadas às populações indígenas, com destaque para: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei 11.645/2008; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998); Educação indígena em uma perspectiva crítica e intercultural; Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (Cres, 2018) – Ensino Superior Intercultural, entre outras.

2 ABORDAGEM CONCEITUAL DA INTERCULTURALIDADE E DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

No âmbito da política educativa para a América Latina, os organismos internacionais estabeleceram um modelo de atenção à diversidade na educação, com referência à diversidade histórica representada pelos povos indígenas e afrodescendentes (UNESCO, 2005, 2008); além da diversidade relacionada às pessoas com alguma deficiência ou condição, centrado no visível, que gera marcadores para definir a diversidade cultural e, portanto, sua circunstância de privação e desvantagem.

As políticas culturais e educativas decolonias destacam o reconhecimento de cada vez mais “novos atores”, à medida que a diversidade cultural se fragmenta; em

contraposição ao modelo eurocêntrico normativo, estigmatizante e, portanto, inadequado para a prática educativa.

[...] debe hacerse un examen de sutiles cuestiones empíricas, destinadas a determinar los contornos y el estatus de grupo, también resulta necesario —y más complejo aún— entrar en consideraciones valorativas acerca de los costos y beneficios en relación con el grupo desaventajado y la comunidad. Debe considerarse si el propósito de la clasificación en juego es “legítimo” o no, si la clasificación es “sospechosa”, si los derechos en juego son fundamentales, etcétera.^[1]

O modelo de atenção à diversidade cultural na educação se define a partir de três critérios: 1) o déficit, relacionado às carências multidimensionais, 2) a diferença, a particularidade do indivíduo ou grupos sociais, 3) o conflito, como consequência da marginalização, da discriminação e das desigualdades. Neste cenário, concebe-se a diversidade dos ‘outros’ como estranhos e perigosos, pois, refere-se a grupos de indivíduos com identidade específica, geralmente inferior, empobrecido, estrangeiro e ameaçador (Skliar, 2007).

Frente a este modelo, o desafio é construir uma educação e prática educativa situada na e para a convivência na alteridade, sustentada numa visão interdisciplinar. Isso requer transitar da visibilização ao reconhecimento das diferenças como um atributo humano, implica deslocar o conflito pelas tensões e contradições próprias da interação social, onde se manifestem as diferenças entre pessoas ou grupos sociais em contextos de desigualdade e de diversidade cultural.

As sociedades humanas têm um atributo social, que é a diversidade, a particularidade (Díaz-Polanco, 2006), na qual coexistem formações socioculturais distintas em espaços e tempos específicos, nos quais a diversidade se manifesta entre sociedades e em seu interior. A diversidade cultural é um fator que enriquece e potencializa as relações sociais ao mesmo tempo que origina tensões, nas quais se desenvolvem ou justificam problemas de distinta natureza: o contato entre culturas gera intercâmbios e tensões, esses fenômenos, no contexto da globalização, assumem dimensões universais; essa situação não deixa de ser paradoxal, pois, tende a universalizar as particularidades, que levam à intensificação dos conflitos culturais, os quais se manifestaram em todas as regiões do mundo, no século passado e até a atualidade, para mostrar uma presença complexa e multidiversa. Nesse

contexto, existe a “necessidade” de “administrar” a diversidade cultural diante da homogenização, por ser um fator que “obstaculiza” a convivência.

Nesse sentido, a instituição escolar deve gerar alternativas possíveis para desempenhar funções acordes à convivência na alteridade, por meio de projetos educativos sustentados na abordagem intercultural, com uma perspectiva inclusiva, que reconheça todos os atores que atualmente se posicionam no cenário social e se apropriam do espaço público.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Una posible reflexión se presenta al revisar la interculturalidad como perspectiva de edificar nuevas relaciones entre personas, grupos y el Estado nación, pero si dejar de incluir las discusiones que ha generado. Por ejemplo, en el nivel teórico se han cuestionado sus implicaciones neoliberales y sus cercanías con el relativismo cultural; en términos políticos -espacio donde la interculturalidad se ha revestido de política oficial del Estado hacia las poblaciones indígenas- se debate también el que, para un sector de la sociedad, la interculturalidad es ámbito exclusivo de los pueblos indígenas.[2]

A política de educação intercultural tem sido a resposta para tratar de forma diferencial e desigual indivíduos ou grupos culturalmente diversos, com a finalidade de interculturalizar tanto o currículo quanto a prática, num marco de tolerância e reconhecimento com base nos princípios de discriminação positiva e equiparação das circunstâncias de escolha, que assegurem a convivência, ou seja, a redução de tensões. Em contrapartida:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; además fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que trabaja partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios son maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto.[3]

A educação intercultural bilíngue que, teoricamente, apresenta indícios para estabelecer um diálogo cultural entre iguais, mas, em sua implementação, exibe uma clara tendência homogeneizadora que sintetiza a diversidade cultural com as desigualdades sociais, não é efetiva. O paradigma intercultural parte do respeito, disposição ao diálogo, participação, negociação e cooperação, na relação de epistemes e sistemas culturais diferentes. Propõe como necessária a compreensão e interdependência de culturas, povos e grupos sociais, a partir de marcos de referência interdisciplinares, para uma convivência não só pacífica, mas criativa, rumo à construção do nós.

Na trajetória histórica e nas experiências da educação intercultural, as interculturalidades podem ser identificadas como: romantizada, funcional, crítica e transformativa. A primeira, concebida como a estação de chegada para a convivência saudável, harmoniosa e positiva; a interculturalidade funcional está relacionada com a governabilidade “[...] prescriptiva, fija y funcional, que promueve la afirmación”[4], que se expressa nos programas educativos para a educação indígena; as duas últimas, a crítica e a transformativa, desde um olhar abrangente, para além da educação, propõem “[...] una interculturalidad analítica, dinámica y crítica que promueve la transformación [...]”[5], considerando a participação dos sujeitos e suas comunidades em processos de diálogo e reconhecimento pleno, relacionados com a autonomia e a decolonialidade.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser.[6]

Em consequência, ao repensar a educação no âmbito do Estado atual – com foco no Brasil e no México –, percebe-se a insuficiência das reformas educativas, diante de algumas questões que possibilitam o exercício da reflexão educativa autônoma e responsável; e que considere e justifique como acrescentar novos eixos epistêmico-sociais, a fim de dar resposta ao para quê e como mudar a situação de dependência e colonialidade, que nega a relação entre diferentes grupos étnicos e processos de formação escolar, e a maneira como se complementam.

Com relação à prática educativa, o olhar se volta à formação de professores com enfoque intercultural, para que haja coerência entre o ser, o dever e o agir, no âmbito de uma pedagogia baseada na reflexão rumo a uma prática transformadora para um horizonte de futuro pluriversal. A criação de licenciaturas indígenas interculturais no Brasil tem sido marcada, a partir dos anos 2000, por grandes desafios e relevantes progressos no que tange à formação de professores indígenas para atuar nas comunidades.

A experiência da Licenciatura em Educação Intercultural, desde 2007, do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), da Universidade Federal de Goiás, é um exemplo muito positivo de práticas transformadoras. De acordo com Vanessa Hãtxu de Moura Karajá, Marcelene Batista Cunha e Alexandre Herbetta (2023),

Os povos indígenas fortalecem, assim, o processo de retomada das escolas, assumindo papéis de professores, alunos e pesquisadores ativos para construção de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e democrática. O anseio por formação acadêmica para apoiar as comunidades é um dos principais objetivos dos jovens indígenas na atualidade, assim, aos poucos, estudantes indígenas vêm ocupando o espaço universitário.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), observamos esse processo de inclusão tanto nos cursos regulares, que contam atualmente com cerca de 300 estudantes indígenas, quanto no Curso de Educação Intercultural (com início em 2007), do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), que, no momento, conta com cerca de 300 estudantes, pertencentes a 30 povos originários distintos, e na Licenciatura em Educação do Campo.^[7]

A educação com enfoque intercultural emerge não como um modismo pedagógico, mas como uma resposta profunda às crises de representação dos grandes paradigmas explicativos do século XX. O seu surgimento está intrinsecamente ligado a um momento crítico das ciências sociais, marcado pelo esgotamento de modelos como o marxismo, o funcionalismo e o estruturalismo, até então frequentemente utilizados como bases teóricas para interpretar a complexidade humana. Conforme assinala Aróstegui^[8], vivia-se uma “crise de representação das ciências sociais”, um período de incerteza que pavimentou o caminho para o questionamento da racionalidade ocidental e para o advento do pensamento pós-moderno.

Este novo cenário intelectual, definido por Lyotard (1987) como a "incredulidade em relação às metanarrativas", negou a noção iluminista de que o pensamento racionalista levaria inexoravelmente ao progresso humano. Essa desconstrução abriu espaço epistemológico para se reconhecer que o mundo é composto por uma pluralidade de pensamentos e culturas, cada uma com sua própria racionalidade e saberes, que haviam sido sistematicamente negados ou adjetivados como "superstição" pelo projeto homogeneizador da modernidade ocidental. Lévi-Strauss, como citado por Echeverría[9], já alertava para o escândalo que representava, para a mentalidade tradicional, reconhecer a racionalidade complexa e impenetrável por trás de comportamentos ditos "primitivos".

Neste contexto de globalização cultural homogeneizante que, paradoxalmente, fortaleceu identidades locais e comunitárias como forma de resistência, surge o conceito de interculturalidade. Diferente de noções anteriores como "aculturação" ou "transculturação", a interculturalidade não se limita a descrever processos de perda ou transferência de traços culturais.

Segundo Dietz (2017), ela opera em três eixos semânticos: como conceito descritivo, como noção cultural dinâmica e, de forma mais crucial, como uma aplicação crítica e emancipadora para identificar conflitos e transformar as sociedades. A perspectiva intercultural, portanto, "ênfatiza a transformação da natureza das relações sociais dos diferentes grupos sociais, o que implica empoderar alguns, alterando as percepções das majorias, fazendo com que as sociedades sejam conscientes de sua diversidade e mais inclusivas com as minorias".[10]

Ao migrar para o campo educacional, a interculturalidade adquiriu contornos específicos em diferentes contextos. Na América Latina, e particularmente no México, a educação intercultural não foi simplesmente transplantada dos modelos de países imigrantes, como Estados Unidos e França, que focavam em migrantes ou em empoderamento racial. Ela foi adaptada para um contexto marcado por comunidades indígenas originárias e por históricos projetos nacionais homogeneizadores.

Inicialmente, a "educação intercultural" foi um campo de ação promovido por antropólogos e pelo Estado, com o objetivo de integrar as populações indígenas. No entanto, como adverte Dietz[11], quando esses discursos migram de contexto, seus pressupostos originais podem ser neutralizados, resultando em soluções educativas que não contestam efetivamente as estruturas de poder herdadas do colonialismo.

A educação com enfoque intercultural representa um paradigma essencial para o século XXI. Ela se constrói sobre os escombros das metanarrativas modernas, propondo-se não apenas a reconhecer a diversidade, mas a promover uma transformação qualitativa nas relações sociais, valorizando as racionalidades plurais e combatendo a lógica homogeneizante, com vistas à construção de sociedades verdadeiramente inclusivas e emancipadoras.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Há importante distinção a fazer entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena tradicional. A primeira remete aos processos educacionais formais, próprios das políticas indigenistas de Estado que regulam a formação escolar de pessoas indígenas, mediados pelo padrão ocidental do que é escola, educação e ensino-aprendizagem. Neste grupo estão incluídos os marcos legais brasileiros que determinam como essa educação deve ocorrer, conforme a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Lei 11.645/2008 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998).

A Educação Indígena tradicional, por outro lado, ampara-se em uma ideia de formação que não se confunde com o modelo de educação formal eurocêntrico, embora possa assimilar alguns aspectos dele. Trata-se de uma perspectiva mais ampla de formação humana, que acontece no cotidiano das aldeias, na vivência coletiva, nas brincadeiras, durante o trabalho, nos plantios e colheitas, nas horas de descanso e também nas salas de aula – muitas vezes improvisadas – das escolas indígenas nas comunidades. Essas duas vertentes educacionais podem andar lado a lado, mas, não se confundem; e há mais divergências do que convergências entre ambas, o que é recorrente nas práticas interculturais que envolvem escolas, metodologias, métodos de ensino e abordagens educacionais distintas, indígenas e não indígenas.

O enredo que encerra essa relação entre a educação indígena tradicional e a educação escolar indígena foi tomado emprestado de um clássico estudo sobre o tema, o livro Educação Indígena e Alfabetização, do jesuíta, antropólogo e linguista

espanhol – radicado no Paraguai desde 1954 e onde também faleceu, em 2019 – Bartolomeu Melià (1979).

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização · integrante. O fato dessa educação -- não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. [\[12\]](#).

Contudo, a educação ofertada pelo estado brasileiro aos povos indígenas é de caráter indigenista, ou seja, moldada pelo padrão convencional de escola e ensino-aprendizagem cujas dinâmicas estão comprometidas com o modelo ocidental eurocêntrico, assimilacionista e integracionista geralmente, como se depreende dos marcos legais vigentes desde Império até a República, especialmente após a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1967) e do Estatuto do Índio, Lei 6001/1973, no período da Ditadura Militar (1964-1985).

A ruptura com o modelo assimilacionista / integracionista de educação indígena ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988, com sistemática e importante atuação do Movimento Indígena a partir de década de 1970. Há, então, o reconhecimento legal do direito indígena a uma educação diferenciada, garantido pela Constituição de 1988, no Artigo 210; o que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que “é outro exemplo de conquista advinda dessas lutas, pois reforça esses princípios ao prever a oferta de uma educação escolar indígena própria e específica” [\[13\]](#).

Outro importante marco legal relativo à Educação Escolar Indígena no Brasil é a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura

indígenas no sistema de ensino público e privado. O portal do Ministério da Educação do Brasil (MEC), na aba Educação Indígena, pontua as principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no tocante à Educação Escolar Indígena, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1- Educação Escolar Indígena – Alfabetização e Diversidade

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.
6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

Fonte: Brasil, Ministério da Educação (MEC). Educação Indígena. In: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635. Acesso: 28/10/2025, 23:54h.

Tratam-se de políticas públicas educacionais importantes, a educação escolar indígena ainda padece de problemas básicos e sobrevive às turvas com essas mesmas políticas públicas educacionais vigentes. O caminho a percorrer, em matéria de formação continuada de professores indígenas e de produção de material didático específico, é longo; embora avanços significativos sejam notados, advindos de experiências de licenciaturas indígenas interculturais consolidadas, por exemplo. Segundo Gersen Luciano Baniwa (2019)

Os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana. O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino — estruturas das escolas e dos sistemas de ensino.^[14]

Deste modo, observam-se progressos importantes, a partir dos anos 2000, quanto à criação das licenciaturas interculturais indígenas em vários estados da federação do Brasil, conforme descrito no Quadro 2. Destaca-se a Licenciatura em Educação Intercultural - Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahakỹ, da Universidade Federal de Goiás (UFG), uma das primeiras iniciativas deste modelo educacional de licenciatura, criada em 2006, para atender os povos indígenas do Cerrado, principalmente.

Quadro 2 - Das Licenciaturas Interculturais Indígenas: distribuição por IES/Estados

Licenciatura Intercultural Indígena - Curso Presencial em: Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; e Línguas, Artes e Literatura - atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)	2001
Licenciatura em Educação Intercultural - Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahakỹ	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2006
Licenciatura Intercultural Indígena - Curso Presencial em: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e, Ciências Exatas e da Natureza/para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap)	2007
Licenciatura em Pedagogia intercultural indígena - Curso Presencial em Pedagogia Intercultural/para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar.	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)	2008
Licenciatura Formação de Professores Indígenas - Curso Presencial - Licenciatura em: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes/para atuar na 2ª etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Licenciatura Indígena/Universidade Federal do Acre (Ufac)	2008
Licenciatura Indígena - Curso Presencial em: Humanidades; Ciências; e Linguagens e Artes/ para atuar do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Universidade Federal do Acre (Ufac)	2008
Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Licenciatura)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2009
Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Universidade Federal de Rondônia (Unir)	2009
Licenciatura Intercultural Indígena	Universidade Federal do Espírito Santo	2010
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica Kaingang	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2011
Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena	Universidade Aberta do Brasil (UAB)	

Organização: Elaborado pelas autoras, 2025. Fonte: Sanchez & Leal, 2021.

3 A EDUCAÇÃO COM ENFOQUE INTERCULTURAL

O padrão histórico de desenvolvimento da América Latina permite explicar a lógica no desenho das políticas para a modernização e o crescimento econômico, assim como sua relação com as políticas sociais e, nesse contexto, as políticas culturais e educativas. O processo de modernização da região tem sido acompanhado por um contexto de dominação e dependência do exterior, que influencia o modelo de desenvolvimento econômico e determina o papel do Estado e sociedade civil organizada frente às tensões sociais e às pressões externas.

As sociedades latino-americanas se caracterizam pela desigualdade socioeconômica, juntamente com a diversidade cultural; constituem-se como sociedades heterogêneas, cujas tensões, decorrentes desses dois fatores, conduzem à discriminação e à exclusão, particularmente dos povos indígenas, em todos os âmbitos. Esses antagonismos sociais são complexos e, em parte, se explicam pela própria história dos povos indígenas, pelas suas relações com as sociedades nacionais e pela lógica de seus próprios ritmos temporais, que se articulam a partir de elementos como a língua, as tradições, os costumes etc., e, por sua vez, mantêm vigentes suas identidades e culturas.

A organização, pressão e visibilidade que os povos indígenas adquiriram desde meados do século XX como atores sociais, no panorama latino-americano, vai além de sua importância numérica, é histórica. A visibilidade desses povos levou à elaboração de uma profusa normatividade em relação aos seus direitos, entre os quais também está explicar como o projeto educativo, desenhado para eles, fica circunscrito aos projetos educativos nacionais; no melhor dos casos, trata-se uma variante educativa com um fundo de hegemonia cultural por parte das sociedades nacionais.

A educação indígena, em seu percurso histórico, empreendeu um processo de assimilação e avassalamento cultural em nome do desenvolvimento e da modernização. Inicialmente, direcionou-se para que os povos indígenas superassem o “atraso” em que viviam (Bonfil, 1970); para tanto, teriam que deixar de ser ‘índios’. No Brasil, essa direção foi marcada por uma política indigenista fortemente integracionista característica do chamado período tutelar (1910-1988).

O enfoque bilíngue bicultural no projeto de educação para os povos indígenas, desde sua concepção, estabelece uma relação de domínio, a língua indígena se transforma em um instrumento para a aquisição da língua nacional e ‘aculturação’.

Nesse sentido, o projeto de educação indígena tem reproduzido o colonialismo, a exploração econômica e a mudança cultural, pois, os planos e programas são nacionais e se aplicam à população indígena, passando por cima de sua cultura, língua e organização.

No es suficiente hablar únicamente de diversidad cultural o diversidad lingüística, sino que éstas interseccionan con otras formas de distinción – a veces privilegios, otras discriminaciones y opresiones-, entre las cuales el racismo es la más conocida, pero éste no opera aislado, sino que se conjuga con prácticas clasistas, etcétera, en el día a día [15].

O enfoque intercultural deriva e é produto da história de resistência e defesa do próprio indígena em face do alheio, isto é, frente à cultura dos outros, que revela a coexistência em contextos de diversidade cultural. Frente ao processo de globalização, as identidades indígenas se reafirmaram. A redefinição dos diferentes enfoques da educação indígena resultou de suas lutas por direitos específicos, entre os quais, o direito à diferença, que vai muito além da aprendizagem da língua nacional como segunda língua.

A educação destinada aos povos indígenas tem estado permanentemente à mesa de discussão, assim como tudo o que os envolve. A educação indígena, vista como conquista, refere-se ao plurilinguismo e à multietnicidade; além da aceitação de que ambos são expressão de diferentes culturas que exigem reconhecimento, na perspectiva de intercâmbios e diálogos mútuos; e, no âmbito educativo, visa fortalecer a relação entre educação e diversidade cultural.

Essa perspectiva apresenta um novo desafio, que, ao colocar em contato as diferentes configurações socioculturais, enfrenta a perda, substituição ou submissão de uma cultura sobre a outra, por que embora estejam sendo gestadas novas políticas públicas e paradigmas educativos, a partir da interculturalidade, assume-se um processo para a formação das novas gerações na aprendizagem dos traços socioculturais de seu meio, no reconhecimento e respeito do outro e, sobretudo, na convivência na diversidade com pleno respeito à sua identidade e à dos outros; isto é, busca-se a formação e o desenvolvimento da população indígena em um contexto de equidade e de reconhecimento da diversidade cultural.

A perspectiva intercultural nunca foi proposta como substituta da bilíngue, mas sim como uma forma de tornar o enfoque mais abrangente e enriquecê-lo, porque o

idioma nativo funciona como compêndio simbólico da cultura, por isso a sua importância para o processo de desenvolvimento de uma Educação Intercultural Bilíngue (EIB), o que implica manter a língua materna e adquirir a língua nacional.

Quadro 3 – Educação Indígena na América Latina: aproximações entre Brasil e México

Enfoques da Educação Indígena	
Assimilacionista / Integracionista Assimilação e/ou desaparecimento Imposição da cultura dominante	Marginalização Exclusão Instituição escolar como veículo para a homogeneização cultural.
Bicultural Déficit e carências	Compensação / Segmentação Fornecer o capital cultural mínimo por meio de adequações e simplificação dos conteúdos curriculares.
Multicultural Integração Exacerba a diferença, tantos tipos de escolas quanto diferentes.	Sintetiza diversidade com desigualdade, Diversidade como uma situação de déficit, pobreza e escasez.
Intercultural Inclusão Escolarização dos diferentes	Pluralidade cultural (económica, social e cultural). Diálogo, respeito e reconhecimento da diversidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Sem deixar de reconhecer o impacto dos processos de ‘aculturação’ e da educação indígena homogeneizadora, é inegável que a manifestação do “indígena” é persistente, o que levou vários países da região a reconhecerem seu caráter multiétnico em suas constituições. Os avanços na legislação nacional têm como premissa o desenvolvimento social e democrático, sobretudo pelos movimentos indígenas e da sociedade civil organizada, que exerceram e continuam exercendo pressão, nos âmbitos internacional e nacional, pelo reconhecimento da diversidade cultural e seus direitos. Em consequência, gerou-se uma normativa de recuperação da discussão em torno dos direitos dos povos indígenas, o que levou à modificação da legislação em algumas nações ou ao planejamento de políticas específicas em atenção a esses acordos.

3.1 O CASO DO MÉXICO

No caso do México, os termos multiculturalidade e interculturalidade se contrapõem, a primeira se entende como a situação de facto; a segunda como a

desejada. Depois da emergência do Exército Zapatista de Libertação Nacional, o Executivo propôs uma iniciativa de Reforma Constitucional na qual se consigna a proibição da discriminação e estabelece que a nação tem uma composição pluricultural; se reconhecem os direitos indígenas à livre determinação e autonomia para perpetuar sua cultura e identidade; e se garantem a escolaridade, o incremento dos níveis educativos e a educação bilíngue intercultural (Câmara dos Deputados do H. Congresso da União, 2024). No Brasil, com o fim da Ditadura Militar em 1985 e a reunião da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, paralelamente a uma importante atuação do Movimento Indígena em todo o processo, a Constituição de 1988 reconheceu aos indígenas os mesmos direitos.

No México, a dinâmica demográfica refere uma importante presença indígena no censo de 2020, 23,2 milhões de pessoas se identificavam como indígenas, o que equivale a 19% da população (INEGI, 2020). As mudanças constitucionais no âmbito da cultura e da educação não relatam que as condições materiais e culturais dos povos indígenas tenham melhorado; mas, evidenciam baixa qualidade de vida, pobreza extrema e um forte atraso nos índices educativos em relação à média nacional. No caso do Brasil, houve um crescimento significativo da população indígena após as conquistas de 1988. Contudo, ainda vigoram baixos índices educativos, assim como de acesso à saúde e à rede básica de saneamento básico. Conforme Simoni, Guimarães e Santos (2022),

Ao se abordar os resultados do censo de 2022 acerca da população indígena no Brasil, com seu montante superior a 1,5 milhão, é imprescindível considerar os quantitativos registrados nos recenseamentos anteriores de uma perspectiva comparativa: 294.148 em 1991; 734.127 em 2000; e 896.917 em 2010. Desse modo, a população indígena em 2022 é quase seis vezes maior que na década de 1990 e quase o dobro em relação a 2010. Se, em 2010, a população indígena constituía 0,4% da população nacional, passou a 0,8% em 2022.^[15]

Mesmo com a ampliação da cobertura na educação foi ampliada, há uma porcentagem importante de pessoas indígenas excluídas da educação formal, por diversas razões: pobreza, dificuldades de acesso, comunidades dispersas, falta de escolas ou recursos para frequentar etc. Das pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, 4 em cada 100 são homens e 6 em cada 100 são mulheres (INEGI, 2022). No que diz respeito à população indígena, o analfabetismo aumenta

para 20% nesse grupo populacional: 43,2% são mulheres e 23,9% são homens. Da população indígena de 15 anos ou mais, 11,3% são mulheres e 7,4% são homens (INEGI, 2022).

Nesse sentido, a política educacional aponta que não existe uma única identidade mexicana, portanto, a educação deve contribuir para reduzir as desigualdades, em direção à coesão social e eliminação de preconceitos e discriminação, para que a coexistência entre culturas diferentes ocorra em termos de igualdade, respeito e tolerância. Nesse sentido, Olivé propõe que, além de exigir a tolerância, o sistema educacional nacional deve promover o respeito a todas as formas culturais de vida presentes no país e, mais ainda, deve promover a anti-intolerância como parte das condições de convivência harmoniosa entre comunidades.

A educação intercultural marcou critérios para padronizar as práticas em contextos de diversidade cultural, o que é um disparate, porque toda prática é única. Na realidade, administram a desigualdade e a diversidade por que atendem a problemas estruturais que não se resolvem na instituição escolar. Na educação, podem construir respostas situadas e pertinentes às diferenças nas relações de alteridade, e não apenas o repertório que estabelece as políticas de reconhecimento e de conhecimento, mas determinam a possibilidade de estabelecer o diálogo cultural e de saberes entre iguais.

Na Nova Escola Mexicana (NEM) a proposta curricular estabelece uma perspectiva integradora do conhecimento como uma totalidade, organizada em quatro campos formativos e sete eixos articuladores com olhar de totalidade e interdisciplinar. A interculturalidade crítica é considerada como um dos sete eixos articuladores do Plano de estudos para a educação pré-escolar, primária e secundária:

Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, [...] Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos.^[16]

CONCLUSÃO

É importante recordar que o conceito de interculturalidade, gestado em

contextos de educação bilíngue, parte dos povos indígenas quanto à sua diversidade histórica, cultural, linguística, organizacional, cosmogônica etc.; como recurso na busca da equidade sob o pressuposto de um diálogo cultural entre iguais, na perspectiva dos direitos humanos universais. Um dos aspectos relevantes, que se potencializa na perspectiva intercultural, é a revitalização cultural, que implica a articulação dos povos indígenas e as comunidades étnicas com o resto da sociedade. Ter como ponto de partida seus conhecimentos e práticas permite ter acesso a outros conhecimentos, transmiti-los e compartilhá-los – e ambos os lados têm muito a ganhar com essas trocas de conhecimentos e perspectivas de mundo.

Entre os principais problemas da educação indígena, no âmbito dos processos cotidianos em sala de aula, decorrem de práticas discriminatórias, excludentes e racistas, que fragilizam a identidade, o idioma e o respeito pelo que é próprio de um povo. Também é pertinente destacar que a cobertura é deficiente, não se tem acesso a todos os níveis educativos e existem marcadas diferenças com relação ao gênero, acessibilidade, distâncias geográficas etc. Desta realidade, verifica-se a baixa qualidade da educação, que continua com tendências assimilacionistas e um currículo inadequado, além de escassez de materiais didáticos.

Desde a perspectiva formal e teórica, a interculturalidade parece uma abordagem promissora para a atenção às necessidades e dificuldades dos povos indígenas, mas, na prática ainda há muito a concretizar. E, com as devidas ressalvas, e o reconhecimento das diferentes realidades, esta máxima se aplica a ambos os países, Brasil e México. O fato é que a história de exclusão, opressão e imposição sociocultural e educacional aos povos indígenas das Américas portuguesa e espanhola guardam mais semelhanças entre si do que se imagina ou pode imaginar um observador desatento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, T. (2021) Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible, en *Profesorado. Revista de currículo u formación del profesorado*, v. 25, n. 3, noviembre, 2021.

ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica: teoría y método**. Barcelona: Crítica, 2001.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BONFIL, B. G. Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica en WARMAN, A. **De eso que llaman antropología**. 1970. México. Ed. Nuestro Tiempo.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Indígena**. In: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635. Acesso: 28/10/2025, 23:54h.

BUDAR, L., MESEGUER, S., CEBALLOS, D., MATEOS, L., DIETZ, G. Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normativa diversificada para la Universidad Veracruzana, **Eduscientia Divulgación de la Ciencia Educativa** v. 10, 2022, pp. 141-160.

Diario Oficial de la Federación. **Decreto que declara reformado, adicionado y derogado el Art. 2º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en materia de pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos**. 2024. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

DÍAZ-POLANCO, H. **Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia**. 2006. México: Siglo XXI Editores.

DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. En: **Perfiles educativos**, v. XXXIX, n 156. 2017.

DIETZ, G. **Interculturalidad: una perspectiva antropológica**. In: _____. 2025. México: Universidad Iberoamericana León.

DIETZ, G. **La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa**. México: Universidad Iberoamericana León, 2025.

DIETZ, G., MATEOS, S. **Interculturalidad y educación intercultural**. México: SEP, 2017. p. 191-210.

ECHEVERRÍA, B. **Modernidad y blanquitud**. México: Era, 2010.

INEGI, (2022) La población indígena em México. Disponible em: https://beta.cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/pueblos_indigenas/.

INEGI, La población indígena em México. 2022. Disponible em: https://beta.cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/pueblos_indigenas/.

KARAJÁ, V. H. M.; CUNHA, M. B.; HERBETTA, A. Implementação de Ações Afirmativas (e Cotas) para estudantes indígenas em duas universidades públicas goianas: Os casos da UFG e da UEG. In: BICALHO, P. S. S., MOURA, M. O., KARAJÁ, V. H. M. (Orgs.) **Povos Originários: Goiás+300: reflexão e**

ressignificação. Vol. 6. Goiânia, GO: Edições Goiás +300. Coordenadores da coleção: Jales Mendonça, Nilson Jaime (editor-geral).

LENKERSDORF, C. **Aprender a escuchar. Enseñanza maya tojolabales**. 2008. México: Plaza y Valdés Editores.

LÓPEZ BÁRCEMAS, F. Reforma indígena: el ruido y las nueces, em *Desinformémonos*, 9 de febrero 2024. Disponible em: <https://desinformemonos.org/reforma-indigena-el-ruido-y-las-nueces/>.

LÓPEZ, B. F. Reforma indígena: el ruido y las nueces, en *Desinformémonos*, 9 de febrero 2024. Disponible em: <https://desinformemonos.org/reforma-indigena-el-ruido-y-las-nueces/>.

LYOTARD, J-F. **A Condição Pós-Moderna**. Lisboa: Gradiva, 1987.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVÉ, L. **Inter-culturalismo y justicia social**. 2004. México, UNAM.

OLIVEIRA, N. C. L. **Das Diretrizes à Sala de Aula: O Documento Curricular para Goiás e os Indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2025.

ORTÍZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2002.

PÉREZ, P. K. Aproximaciones al concepto de minoría. FISS, O. Grupos y cláusula de protección. GARGARELLA, R. **Derecho y grupos desaventajados**. 1999. Barcelona: Gedisa, pp. 245-264.

PLÁ, S. Interculturalidades y currículum en América Latina, en **Epistemologías e interculturalidad en educación**. 2022. México: ISUE, UNAM, p. 291-316.

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021.

SIMONI, A. T. GUIMARÃES, B. N. SANTOS, R. V. “Nunca mais o Brasil sem nós”: povos indígenas no Censo Demográfico 2022. **Cad. Saúde Pública**, 2024; 40(4):e00232223, p. 1-4.

TIRZO, G. J. Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana, en **Educación en movimiento**, vol. 2, n. 22, octubre 2023, p. 4-10.

UNESCO. **La educación en un mundo plurilingüe**. 2003. París, UNESCO.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. 2017. Colombia: Ed. Alternativas.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 2003. Quito: Abya Yala.

-
- [1] PÉREZ, P. K. Aproximaciones al concepto de minoría. FISS, O. Grupos y cláusula de protección. GARGARELLA, R. **Derecho y grupos desaventajados**. 1999. Barcelona: Gedisa, pp. 247.
- [2] TIRZO, G. J. Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana. En: **Educación en movimiento**, vol. 2, n. 22, octubre 2023, p. 6.
- [3] BUDAR, L., MESEGUER, S., CEBALLOS, D., MATEOS, L., DIETZ, G. Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normativa diversificada para la Universidad Veracruzana, **Educscientia Divulgación de la Ciencia Educativa** v. 10, 2022, p. 147.
- [4] PLÁ, S. Interculturalidades y currículum en América Latina, en **Epistemologías e interculturalidad en educación**. 2022. México: ISUE, UNAM, p. 294.
- [5] *Idem, Ibidem*.
- [6] WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Colombia: Ed. Alternativas, 2017, p. 25.
- [7] KARAJÁ, V. H. M.; CUNHA, M. B.; HERBETTA, A. Implementação de Ações Afirmativas (e Cotas) para estudantes indígenas em duas universidades públicas goianas: Os casos da UFG e da UEG. In: BICALHO, P. S. S., MOURA, M. O., KARAJÁ, V. H. M. (Orgs.) **Povos Originários**. Goiás+300: reflexão e ressignificação. V. 6. Goiânia, GO: Edições Goiás +300. Coordenadores da coleção: Jales Mendonça, Nilson Jaime (editor-geral). p. 329-330.
- [8] ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica: teoría y método**. Barcelona: Crítica, 2001, p. 134.
- [9] ECHEVERRÍA, B. **Modernidad y blanquitud**. México: Era, 2010, p. 22.
- [10] DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. En: **Perfiles educativos**, v. XXXIX, n 156. 2017, p. 197.
- [11] *Idem, Ibidem*.
- [12] MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979, p. 10.
- [13] OLIVEIRA, N. C. L. **Das Diretrizes à Sala de Aula: O Documento Curricular para Goiás e os Indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2025. p. 22.
- [14] BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, p. 24.
- [15] SIMONI, A. T. GUIMARÃES, B. N. SANTOS, R. V. "Nunca mais o Brasil sem nós": povos indígenas no Censo Demográfico 2022. **Cad. Saúde Pública**, 2024; 40(4):e00232223, p. 2.
- [16] DIETZ, G. **La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa**. México: Universidad Iberoamericana León, 2025, p. 31.