



EDUCAÇÃO INDÍGENA E GESTÕES LOCAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO FEDERALISMO COOPERATIVO BRASILEIRO¹

INDIGENOUS EDUCATION AND LOCAL GOVERNANCE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES WITHIN THE FRAMEWORK OF BRAZILIAN COOPERATIVE FEDERALISM

João Arthur Santos Flesch²

Resumo: A educação indígena, consagrada pela Constituição Federal de 1988, representa um marco essencial na proteção da diversidade cultural e na afirmação dos direitos fundamentais dos povos originários. O artigo 210, §2º, assegura o respeito às línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem, consolidando a proposta de uma educação diferenciada que valoriza identidades e cosmologias específicas. Entretanto, a efetivação desse direito ainda se mostra limitada, sobretudo no âmbito municipal, onde se concentram a maior parte das escolas indígenas e onde a proximidade entre gestão pública e realidade social não tem sido suficiente para superar os entraves financeiros, estruturais e de pessoal. Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar como a superação das assimetrias federativas, por meio da concretização de um federalismo cooperativo efetivo e do fortalecimento do poder local, pode contribuir para a consolidação de políticas públicas de educação indígena. A pesquisa parte de uma abordagem dedutiva e adota o método hermenêutico, com base em bibliografia e documentação indireta. O trabalho se organiza em três eixos: a análise da base constitucional do direito à educação indígena, a exposição do modelo de federalismo cooperativo e da descentralização de competências educacionais e, por fim, a avaliação da conjuntura financeira dos municípios e seus impactos sobre a efetividade da educação diferenciada. Conclui-se que o fortalecimento da autonomia municipal, sobretudo financeira, aliado à efetivação do princípio da subsidiariedade e à consolidação de um federalismo cooperativo real, é condição indispensável para assegurar qualidade e especificidade à educação indígena, promovendo inclusão, diversidade cultural e justiça social.

Palavras-chave: Educação indígena, Federalismo cooperativo, Municípios, Políticas públicas, Subsidiariedade.

Abstract: Indigenous education, enshrined in the 1988 Brazilian Federal Constitution, represents a fundamental milestone in the protection of cultural diversity and the guarantee of the rights of native peoples. Article 210, §2º, ensures respect for indigenous languages and their own learning processes, consolidating the proposal of a differentiated education that values specific identities and cosmologies. However, the implementation of this right remains limited,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul, com Bolsa PROSUC/CAPES, modalidade II. Bolsista da Confederação Nacional de Municípios em convênio Apesc/CNM. Graduado em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2016); Membro do grupo de pesquisa Gestão Local e Políticas Públicas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, coordenado pelo Professor Ricardo Hermany. Advogado, inscrito na OAB/RS sob o nº 105.958. ORCID: <<https://orcid.org/0009-0004-5661-3436>>. E-mail: <joaoflesch@gmail.com>.



especially at the municipal level, where most indigenous schools are concentrated and where the closeness between public administration and social reality has not been enough to overcome financial, structural, and human resources challenges. In this context, the present study aims to investigate how overcoming federative asymmetries, through the consolidation of an effective cooperative federalism and the strengthening of local government, can contribute to the development of public policies in indigenous education. The research is based on a deductive approach and adopts the hermeneutic method, supported by bibliographic and documentary analysis. The study is structured in three main axes: the constitutional basis of the right to indigenous education, the model of cooperative federalism and the decentralization of educational competences, and, finally, the financial situation of municipalities and its impacts on the effectiveness of differentiated education. It is concluded that strengthening municipal autonomy, especially financial autonomy, combined with the effective implementation of the principle of subsidiarity and the consolidation of a real cooperative federalism, is essential to guarantee quality and culturally specific indigenous education, promoting inclusion, cultural diversity, and social justice.

Keywords: Cooperative federalismo, Indigenous education, Municipalities, Public policies, Subsidiarity.

1. Introdução

A educação indígena, assegurada constitucionalmente pela Carta de 1988, representa um marco fundamental na proteção da diversidade cultural e no fortalecimento dos direitos dos povos originários. Nos termos da Constituição Federal de 1988 o ensino destinado às comunidades indígenas deve respeitar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo um modelo diferenciado que valorize seus saberes e modos de vida.

A efetivação desse direito, ao ser analisado sob o ponto de vista do federalismo cooperativo brasileiro, passa pela posição de destaque dos municípios, nomeadamente por serem o ente federado mais próximo do cidadão. Contudo, esse destaque não só constitui de maneira positiva pela proximidade, mas também pela crescente crise fiscal das gestões locais e disparidades regionais existentes no Brasil, evidenciando o desequilíbrio federativo.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar de que maneira a superação das assimetrias federativas, por meio da efetivação do federalismo cooperativo e do fortalecimento do poder local, pode contribuir para a consolidação de políticas públicas de educação indígena no âmbito municipal, garantindo a especificidade cultural e a efetividade do direito à educação diferenciada. Para tanto propõem-se o seguinte problema de pesquisa: Como as gestões municipais podem contribuir para a efetividade da educação indígena, respeitando sua especificidade cultural e fortalecendo o direito à educação diferenciada?



O método de abordagem a ser utilizado será o dedutivo, tendo em vista que se parte de uma análise geral sobre os direitos fundamentais de assistência social (premissa maior) para dados particulares quanto aos desafios enfrentados pelos municípios no âmbito da efetivação desses direitos (premissa menor), além do método de procedimento hermenêutico, eis que esse auxilia para uma melhor compreensão acerca da temática e é aplicada a técnica de pesquisa bibliográfica e documental, por meio de documentação indireta.

A pesquisa dividir-se-á em três objetivos específicos: inicialmente será feita uma abordagem do direito a educação indígena e sua base legal constitucional. Posteriormente, passar-se-á para uma exposição do modelo de federalismo cooperativo brasileiro e a descentralização das competências no âmbito da educação. Por fim, analisar-se-á a atual conjuntura financeira dos municípios brasileiros no âmbito da educação e o seu possível impacto nas políticas públicas de educação indígena no nível local.

O tema justifica-se pelo fato de que a educação indígena no Brasil é assegurada pela Constituição Federal de 1988 (art. 210, §2º), que garante o respeito às línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Entretanto, a execução dessa política encontra obstáculos, especialmente nos territórios onde a rede municipal de ensino é a principal responsável pela oferta educacional. Nesse contexto, as gestões municipais tornam-se atores estratégicos, que de um lado, enfrentam dificuldades de financiamento, formação docente e infraestrutura e de outro, devido a sua proximidade com o cidadão constitui-se como ente federado mais apto a percepção das realidades e melhor aplicação e promoção das políticas públicas educacionais, promovendo a inclusão, a valorização e a diversidade cultural.

2. O direito à educação indígena: breve contexto histórico e fundamentos constitucionais

O chamado problema indígena não pode ser analisado fora do contexto da própria sociedade brasileira, já que sua emergência decorre justamente do contato entre indígenas e não indígenas. Assim, trata-se de uma questão de interação entre diferentes etnias tribais e a sociedade nacional, cuja compreensão é dificultada pelas cargas emocionais que frequentemente recaem sobre o tema (Ribeiro, 2017).

As especificidades culturais dos povos indígenas, expressas em seus hábitos, costumes e modos de vida distintos da coletividade nacional, são constantemente mobilizadas como justificativa para práticas discriminatórias, tanto nas políticas públicas desenvolvimentistas quanto nas relações cotidianas, alimentando a imagem estereotipada do “índio incapaz” e



isolado. A diferença da vida indígena decorre de sua organização fundamentalmente vinculada ao território, sustentada por atividades como pesca de subsistência, agricultura, caça e coleta, além da centralidade da identidade cultural e religiosa. Quando não se assegura a efetiva propriedade das terras ancestrais, ocorre uma violação imediata do direito à vida da coletividade e de seus integrantes (Oliveira, 2023).

Durante o processo constituinte brasileiro, ficou evidente que o regime de posses atribuído aos indígenas era insuficiente e não oferecia a proteção imaginada. Ainda que ocupem e preservem seus territórios, esses povos continuam enfrentando dificuldades para comprovar a posse, sobretudo diante das recorrentes invasões de não indígenas e da eliminação de vestígios de ocupação ancestral, o que acarreta perdas culturais, ambientais e humanas. Soma-se a isso o fato de que, para além das históricas violações a direitos humanos, os indígenas estiveram entre as vítimas silenciosas do autoritarismo político, social e cultural durante as ditaduras militares do século XX, com destaque para os casos da Argentina, do Chile e do Brasil, recorte central deste estudo (Oliveira, 2023).

No primeiro plano, destaca-se a postura etnocêntrica, que enxerga os indígenas como seres “primitivos”, portadores de características biológicas, psíquicas e culturais vistas como indesejáveis e, por isso, passíveis de eliminação para adequação aos padrões hegemônicos. Essa visão, historicamente vinculada a missões religiosas empenhadas em “salvar almas”, reprovava práticas consideradas heréticas, como a antropofagia, a poligamia ou a nudez, e fundamentava políticas de incorporação forçada. Nessa lógica, interesses econômicos também se inserem, legitimando a espoliação territorial sob o argumento de que o uso seria mais proveitoso para o “progresso nacional”. Do mesmo modo, proliferavam discursos que defendiam “limpar” a nação da suposta vergonha de ter cidadãos que se pintavam com urucum, deformavam lábios e orelhas, viviam em choças ou falavam “línguas ridículas”, exigindo do Estado a integração imediata dos indígenas, independentemente do custo (Ribeiro, 2017, p. 169-170).

Outra perspectiva recorrente é a romântica, que reduz os indígenas à condição de “raridades” incapazes de se misturar à sociedade nacional. Sob esse ponto de vista, deveriam ser preservados em “reservas” concebidas como vitrines de um passado distante. Os adeptos dessa postura rejeitam a ação missionária por entendê-la como violação do direito de viver segundo as próprias crenças e costumes, reivindicando do Estado uma tutela de caráter “cientificista”, orientada à conservação artificial das culturas tribais (Ribeiro, 2017, p. 169-170).



Também se observa a atitude absenteísta, que naturaliza a expansão da sociedade nacional como um processo irreversível, defendendo a inevitabilidade do contato, da deculturação e da desintegração progressiva das culturas, seguidas pela extinção da etnicidade e pela incorporação residual. A partir desse raciocínio, sustenta-se que, estando igualmente submetidos à pobreza e à ignorância que atingem outros segmentos marginalizados, os indígenas deveriam receber tratamento idêntico ao dos pobres em geral. Apenas unidos, indígenas e camponeses poderiam, em algum momento, libertar-se da miséria (Ribeiro, 2017, p. 169-170).

Nesse contexto, a justiça de transição surge como o conjunto de processos, mecanismos, judiciais e extrajudiciais, e estratégias voltados a enfrentar o legado de violências massivas do passado. Seu objetivo é atribuir responsabilidades, garantir o direito à memória e à verdade, fortalecer instituições democráticas e assegurar que as atrocidades não se repitam (Oliveira, 2023).

A Constituição de 1988, ao reconhecer no artigo 231 os direitos originários dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, instituiu um novo paradigma jurídico-político. Esse marco supera as perspectivas etnocêntricas, românticas e absenteístas, deslocando o eixo das políticas de assimilação compulsória para a valorização da autodeterminação. Assim, são asseguradas as formas próprias de organização social, línguas, crenças e tradições, além da proteção dos territórios como condição essencial de reprodução física e cultural. A partir desse redesenho normativo, o Estado assume o dever de demarcar, proteger e respeitar as terras indígenas, garantindo a esses povos o direito de gerir sua vida coletiva em consonância com seus próprios projetos de futuro (Brasil, 1988).

Essa mudança de paradigma, buscando-se um afastamento da lógica assimilacionista e direcionando-se para a busca e garantia da autodeterminação dos povos indígenas tem impacto em toda conjuntura de direitos fundamentais inerentes a condição de cidadãos. O extenso rol de garantias fundamentais constitucionais quando relacionadas aos povos indígenas passa pela necessidade de ser interpretado sob o prisma da cosmovisão indígena e a interconexão necessária para a efetivação.

Nesse sentido, destaca-se aqui o direito a educação, que assim como os demais não pode ser objeto de uma política pública isolada, sendo essencial considerar todas os costumes, tradições e saberes indígenas. Dessa forma, e em conjunto com as diretrizes da educação nacional, busca-se uma conjunta em que se possa fornecer uma política pública educacional efetiva sem retornar à prática assimilacionista, etnocêntrica, romântica e absenteísta.



Para compreender a educação sob a ótica indígena, é necessário partir de sua própria cosmovisão. Conforme o Conselho Indigenista Missionário, a educação indígena é um processo contínuo que se estende por toda a vida. Aprende-se em permanente diálogo com a experiência comunitária, pela participação no cotidiano, pela observação e pela ação, de modo que toda a coletividade se torna corresponsável pela formação do indivíduo como membro pleno da vida social. Esse processo educativo tem como fundamento a tradição e a memória coletiva, constantemente atualizadas pela palavra dos mais velhos, que orientam e dão sentido às práticas diárias (CIMI, 2017, p. 37).

Dentro dessa perspectiva, a oralidade constitui o alicerce estruturante das sociedades indígenas. É pela palavra que se produzem e transmitem conhecimentos, saberes e heranças culturais, ainda que outras formas de registro também sejam utilizadas. Desde cedo, as novas gerações são chamadas a participar, assumindo gradativamente responsabilidades, realizando tarefas e integrando-se às atividades do dia a dia. A passagem para a vida adulta ocorre por meio da experiência compartilhada, em que quem aprende age e quem ensina acompanha e orienta (CIMI, 2017, p. 37).

O aprender, portanto, é concebido como um processo permanente, que se desdobra em etapas ligadas às fases da vida. Um exemplo ilustrativo é o do menino que observa sistematicamente os animais, aprendendo seus hábitos e tornando-se um caçador habilidoso. Do mesmo modo, ao distinguir e classificar as diferentes espécies de peixes, desenvolve-se como pescador experiente. Esse aprendizado se consolida pela prática reiterada, pela observação atenta e pelo convívio cotidiano (CIMI, 2017, p. 37).

A relação direta com a natureza reforça essa pedagogia, na qual as crianças aprendem ao lado dos adultos que compartilham com elas cada experiência, explicando fenômenos e acontecimentos. Educar significa, assim, dividir o cotidiano, o trabalho e a sabedoria no mesmo espaço em que ocorre a aprendizagem, sob o acompanhamento atento de quem detém o conhecimento. Aos adultos cabe a tarefa de estimular, ensinar pelo exemplo, aconselhar, reconhecer comportamentos adequados e orientar quando as ações se desviam dos padrões culturais valorizados pela coletividade (CIMI, 2017, p. 38).

Nessa lógica, o direito à educação assume função estruturante. Não se configura como um instrumento de homogeneização cultural, mas como um meio de afirmação de identidades e de fortalecimento das capacidades de participação política e social. A educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitariamente situada, atua como ponte entre a autodeterminação assegurada pelo artigo 231 da Constituição e a inclusão cidadã, articulando-



se com políticas públicas que respeitam os saberes locais e promovem o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, em perspectiva de justiça cognitiva.

Paulo Freire, ao refletir sobre a relação entre alfabetização e ser humano, distingue um “antes” e um “depois” desse processo fundante. Alfabetizar não se resume a decodificar palavras, mas implica inserir-se criticamente no mundo, passando de uma condição de mera adaptação para a de intervenção consciente na realidade cultural, concebida como obra do trabalho humano, da criatividade e da capacidade de recriar o mundo (Freire, 1967, p. 108).

Ao apropriar-se da palavra e da linguagem escrita, o sujeito torna-se autor de sua própria história. Deixa de ocupar o lugar de objeto e passa a agir sobre a realidade, resignificando-a. A cultura, nesse sentido, constitui uma mediação entre o ser humano e o mundo: uma síntese crítica e dialógica da experiência, que só se realiza plenamente quando o sujeito participa, interpreta e recria sentidos, e não um acúmulo estático de informações pré-estabelecidas (Freire, 1967, p. 108).

A partir dessa compreensão, a cultura revela sua dimensão humanista e emancipatória, expressão da historicidade do humano e de sua capacidade de transcender o imediato, estabelecendo relações significativas com o outro e com o mundo. A alfabetização, por sua vez, torna-se chave de ingresso no universo simbólico da escrita, possibilitando não apenas “ler palavras”, mas “ler o mundo”. Trata-se de um processo mais democrático, pois o acesso à linguagem escrita amplia a participação social, política e cultural (Freire, 1967, p. 108).

Como recorda Freire (1986, p. 35), a vocação humana é ser sujeito, e essa condição se realiza na medida em que se reflete criticamente sobre as circunstâncias vividas, assumindo compromisso com a realidade e intervindo nela. Em sintonia, Silva (2012) observa que os direitos sociais, como o direito à educação, traduzem a participação na riqueza coletiva e sua efetividade depende tanto da ação eficiente do Executivo quanto da mobilização da sociedade civil em sua defesa.

No contexto indígena, a educação é concebida de forma ampla, abrangendo toda a vida comunitária. A escola, nesse cenário, exerce uma função específica, devendo integrar-se às práticas pedagógicas próprias de cada povo, respeitando tradições e modos de vida. Por isso, a organização escolar e a construção dos currículos precisam ocorrer de maneira diferenciada, em sintonia com as necessidades e expectativas das comunidades (CIMI, 2017, p. 38).

Um modelo escolar baseado em práticas individualizantes, competitivas, desiguais e classificatórias não corresponde às culturas indígenas, que se sustentam em valores coletivos e formas distintas de sociabilidade. Esse modelo necessita ser reconstruído a partir de princípios



que valorizem a diversidade cultural. Importa lembrar que esse direito encontra respaldo nos dispositivos constitucionais já mencionados, os quais asseguram uma educação diferenciada e adequada aos povos indígenas (CIMI, 2017, p. 37).

A Constituição também estabelece o dever do Estado de proteger e respeitar as culturas e tradições indígenas, conforme o artigo 210. Tal previsão implica que os órgãos governamentais não apenas reconheçam a legislação, mas apliquem-na de forma efetiva, promovendo políticas públicas capazes de atender às especificidades desses povos e de assegurar seus direitos (CIMI, 2017, p. 38).

A Carta de 1988 representa, nesse sentido, um marco civilizatório, pois reconhece os direitos culturais e educacionais dos povos indígenas, rompendo com a tradição assimilacionista de integração forçada. O artigo 210, §2º, ao garantir o respeito às línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem, confere centralidade a uma educação diferenciada, que não apenas transmite conteúdos formais, mas preserva modos de vida, cosmologias e identidades (Brasil, 1988).

Paralelamente à luta para efetivar, tanto em aldeias quanto em contextos urbanos, o modelo de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, assegurado por diversas legislações, permanece o desafio de superar as contradições impostas pelo modelo escolar ocidental e capitalista, cujas práticas frequentemente se mostram incompatíveis com os modos próprios de educar das comunidades indígenas (CIMI, 2017).

Essas contradições não foram resolvidas nem mesmo dentro da sociedade ocidental, onde a escola continua a reproduzir valores, ideais e formas de produção do capitalismo. Isso evidencia a dimensão do obstáculo enfrentado pelos povos indígenas. Apesar de contarem com um arcabouço jurídico favorável, a concretização das garantias ainda está distante da realidade. O reconhecimento das escolas indígenas como categoria distinta, com ordenamento jurídico próprio, deveria assegurar tratamento respeitoso por parte das instâncias estaduais e municipais, mas, na prática, esse reconhecimento raramente se efetiva (CIMI, 2017).

Diante desse conjunto de desafios, que envolvem tanto a efetivação da educação escolar indígena diferenciada quanto a superação das contradições herdadas do modelo escolar ocidental, evidencia-se a necessidade de compreender de que forma o Estado brasileiro organiza-se institucional e juridicamente para responder a tais demandas. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar os aspectos do federalismo brasileiro e a forma como se estruturam as competências educacionais entre União, Estados e Municípios, a fim de verificar em que medida esse arranjo federativo pode contribuir para a concretização dos direitos educacionais



dos povos indígenas e para a redução das desigualdades que ainda persistem.

3. Federalismo cooperativo e a descentralização das competências educacionais no Brasil

Com a redemocratização dos anos 1980, abriram-se novas perspectivas para o federalismo no Brasil. A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 restabeleceu a Federação já em seu artigo 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (Bercovici, 2004, p. 55).

A grande inovação foi a inclusão dos Municípios como integrantes da Federação. Antes de 1988, embora as constituições lhes atribuíssem governo próprio e competências exclusivas, a criação e a organização municipal ficavam subordinadas aos Estados, o que limitava a autonomia na prática. A Carta de 1988 passou a dirigir-se diretamente aos Municípios, assegurando-lhes autonomia e poder de auto-organização. O artigo 29 determina que elaborem sua Lei Orgânica, considerada uma verdadeira “Constituição Municipal” (Bercovici, 2004, p. 55-56).

A Constituição também instituiu expressamente, em seu artigo 23, o federalismo cooperativo, ao enumerar matérias de competência comum entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O parágrafo único desse dispositivo prevê a edição de lei complementar para fixar normas de cooperação entre os entes, com o objetivo de promover o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em escala nacional (Bercovici, 2004, p. 56).

O federalismo contemporâneo tem como propósito a cooperação entre União e entes federados, buscando conciliar descentralização com integração econômica nacional. No campo fiscal, a base do federalismo cooperativo está na cooperação financeira, que se concretiza em políticas públicas conjuntas e em mecanismos destinados a reduzir as disparidades regionais (Bercovici, 2004, p. 58-59).

Não se pode ignorar, contudo, a fragilidade histórica dos Municípios, frequentemente relegados a segundo plano na organização federativa. Apesar de serem a esfera mais próxima da vida social e, portanto, aquela que melhor reúne condições para a efetivação democrática, encontram dificuldades para exercer autonomia plena (Dallari, 2019, p. 73-74).

É sintomático que, mesmo onde constituições estaduais ressaltam a autonomia municipal, ela nem sempre se concretiza. Em contraste, nos Estados Unidos, embora a Constituição não reconheça as comunidades locais como entidades políticas, o governo local



desfruta de ampla liberdade para estabelecer prioridades e oferecer serviços. Quanto maior a autonomia efetiva, maiores são as possibilidades de integração social e de realização plena dos cidadãos (Dallari, 2019, p. 75).

A ampliação e a garantia da autonomia local, reivindicadas de forma difusa pela população, exigem que se atribua às comunidades um conjunto relevante e bem definido de competências, sustentado por receitas próprias e suficientes (Dallari, 2019, p. 76). A cooperação financeira, nesse contexto, expressa a responsabilidade solidária dos entes pela execução uniforme e adequada de serviços públicos em todo o território nacional, de acordo com os princípios da solidariedade e da equalização das condições sociais (Bercovici, 2004, p. 59).

No interior das interdependências próprias do federalismo cooperativo, é necessário distinguir coordenação de cooperação. Coordenação é a forma de exercício conjunto de competências, na qual os entes participam de um procedimento orientado para um resultado comum, deliberado em nível federal e executado autonomamente por cada ente, respeitando as peculiaridades locais (Bercovici, 2004, p. 59).

Mais relevante do que a divisão territorial ou a representação política é a relação estabelecida entre a União e os entes subnacionais. É a existência, ou não, de mecanismos de subordinação, como nomeações, controle político ou dependência financeira, que permite avaliar o grau de descentralização e a natureza do federalismo adotado (Soares; Machado, 2018).

A repartição de competências fiscais e administrativas apresenta perspectivas distintas. A descentralização fiscal é condição necessária, ainda que não suficiente, para a concretização do federalismo, pois a ausência de receitas próprias gera dependência em relação ao centro. Já a descentralização administrativa, embora desejável para evitar sobreposições ou lacunas, não constitui requisito indispensável para caracterizar o regime federativo (Soares; Machado, 2018, p. 26).

Diante disso, torna-se fundamental articular o desenho institucional às engrenagens financeiras, já que é no âmbito fiscal que se viabilizam ou se inviabilizam as promessas do federalismo cooperativo. Sem mecanismos estáveis de financiamento e de partilha de responsabilidades, a coordenação se enfraquece, a autonomia restringe-se a uma formulação formal e os objetivos de equalização territorial permanecem frustrados.

Nesse sentido, o federalismo fiscal, em sentido amplo, pode ser definido como a forma de distribuir receitas e despesas entre a União e os entes subnacionais em uma federação. É dimensão central das relações intergovernamentais e condiciona políticas públicas voltadas à



oferta universal e equânime de serviços, especialmente os sociais. A divisão de competências para arrecadação e gastos, as transferências intergovernamentais e o endividamento público são elementos decisivos, capazes de corrigir ou acentuar desigualdades territoriais e, por consequência, de condições de vida (Soares; Machado, 2018, p. 63-64).

Modelos de federalismo fiscal que concentram a arrecadação na União, mas estabelecem mecanismos permanentes de redistribuição e responsabilização, tendem a favorecer políticas nacionais de maior alcance e a reduzir de maneira sustentável desigualdades verticais e horizontais (Soares; Machado, 2018, p. 64).

Nesse cenário, a descentralização de competências no campo educacional precisa estar amparada em bases financeiras sólidas e cooperativas. Do contrário, a autonomia normativa e organizacional conferida aos entes federativos não se traduz em capacidade real de garantir oferta, qualidade e equidade no acesso à educação.

O direito social à educação, consagrado pela Constituição de 1988, configura-se como direito universal e dever do Estado e da família, devendo ser promovido de forma cooperativa por toda a sociedade, com vistas ao pleno exercício da cidadania. Ele se rege por princípios como a gratuidade do ensino público, a igualdade de condições para acesso e permanência, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, o piso salarial e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A promoção do ensino pelo poder público deve ser entendida dentro do marco do federalismo cooperativo instituído em 1988, no qual a criação, a gestão e a execução de políticas públicas passam a ser compartilhadas entre os entes federativos, em diferentes graus de descentralização. Esse modelo de atuação conjunta se expressa tanto em competências comuns quanto em competências concorrentes, preservando simultaneamente a autonomia organizacional dos entes e o papel indutor da União na formulação das políticas nacionais.

No campo educacional, a Constituição desenhou um sistema cooperativo e descentralizado. À União coube a competência privativa para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, bem como a competência legislativa concorrente com os demais entes; quanto ao acesso e à promoção da educação, fixou-se competência comum. Pelo artigo 211, compete à União organizar o sistema federal e o dos Territórios, financiar suas instituições e exercer função redistributiva e supletiva, assegurando equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade por meio de assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988).



Aos Estados cabe prioritariamente a oferta do ensino fundamental e médio; aos Municípios, a responsabilidade pela educação infantil e, em caráter prioritário, pelo ensino fundamental. Todos os entes devem pactuar formas de colaboração que assegurem a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. No que diz respeito ao financiamento, o artigo 212 determina a aplicação mínima de 18% das receitas de impostos da União e de 25% das receitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na manutenção e no desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Esse arranjo foi progressivamente aprimorado. A Emenda Constitucional nº 14/1996 promoveu mudanças significativas na organização e no financiamento da educação, assegurando o ensino fundamental para todos, inclusive fora da idade adequada, e instituindo a progressiva universalização do ensino médio gratuito. O salário-educação passou a financiar toda a educação básica, e consolidaram-se as prioridades dos Estados no ensino fundamental e médio e dos Municípios na educação infantil e fundamental (Brasil, 1996).

Ainda em 1996, a LDB (Lei nº 9.394/96) garantiu liberdade de organização aos sistemas de ensino e atribuiu aos Municípios a tarefa de organizar, manter e desenvolver seus próprios sistemas, integrados aos planos nacional e estaduais, com ações redistributivas e normas complementares. Coube-lhes a incumbência da educação infantil em creches e pré-escolas e do ensino fundamental, com possibilidade de atuar em outros níveis desde que cumpridas suas atribuições principais. Também lhes foi atribuída a função de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos municipais, bem como instituir Conselhos Escolares e seus fóruns (Brasil, 1996).

Com a ampliação das responsabilidades locais, tornou-se evidente a urgência de enfrentar a escassez de receitas, as dificuldades de arrecadação e os desequilíbrios regionais. Para responder a esse desafio, a Lei nº 9.424/1996 instituiu o FUNDEF, que definiu diretrizes de financiamento e valorização do magistério, vinculando parte dos recursos ao ensino fundamental e distribuindo-os proporcionalmente ao número de matrículas. O fundo inovou ao condicionar a repartição de recursos a dados objetivos de matrícula e ao exigir planos de carreira e remuneração do magistério, com foco na adequação salarial, na valorização da docência e na melhoria da qualidade.

Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que ampliou o financiamento para toda a educação básica e incluiu, no artigo 206, inciso VIII, a garantia do piso salarial dos profissionais da educação escolar pública (Brasil, 2006). A regulamentação do fundo veio com a Lei nº 11.494/2007, que



determinou a destinação mínima de 60% dos recursos anuais para o magistério, percentual posteriormente elevado a 70%, excetuadas as complementações da União, conforme previsto na Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 modificou o artigo 208 da Constituição, tornando obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos, reunindo em um mesmo bloco a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A inclusão do ensino médio na educação básica ampliou o alcance dos programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde aos estudantes dessa etapa (Brasil, 2009).

Essa ampliação buscou promover homogeneidade nacional e equiparação entre profissionais das diferentes etapas de ensino, com potencial para elevar a qualidade, fortalecer a infraestrutura e aprimorar a oferta, inclusive no ensino médio. Em síntese, o direito à educação permanece em constante debate, na tentativa de calibrar adequadamente a repartição de competências e o financiamento uniforme e eficiente em todo o território nacional. Nesse percurso, passa-se agora à análise dos desafios financeiros enfrentados pelos municípios e de seus impactos sobre a educação indígena, de modo a ilustrar a conjuntura histórica e legal até aqui delineada.

4. Desafios financeiros dos municípios e seus impactos na efetividade da educação indígena

Reconhecendo a centralidade das políticas públicas para a efetivação de direitos, a Confederação Nacional de Municípios realizou, em 2024, uma pesquisa para mapear a conjuntura das demandas indígenas no âmbito local. O levantamento investigou, em um primeiro momento, o uso de serviços públicos nas áreas de assistência social, cultura, educação e saúde. Os resultados mostraram que, em mais de 70% dos municípios respondentes, há elevada demanda por serviços voltados à população indígena, revelando a necessidade de estrutura e recursos adequados para a formulação de políticas eficazes (Hermany et al., 2024).

Entre as ações específicas mencionadas destacam-se o deslocamento de servidores, como professores e profissionais de saúde, até as aldeias, além de serviços de limpeza, distribuição de alimentos, fornecimento de água potável e insumos agrícolas, bem como a manutenção e abertura de estradas rurais e vicinais. Esse panorama permite avançar para uma análise setorial, a fim de ilustrar a realidade das políticas públicas voltadas aos povos indígenas no plano local (Hermany et al., 2024).



No campo educacional, os serviços são demandados em 80,6% dos municípios pesquisados. Atualmente, existem cerca de 3,6 mil escolas indígenas, das quais aproximadamente 2 mil (55%) estão sob responsabilidade da rede municipal. No total, registram-se 371 mil matrículas em educação indígena, sendo 195 mil (53%) vinculadas à gestão municipal. Apesar da expressividade desses números, as políticas educacionais voltadas a essa população ainda se mostram insuficientes diante das especificidades do atendimento (Hermany et al., 2024).

Em 2024, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os municípios receberam ponderação de 40% para determinadas modalidades. Entretanto, não há previsão de aumento para 2025, mantendo-se o mesmo índice. Essa estagnação tende a limitar melhorias estruturais, bem como investimentos na formação continuada de professores para lidar com as particularidades pedagógicas (CNM, 2024a).

No Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o repasse diário por estudante matriculado em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e comunidades quilombolas corresponde a R\$ 0,86. Esse valor é uniforme para todas as regiões do país, sem considerar as especificidades de cada município e comunidade. Para além do montante por aluno, é fundamental observar as variações de custo e logística para a entrega da alimentação, que diferem conforme o território.

Persistem, ainda, distorções e defasagens de atualização. Em 2022, por exemplo, os reajustes concedidos para alunos indígenas e de creche ficaram abaixo da inflação (CNM, 2024a). Como a merenda escolar constitui um dos pilares do processo de aprendizagem, a defasagem dos repasses reduz o poder de compra e compromete a nutrição e o desempenho estudantil (Brasil, 2020).

A situação fiscal dos municípios agrava esse quadro. A elevada dependência de transferências, a limitação da base tributária e o crescimento dos encargos reduzem a capacidade de implementação de políticas educacionais diferenciadas. Sem complementações adequadas e sem critérios de repartição sensíveis às realidades territoriais, municípios com maior presença indígena enfrentam sobrecarga de demandas e recursos escassos (CNM, 2024a).

Essa realidade conduz ao questionamento sobre a efetiva existência de autonomia financeira municipal. No contexto do federalismo fiscal, já examinado, as gestões locais permanecem, em sua maioria, dependentes da União para viabilizar os serviços educacionais. Diante disso, é ilustrativo os ensinamentos de Dowbor (2016), no sentido de que fortalecer os



municípios implica, entre outros fatores, garantir políticas que atraíam recursos, fomentem o desenvolvimento local e assegurem capacidade decisória aos gestores para organizar e executar ações públicas efetivas. Decisões centralizadas em governos distantes da realidade cidadã, estaduais ou federal, nem sempre refletem as necessidades concretas do território

Embora a centralização de algumas decisões na esfera federal possa contribuir para maior equidade na distribuição de recursos e competências, a diversidade socioeconômica e territorial brasileira exige políticas sensíveis às peculiaridades locais. Nesse sentido, o debate sobre descentralização e o princípio da subsidiariedade assume relevância, pois busca conferir autonomia às decisões ajustadas às realidades municipais e às necessidades dos cidadãos.

Há uma relação direta entre subsidiariedade e descentralização. Atribuir ao município a execução de competências implica reconhecer que as instâncias superiores devem atuar de forma verdadeiramente subsidiária, acionadas apenas quando a realização local se mostrar inviável. As exceções justificam-se por razões de eficiência econômica, política, administrativa ou financeira, sem descaracterizar o caráter subsidiário da atuação estatal (Vaz; Giacobbo; Hermany, 2023).

Quanto mais ampla a descentralização, isto é, quanto maior o conjunto de atribuições e poderes efetivos concedidos ao ente autônomo, mais operativa se torna a subsidiariedade. Caso a descentralização seja acompanhada de relações de supremacia que esvaziem a autonomia, a subsidiariedade perde densidade e cede espaço a formas de tutela. Em regra, responsabilidades públicas devem ser exercidas pela autoridade mais próxima do cidadão, salvo quando a magnitude da tarefa ou a busca por eficiência exijam solução diversa (Martins, 2003).

Aplicada às relações intergovernamentais, a subsidiariedade pode aprimorar a operacionalização da descentralização decisória, aproximando governo e vida cotidiana. Essa lógica confere protagonismo aos municípios e aos cidadãos, destinatários imediatos das políticas, e permite uma atuação mais responsiva às especificidades territoriais.

Existe consenso quanto à importância da participação ativa da população na gestão dos problemas urbanos. Experiências internacionais demonstram que o poder público tende a desempenhar melhor suas funções quando cidadãos e organizações demandam diretamente as ações. Isso exige o fortalecimento da sociedade civil para mediar conflitos e fomentar processos de aprendizagem social, frequentemente acompanhados de certo ceticismo em relação à representação parlamentar (Krell, 2003). Essa perspectiva aproxima decisão e deliberação da esfera pública, estimula a participação política e pluraliza vozes. A subsidiariedade, desse modo, fortalece a autonomia e o empoderamento dos cidadãos, consolidando vínculos



comunitários no espaço municipal.

Como ressalta Hermany (2012), a subsidiariedade oferece fundamentos para o fortalecimento da soberania do indivíduo ao aproximar o cidadão dos processos decisórios, incentivar sua participação e favorecer o diálogo plural, especialmente com grupos historicamente marginalizados. Valoriza-se, assim, o protagonismo das comunidades e dos sujeitos políticos, sem desconsiderar o papel do Estado, cuja intervenção deve ocorrer sempre que indispensável à proteção de direitos e à efetivação de conquistas sociais. Nesse movimento, articulam-se autonomia e solidariedade, em uma chave de governança democrática, inclusiva e responsiva.

Nesse contexto, a subsidiariedade se concretiza quando reconhece a centralidade das comunidades locais e, ao mesmo tempo, estabelece limites claros à intervenção estatal. O Estado deve agir de maneira complementar e necessária, especialmente quando as comunidades não dispuserem de condições suficientes para deliberar e decidir sobre questões de interesse público (Vaz; Giacobbo; Hermany, 2023).

De acordo com levantamento realizado pela Confederação Nacional de Municípios (CNM), metade das cidades brasileiras encerrou o ano de 2023 com déficit fiscal. Os dados mais recentes, acumulados até fevereiro de 2024 em uma amostra de 2,3 mil prefeituras, revelam que, nos últimos 12 meses, os Municípios acumularam um rombo de R\$ 12 bilhões. Embora o valor seja inferior ao déficit de quase R\$ 16 bilhões registrado no fechamento de 2022, sinalizando leve melhora, o cenário ainda reforça o diagnóstico de crise fiscal (CNM, 2024b).

Estudos recentes da CNM sobre arrecadação municipal indicam que o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) constitui a principal fonte de receita para dois em cada três Municípios brasileiros, seguido da cota-parte do ICMS, que representa a maior receita em 13% das cidades. Somadas, essas duas fontes corresponderam a quase 28% da receita corrente municipal em 2023 (CNM, 2024b).

A atual conjuntura de crise resulta da combinação entre a redução das receitas de transferências e o aumento progressivo das despesas públicas, em grande parte decorrente dos efeitos do período pós-pandemia e do agravamento das fragilidades do pacto federativo. Essa deterioração é evidenciada pelo crescimento do percentual de Municípios em situação de déficit, que passou de 36% em 2022 para 50% em 2023 (CNM, 2024b).

A segunda maior pressão sobre as contas municipais decorre da área da educação, que consumiu R\$ 11,4 bilhões. Desse montante, 96% (R\$ 11 bilhões) estão diretamente



relacionados ao reajuste do piso do magistério, que teve aumento de 3,62%. Até abril de 2024, foram mapeadas 196 políticas públicas em curso, sendo 39 delas voltadas à educação, muitas das quais apresentando defasagens significativas.

Exemplos dessa defasagem podem ser observados no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). No PNATE, os Municípios investem, em média, R\$ 12,53 para cada R\$ 1,00 repassado pela União. O custo médio por aluno/ano é de R\$ 2.699,83, enquanto a União contribui apenas com R\$ 222,49. Já no PNAE, a média é de R\$ 7,19 aplicados pelos Municípios para cada R\$ 1,00 da União, com custo médio anual de R\$ 969,91 por aluno, frente a um repasse federal de apenas R\$ 138,60.

Esse quadro evidencia o desequilíbrio entre as competências atribuídas aos Municípios e o custeio das políticas públicas. Mostra, ainda, a urgência de repensar a efetividade da cooperação federativa como elemento central para compreender os desafios enfrentados na implementação das políticas públicas no país.

Em síntese, a efetividade da educação indígena requer a convergência entre (i) o reconhecimento constitucional da autodeterminação e da educação diferenciada; (ii) um federalismo cooperativo com coordenação clara e cooperação financeira estável; e (iii) a aplicação consequente da subsidiariedade, garantindo protagonismo municipal com recursos compatíveis às demandas locais. Somente assim será possível transformar direitos em resultados educacionais concretos, culturalmente adequados e socialmente justos.

Conclusão

A análise desenvolvida evidencia que a educação escolar indígena, concebida constitucionalmente como diferenciada, bilíngue e intercultural, somente se realiza plenamente quando ancorada na autodeterminação dos povos e no respeito às suas cosmologias, linguagens e práticas pedagógicas próprias. O marco de 1988 reposicionou a questão indígena ao deslocar a lógica assimilacionista para uma gramática de direitos, na qual a escola deixa de ser instrumento de homogeneização e passa a operar como ponte entre saberes, em chave de justiça cognitiva. Essa inflexão normativa, contudo, demanda arranjos institucionais e financeiros compatíveis com a complexidade de um país federativo e profundamente desigual.

Nesse sentido, o federalismo cooperativo brasileiro oferece a arquitetura jurídico-política adequada para a coordenação de competências e a equalização de oportunidades, mas sua efetividade depende de condições fiscais estáveis e de uma repartição de responsabilidades



que não esvazie a autonomia local. A Constituição delineou papéis, instituiu mínimos de investimento e organizou mecanismos de cooperação, porém a distância entre o desenho constitucional e a prática federativa ainda é considerável, sobretudo quando se observa o cotidiano dos municípios com forte presença indígena.

Os dados recentes sobre a situação fiscal municipal e sobre a execução de políticas como transporte e alimentação escolar mostram assimetrias persistentes entre a carga de competências e a capacidade de custeio. Ao mesmo tempo, confirmam que os municípios são a arena estratégica da política educacional indígena, por proximidade, capilaridade e potencial de responsividade às especificidades territoriais. A tensão entre centralização normativa e implementação local, sem lastro financeiro suficiente, converte a autonomia em promessa frágil e fragiliza a qualidade e a equidade do atendimento.

A subsidiariedade, tomada como princípio de governo democrático, ajuda a recompor esse descompasso. Decidir o mais perto possível de quem vivencia a política pública não significa abdicar da função indutora e redistributiva da União, mas qualificá-la. Quando instâncias superiores atuam de maneira verdadeiramente complementar, com critérios de repartição sensíveis a custos regionais e a particularidades culturais, fortalecem tanto a capacidade decisória municipal quanto a proteção de direitos coletivos.

Do ponto de vista pedagógico, a centralidade da oralidade, da aprendizagem pela participação comunitária e da intergeracionalidade impõe currículos, materiais, tempos e espaços escolares que dialoguem com as práticas vividas. Tal adequação não é acessório cultural, mas requisito de qualidade educacional. Valorizar o trabalho docente, garantir formação continuada contextualizada e assegurar infraestrutura compatível com a realidade das comunidades são dimensões indissociáveis da efetivação do direito.

Respondendo ao problema de pesquisa, conclui-se que as gestões municipais contribuem para a efetividade da educação indígena quando operam em um ambiente federativo que combina coordenação clara de competências, cooperação financeira estável e aplicação consequente da subsidiariedade. Isso envolve reconhecer a escola indígena como categoria própria no sistema de ensino, ajustar os mecanismos de financiamento às reais exigências logísticas e culturais do território e instituir processos participativos que incorporem lideranças e saberes locais na formulação, execução e avaliação das políticas.

Em síntese, transformar o reconhecimento constitucional em resultados educacionais concretos, culturalmente adequados e socialmente justos requer a convergência de três vetores: a afirmação do paradigma da autodeterminação; a consolidação de um federalismo cooperativo



com instrumentos fiscais capazes de reduzir desigualdades verticais e horizontais; e o fortalecimento do poder local como locus de decisão e de cuidado, sem abdicar das responsabilidades supletivas e redistributivas das esferas superiores. Quando esses vetores se alinham, a escola deixa de ser um espaço de tensão entre mundos e se torna lugar de tradução, encontro e futuro compartilhado.

REFERÊNCIAS

BERCOVICI, Gilberto. **Dilemas do estado federal brasileiro**. Editora Livraria do Advogado. Porto Alegre. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação, Brasília, 8 maio 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Quem são**. Fundação Nacional dos Povos Indígenas, Ministério dos Povos Indígenas, Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 27 set. 2025.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2017. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

CNM. Confederação Nacional de Municípios. **No STF, CNM apresenta pesquisa sobre Municípios com população indígena e ressalta os desafios enfrentados pelos gestores**. Agência CNM de Notícias, Brasília, 23 set. 2024a. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/no-stf-cnm-apresenta-pesquisa-sobre-municipios-com-populacao-indigena-e-ressalta-os-desafios-enfrentados-pelos-gestores>. Acesso em: 27 set. 2025.

CNM. Confederação Nacional de Municípios. **Estudo Técnico**: O contexto da crise fiscal nos Municípios. Brasília: CNM, 2024b. Disponível em: https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2024/Estudos_tecnicos/202405_ET_O_contexto_da_cris_e_fiscal_nos_municipios.pdf. Acesso em: 28 set. 2025

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Estado Federal**. 2ª Edição. São Paulo. Saraiva Educação. 2019.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1986.

HERMANY, Ricardo. **Município na Constituição: poder local no constitucionalismo luso-brasileiro**. Curitiba, Juruá, 2012.

KRELL, Andreas Joachim. **O Município no Brasil e na Alemanha**. Editora Oficina Municipal. São Paulo. 2003.

LIMA, Diana Vaz de; GIACOBBO, Guilherme Estima; HERMANY, Ricardo. **Espaço local em perspectiva: os limites e as possibilidades dos pequenos municípios no federalismo brasileiro**. Brasília: CNM, 2023.

MARTINS, Margarida Salema D'Oliveira. **O Princípio da Subsidiariedade em Perspectiva jurídico-política**. Editora Coimbra. 2003.

HERMANY, Ricardo. FLESCHE, João Arthur Santos. SILVA, Silvio Corrêa da. WACHHOLTZ, Eduardo Elias. MACHADO, Betieli da Rosa Sauzem. **Povos originários: o cenário atual da população indígena e das políticas públicas no Brasil pela perspectiva das gestões locais**. Brasília: CNM, 2024.

OLIVEIRA, Denizom. **Justiça de transição e povos indígenas: acesso à justiça, verdade reparação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed. São Paulo: Global, 2017.

SILVA, Carlúcia Maria da. Cidadania. **Dicionário de Políticas Públicas**. Carmem Lucia Freitas de Castro, Cynthia Rubia Braga Contijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (orgs.). EduEMG. Barbacena. 2012.

SOARES, Márcia Miranda. MACHADO, José Ângelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.