www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 159, 2026 | DOI: 10.69849/tamj5086

O marco legal da educação escolar indígena no Brasil: uma análise das normas federais e do ordenamento estadual do Tocantins.

The legal framework of indigenous school education in Brazil: an analysis of federal regulations and the state legal system of Tocantins.

Juvan da Cunha Ferreira[1]
Warley Gramacho da Silva[2]
Raquel Castilho Souza[3]

RESUMO

Este artigo é resultado de uma análise documental abrangente do marco legal que rege a educação escolar indígena no Brasil, com recorte específico sobre a legislação estadual do Tocantins. O estudo, de natureza qualitativa, baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental de fontes primárias, incluindo a Constituição Federal, leis, decretos, resoluções do Conselho Nacional de Educação e atos normativos estaduais. O percurso analítico inicia-se com o exame das bases constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceram os princípios da educação escolar diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária. Em seguida, detalha a normatização infraconstitucional, desde os primeiros decretos e portarias da década de 1990 até as mais recentes políticas nacionais instituídas em 2025, como a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). No âmbito estadual, o foco recai sobre o Decreto Governamental n.º 2.367/2005 do Tocantins, que criou o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), analisando seu papel como instrumento de efetivação das diretrizes nacionais. A conclusão sintetiza a trajetória de construção de um marco legal específico, destacando os avanços na concepção de uma educação que visa à valorização das culturas e línguas indígenas, bem como os desafios persistentes para sua plena implementação. Identificou-se que o Tocantins apresenta conformidade parcial com as

[1] Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação/PROFNIT na Universidade Federal do Tocantins - UFT.
[2] Doutor em engenharia de sistemas e computação, professor no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação/PROFNIT na Universidade Federal do Tocantins - UFT.
[3] Doutora em artes, professora no Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes na Universidade Federal do Tocantins - UFT.

diretrizes federais, tendo instituído o CEEI/TO em 2005, mas revela lacunas na regulamentação dos Territórios Etnoeducacionais e na formação específica de professores indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Legislação Federal. Marco Legal. Política Educacional. Tocantins.

ABSTRACT

This article is the result of a comprehensive documentary analysis of the legal framework governing Indigenous school education in Brazil, with a specific focus on the state legislation of Tocantins. The qualitative study is based on bibliographic and documentary research of primary sources, including the Federal Constitution, laws, decrees, resolutions from the National Council of Education, and state normative acts. The analytical path begins with an examination of the constitutional foundations and the Law of Guidelines and Bases for National Education, which established the principles of differentiated, bilingual, intercultural, and community-based school education. Subsequently, it details the infraconstitutional regulation, from the first decrees and ordinances of the 1990s to the most recent national policies instituted in 2025, such as the National Policy for Indigenous School Education in Ethno-Educational Territories (PNEEI-TEE). At the state level, the focus falls on Governmental Decree No. 2,367/2005 of Tocantins, which created the State Council for Indigenous School Education (CEEI/TO), analyzing its role as an instrument for implementing national guidelines. The conclusion synthesizes the trajectory of building a specific legal framework, highlighting advances in the conception of an education aimed at valuing indigenous cultures and languages, as well as persistent challenges for its full implementation. It was found that the state of Tocantins demonstrates partial compliance with federal guidelines, having established the CEEI/TO in 2005, but still presenting gaps in the regulation of Ethno-Educational Territories and in the specialized training of Indigenous teachers.

Keywords: Indigenous School Education. Federal Legislation. Legal Framework. Educational Policy. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa

A educação escolar para os povos indígenas no Brasil possui uma história marcada por tentativas de assimilação e negação de suas identidades culturais. Por séculos, a ação educacional do Estado e de missões religiosas teve como objetivo principal a civilização e a integração forçada dos povos originários à sociedade nacional, resultando em processos profundamente etnocêntricos e danosos. Segundo Saviani (2007, p. 67), “a escola brasileira nasceu sob o signo da exclusão. Foi concebida para atender a uma elite, não para servir ao povo.”

Esse panorama começou a se transformar de maneira mais substantiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao reconhecer a organização social, os

costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas, a Constituição abriu espaço jurídico e político para a reivindicação de uma educação escolar específica e diferenciada. Entretanto, a superação do paradigma integracionista não ocorre de forma automática nem por imposição legal. Nesse sentido, Freire (1987, p. 42) afirma que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão."

Nesse sentido, Almeida e Paiva (2025, p. 1) assinalam que as políticas de educação escolar indígena encontram-se em uma fronteira de lutas por validação de direitos, "uma vez que a realidade ainda imprime marcas da ideologia colonial, decorrentes de impasses que barram sua plena efetivação nas estruturas do sistema educacional." Essa perspectiva corrobora a compreensão de que a construção do marco legal da educação indígena não se dá apenas no plano normativo, mas também no campo das disputas políticas, epistêmicas e identitárias que atravessam o sistema educacional brasileiro.

A consolidação do direito à educação escolar indígena diferenciada foi fortalecida pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996). A supracitada legislação incorporou princípios voltados ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Posteriormente, normativas como o Decreto n.º 6.861/2009 e a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 buscaram regulamentar e operacionalizar esses princípios no âmbito das políticas educacionais. No entanto, a efetivação dessas diretrizes federais depende, em grande medida, da atuação dos estados e municípios. Nesse contexto, o Estado do Tocantins apresenta-se como objeto privilegiado de análise, uma vez que concentra expressiva pluralidade étnica, com a presença dos povos Xerente, Karajá, Xambioá (ou Karajá Xambioá), Javaé, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajé e Avá-Canoeiro. Essa diversidade torna a experiência normativa tocantinense particularmente reveladora dos desafios de implementação das diretrizes federais de educação escolar indígena em contextos de alta heterogeneidade cultural.

Desse modo, este artigo propõe mapear e analisar, de forma sistemática, o conjunto de normas federais relacionadas à educação escolar indígena. A análise abrange desde os fundamentos estabelecidos pela Constituição Federal até os instrumentos legais mais recentes que regulamentam essa modalidade de ensino. Além disso, o estudo busca examinar, em profundidade, o ordenamento jurídico do Estado do Tocantins referente à matéria.

A questão central que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que forma o ordenamento jurídico do Estado do Tocantins internaliza, complementa ou apresenta omissões em relação às diretrizes federais voltadas à educação escolar indígena, especialmente no que se refere à gestão participativa e à criação de instâncias de controle social.

1.2 Objetivos

Objetivo geral: Sistematizar e analisar criticamente o marco legal federal e estadual, com foco no estado do Tocantins, da educação escolar indígena no Brasil, identificando sua evolução, princípios norteadores e mecanismos de implementação.

Objetivos específicos:

- Identificar e descrever as normas federais fundamentais que regem a educação escolar indígena, da Constituição de 1988 às políticas mais atuais.
- Analisar a legislação específica do Estado do Tocantins sobre educação indígena, em especial o Decreto que institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO).

- Estabelecer as relações de conformidade, complementaridade e lacuna entre a legislação federal e a estadual.
- Organizar quadros sinóticos que apresentem de forma clara e resumida a legislação federal e estadual pertinente.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa e pela adoção do método de pesquisa bibliográfica e documental. O procedimento técnico consistiu na localização, seleção, compilação e análise crítica de fontes primárias e secundárias relacionadas ao tema.

2.1 Fontes Primárias

Constituíram o cerne da investigação e incluíram textos legais federais (Constituição Federal de 1988; LDB – Lei n.º 9.394/1996; leis federais específicas; decretos; portarias ministeriais; resoluções do CNE), textos legais estaduais (Decreto Governamental do Tocantins n.º 2.367/2005; PEE-TO 2015-2025) e documentos oficiais consultados entre setembro e novembro de 2025.

2.2 Fontes Secundárias

Foram utilizadas para contextualização histórica e suporte teórico, obras de Ailton Krenak (2020, 2024), Paulo Freire (1987, 1996), Jamil Cury (2002, 2011) e Dermeval Saviani (1983, 2007), além de artigos acadêmicos indexados nas bases SciELO e Capes Periódicos, incluindo os trabalhos de Almeida e Paiva (2025), Pureza (2024) e Rodrigues e Duran (2024).

2.3 Procedimentos de Coleta e Análise

Adotou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2016), aplicada ao corpus documental desta pesquisa. A opção por esse referencial metodológico justifica-se pela sua adequação ao tratamento sistemático de fontes normativas e documentais, permitindo a identificação de categorias temáticas recorrentes e a interpretação dos sentidos presentes nos textos legais. A aplicação do método seguiu as três fases propostas pela autora, adaptadas às especificidades do corpus jurídico-normativo analisado:

- Pré-análise, em que ocorreu a leitura flutuante dos documentos e seleção do corpus (normas diretamente relacionadas à educação escolar indígena no período 1988-2025). Nessa fase, a adaptação consistiu em privilegiar, como unidades de análise, os dispositivos normativos e não fragmentos textuais livres, conforme exige o tratamento de fontes legais.

- Exploração do material por meio da codificação temática em categorias: princípios da educação indígena, gestão e participação comunitária, organização territorial, formação de professores, produção de materiais e instâncias de controle social;
- Tratamento dos resultados, por meio da construção de quadros sinóticos e redação da análise interpretativa, cotejando as normas federais com as estaduais.

2.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídas normas federais e estaduais publicadas entre 1988 e 2025 que tratassem direta ou indiretamente da educação escolar indígena. Ao mesmo tempo, foram excluídos atos normativos revogados expressamente por normas posteriores, bem como documentos de caráter administrativo interno sem força normativa.

2.5 Limitações da Pesquisa

A análise estadual encontrou como limitação a reduzida disponibilização de atos normativos complementares do CEEI/TO em sítios oficiais, o que pode indicar tanto uma lacuna documental quanto uma possível descontinuidade do Conselho. Adicionalmente, destaca-se que a pesquisa se apoia exclusivamente em análise documental, sem triangulação com dados primários coletados em campo, o que circunscreve as conclusões ao plano normativo e não permite generalizações sobre a implementação concreta das políticas nas escolas indígenas. Essa limitação é discutida na seção 4 e 5.

3 ANÁLISE DO MARCO LEGAL FEDERAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

3.1 Os Fundamentos Constitucionais e a Superação da Perspectiva Integracionista

A Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas na relação do Estado brasileiro com os povos indígenas. Ao romper com a perspectiva integracionista que marcou textos constitucionais anteriores, a Carta Magna estabeleceu, no art. 231, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, bem como seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esse reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural é a pedra angular sobre a qual se ergue todo o edifício legal subsequente relativo aos direitos indígenas, incluindo o direito à educação.

Segundo Almeida e Paiva (2025), a educação escolar indígena no Brasil foi historicamente marcada por políticas de imposição cultural e assimilação social, estruturadas em práticas de negação identitária e homogeneização étnica. Apenas com o fortalecimento das lutas dos povos indígenas e a consolidação de paradigmas fundamentados no pluralismo cultural passou-se a reconhecer a legitimidade de modelos educacionais construídos a partir das próprias demandas e especificidades socioculturais indígenas. Nesse contexto, a ruptura constitucional promovida pela Constituição Federal de 1988 somente pode ser compreendida à luz desse amplo processo histórico de resistência e reivindicação de direitos.

Especificamente no campo educacional, o § 2.º do art. 210 da Constituição Federal estabelece que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. Esse dispositivo consagra o princípio do bilinguismo e reconhece a legitimidade dos processos educativos próprios dos povos indígenas, constituindo fundamento essencial para a educação escolar diferenciada. Nesse sentido, Krenak (2024, online) afirma que “as aulas são chamadas de grade curricular”, metáfora que denuncia a função disciplinadora e normatizadora da escola tradicional.

Conforme destaca Cury (2002, p. 14), a Constituição Federal de 1988 elevou o direito à educação à condição de "direito público subjetivo", cuja violação implica responsabilidade

do poder público. No caso da educação escolar indígena, esse caráter subjetivo do direito é tensionado pela necessidade de conciliar a universalidade do acesso com a especificidade das pedagogias indígenas.

3.2 A Consolidação dos Princípios na LDB

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), detalhou e consolidou os preceitos constitucionais, dedicando um capítulo específico à Educação Indígena (Capítulo II, Título V).

Os Arts. 78 e 79 da LDB são fundamentais, pois definem a finalidade da educação escolar indígena.

O art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação escolar indígena deve promover a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, devendo assumir caráter bilíngue e intercultural. O art. 79, por sua vez, assegura às comunidades indígenas o direito de participar da definição dos conteúdos curriculares, além de prever a elaboração de currículos e programas específicos, incluindo a produção de materiais didáticos próprios. Conforme destaca Cury (2011, p. 98), "o texto legal, por si só, não garante a efetivação dos direitos; são necessárias políticas públicas consistentes e controle social permanente."

É necessário, contudo, observar que o conceito de interculturalidade incorporado pela LDB não está isento de tensões. Como apontam Rodrigues e Duran (2024), a interculturalidade é um termo polissêmico cujas interpretações variam conforme os contextos históricos e socioculturais em que se apresenta. Isso implica que a mera presença do termo na legislação não assegura, por si só, uma prática educativa verdadeiramente descolonizadora. Os autores distinguem entre uma interculturalidade funcional, que reconhece a diversidade sem questionar as estruturas de poder e uma interculturalidade crítica decolonial, que busca transformar as relações assimétricas que historicamente marcaram a educação escolar indígena. Essa distinção é decisiva para compreender os limites do avanço normativo representado pela LDB.

3.3 A Normatização Específica: Decretos, Portarias e Diretrizes Curriculares

A partir dos anos 1990, uma série de normativas infralegais foi inserida para dar concretude aos mandamentos da Constituição Federal e da LDB. O quadro a seguir sistematiza cronologicamente essa produção normativa, destacando seus dispositivos centrais e permitindo visualizar a progressiva ampliação do arcabouço jurídico voltado à educação escolar indígena no Brasil.

Quadro 1 - Evolução da Legislação Federal da Educação Escolar Indígena (1988-2025)

Ano	Norma	Disposições Principais
1988	Constituição Federal	Reconhece organização social, costumes e línguas dos indígenas. Assegura uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Arts. 231 e 210, §2.º).
1991	Decreto n.º 26/1991	Atribui ao MEC a coordenação das ações de Educação Indígena, retirando da FUNAI a tutela sobre a educação.
1991	Portaria Interministerial MEC/MJ n.º 559/1991	Define a educação indígena como diferenciada, bilíngue e respeitadora dos costumes e tradições.
1996	Lei n.º 9.394/1996 (LDB)	Arts. 78 e 79: educação bilíngue, intercultural, comunitária e com participação indígena na definição curricular.
2008	Lei n.º 11.645/2008	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena em toda a educação básica brasileira.
2009	Decreto n.º 6.861/2009	Institui a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEEs).
2011	Lei n.º 12.416/2011	Altera a LDB para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
2012	Resolução CNE/CEB n.º 5/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2013	Portaria MEC n.º 389/2013	Cria o Programa Bolsa Permanência com valores diferenciados para estudantes indígenas e quilombolas.
2015	Resolução CNE/CP n.º 1/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
2024	Portaria MEC n.º 28/2024	Cria a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (Capema).
2025	Portaria MEC n.º 37/2025	Define diretrizes para a ação Saberes Indígenas na Escola e institui a RECOASIE.
2025	Portaria MEC n.º 539/2025	Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE).

Fonte: elaboração própria a partir da legislação consultada.

A partir dos anos 1990, uma série de normativas infralegais foi editada para dar concretude aos mandamentos da LDB. Entre os marcos iniciais, destaca-se o Decreto n.º 26/1991, que transferiu a coordenação das ações de educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), simbolizando a transição da educação como instrumento de tutela para política educacional específica.

Dentre as normas mais relevantes das últimas décadas no campo da educação escolar indígena, destaca-se a Lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos de toda a educação básica. Em

sequência, o Decreto n.º 6.861/2009 instituiu a organização da educação escolar indígena por meio dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), buscando fortalecer a articulação entre os sistemas de ensino e as especificidades socioculturais dos povos indígenas. Soma-se a isso a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, consolidando princípios relacionados à interculturalidade, ao bilinguismo e à valorização dos processos próprios de aprendizagem.

3.4 A Política Nacional de 2025: Um Marco Contemporâneo

Em 2025, o Ministério da Educação editou duas portarias que representam o estágio mais avançado da política nacional de educação escolar indígena. A Portaria MEC n.º 37, de 8 de abril de 2025, instituiu a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (RECOASIE). Em seguida, a Portaria MEC n.º 539, de 24 de julho de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), consolidando o mais amplo e recente marco normativo voltado à organização da educação escolar indígena no país.

A cronologia normativa sintetizada na tabela 1 (um) não deve ser interpretada como uma sequência linear de aprimoramentos técnicos, mas como o registro de uma disputa político-epistemológica em torno da definição do sujeito indígena na relação com o Estado. O ponto de inflexão decisivo desse processo foi a ruptura promovida pela Constituição Federal de 1988. Ao abandonar o paradigma do indígena como sujeito “transitoriamente incapaz”, herdado do Estatuto do Índio de 1973, e ao reconhecer a organização social, as línguas e os processos próprios de aprendizagem como bens juridicamente tutelados, a Constituição deslocou o fundamento da política educacional do eixo da integração para o eixo do reconhecimento.

O Decreto n.º 26/1991, ao transferir a tutela educacional da FUNAI para o Ministério da Educação, simboliza essa transição institucional, embora não a consolide plenamente. Trata-se de um ato administrativo que reposiciona competências e atores estatais, mas cuja efetividade depende da capacidade política de ressignificar a escola indígena não mais como instrumento de assimilação, e sim como espaço de afirmação da alteridade. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, converteu essa inflexão constitucional em obrigação legislativa concreta ao consagrar, nos Arts. 78 e 79, os princípios da educação bilíngue, intercultural e comunitária. Ainda assim, a efetivação dessas garantias permaneceu condicionada à criação de instrumentos normativos posteriores.

Nesse contexto, o Decreto n.º 6.861/2009, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais e a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, representam o início do processo de territorialização e operacionalização pedagógica dessas garantias. A Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), instituída em 2025, expressa o

estágio contemporâneo mais avançado dessa construção normativa ao articular formação docente, produção de materiais didáticos em línguas originárias e gestão territorial participativa em uma política integrada. Contudo, conforme observa Cury (2011), a sofisticação normativa não equivale, necessariamente, à efetividade dos direitos. O percurso entre 1988 e 2025 evidencia que cada avanço legal foi historicamente acompanhado por lacunas de implementação, tensões federativas e assimetrias de poder que o direito formal, isoladamente, não é capaz de superar.

4 O REGIME JURÍDICO ESTADUAL: O CASO DO TOCANTINS

4.1 Contexto dos Povos Indígenas no Tocantins

O Estado do Tocantins, instituído pela Constituição Federal de 1988, caracteriza-se por expressiva diversidade étnica indígena, abrigando povos originários de relevante importância histórica, cultural e territorial. Entre os povos indígenas presentes no estado encontram-se os Akwẽ-Xerente, Karajá, Javaé e Xambioá, pertencentes ao grupo Iny, além dos Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá-Canoeiro. As Terras Indígenas demarcadas no território tocantinense desempenham papel fundamental na preservação das identidades étnicas, das línguas originárias, das práticas socioculturais e das formas tradicionais de organização desses povos, constituindo espaços essenciais de proteção territorial, reprodução cultural e garantia de direitos coletivos assegurados constitucionalmente.

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-TO) contabiliza, em seu último censo escolar, 72 escolas indígenas em funcionamento, com aproximadamente 4.500 estudantes indígenas matriculados (SEDUC-TO, 2024).

4.2 O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO)

No Estado do Tocantins, a principal norma estadual identificada é o Decreto Governamental n.º 2.367, de 14 de março de 2005, que cria o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO). Este decreto materializa, no âmbito do estado, o princípio da gestão participativa e do controle social previsto na legislação federal, em especial no art. 79 da LDB.

De acordo com o decreto, o CEEI/TO é um órgão consultivo e deliberativo vinculado à SEDUC, com a finalidade precípua de promover a participação indígena nas ações e programas referentes às escolas indígenas do estado (Tocantins, 2005, art. 2.º). A composição do colegiado é formada por representantes das etnias indígenas do Tocantins e de instituições que trabalham diretamente com os povos indígenas (art. 3.º), garantindo que as vozes das próprias comunidades tenham assento e poder de voto nas discussões sobre as políticas educacionais.

4.3 Outras Normas Estaduais e Lacunas Identificadas

Além do Decreto 2.367/2005, foram realizadas buscas sistemáticas por outras normas estaduais complementares. Identificou-se o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEETO - Lei n.º 2.977/2015), cuja meta 7.6 estabelece a garantia da oferta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural, comunitária e territorial. Contudo, o plano não detalha indicadores específicos nem fontes de financiamento vinculadas para essa meta.

Em relação às resoluções do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI/TO), foram identificadas apenas três normas publicadas entre os anos de 2005 e 2015. Após esse período, não foram localizadas novas resoluções relacionadas à temática, o que pode indicar tanto a descontinuidade da produção normativa quanto possíveis lacunas nos processos de registro e divulgação documental. Nesse sentido, a reduzida produção normativa estadual não representa apenas uma limitação documental, mas configura-se como um achado relevante da pesquisa, na medida em que evidencia fragilidades

institucionais na consolidação e no acompanhamento das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena no Estado do Tocantins.

Esse cenário guarda estreita correspondência com a análise de Pureza (2024, p. 4), para quem os Territórios Etnoeducacionais sofrem dos mesmos males das demais políticas indigenistas, "desinteresse governamental, consequentemente, escassez de recursos financeiros e falta de recursos humanos." Essa observação, formulada em âmbito nacional, encontra reflexo direto na experiência tocantinense, em que a ausência de produção normativa do CEEI/TO após 2015 pode ser interpretada como sintoma da mesma lógica de descontinuidade que compromete a implementação dos TEEs em todo o país.

4.4 Análise de Conformidade com as Diretrizes Federais

A análise de conformidade do ordenamento estadual tocantinense com as diretrizes federais de educação escolar indígena demanda um exame integrado das normas identificadas. O quadro 2 sintetiza esse conjunto normativo estadual, fornecendo a base para a avaliação subsequente das dimensões de conformidade, complementaridade e lacuna.

Quadro 2 - Legislação Estadual do Tocantins sobre Educação Escolar Indígena

Ano	Norma	Disposições Principais
2005	Decreto n.º 2.367/2005	Cria o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI/TO), órgão consultivo e deliberativo vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com participação de representantes indígenas e de instituições relacionadas às políticas educacionais indígenas. Tem como finalidade promover a participação comunitária, acompanhar programas educacionais e fortalecer a gestão democrática da educação escolar indígena no estado.
2017	Lei n.º 3.337/2017	Institui a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins, consolidando princípios como interculturalidade, bilinguismo, territorialidade e valorização das identidades étnicas. A norma estabelece objetivos, diretrizes e competências do poder público estadual, disciplinando aspectos relativos à organização pedagógica, formação de professores indígenas, produção de material didático específico e participação das comunidades indígenas na formulação e execução das políticas educacionais.
2022	Resolução CEE/TO n.º 02/2022	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. Regulamenta o funcionamento das escolas indígenas, os processos de avaliação, a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a formação docente, fundamentando-se nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da autonomia pedagógica das comunidades indígenas.

Fonte: elaboração própria a partir da legislação estadual consultada.

Além do Decreto n.º 2.367/2005, já analisado na seção anterior, o ordenamento estadual tocantinense conta com dois instrumentos normativos relevantes que merecem exame específico. A Lei n.º 3.337/2017, que institui a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins, representa um avanço significativo ao consolidar, em um único instrumento legal, os princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da territorialidade aplicados ao sistema estadual de ensino. A norma detalha competências do poder público estadual em matéria de organização pedagógica, formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 no plano federal. Contudo, a Lei 3.337/2017 não estabelece mecanismos de financiamento específico para as ações previstas nem cria instâncias de monitoramento e avaliação, o que fragiliza sua capacidade de implementação efetiva.

A Resolução CEE/TO n.º 02/2022 constitui o instrumento mais recente e operacional do conjunto normativo estadual. Ao regulamentar o funcionamento das escolas indígenas, os processos de avaliação e a elaboração dos projetos político-pedagógicos, essa resolução avança na tradução dos princípios federais em procedimentos concretos aplicáveis ao cotidiano escolar. A ênfase na autonomia pedagógica das comunidades indígenas e no bilinguismo e multilinguismo representa uma resposta normativa às lacunas identificadas no ordenamento estadual anterior. Não obstante, a ausência de dispositivos que articulem essa resolução com os Territórios Etnoeducacionais previstos no Decreto federal n.º 6.861/2009 limita seu alcance territorial e institucional.

5 DISCUSSÃO

5.1 Avanços do Marco Legal Federal

A análise da legislação federal revela uma evolução significativa da educação escolar indígena no Brasil. A partir da Constituição Federal de 1988, que rompeu com a lógica assimilacionista historicamente imposta aos povos indígenas, consolidou-se um processo normativo progressivo, posteriormente aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), responsável por instituir princípios como a interculturalidade, o bilinguismo e a participação comunitária. Em seguida, decretos, resoluções e portarias passaram a regulamentar e operacionalizar essas diretrizes, contribuindo para que o Brasil estruturasse um dos mais abrangentes marcos jurídicos da América Latina voltados à educação escolar indígena.

Nesse contexto, a valorização dos conhecimentos tradicionais e das vivências culturais dos estudantes indígenas constitui elemento fundamental para a construção de uma prática educativa intercultural e emancipatória. Tal perspectiva pressupõe o reconhecimento dos saberes historicamente produzidos pelas comunidades indígenas, em consonância com o

entendimento de Paulo Freire de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30). Assim, a educação escolar indígena deixa de assumir caráter meramente integracionista e passa a reconhecer os povos originários como sujeitos de direitos, saberes e protagonismo histórico.

A Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), instituída em 2025, representa o estágio mais avançado do processo de consolidação normativa da educação escolar indígena no Brasil. Essa iniciativa fortalece a gestão territorial como eixo estruturante da educação indígena e prevê medidas voltadas à produção de materiais didáticos em línguas indígenas, à formação específica de professores

indígenas e ao fortalecimento das práticas pedagógicas interculturais, reafirmando o compromisso estatal com a valorização da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas brasileiros.

5.2 Desafios Persistentes: o Abismo entre Norma e Realidade

A construção de um ordenamento jurídico notavelmente avançado não elimina e, em certos contextos, pode inclusive ocultar a distância estrutural entre a norma e a realidade vivida nas comunidades escolares indígenas. Esse hiato, longe de constituir um mero "problema de implementação" de natureza técnica ou burocrática, expressa contradições mais profundas, de ordem política, institucional e epistêmica, que exigem análise crítica para além do juridicismo formal.

Do ponto de vista infraestrutural e pedagógico, os diagnósticos disponíveis, incluindo os dados do próprio Censo Escolar do INEP e os relatórios da SEDUC-TO, revelam que a precariedade das escolas indígenas permanece como regra, não como exceção. Salas multisseriadas, ausência de materiais didáticos nas línguas originárias, insuficiência de acesso à internet e vulnerabilidade à interrupção do calendário escolar por questões territoriais são realidades que convivem, paradoxalmente, com um dos marcos normativos mais sofisticados da América Latina.

Esse descompasso é denunciado com precisão por Pureza (2024, p. 2), ao afirmar que a educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, multilíngue e intercultural “ainda é uma utopia, já que a realidade da maioria das escolas voltadas para a escolarização das comunidades indígenas no Brasil segue o modelo de escola não indígena”. Nesse contexto, a educação escolar indígena deixa de assumir caráter verdadeiramente específico e diferenciado, reproduzindo padrões pedagógicos e institucionais historicamente vinculados à lógica educacional hegemônica. Além disso, o ensino bilíngue frequentemente é reduzido a uma forma de bilinguismo subtrativo, em que a língua indígena passa a funcionar apenas como instrumento auxiliar para a aprendizagem da língua portuguesa. Essa interpretação converge diretamente com os achados do presente artigo acerca das lacunas normativas e institucionais identificadas no Estado do Tocantins.

Essa coexistência não ocorre de forma contingente, ao contrário, reflete a dinâmica de atuação do Estado que, conforme a formulação de Saviani (1983), frequentemente responde às demandas sociais dos grupos historicamente subalternizados por meio da produção de dispositivos legais que funcionam como mecanismos de adiamento da transformação social.

Nesse contexto, tais instrumentos normativos prometem garantias formais de direitos sem assegurar, necessariamente, sua efetiva concretização, legitimando determinadas reivindicações sociais sem promover mudanças estruturais substanciais, ou seja, prometem sem entregar, legitimam sem transformar.

A questão da formação e da valorização dos professores indígenas exemplifica, de maneira particularmente expressiva, as contradições existentes entre a densidade normativa do marco legal federal e as dificuldades concretas de sua efetivação. A Resolução CNE/CP nº 1/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, apresenta significativo avanço no plano jurídico-pedagógico ao reconhecer a especificidade da docência indígena e a necessidade de formação intercultural, bilíngue e territorialmente contextualizada.

Entretanto, a efetividade dessas diretrizes depende da implementação de políticas públicas estruturantes, tais como programas permanentes de licenciaturas interculturais, planos de carreira específicos para o magistério indígena e mecanismos adequados de

financiamento. Nesse aspecto, o silêncio observado na maior parte dos ordenamentos estaduais revela importante fragilidade institucional, sobretudo pela ausência de regulamentações capazes de assegurar condições concretas para a valorização profissional e pedagógica dos docentes indígenas.

No caso do Estado do Tocantins, não foi identificada legislação estadual que regulamente a carreira do professor indígena de forma autônoma em relação ao modelo convencional de gestão do magistério. Na prática, essa ausência normativa submete as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas da docência indígena a uma lógica de equivalência formal que tende a reproduzir padrões assimilacionistas incompatíveis com os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural previstos no ordenamento jurídico nacional.

Sob o ângulo institucional, o problema fundamental reside na fragmentação da competência federativa. A Constituição de 1988 distribuiu responsabilidades entre União, estados e municípios sem criar mecanismos eficazes de coordenação e financiamento compartilhado para a educação escolar indígena. O resultado é a constituição de um campo marcado pela sobreposição de responsabilidades institucionais e pela ausência de definição clara de competências entre os entes envolvidos. Nesse contexto, quando uma escola indígena carece de professores habilitados, materiais didáticos específicos ou alimentação escolar culturalmente adequada, o circuito de responsabilização entre FNDE, MEC, SEDUC e secretarias municipais tende a produzir impasses administrativos e dificuldades na efetivação das políticas educacionais. Essa fragmentação não é neutra, ela favorece, estruturalmente, os grupos com maior capacidade de pressão institucional, o que, no contexto de comunidades historicamente marginalizadas, representa uma desvantagem sistêmica.

A problematização formulada por Paulo Freire (1987) acerca da “educação bancária” adquire, nesse contexto, uma dimensão ainda mais complexa. Não se trata apenas da superação de práticas pedagógicas transmissivas no interior da sala de aula, mas também do questionamento do próprio modelo institucional de escola, estruturado a partir de calendários rígidos, disciplinas fragmentadas, hierarquias administrativas e sistemas padronizados de avaliação. Esta reflexão torna-se especialmente relevante diante da necessidade de efetivação dos “processos próprios de aprendizagem” assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal de 1988.

Rodrigues e Duran (2024) propõem importante distinção analítica entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica decolonial no contexto da educação escolar indígena. Enquanto a primeira admite a diversidade cultural sem alterar as estruturas históricas de poder, a segunda busca transformar as bases epistemológicas, políticas e institucionais que sustentam a lógica escolar tradicional.

Os autores observam que, mesmo após mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 e diante da ampliação do conjunto normativo voltado à educação escolar indígena, persistem dificuldades significativas relacionadas à implementação prática dessas políticas educacionais. Nesse cenário, diversas realidades escolares indígenas ainda permanecem marcadas por práticas pedagógicas e institucionais associadas a perspectivas colonizadoras. Essa compreensão é fundamental para elucidar por que o avanço e a sofisticação do marco normativo brasileiro, não resultam automaticamente na consolidação de uma educação escolar efetivamente intercultural, diferenciada e descolonizadora.

Nessa perspectiva, Ailton Krenak (2020) adverte que uma escola incapaz de dialogar com a cosmologia, com a memória territorial e com a temporalidade dos povos indígenas tende a reproduzir, ainda que involuntariamente, a lógica colonial de separação entre os

sujeitos e seus modos de vida. Assim, a mera previsão normativa do bilinguismo não garante, por si só, a construção de uma educação efetivamente intercultural e diferenciada.

Sem condições materiais adequadas, políticas consistentes de formação docente e estruturas institucionais compatíveis com as especificidades indígenas, o reconhecimento jurídico da educação bilíngue corre o risco de reduzir-se a práticas superficiais, limitadas ao ensino precário da língua portuguesa acrescido de conteúdos folclorizados sobre "cultura indígena". Nessas circunstâncias, a coexistência entre distintas cosmologias, epistemologias e pedagogias permanece mais como promessa normativa do que como realidade efetivamente concretizada no cotidiano escolar.

A efetividade das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas não pode ser aferida exclusivamente pela amplitude ou sofisticação do marco normativo existente, mas, sobretudo, pela capacidade do Estado e das instituições de assegurar sua implementação concreta e sua sustentação política ao longo do tempo. Nesse contexto, o protagonismo indígena deve ser compreendido para além de uma perspectiva meramente formal ou retórica de participação, constituindo-se como condição essencial para a efetiva democratização das políticas educacionais.

Isso implica reconhecer aos povos indígenas não apenas o direito de serem consultados, mas, principalmente, a possibilidade real de participar dos processos de formulação, deliberação, execução e avaliação das políticas que impactam diretamente suas comunidades. Sem esse poder efetivo de decisão, mesmo os instrumentos jurídicos mais avançados tendem a permanecer limitados ao plano discursivo, convertendo-se em promessas normativas fragilizadas pela ausência de concretização institucional e material.

5.3 O Caso do Tocantins: Entre a Inovação e a Inércia

O Estado do Tocantins exemplifica, de maneira expressiva, as tensões existentes entre o avanço normativo e os desafios concretos de implementação das políticas de educação escolar indígena. Por um lado, o estado demonstrou caráter inovador ao instituir, em 2005, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), assegurando a participação direta das etnias indígenas na discussão e no acompanhamento das políticas educacionais. Esta iniciativa antecedeu experiências semelhantes em diversos estados brasileiros. Por outro lado, a reduzida produção normativa complementar observada nos últimos anos sugere a existência de um quadro de fragilidade institucional que merece investigação mais aprofundada.

Nesse contexto, a aparente descontinuidade das atividades do CEEI/TO pode estar relacionada tanto à insuficiência de recursos orçamentários destinados ao funcionamento do colegiado quanto à ausência de convocação política sistemática por parte do poder público estadual. Tal cenário evidencia o risco de enfraquecimento do próprio mecanismo de participação e controle social que o Decreto nº 2.367/2005 buscou institucionalizar. A reflexão proposta por Ailton Krenak reforça a dimensão política desse problema ao afirmar que "o sonho é o que nos mantém acordados. Se a gente perde a capacidade de sonhar, a gente adormece" (KRENAK, 2020, p. 23), indicando que a efetivação dos direitos indígenas depende também da permanência de processos coletivos de mobilização, resistência e participação ativa.

A análise de Pureza (2024) sobre os Territórios Etnoeducacionais ressoa diretamente sobre a experiência do CEEI/TO. Para o autor, os TEEs foram idealizados para serem "territórios de resistência e de fortalecimento identitário, que garantam o acesso a uma educação escolar de qualidade e que dialoguem com suas realidades e saberes ancestrais"

(Pureza, 2024, p. 5). O esvaziamento do CEEI/TO nos últimos anos compromete exatamente esse potencial de resistência e fortalecimento, um conselho inativo é incapaz de traduzir em deliberações concretas as aspirações das comunidades indígenas tocantinenses.

A experiência tocantinense demonstra, portanto, que a criação formal de instâncias participativas constitui passo relevante, mas insuficiente para assegurar a efetividade das políticas públicas. Para que o conselho cumpra sua finalidade institucional, é necessário que funcione de maneira contínua e efetiva, produzindo deliberações, acompanhando a execução orçamentária e articulando-se com os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), de modo a fortalecer a gestão democrática e intercultural da educação escolar indígena.

5.4 A Contribuição da Literatura Brasileira para a Análise

A incorporação das vozes de Krenak, Freire, Cury e Saviani permite uma análise que vai além do juridicismo formal. Krenak nos lembra que a escola não pode ser um "caixote" descolado da vida, Freire insiste na superação da educação bancária e na construção dialógica, Cury problematiza a tensão entre igualdade e diferença e Saviani ancora a análise na historicidade das estruturas educacionais.

A esses referenciais clássicos somam-se contribuições mais recentes que ampliam o debate contemporâneo sobre a educação escolar indígena no Brasil. Almeida e Paiva (2025) situam essa trajetória no campo mais amplo das lutas dos movimentos sociais indigenistas pela validação e consolidação de direitos historicamente reivindicados pelos povos originários. Pureza (2024), por sua vez, apresenta uma leitura empírica e crítica da política dos Territórios Etnoeducacionais a partir da análise de dados do Censo Escolar. Soma-se a esse contexto a contribuição de Rodrigues e Duran (2024), que oferecem o instrumental teórico da interculturalidade crítica decolonial como alternativa ao modelo funcional de interculturalidade predominante nas políticas educacionais. Em conjunto, esses autores ampliam e aprofundam o alcance analítico do presente artigo, articulando as dimensões jurídica, histórica, empírica e epistemológica do debate sobre a educação escolar indígena no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do marco legal da educação escolar indígena no Brasil, examinada a partir de sua extensão normativa e de seus nexos com a realidade estadual do Tocantins, revela uma tensão estrutural persistente entre os direitos formalmente assegurados pelo ordenamento jurídico e as condições institucionais, financeiras e políticas necessárias à sua efetiva concretização. Essa contradição expressa a ambivalência histórica do Estado brasileiro que, ao mesmo tempo em que reconhece juridicamente os direitos das comunidades indígenas, frequentemente não sustenta, com igual consistência, os mecanismos e recursos necessários à sua materialização.

Do ponto de vista normativo, o Brasil consolidou, entre 1988 e 2025, um amplo marco jurídico voltado à educação escolar indígena. Esse processo teve início com a Constituição Federal de 1988, que rompeu com o paradigma assimilacionista e reconheceu os direitos culturais, linguísticos e educacionais dos povos indígenas.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fortaleceu esse novo modelo ao incorporar princípios como o bilinguismo, a interculturalidade e a participação comunitária na organização da educação escolar indígena. Esses fundamentos

passaram a orientar a formulação de políticas públicas voltadas ao reconhecimento das especificidades étnicas e culturais dos povos originários.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), instituída em 2025, representa o estágio mais avançado desse processo normativo. A política articula ações voltadas à formação de professores indígenas, à produção de materiais didáticos em línguas originárias e ao fortalecimento de mecanismos de gestão territorial participativa.

A análise do caso do Tocantins revela importantes limites no processo de implementação da política de educação escolar indígena. Embora o estado tenha incorporado parte das diretrizes estabelecidas pela legislação federal, ainda persistem lacunas relevantes na concretização desse marco normativo. Nesse sentido, a experiência tocantinense evidencia que a sofisticação legislativa, por si só, não é suficiente para assegurar a efetividade das políticas públicas destinadas aos povos indígenas.

O estado promoveu uma internalização parcial das diretrizes federais. O Decreto n.º 2.367/2005 instituiu o CEEI/TO, a Lei n.º 3.337/2017 consolidou uma política estadual específica e a Resolução CEE/TO n.º 02/2022 avançou na regulamentação operacional das escolas indígenas. Entretanto, persiste a ausência de regulamentação dos Territórios Etnoeducacionais, de mecanismos de financiamento específico e de instrumentos de articulação interinstitucional. O quase silêncio normativo do CEEI/TO nos últimos dez anos evidencia que a existência formal de uma instância de controle social não garante, por si só, sua vitalidade institucional.

A principal implicação desta pesquisa para o campo das políticas públicas reside no reconhecimento de que a efetividade da educação escolar indígena não decorre automaticamente da ampliação do aparato normativo. Sua concretização depende da capacidade do Estado de assegurar condições políticas, institucionais e financeiras que garantam aos povos indígenas o exercício efetivo do controle social sobre as políticas que incidem diretamente sobre suas comunidades. Isso exige, fundamentalmente, reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos de sua própria educação.

Além de sistematizar a evolução do marco normativo da educação escolar indígena no Brasil, esta pesquisa evidencia a necessidade de fortalecer mecanismos institucionais de governança, financiamento e participação comunitária. À luz dessas constatações, evidencia-se que a efetividade dos direitos educacionais indígenas depende da articulação entre o reconhecimento jurídico desses direitos e a capacidade estatal de implementá-los por meio de políticas públicas consistentes e socialmente participativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucielton Tavares de; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Educação escolar indígena: da política integracionista aos direitos educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991. Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MJ n.º 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1991.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei n.º 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei n.º 9.394/1996 para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. Portaria MEC n.º 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa Bolsa Permanência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 8 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2015.

BRASIL. Portaria MEC n.º 28, de 5 de março de 2024. Cria a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (Capema). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2024.

BRASIL. Portaria MEC n.º 37, de 8 de abril de 2025. Define diretrizes para a ação "Saberes Indígenas na Escola" e institui a RECOASIE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2025.

BRASIL. Portaria MEC n.º 539, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 13-32, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar indígena como dever do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.47, p. 93-108, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. A educação acontece na hereditariedade. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 jun. 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/festivalled/noticia/2024/06/27/ailton-krenak-a-educacao-acontece-na-hereditariedade.ghtml. Acesso em: 3 abr. 2026.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. Da euforia à disforia: reflexões sobre os territórios etnoeducacionais como modelo de organização escolar indígena. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, p. e024066, 2024.

RODRIGUES, Eduardo dos Santos; DURAN, Maria Raquel da Cruz. A interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. **Revista Ñanduty**, Dourados, v. 12, n. 19, p. 155-177, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (SEDUC-TO). **Censo Escolar Indígena do Tocantins 2024**. Palmas: SEDUC/TO, 2024. Relatório interno.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/TO n.º 02, de 17 de fevereiro de 2022. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**, Palmas, TO, 18 fev. 2022.

TOCANTINS. Decreto Governamental n.º 2.367, de 14 de março de 2005. Cria o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI/TO. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**, Palmas, 15 mar. 2005.

TOCANTINS. Lei n.º 2.977, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE-TO) para o decênio 2015-2025. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**, Palmas, 24 jun. 2015.

TOCANTINS. Lei n.º 3.337, de 14 de dezembro de 2017. Institui a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**, Palmas, TO, 15 dez. 2017.