



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1347

Educação científica antirracista e políticas públicas: o caso dos indígenas do Brasil profundo

Anti-racist scientific education and public policies: the case of indigenous people in deep Brazil

FREITAS, Nairys Costa de. Doutoranda em Ensino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza. Av. Treze de Maio, 2081 - Benfica. Fortaleza - CE. CEP: 60040-215/ Telefone: (85) 3455-3070/ E-mail: nairys.freitas07@aluno.ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0799-8489>

ROMEU, Mairton Cavalcante. Doutor em Física

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza. Av. Treze de Maio, 2081 - Benfica. Fortaleza - CE. CEP: 60040-215/ Telefone: (85) 3455-3070/ E-mail: mairtoncavalcante@ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5204-9031>

BARROSO, Maria Cleide da Silva. Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza. Av. Treze de Maio, 2081 - Benfica. Fortaleza - CE. CEP: 60040-215/ Telefone: (85) 3455-3070/ E-mail: ccleide@ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-9523>

RESUMO

Diante da diversidade cultural do Semiárido brasileiro e da invisibilidade histórica das comunidades indígenas que habitam a região, este ensaio teórico analisa os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao propor um currículo padronizado, limita práticas pedagógicas como a Educação Intercultural, a Pedagogia Decolonial e o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e multilíngue dessas comunidades. Historicamente, esses povos foram silenciados e tiveram suas identidades étnicas ocultadas sob o rótulo de “caboclos” devido às perseguições sofridas. O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão crítica a respeito das políticas públicas destinadas às escolas indígenas no Semiárido brasileiro e discutir meios de promover ações que disseminem uma Ciência que valorize os saberes da região. A metodologia utilizada está baseada na reflexão crítica conforme estudos de outros pesquisadores da área. Apesar dos avanços legais que reconhecem o direito à educação indígena, foram identificados obstáculos significativos, como a desconexão curricular em relação à cultura indígena, a falta de infraestrutura escolar e a alta taxa de evasão escolar. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de uma reformulação das práticas educativas para atender às especificidades culturais e históricas dos povos indígenas da região.

Palavras-chave: Educação Científica, Políticas Públicas, Povos Indígenas, Semiárido.

ABSTRACT

Faced with the cultural diversity of the Brazilian Semi-Arid and the historical invisibility of the indigenous communities that inhabit the region, this theoretical essay analyzes the challenges posed by the National Common Curriculum Base (BNCC). By proposing a standardized curriculum, the BNCC limits pedagogical practices such as Intercultural Education, Decolonial Pedagogy and the right to specific, differentiated, intercultural, bilingual and multilingual education for these communities. Historically, these peoples have been silenced and had their ethnic identities concealed under the label of “caboclos” due to the persecution they have suffered. The study reflects on public policies aimed at indigenous schools in the semi-arid region, with a focus on promoting anti-racist science education. Despite the legal advances that recognize the right to indigenous education, significant obstacles were identified, such as the curriculum's disconnection from indigenous culture, the lack of



school infrastructure and the high dropout rate. These difficulties highlight the need to reformulate educational practices in order to meet the cultural and historical specificities of the region's indigenous peoples.

Keywords: Science Education, Public Policies, Indigenous Peoples, Semi-arid.

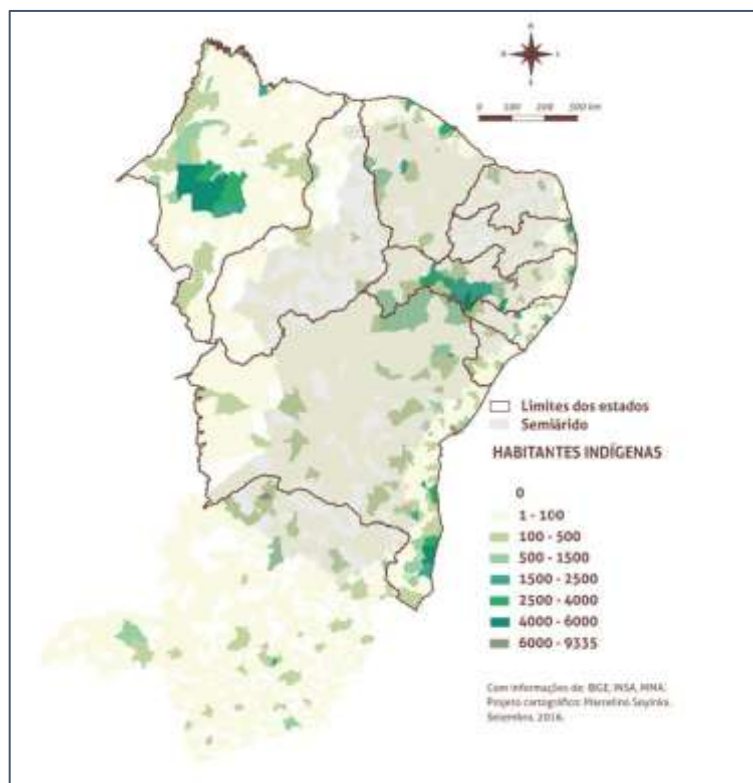
Introdução

Um número significativo de etnias indígenas é localizado no Nordeste do Brasil, algumas especificamente no Semiárido nordestino, as quais sobrevivem da agricultura. Sendo que o milho, o feijão-caupi e a mandioca são os principais cultivos agrícolas, representando importância econômica e cultural (Albuquerque *et al.*, 2017).

As experiências vivenciadas pelos povos indígenas no Semiárido nordestino são compostas pelo desafio de refletir a respeito da compreensão dos acontecimentos históricos que incidem nas mobilizações sociopolíticas dos dias atuais em defesa da garantia dos direitos adquiridos e na luta por conquistas vindouras (Silva, 2017). O estudo de Gonçalo e Santos (2024) analisou a relação entre o processo de expropriação vivenciado de forma histórica pelos indígenas Pankararu, a falta de acesso à água e os impasses no acesso aos direitos básicos. Diante das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas, Silva (2017) evidencia o protagonismo, enfatizando uma história de violência e perdas culturais.

A Figura 1 expõe que ainda existem muitas populações indígenas residentes na região do Semiárido, e para Andrade e Dantas (2020), essas populações possuem territorialidades, costumes, métodos únicos de manejo de suas áreas e que na maioria das vezes não são reconhecidos oficialmente ou não possuem garantia de propriedade de seus territórios.

Figura 1 - Mapa da População indígena no Semiárido



Fonte: Andrade e Dantas (2020)

Considerando a diversidade presente na região do Semiárido e a invisibilidade de tais comunidades, as quais são constantemente vítimas de agressões e expropriação territorial consequência de conflitos por exploração de recursos



naturais nas áreas que se encontram em grau de conservação consideradas maiores que áreas de entorno (Andrade; Dantas, 2020).

Esses povos compõem uma das diversas camadas sociais e culturais do Brasil, cujo sofrimento é invisibilizado, e mesmo assim, tentam manter seus saberes e culturas vivos (Alves-Brito, 2020). A extinção das ciências dos povos indígenas foi causada pela “missão colonizadora” e considerada um epistemicídio que objetiva homogeneizar o mundo, apagando os saberes e culturas que não são predominantes (Santos; Meneses, 2020).

Além de lhes terem tirado o direito de vivenciar dignamente as suas ciências, culturas e costumes, lhes impedem de ter acesso à Educação e lugar de fala na sociedade, devido à predominância do racismo epistêmico (Alves-Brito; Alho, 2022). Segundo Milanez *et al.* (2019), os indígenas tiveram pouco espaço nas discussões que envolvem o racismo no Brasil, enaltecendo o eurocentrismo e desclassifica essas epistemologias, diminuindo-as e destruindo-as para desacreditá-las e estruturar um mundo de “pensamento único” que não aceita “outros” mundos possíveis além do que nos é imposto (Grosfoguel, 2007).

A tentativa de extinguir os povos indígenas do Semiárido brasileiro vem ocorrendo há muitos anos. Um dos exemplos incluem o fato ocorrido em 1850, em que foi declarada a extinção dos aldeamentos indígenas do Ceará e suas terras foram associadas aos “*Proprios Nacionaes*”, antecedendo qualquer província do império “*Em consequencia de não existirem ahi hordas de Indios selvagens (...), mas somente descendentes delles confundidos na massa da população civilizada*” (Ratts, 1998, p. 111).

Após a divulgação da constituição de 1988, na década de 1990, são principiadas diversas iniciativas a favor dos territórios destes grupos que foram vítimas da dominação no decorrer de séculos (Andrade, 2019). Além disso, Silva e Santos (2015) discutem a respeito da existência dos movimentos sociais e a Educação Indígena contemporânea, quem vem sendo fundamental na conquista dos direitos. Grande parte dos povos indígenas no Nordeste do Brasil habita no Semiárido desde as primeiras décadas do Século XX, conquistando uma visibilidade sociopolítica considerável nas mobilizações, consolidando suas identidades étnicas diferenciadas e lutando por seus direitos, sobretudo a demarcação das terras (Silva, 2021).

Uma das conquistas dos povos indígenas é a escola diferenciada, considerando que durante muitos anos a escola tem sido um meio estratégico na consolidação de projetos assimilacionistas e integracionistas, na tentativa de desestruturar as etnias de sujeitos e coletivos indígenas. Tal plano é posto em ação desde o primeiro contato. Atualmente é possível pensar em Educação Escolar Indígena como um dos elementos pertencentes de uma política de característica completamente indígena, cujas transformações acontecem a partir do diálogo entre indígenas e não indígenas, com o intuito de gestar políticas indigenistas promovidas pelo Estado (Fernandes, 2018).

Considerando os desafios únicos enfrentados pelos povos indígenas do Semiárido brasileiro, este estudo possui orientações que contribuem para a construção de uma educação que valorize suas culturas, conhecimentos tradicionais e identidades, promovendo a justiça social e a equidade (Alves-Brito; Alho, 2022; Andrade; Dantas, 2010; Walsh, 2005). Dentre os desafios, é fundamental mencionar alguns trabalhos que investigaram a precarização das escolas de campo, bem como as condições de transporte e infraestrutura (Ferreira, 2019; Andrade; Rodrigues, 2020; Fartes; Sousa, 2020; Souza *et al.*, 2020; Marinho; Schmidt; Vasconcelos, 2021).



O problema de pesquisa deste trabalho tem como base Militão (2022), o qual apresenta alguns contrapontos em relação a BNCC e a proposta de um currículo padronizado, o que pode obliterar a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, mostrando-se divergente à modalidade educacional aqui exposta. Além disso, Lima (2022) considera que a Educação Escolar Indígena não atende todas as necessidades educacionais dos povos indígenas de diversas regiões do país.

A Educação Científica antirracista discutida ao longo do texto, também é uma das lacunas na BNCC que incide na educação indígena e não indígena, pois o racismo exerce um “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo” (Almeida, 2018, p. 25). Os preconceitos estruturais existentes na nossa sociedade – racismo, machismo e homofobia – originaram-se ou foram consolidados na colonialidade que gestou a nação brasileira (Mignolo, 2017).

O autor Santos *et al.* (2020) considera a importância de uma análise criteriosa das práticas pedagógicas sob a ótica da educação intercultural. Walsh (2009) discute em seu trabalho a respeito da importância da interculturalidade crítica como instrumento pedagógico disposto a se impor ao processo de racialização, subalternização, inferiorização e instrumentos de poder. Além disso, a autora defende essa interculturalidade crítica respeite e possibilite as diversas maneiras de viver e saber, bem como criar mecanismos de motivação para a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que transpassem fronteiras.

Diante das lacunas que perpassam a Educação Científica Intercultural e Antirracista, este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão crítica a respeito das políticas públicas destinadas às escolas indígenas no Semiárido brasileiro e discutir meios de promover ações que disseminem uma Ciência que valorize os saberes da região.

O presente trabalho inicia uma breve discussão a respeito da educação científica antirracista, que versa sobre a decolonização de saberes e a valorização de práticas pedagógicas que possibilitem as diversas maneiras de viver. Além disso, são discutidas as políticas públicas e o histórico de evolução destas com vistas à valorização da Educação Indígena Diferenciada, bem como relacionar esses aspectos com a situação educacional dos indígenas do Semiárido brasileiro. Por fim, são analisados e questionados os desafios e avanços na implementação das políticas públicas.

Visando preencher essas lacunas, esta pesquisa contribuirá para a compreensão do papel social da Ciência e afirmará o reconhecimento dos saberes dos povos indígenas oriundos do Semiárido (Rigotto *et al.*, 2022). Assim, inserido no contexto da Educação Intercultural Crítica, este estudo dialoga com as perspectivas de Rigotto *et al.* (2022), Santos *et al.* (2020) e Walsh (2009).

Educação Científica Antirracista

O racismo epistêmico tem tornado inferior à produção intelectual e o conhecimento dos indígenas, impactando negativamente na autoestima dessas pessoas. Além disso, não é possível desqualificar pessoas negras e indígenas sem desmerecer os seus jeitos de ser, agir e de raciocinar (Alves-Brito; Alho, 2022). Por esta razão, diversas pesquisas (Alves-Brito; Alho, 2022; Pinheiro, 2019; Verrangia, 2014) a respeito da educação científica antirracista têm buscado abordar



representatividades, reivindicando a inclusão e consideração das produções científicas de grupos que não são considerados historicamente dominantes.

Santos (2024) define o racismo como uma construção ideológica e um conjunto de práticas fundamentadas a partir da dominação material, cultural e subjetiva das pessoas que não pertencem à classe dominante (Gonzalez, 2020), buscando justificativas para naturalizar a violência colonial e a perpetuação do modelo produtivo capitalista (Fanon, 2008, 2018; Moura, 1994; Oliveira, 2021).

No dizer de Walsh (2005) as reivindicações por autonomia e empoderamento dos povos indígenas vem sendo cada vez mais constantes desde os meados da década de 1980 em alguns países da América-Latina. Essas lutas desafiam as relações de poder colonial predominantes nestas nações, instigando a autonomia regional, incluindo a demanda por territórios, lideranças indígenas, respeito pelos seus sistemas socioculturais e maior participação na gestão dos destinos nacionais. Essa autonomia também envolve a educação científica, pois o atual padrão não considera as diversidades epistêmicas que fundamentam a construção de conhecimento, diminuindo a Ciência a um padrão eurocêntrico que colabora com a subalternização das demais culturas (Mattos, 2023).

Milanez *et al.* (2019) afirmam que um número considerável de lideranças e organizações indígenas narram a dimensão de investigações sobre o racismo empregado contra eles, dando abertura para o surgimento do projeto “Racismo e Antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas”, o qual relata que para muitos pesquisadores de instituições brasileiras, a violência contra os povos indígenas não deve, ou não precisa ser classificada como racismo. Contudo, para os participantes indígenas, não havia a menor dúvida de que são vítimas de racismo desde a chegada dos europeus ao continente.

Diante das situações apresentadas neste trabalho, apresentamos a compreensão de Severo e Lapitz (2017), em que apresentam o fazer científico como um processo dinâmico. Em concordância, Almeida (2016) expõe uma construção de conhecimento aberta e mutável, disposta a dialogar com a natureza, não sendo um conhecimento estático ou um método inquestionável de dissecação do mundo.

Usamos as concepções aqui empregadas para analisar as implicações do pensamento-outro, decolonização e pensamento crítico de fronteiras. O pensamento-outro diz respeito ao pensamento a partir da decolonização, da luta contra a não existência, da restrição da existência e da desumanização. Já o pensamento de fronteiras é empoderar outras formas de pensar que diferem do pensamento eurocêntrico (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2009).

Nesse sentido, empregamos a importância de uma Educação Científica antirracista que valorize a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas do Semiárido brasileiro, considerando que, conforme inúmeros indígenas o conhecimento é baseado no compartilhamento e na autonomia dos estudantes, de conseguirem construir seus próprios caminhos para o conhecimento por meio de experiências adquiridas (Vergolino, 2020).

O Quadro 1 apresenta ações que integram a Educação Científica Antirracista e a valorização dos saberes e costumes dos povos indígenas do Semiárido brasileiro. As ações são apresentadas no Quadro a seguir, são fundamentadas nos trabalhos (Alves-Brito; Alho, 2022; Oliveira; Candau, 2010; Vergolino, 2020; Severo; Lapitz, 2017; Walsh, 2005, 2009), visando promover uma educação emancipatória e democrática que valorize as diversas formas de pensar.

Quadro 1 - Educação Científica Antirracista e a Valorização da Cultura e dos Conhecimentos dos Povos Indígenas do Semiárido Brasileiro



Tema Principal	Objetivo da Educação Científica Antirracista no Semiárido Brasileiro.
Reconhecimento da Cultura indígena	Estimular o respeito e o reconhecimento da cultura dos povos indígenas do Semiárido, compreendendo seus costumes, histórias e valores, combatendo ações de estereótipos e preconceitos.
Conhecimentos dos Indígenas e Científicos	Incorporar conhecimentos científicos e saberes tradicionais indígenas, mostrando como práticas locais, como técnicas de manejo sustentável e preservação ambiental, contribuem para a ciência e a sustentabilidade.
Língua e Identidade	Valorização e respeito pelas línguas indígenas, entendendo-as como componentes fundamentais da identidade cultural e da transmissão de conhecimento, promovendo seu uso e estudo nas atividades educativas.
Sustentabilidade e Biomas Locais	Ensinar sobre a biodiversidade e ecossistemas do Semiárido, incentivando o respeito ao ambiente e a valorização das práticas indígenas de convivência e proteção ambiental, como o uso sustentável da caatinga.
História e Direitos dos Povos Indígenas	Promover o entendimento da história dos povos indígenas na região, sua resistência e luta por direitos, reconhecendo sua contribuição para a sociedade e abordando a história com honestidade e respeito.
Ciência e Natureza	Abordar o conhecimento científico na perspectiva da relação intrínseca que os povos indígenas têm com a natureza, demonstrando a ciência como parte da vida e da identidade cultural indígena.
Protagonismo Comunitário	Envolver as comunidades indígenas como protagonistas do processo educativo, colaborando na criação de conteúdos que refletem suas perspectivas e saberes e fortalecendo o empoderamento comunitário.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

As ações descritas no Quadro 1 visa estimular o reconhecimento da cultura dos povos indígenas do Semiárido e combater ações preconceituosas, considerando as diferenças entre o modelo europeu de escolarização e os modos que os povos indígenas ensinam suas crianças sobre suas culturas e tradições (Friesen, 2002).

As populações indígenas localizadas nas regiões semiáridas sofrem o bloqueio de seus conhecimentos e culturas, de diversas formas, organizado principalmente por esforços dominantes na agricultura, no meio rural e pela sociedade brasileira (Wanderley, 2017). Esse bloqueio é incrementado por dois fatores: 1) região caracterizada pelos solos rasos e alcalinos, isolamento, escassez hídrica e secas constantes; 2) problemas socioeconômicos, estrutura fundiária altamente concentrada, baixo grau de escolaridade, desigualdades e ausência de capital (Silva; Costa, 2014).

Silva *et al.* (2010) verificaram que nas escolas espalhadas pelo sertão nordestino, quase não existem debates desenvolvidos pelos docentes acerca das práticas curriculares e pedagógicas que promovam conteúdos culturais, políticos, sociais e que possuam vínculo de forma direta ou indiretamente com as práticas pedagógicas dos professores. Essa inércia incide no tipo de sujeito que está sendo

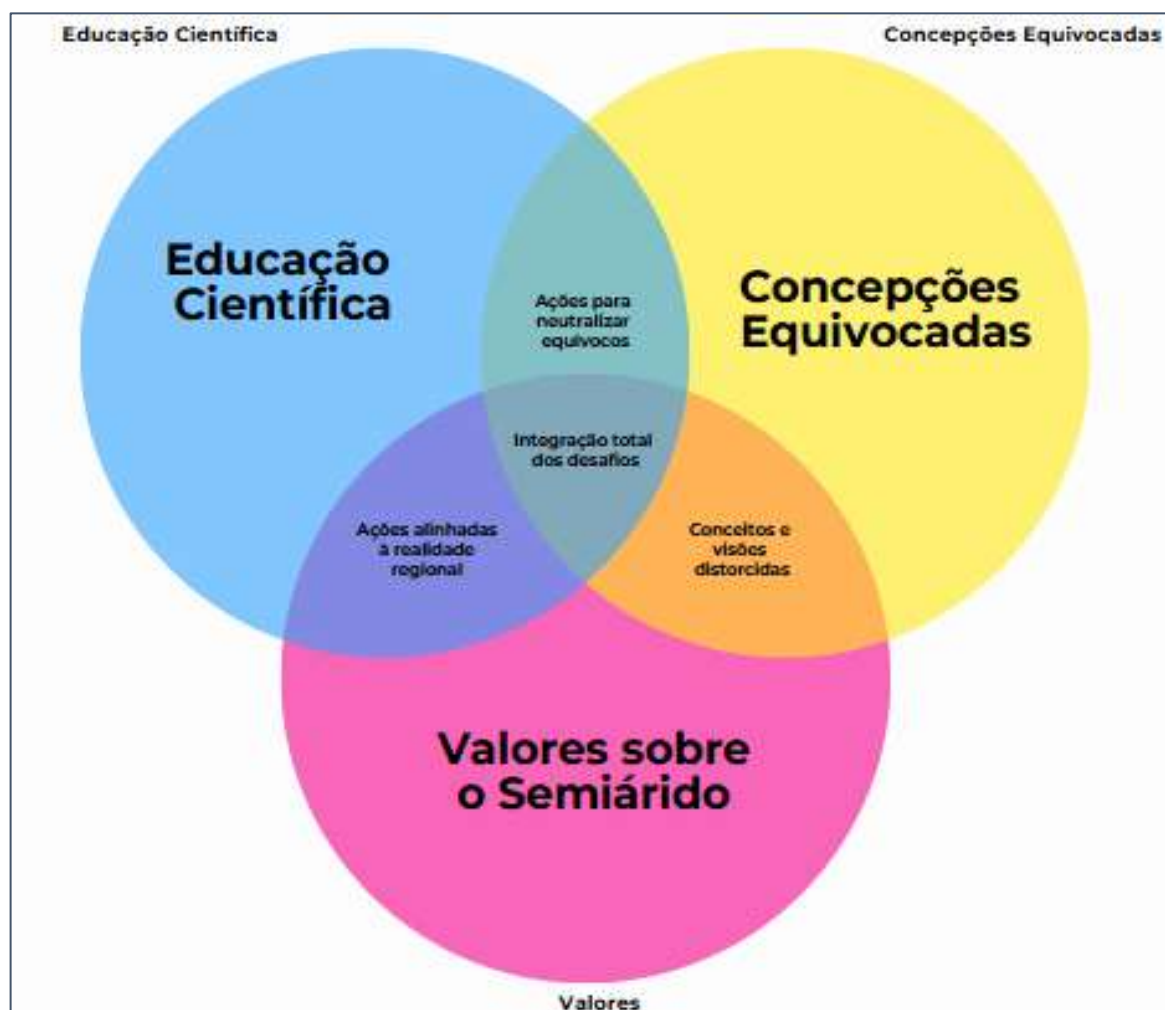
formado nessas instituições, causando uma enorme preocupação em atender os anseios e necessidades dos grupos que habitam nessa região.

Silva *et al.* (2010) ainda consideram que a estruturação do currículo nas escolas do Semiárido brasileiro necessita ser assimilada como um momento crucial na caracterização do caminho da educação que será incrementado pelas escolas da região. Assim, Moreira e Silva (1994), argumenta que não existe neutralidade no currículo quando se trata de desinteresse na transmissão do conhecimento social, pois o mesmo está envolvido com as relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, além de formar identidades individuais e sociais particulares.

Os objetivos expostos no Quadro 1 visa superar a ideia equivocada que as escolas incluem em seus currículos, as quais caracterizam os grupos pertencentes ao Semiárido como “coitadinhas”, “pobrezinhas”, “incultas”, implementando caricaturas e estereótipos de sertanejos cheios de preconceito (Silva *et al.*, 2010).

Assim, a Figura 2 mostra alguns aspectos qualitativos da Educação Científica no Semiárido, a qual coaduna com a necessidade de fazer uma análise cuidadosa, pois tais estratégias neutralizam e inferiorizam essas pessoas e suas respectivas culturas.

Figura 2 - Aspectos da Educação Científica no Semiárido.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).



A Figura 2 corrobora com a necessidade de a educação científica aderir ações que neutralizem as concepções equivocadas sobre a diversidade cultural, considerando que a educação desenvolvida no Semiárido brasileiro é fundamentada sobre valores e ideias equivocadas a respeito da realidade da região (Mattos; Kuster, 2004).

Políticas Públicas de Educação para os Povos Indígenas

Molina (2012) discute a respeito das políticas públicas e evidencia que, sem compreender a importância do Estado, dos direitos, da democracia e dos movimentos sociais, tal diálogo se torna inviável. A partir dessa percepção, é possível compreender que as políticas públicas abrangem disputas entre sujeitos concretos e suas lutas de classes: “É exatamente o resultado das forças presentes nessa condensação das relações sociais que faz o Estado agir, ou seja, que o faz conceber e executar essa ou aquela política pública” (Molina, 2012, p. 591). Quando conquistada, nenhuma política pública é permanente, pois o surgimento de novos conflitos pode modificar a realidade atual conforme os interesses de classe (Bicalho *et al.*, 2021).

Conforme o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, a Educação Escolar Indígena deve ser estabelecida em Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Nesse sentido, o trabalho de Viaña *et al.* (2010) afirma que as políticas educacionais emergentes do século XXI possuem dois eixos distintos de transformação. O primeiro se encontra no progresso dos vínculos entre a Educação e o “desenvolvimento humano integral”, refletindo, no ponto de vista dos autores, um interculturalismo viável e maduro.

Luciano *et al.* (2020) descreve que a política de incorporação para a cidadania nacional tinha o foco de integrar os indígenas à sociedade brasileira, de maneira que, para se tornarem cidadãos desta nação, teriam que abandonar ou anular seus costumes, suas crenças, suas próprias identidades, línguas e toda a sua essência étnica. Assim, Luciano (2006) descreve o movimento de resistência em torno dessa predisposição, o que possibilitou estratégias de lutas na solicitação de uma educação escolar indígena que suprisse às suas necessidades e fortalecesse a afirmação cultural, étnico e promovesse o diálogo com as demais culturas ao invés de ser meio de enfraquecimento, de extermínio cultural e dos conhecimentos próprios do povo.

Conforme os indígenas compreendiam os saberes científicos, iam também se conscientizando de que a escola eurocêntrica não era seu lugar, pois isso os distanciava dos seus próprios modos de viver (Luciano *et al.*, 2020). As lutas por (re) existência resultaram na conquista de direitos na Constituição Federal de 1988, alicerçadas pelos artigos 210, 231 e 232, concedendo aos povos indígenas direito aos territórios tradicionais, à saúde e à educação escolar diferenciada (Brasil, 1988).

Os desencontros entre as políticas públicas e os povos indígenas se deram no primeiro modelo de política pública educacional deste país, a qual foi impositiva, pelo fato de desconhecer as sociedades indígenas às quais estavam sendo destinadas (Paula, 2008). Desde o período colonial, não foi considerado o modo de ser dos povos indígenas, o que os levou a impor um modelo educacional destinado ao fracasso (Melià, 1979).

Com a subalternização da alteridade das pessoas negras, quilombolas e indígenas, estes grupos se tornaram vítimas das políticas racistas, sendo afastados



das escolas, das universidades e dos lugares de autonomia cultural e científica (Alves-Brito; Alho, 2022). Nessa perspectiva, as ciências dos povos indígenas devem ser discutidas em escolas, universidades e espaços de divulgação em Ciência, e não somente em um contexto folclorizado e estático (Rosa; Silva, 2015).

Assim, convém considerar os principais marcos jurídicos que favorecem a educação indígena, conforme exposto na linha do tempo da Figura 3.

Figura 3 - Linhas do tempo de marcos jurídicos que favorecem a Educação Indígena.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 3 expõe os principais marcos jurídicos que permitem preservar e valorizar suas memórias históricas (Félix, 2017). Assim, a Educação Antirracista possui uma ligação com um currículo escolar que adota uma concepção intercultural, a partir de um diálogo entre as demais culturas historicamente negadas e silenciadas (Uchoa *et al.*, 2021).

Aspectos Educacionais dos Indígenas do Brasil Semiárido

Para refletirmos a respeito dos aspectos educacionais dos indígenas do Brasil Semiárido, citamos Andrade e Dantas (2020), que chamam a atenção no sentido de reconhecer a importância da história dos grupos indígenas que habitavam e habitam no Nordeste, e que por uma grande diversidade étnica conseguiram se estabelecer mediante um longo contato com as mudanças sociais e tecnológicas, em um componente histórico e etnológico possibilitado sob a inabalável marca da marginalidade.

É fundamental considerar que a imagem do caboclo é citada em obras literárias envolvendo situações imaginativas, recordações e relato das regiões Agreste e Sertão nordestino. Os caboclos são considerados personagens típicos e curiosos que buscavam se adequar às novas situações de sem-terra, sem um destino certo e em busca de trabalho para sobrevivência (Silva, 2011). Outro aspecto a ser considerado é quando muitos imaginam o indígena como um ser primitivo vivendo na selva, dificultando aos povos indígenas que estão longe desse padrão “selvagem” impor sua identidade à sociedade e ao Estado brasileiro (Vaz-Filho, 2006).

Deste modo, Silva (2017, p. 1) efetua as seguintes interrogações: “Até onde é possível pensarmos uma história indígena ou uma história dos índios? Os índios estão

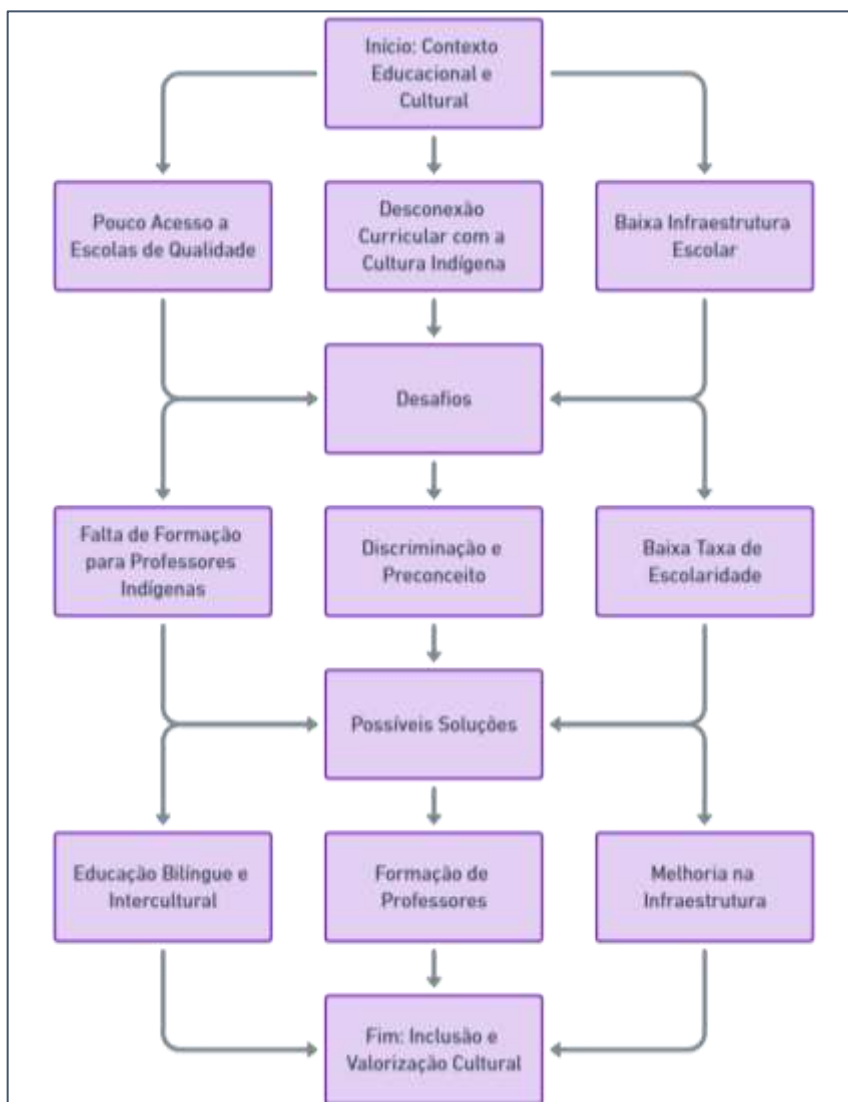


fora da História, enquanto história da humanidade? Algum grupo humano vive totalmente isolado, sem estabelecer relações com outros grupos humanos?”. Os indígenas que habitaram nos antigos aldeamentos do Semiárido brasileiro foram chamados de “caboclos”. Essa condição era assumida para esconder a identidade étnica perante as inúmeras perseguições. Diante disso, foram realizados vários estudos a respeito dos hábitos e costumes desses povos, considerados diferentes devido às suas danças e manifestações folclóricas, visto que estão em vias de extinção (Silva, 2017).

Freire (2013) realiza os seguintes questionamentos: Quem, melhor que os oprimidos, estará preparado para compreender o triste significado de uma sociedade opressora? Quem sofrerá, mais que eles, as consequências da opressão? Quem, mais que eles, irá compreender a necessidade da libertação? O autor torna evidente a importância de o oprimido descobrir o opressor, e a partir disso, buscar libertação por meio da luta pelos seus direitos, bem como a garantia da permanência desses direitos.

A partir desse panorama, refletimos o quanto a percepção errônea da imagem do caboclo incide na atual situação da Educação Indígena no Brasil Semiárido, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Realidade da Educação Indígena no Brasil Semiárido.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).



A Figura 4 expõe a desconexão curricular com o contexto educacional e cultural dos povos indígenas que vivem no Semiárido, denuncia a falta de estrutura e a falta de acesso às escolas de qualidade. Esses pontos coadunam com a fala de Militão (2022), que revela os contrapontos da BNCC em relação à educação indígena, bem como a tendência de estar na contramão de um conjunto de ações legais diligenciadas pelo estado brasileiro.

Esses pontos identificados proporcionam desafios, sendo eles: falta de formação de professores indígenas, discriminação, preconceito e baixa taxa de escolaridade, as quais podem ser solucionadas com ações e políticas públicas que valorizem a cultura destes povos e sua língua, formação de professores indígenas em parceria com as universidades locais e melhoria na infraestrutura escolar.

Seria impossível ter autonomia, acesso a uma educação de qualidade que valorize sua cultura e preservar a própria alteridade num contexto em que suas terras foram tomadas, restando-lhes permanecer restritos em pequenas terras, serem totalmente expulsos ou em parte, e se continuarem morando em suas terras que fosse como moradores/locatários/meeiros dos próprios invasores de seus territórios (Anai, 2014).

Considerações Finais

Por muitos anos, os povos indígenas tiveram seus direitos negados, sendo vítimas de etnocídio, violência e escravidão. A invisibilidade e a violência contribuíram para que muitos conhecimentos se perdessem, além de terem sido forçados a abandonar suas culturas, costumes e saberes para adotar um estilo de vida alinhado ao eurocentrismo. Como consequência do colonialismo, esses povos vivem em uma das camadas sociais mais afetadas pela invisibilidade e injustiça, o que os leva à marginalização. Essa realidade faz com que consideremos esses povos parte do Brasil profundo, conforme definido pelo astrofísico e escritor Alan Alves Brito.

Ao longo deste trabalho discutimos sobre a dinâmica das ações que no decorrer do colonialismo e após o colonialismo, as quais vem contribuindo para a extinção da cultura, dos saberes e da essência desses povos, tirando-os dos espaços de discussão sobre racismo, excluindo-os da ciência e da história do país. Essas ações contribuíram para que a educação indígena no Semiárido fosse desafiada a superar a desconexão curricular com a cultura, a falta de professores indígenas formados, a ausência de recursos e estrutura nas escolas indígenas da região.

A investigação bibliográfica instigou o diálogo a respeito da educação científica antirracista e as políticas públicas para essa finalidade, resultando na dificuldade de encontrar trabalhos com essa temática que tenham o foco na região do Semiárido Brasileiro. Assim, reunimos as concepções dos autores Alves-Brito e Alho (2022), Silva (2011, 2017, 2021), Walsh (2005, 2009), Viaña e Walsh (2010) para discutir as lacunas existentes na educação científica antirracista e propor a valorização da cultura e dos conhecimentos dos povos Indígenas do Semiárido brasileiro.

Um dos aspectos a serem considerados é a necessidade de decolonização dos currículos escolares, tendo em vista a colonização dos saberes dos povos indígenas a partir de conteúdos que não favorecem a região onde habitam, os costumes e culturas. Além disso, a educação escolar indígena no Semiárido brasileiro precisa ter



seus desafios reconhecidos, bem como um currículo que reconheça os valores culturais, as potencialidades do saber científico a partir dos conhecimentos locais.

Referências

ANDRADE, Lara Erendira Almeida; DANTAS, Marcelino Soyinka Santos. Áreas protegidas e sociobiodiversidade no Semiárido brasileiro. *Anuário Antropológico*, vol. 45, núm. 1, pp. 69-96, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5998/599862986006/html/>. Acessado em: 15 nov. 2024.

ALBUQUERQUE, Francimar da Silva; SILVA, Ênio Farias de França; LOPES, Fabrício Marques Oliveira; MOURA, Geber Barbosa de Albuquerque; SILVA, Bernardo Barbosa; BARROS, Alexandre Hugo Cesar. Aptidão climática de culturas agrícolas importantes para comunidades indígenas do semiárido brasileiro. *Irriga, Botucatu*, v. 22, n. 1, p. 59-73, janeiro-março, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15809/irriga.2017v22n1p59-73>. Acessado em: 08 out. 2024.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. O TERRITÓRIO DO SUJEITO IMPLICADO: CIÊNCIA NÔMADE. *Revista Estética e Semiótica*, [S. l.], v. 6, n. 1, 2016. DOI: 10.18830/issn2238-362X.v6. n1. 2016. 02. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/12054>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Letramento, 2018.

ALVES - BRITO, A. *Antônia e a Caça ao Tesouro Cósmico*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

ALVES-BRITO, A.; ALHO, K. R. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas Ciências Físicas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 24, p. e37363, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/zGsLgXRmRn5CrPsbNq9kwNv/#>. Acesso em: 15 set. 2024.

ANÁI - Associação Nacional de Ação Indigenista. *Carta Acordo*. Salvador: Anaí, 2014.

ANDRADE, L. E. A. de. Povos Indígenas, Mapeamentos Participativos e Política de Gestão Territorial: o caso do semiárido brasileiro. *Vivência: Revista de Antropologia*, [S. l.], v. 1, n. 52, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13915>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ANDRADE, Lara Erendira Almeida; DANTAS, Marcelino Soyinka Santos. Áreas protegidas e sociobiodiversidade no Semiárido brasileiro. *Anuário Antropológico [online]*, v.45 n.1, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/4938>. Acessado em 12 nov. 2024.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista*, v. 36, e234776, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>. Acesso em: 09 dez. 2024.



ARAÚJO SEVERO, Thiago Emmanuel; LAPITZ, Tatiana. O que é natureza? Complexidade e leituras do ambiente por estudantes do ensino fundamental no semiárido brasileiro. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, p. 5029-5034, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/183338>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENFRENTANDO O DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Periferia*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 39-59, 2021. DOI: 10.12957/periferia.2021.55211. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55211>. Acesso em: 14 nov. 2024.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Regulamenta a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e estabelece diretrizes para a educação escolar indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acessado em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*, Niterói, n. 13, p. 78-90, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/mtu88a5k>. Acesso em: 12 set. 2024.

FARTES, Érica Alves da Silva; SOUSA, Renan Santiago de. Entre o sacerdócio e o ativismo: o cotidiano de uma escola do campo de Valença - RJ. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 5, p. e8921, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8921. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8921>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FÉLIX, Ana Cláudia et al. Educação indígena. **Atuação Docente Na Diversidade**, p. 20, 2017.

FERREIRA, Jarliane da Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 4, p. e6230, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e6230. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/6230>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FERNANDES, F. R. Protagonismo Indígena no Tempo Presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada. *Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 65-79, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4485>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



FRIESEN, J. W.; FRIESEN, V. L. **Aboriginal Education in Canada: A Plea for Integration**. Calgary: Detselig Enterprises Ltd., 2002.

GONÇALO, Ana Regina Pereira; SANTOS, Nelita Mikaela. **Indígenas do semiárido nordestino e o acesso à água: entre os avanços jurídico-formais e os impasses na garantia dos direitos na terra indígena pankararu**. 2024. 100 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: https://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 20 set. 24.

LIMA, Érica Franciele da Silva. **Educação escolar indígena: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma educação diferenciada e de qualidade**. 2022. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8289>. Acessado em: 13 nov. 2024.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. v. 1. (Coleção Educação Para Todos).

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MARINHO, Paulo Roberto Ribeiro; SCHMIDT, Maria Luiza Gava; VASCONCELOS, Mauro Sérgio. Prazer-Sufrimento no trabalho: um estudo de caso com professores de escolas rurais. **Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443100>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MATTOS, Hellen Cristina. A colonialidade do conhecimento científico. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**. v. 16, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/950>. Acesso em: 23 set. 24.

MATTOS, Beatriz; KUSTER, Ângela (Orgs.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

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

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; URBANO, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 3, pág. 2161-2181, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43886>. Acesso em: 20 set. 24.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, C. *O racismo como arma ideológica de dominação*. Princípios, São Paulo, n. 34, p. 28-43, 1994.

OLIVEIRA, D. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 26, No. 1, pp. 15-40, Abril/2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

PAULA, Eunice Dias. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. *Revista Tellus*. n. 14, abr. 2008. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/154/185>. Acessado em: 15 nov. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, p. 329-344, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>. Acessado em: 14 nov. 2024.

RATTS, Alecsandro J P. Os Povos Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. *Cadernos CERU*, São Paulo, Brasil, v. 9, p. 109-127, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74991>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RIGOTTO, R. M. et al.. Vozes e fazeres do semiárido: convites à descolonização do campo científico, rumo a outras práxis. *Saúde em Debate*, v. 46, n. spe2, p. 277-292, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/WnWX6M738bjwqFPWB35jDYN/?lang=pt>. Acessado em: 09 dez. 2024.

ROSA, K.; SILVA, M. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. *Revista Gênero*, v. 1, pág. 83-104, 2015. Disponível em:



<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31226/0>. Acesso em: 20 set. 24.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos; SILVA, Glauber Ranieri Martins da; GONCALVES, Arlete Marinho. Mapa mental das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1311-1331, jul. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301311&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2024. Epub 01-Out-2020.

SANTOS, P. G. F. Perspectivas teórico-metodológicas para o estudo do racismo e do antirracismo na Educação Científica: fundamentos materialistas, históricos e dialéticos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 30, p. e24038, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dBmfm4HxkmHKKmNQzT7Sn7q/#>. Acessado em: 14 nov. 2024.

SILVA, Conceição de Maria de Sousa e; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande: Triunfal Gráfica e Editora, 2010.

SILVA, A. G. da; COSTA, F. B. **Os estabelecimentos rurais de menor porte econômico do Semiárido nordestino frente às novas tendências da agropecuária brasileira**. In: Buainain, A. M.; Alves, E.; Silveira, J. M. de; Navarro, Z. (editores técnicos). *O mundo rural do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília-DF, Embrapa, p. 947-977, 2014.

SILVA, Edson. **A afirmação dos índios no Nordeste**. In *Revista Crítica Histórica*, 2011.

SLVA, Edson. História Indígena e História Ambiental no Semiárido Pernambucano: os Xukuru do Ororubá. **Fato & Versões - Revista de História**. v. 9 n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/5214>. Acessado em: 17 nov. 2024.

SILVA, Edson. Índios no semiárido nordestino: (re)conhecendo sociodiversidades. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, Vol. 35, Nº. 1 (Jan-Jun.), 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26614>. Acessado em: 12 nov. 2024.

SILVA, E. H. ÍNDIOS NO NORDESTE: POR UMA HISTÓRIA SOCIOAMBIENTAL REGIONAL. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, [S. l.], n. 240, p. 117-136, 2017. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/297>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Edson Hely. Os índios na história e a história ambiental no Semiárido pernambucano, Nordeste do Brasil. **Revista Mutirão (Recife)**, v. 2, n. 2, p. 87-104, 2021.

SILVA, Wellington Amâncio da; SANTOS, Juracy Marques. Movimentos sociais e Educação Indígena na contemporaneidade - as representações acerca da terra e da



educação. **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], n. 18, 2015. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/tempo/article/view/2997>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas da; ROSSO, Ademir José. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE, 7, 2008, Curitiba, PR. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2008.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; SILVA, Ana Lúcia Barreto da; ADAD, Maria Francisca de Miranda; COSTA, Renato Pinheiro da. As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e7097, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7097. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7097>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. CURRÍCULO E CULTURAS: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 61-72, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000500061&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 24 set. 2024.

VAZ, Florêncio. **Limpeza Étnica e Racial no Brasil**. 09.02.2006. Disponível em: http://agenciartamainor.uol.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=2916. Acesso em: 15 nov. 2024.

VERGOLINO, Eduardo Barbosa. História oral e educação escolar indígena: uma crítica a escola formal. **Revista Semiárido de Visu**. Petrolina, v. 8, n. 2, p. 232-241, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1102>. Acessado em: 14 nov. 2024.

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 10, n. 31, p. 2-27, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.6368>. Acessado em: 14 nov. 2024.

VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luís; WALSH, Catarina. **Construyendo interculturalidad crítica**. Murillo, Bolívia: Instituto Internacional de Integração, 2010. Disponível em: <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acessado em: 14 nov. 2024.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito, Equador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2005. ISBN 9978-19-103-8.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WANDERLEY, M. N. B. “Franja periférica”, “pobres do campo”, “Camponeses”: dilemas da inclusão social dos pequenos agricultores familiares. IN: Delgado, G. C.; Bergamasco, S. M. P. P. (orgs). Agricultura familiar. **Cadernos de Agroecologia** - ISSN 2236-7934 - Anais do 3º Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia - Vol. 15, N° 3, 2020.