

Educação Escolar indígena: Um diálogo inter-epistemológico entre os Saberes dos Povos Originários e o Conhecimento Formal das políticas Públicas do Estado¹

Mariana Cunha Pereira
Universidade Federal de Roraima/UFRR/ RR-Brasil

Teddy Keyari Njaya
Mestre em Sociedade e Fronteira,UFRR / RR-Brasil

RESUMO:

Neste artigo desejamos refletir sobre o movimento simultâneo que vem ocorrendo no Brasil, desde o início dos anos de 1970, quando os movimentos indígenas e indigenistas começaram a exigir um diálogo direto com os Estados-nação sobre os seus direitos políticos, sociais e culturais, destacando a importância de uma educação que seja culturalmente diferenciada. A promulgação da Constituição Federal de 1988 resultou em programas de educação indígena, bilíngue e bicultural e conseqüentemente, o surgimento de cursos de formação superior nas universidades para os povos originários. Nesse caso, surge outras epistemologias e projetos político-pedagógicos que constroem novas formas de aprendizagem, ou seja, um diálogo Inter epistêmico e intercultural no ensino superior. De um lado, surgem as políticas de ação afirmativas que direcionam políticas educacionais para a entrada e permanência de alunos indígenas na universidade e por outro as tomadas de decisões individuais ou coletivas de indígenas que buscam dar continuidade em seus processos de formação. O objetivo deste artigo é aprofundar um diálogo inter-epistêmico entre os saberes dos povos originários e o conhecimento formal das políticas públicas do Estado, e realizar a discussão com base na hipótese de que a confluência desse movimento em busca de formação continuada se dá com base nos movimentos sociais e em uma larga produção acadêmica que insere uma epistemologia indígena produzida por intelectuais indígenas brasileiros (as) cujas reflexões tensionam desde o processo histórico colonial, em um diálogo interdisciplinar que redimensionam as políticas de acesso à educação escolar, os desafios e limites institucionais na permanência, repensam e problematizam as metodologias de ensino, a relação entre oralidade e escrita, até as redefinições dos vínculos comunitários. A metodologia que impulsionou essa escrita é qualitativa com abordagem histórico-crítica na legislação educacional, em nossas pesquisas de campo e consubstanciada na epistemologia indígena do Brasil.

Keywords. Educação Escolar Indígena, Políticas Públicas, Povos Indígenas.

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026).

Introdução

Este artigo se propõe a discutir Educação Escolar indígena em uma perspectiva comparativa, apontando para um diálogo inter-epistemológico entre os Saberes dos Povos Originários e o Conhecimento Formal da política pública educacional do Estado brasileiro.

A ampliação do sistema escolar nas comunidades indígenas no Brasil tem-se tornado uma preocupação dos povos indígenas quanto a forma que vem ocorrendo e ao mesmo tempo tornou-se um compromisso de a manter sob a ótica dos saberes ancestrais. Nesse sentido, os indígenas têm buscado compreender o significado e construir uma prática escolar diferenciada daquela que está posta nas escolas públicas e compõem o sistema nacional de educação.

Porém, está posta aí uma questão, qual seja, como desenhar uma educação escolar em meio ao debate e o jogo contra hegemônico? Pois o que está em jogo são os saberes/conhecimentos dos dois sujeitos sociais em discussão os indígenas e os não-indígenas. O saber original das etnias indígenas, dito aqui saberes dos povos originários e o conhecimento que foi estruturado: em ciência, em instituições escolares, em livros, em currículos escolares, em legislação educacional e por fim na formação de professores indígenas e não-indígenas.

As diferentes instituições que trabalham com a educação escolar indígena e em especial as organizações indígenas promovem um esforço para construir um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e áreas de estudo. Trata-se, em razão disso, de uma reflexão sobre o papel da educação escolar em meio ao debate contra hegemônico sobre saberes ancestrais e conhecimento científico, até hoje produzido no ocidente. Vejamos como essas perspectivas de saberes se contrapõem no espaço da fronteira epistemológica entre: aqueles que foram marginalizados e tiveram seu saber desqualificado e aqueles que pensaram por si e pelos outros. Isto nos revela a tênue margem da fronteira epistêmica.

A educação escolar no Brasil foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um modelo de Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e

patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. E, nessa ótica também foram concebidas e construídas “as escolas para índios”.

A partir de 1920, missionários religiosos e o Estado, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos nomeados índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa era a meta principal. Esse direcionamento sobre educar perdurou até a década de 80 do século passado, quando o movimento social indígena no Brasil ganha robustez e passa a se expressar de modo mais efetivo, de um acúmulo de discussões e organizações políticas inclusive no campo da educação (REPETTO, 2008).

No entanto, essa discussão também implica apresentar o que dizem os autores indígenas do Brasil a respeito de escolarizar a educação. E, assim, entender a diferença entre educação indígena e a educação escolar indígena, esta última tratamos até aqui como uma necessidade e alternativa posta aos indígenas do Brasil para se inserirem no modelo de sociedade em que vivemos. O que implica estabelecer essa diferença entre educação indígena e educação escolar indígena é desmistificar os significados das categorias civilizados e não-civilizados que subsidiou a desigualdade entre os povos originários e os colonizadores. Entretanto, superado esse entendimento do que se resultou com o uso de tais categorias, surge o debate que reivindica, em forma de um diálogo inter-epistemológico a relação entre os Saberes dos Povos Originários e o Conhecimento Formal das políticas públicas de educação do Estado brasileiro.

A política positivista de integração das populações indígenas à sociedade nacional brasileira foi instituída também via currículos escolares e causou sérios danos a valorização e vivência dos costumes e tradições dos grupos originários, contribuindo para a crise da alteridade para com esses povos. Desse modo, os programas pedagógicos acabaram por colocar os conhecimentos indígenas num patamar inferior aos da ciência ocidental.

Esses aspectos colaboraram para que os povos indígenas incorporassem categoria pejorativas, como, por exemplo, a de caboclo. E, ao se identificar como caboclo, os indígenas passaram a dar forma àquelas representações altamente negativas, expressas nos discursos dos “brancos”. Assim sendo, estudar a educação escolar indígena é trazer à tona como estes aspectos se consolidaram não valorando a educação indígena, passamos assim a

ênfatizar a diferença entre ambas; as perspectivas que surgem na educação escolar indígena, as lutas dos movimentos sociais e o que de fato se consolidou em legislação.

A Diferença Entre Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena

A Educação Indígena tem a ver com a identidade dos povos indígenas naquilo que eles desejam repassar a cada geração. Por conseguinte, quando falamos de educação indígena estamos nos referindo aquela que está inserida no cotidiano da comunidade, nas relações sociais entre os indígenas e entre eles e a relação com a natureza. Talvez reproduzindo aqui o que Daniel Munduruku disse ao escrever um texto refletindo sobre sua identidade, a identificação pelos outros e o modo de viver indígena e da forma como aprendeu a viver, sua fala nos ajuda a explicar o que é uma educação indígena, quando diz:

“Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação. O que não tinha era energia elétrica e por isso a vida começava cedo para aproveitar bem a luminosidade do sol. Aprendi, com isso, a respeitar a natureza desde que era menino. Aprendi a olhar para o tempo e reconhecer suas mensagens: chuva, sol quente, tempestade, frio, lua cheia ou minguante. Aprendi a respeitar os passos dos outros seres e a não fazer xixi no igarapé. Aprendi caçar calangos usando armadilhas ou ta cape e a flechar pequenos animais a uma distância segura. Também aprendia tomar banho de chuva, nadar com desenvoltura, esculpir meus brinquedos nas taquaras e nos caroços de manga e andar na mata sempre atento aos sinais de perigo”. (Munduruku, 2019, p.04).

As interpretações que autores indígenas fazem de si mesma e da forma como nós não-indígenas fomos ao longo do tempo estabelecendo as relações no jogo contra hegemônico de produção do conhecimento tem criado uma perspectiva de ampliação, análise e circulação dos conhecimentos culturais e, por conseguinte, a afirmação da consciência étnica/indígena. É desta perspectiva que deve ser concebida a valorização dos conhecimentos ancestrais. Eles não são conhecimentos estáticos no tempo, imunes à dinâmica cultural, mas são conhecimentos vivos e cambiáveis. Tal perspectiva poderá nos fazer conhecer que educação indígena tem a ver com valores historicamente ensinados no amago de um grupo sociocultural, dito de outro modo é a educação que se transmite de geração em geração por meio do reconhecimento daquilo que valoriza a identidade de uma etnia ou povo indígena.

Isto tem levado o Movimento Indígena no Brasil, desde o início dos anos 80 a reivindicar junto ao poder público uma política nacional de formação de professores com foco na formação de professores indígenas, bem como também lutar por mudanças no modelo de escola que chega as comunidades indígenas. Mudanças essas que priorizem aquilo que é fundamental para valorar a cultura indígena ou os saberes ancestrais nos currículos da escola.

De uma Epistemologia Colonial a uma Epistemologia Descolonial na ótica da Educação Escolar Indígena.

A educação indígena refere-se, portanto, aos processos de "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores"(BANIWA, 2006, p. 129). A partir dessa afirmação, a educação escolar indígena exige um diálogo entre Saberes Tradicionais e Conhecimento Formal no contexto social e cultural dos povos originários.

É essencial transitar de uma visão educacional eurocêntrica para uma abordagem que considere o contexto social e cultural das comunidades indígenas. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire sobre educação escolar e educação não escolarizada são extremamente relevantes para a discussão entre saberes originários e conhecimento formal instituídos pela escola. Conforme o pensamento de Paulo Freire propõe uma perspectiva de mudança da linguagem do ponto de vista eurocêntrico para o ponto de vista da educação popular, no caso dos indígenas uma educação que seja a partir do que é seu cotidiano, seus valores em especial no modo de ensinar.

O conhecimento formal, conforme Melai (2008), diz respeito a um aprendizado que é ordenado e metódico, geralmente adquirido em ambientes acadêmicos ou profissionais. Essa forma de conhecimento é representada por livros, aulas, cursos e treinamentos práticos. Exemplos disso incluem diplomas universitários, certificações profissionais, cursos técnicos e a educação de maneira geral nos âmbitos acadêmicos. Esse tipo de conhecimento é crucial para muitas carreiras e é amplamente valorizado em ambientes de trabalho, onde normalmente são exigidas habilidades específicas.

Melai (2008) afirma que a educação indígena abrange um processo que é tanto global quanto individual, incentivando a espontaneidade e o desenvolvimento dos indivíduos em um contexto de liberdade ampla. Também é um espaço que valoriza todas as expressões artístico-culturais, incluindo pinturas corporais, música e artesanato. O autor explora a educação que acontece por meio da transmissão de valores tradicionais, que são perpetuados ao longo do tempo através dos conhecimentos ancestrais, compartilhados oralmente de geração em geração.

Esse pensamento de Melia (2008) é igualmente tratado pelo intelectual indígena Daniel Munduruku sobre as políticas públicas de educação escolar indígena e, mais especificamente, sobre as políticas para a formação superior indígena. Segundo ele:

Basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. De modo que, ao meu ver, foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre a qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levadas a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes (MUNDURUKU, 2009, p. 2).

Segundo a afirmação acima, o processo de acesso, permanência e formação superior indígena, assim como as ações no âmbito da educação escolar, podem cair no erro de impor os modelos de uma epistemologia eurocêntrica, reproduzindo a mesma dinâmica de dominação presente nas políticas integracionistas, que negam as sabedorias dos povos indígenas e o seu modo de conceber o mundo.

O colonialismo exerceu uma espécie de “opressão epistêmica que silenciou os saberes não ocidentais, negando, dessa forma, a essa parcela da humanidade, o próprio direito de pensar” (MIGNOLO, 2004, p. 670). O autor demonstra que o processo de racialização que a Europa impôs às suas colônias não foi apenas de caráter sociocultural, mas foi também epistêmico.

Salienta-se que esse processo era uma deliberação de domínio sociocultural-territorial centralizado sendo um processo que atingia amplas parcelas dos povos indígenas na região do rio Branco. Conforme Vieira (2014) pretendiam com ensino, inclusive da língua portuguesa, a formação de um povo nacional sob uma nova territorialidade brasileira

dessa parte da Amazônia. A educação formal assim compunha em ato de conversão dos indivíduos para atendimento dos interesses de quem dominava a terra sem preocupações que esse processo comprometesse o convívio comunitário e os contextos próprios de educação.

Baniwa (2006) argumenta que a inclusão e validação dos saberes tradicionais no currículo oficial representam um desafio, levando em conta que o sistema educacional no Brasil ainda é amplamente focado no conhecimento formal, definindo o conhecimento formal como o saber que é estruturado, sistematizado e institucionalizado, sendo aplicado nas instituições através do currículo nacional, com enfoques em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Este tipo de conhecimento é geralmente considerado universal e padronizado. Por outro lado, afirma que os saberes indígenas correspondem aos conhecimentos ancestrais, abrangendo medicina tradicional, técnicas agrícolas, cosmologias, artes, idiomas nativos, rituais, entre outros.

É indispensável pensar numa relação entre o conhecimento formal e saberes indígenas no século XXI sem levar em consideração o aspecto da interculturalidade, que é um campo que promove a valorização e a diversidade das culturas indígenas, reconhecendo a necessidade de integrar e incluir os saberes ancestrais com os conhecimentos e práticas educacionais contemporâneas, conforme Marcia Kambeba (2022). Nesse sentido a autora continua argumentando que ainda falta uma formação específica dos educadores para lidar com as particularidades das comunidades indígenas, suas línguas e culturas, o que torna desafiadora a adoção duma educação verdadeiramente intercultural.

A função social da escola indígena em relação ao diálogo inter-epistemológico é trabalhar com os conhecimentos das duas realidades do mundo, tanto da sociedade indígena quanto da sociedade não indígena, porque a escola é um lugar de debates das políticas públicas que envolvem a questão da globalização e da interculturalidade (APINAJÉ, 2016). Não existe conhecimento maior, mas, apenas um conhecimento diferente, conforme a realidade de cada sociedade e de cada povo.

A Luta dos movimentos sociais e a sua importância na construção dos saberes descoloniais nas Escolas Indígenas

Segundo Collet (2006) foram as mudanças no contexto político, econômico e social mundial dos anos 70, sobretudo as lutas das minorias étnicas, que contribuíram para que a construção de projetos que visavam à valorização da cultura indígena e à participação desses povos nas políticas de seu interesse se efetivasse. Os indígenas contaram com o apoio de instituições e organizações não governamentais / ONGs, mesmo que em meio a conflitos de gestões e avanços e retrocessos, iniciando conquistas importantes no que se refere aos seus direitos básicos.

Dessa forma, vários povos indígenas passam, a partir da década de 1970, a assumir suas escolas, o currículo e o processo de alfabetização, a adequação dos espaços, a formação de professores, entre outros. Neste processo de assumir a escola para si, os povos indígenas contaram com o apoio de parceiros, universidades, ONGs, CIMI, entre outros (NASCIMENTO, 2010). É nesse sentido que Gerson Baniwa considera que há uma transformação em curso, e que “Não é mais possível pensar o futuro das etnias, das línguas, dos saberes, das tradições, das culturas indígenas sem o papel da escola e da universidade. Isso é uma grande transformação”. (Banewa, p.1, 2026).

A visão sobre a educação, conforme os saberes indígenas, ultrapassa sua configuração física, presente nas normas educativas estabelecidas nos Planos Nacionais de Currículo, na duração das disciplinas e nas metodologias de ensino. Por isso, os movimentos sociais exigem a implementação de ações para a desconstrução gradual de um modelo educacional que, em grande parte, prioriza as demandas do mercado e mantém perspectivas eurocêntricas.

A luta do movimento social indígena para que haja uma escola descolonial indígena, tem como marco o evento realizado em julho de 1990 o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento final afirmava que a maioria das escolas indígenas possuíam normas de funcionamento consoantes às diretrizes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que, tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração

as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (Mari apud Freire, 2004, p 25).

Observe-se que quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

A Primeira Conferência Ameríndia, no Parecer CEB 014/1999, destaca que os métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores indígenas são pautados por concepções ultrapassadas, demandando, dessa forma, tanto aos alunos quanto aos professores indígenas, novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente em alfabetização e na construção coletiva de conhecimentos na escola.

Pode-se perceber que, nas décadas do século XX, o Brasil começou a passar a uma nova forma de perceber as comunidades indígenas, sobretudo nos anos 1970, período em que algumas organizações não governamentais com protagonismo indígena iniciaram um debate sobre a promoção de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Neste caso, podemos concordar com Paladino (2001) na sua afirmação de que esse período da história da Educação Escolar Indígena é marcado pela tentativa de ruptura da escola integralista para a escola libertadora através da luta dos movimentos sociais e outros parceiros que acreditavam na mesma causa.

Os avanços e desafios das legislações educacionais vigentes e a sua (des)construção por uma escola indígena decolonial

Desde a década de 1990, após a promulgação da Constituição de 1988, têm sido realizados esforços para a criação de políticas públicas que integrem os saberes indígenas nos currículos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também facilitou a educação intercultural, especialmente nas áreas de fronteira e nas instituições com presença significativa de povos nativos.

A utilização das línguas indígenas, a LDB – 9394/96, na seção III relativa ao Ensino Fundamental, afirma no artigo 32, parágrafo IV, inciso terceiro, que o " [...] ensino

fundamental regular será oferecido em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e modos próprios de aprendizagem". A LDB reconhece a relevância das línguas nativas no ambiente escolar.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEEI), destaca que um dos principais objetivos do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena é o fortalecimento da identidade cultural e a valorização do direito à terra. Isso significa que é fundamental que os povos indígenas, ao progredirem intelectualmente, se dediquem à defesa de suas comunidades e terras.

Existem dilemas, avanços e desafios na Educação Escolar Indígena que precisam ser examinados tanto do ponto de vista da garantia do direito fundamental à educação quanto das contradições históricas do processo de escolarização, especialmente em relação à imposição da cultura hegemônica não indígena e do conhecimento eurocêntrico. Baniwa (2006) ressalta que uma das principais distinções entre a educação formal e a perspectiva indígena sobre um determinado assunto é a responsabilidade coletiva na educação do indivíduo, como parte de um coletivo, no qual a escola não assume a mesma função e importância que possui na sociedade não indígena.

Sobre a aprovação da lei em 2008 e sua aplicação nas instituições de ensino e Povos Indígenas, a Lei nº 11.645 quando realmente for efetivada em todas as escolas brasileiras isto pode ser lido a título de exemplo de descolonialidade. Baniwa (2006), aponta nesta lei a existência de desafios na supervisão e no controle do seu cumprimento, argumentando que a implementação tem ocorrido de forma esporádica, realizada por alguns educadores que se dedicam à militância pessoal. Além disso, existe uma visão colonialista na educação escolar ao abordar a diversidade, que não reconhece nem valoriza os saberes, as práticas e a história dos povos indígenas.

As bases legais para a formação intercultural de professores indígenas está na Constituição Federal, artigos 210 e 231; na LDB- Lei nº 9.394/96; no Plano Nacional de Educação e na normatização do Conselho Nacional de Educação; Parecer 14 e Resolução 03/CEB-CNE, de 1999. Estes textos legais e normativos asseguram a formação de professores indígenas em programas específicos e à docência por professores oriundos de sua própria comunidade.

O Decreto Federal 26/91 atribui ao MEC a competência para coordenar ações de Educação Indígena em todos os níveis e modalidades, essas ações seriam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. A LDB 9.394/96, traz um aspecto inovador diferenciando a educação escolar indígena, propondo que as escolas indígenas sejam organizadas de maneira diferenciada.

Porém, observe-se que a lei não traz determinações quanto à essa diferenciação aparecer imediatamente nos currículos escolares. Nesse sentido, a escola foi implantada em terras indígenas sem proposta curricular diferenciada que se adeque às especificidades das comunidades indígenas, prevalecendo ainda a ideia de escola homogeneizadora para a educação escolar indígena. Nesse sentido a escola foi apenas deslocada para a aldeia. Como resposta a esse desafio, a Secretaria de Educação Fundamental– SEF/MEC iniciou em 1998 a elaboração de um documento de Referenciais para a Formação de Professores indígenas que foi publicado em 2002, com a contribuição de professores indígenas e professores universitários que atuaram como consultores e com parcerias dos técnicos da secretarias de educação.

As políticas educacionais voltadas à Educação Indígena têm sua expressão na Constituição Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, Art. 210, que assegura aos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fica assegurado às comunidades indígenas o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

Porém, os estudiosos indígenas e não-indígenas apontam que a educação escolar para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e um modo de destruir as etnias. Podemos dizer que pouca coisa mudou desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, pois, ainda hoje, existem omissões presentes nas políticas públicas de Educação Escolar Indígena e dos povos não-indígenas que vivem na marginalidade.

Além das dificuldades na implementação de currículos diferenciados por parte dos gestores e professores, observa-se a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, como o excesso de formalismo no planejamento, e a não flexibilidade diante

as novas perspectivas de metodologia do ensino, conforme apontado por Maduruku (2009). Essa ênfase em um currículo formal dificulta a adaptação às necessidades dos estudantes e a implementação de propostas pedagógicas mais inovadoras. Podemos citar a exemplo dessa crítica o pensamento de Bruno Kaingang quando ele explica o que se faz necessário para a educação escolar poder dialogar com seu povo, o que se faz mister conhecer para ensinar para aquele povo:

Os Kaingang, como tantos outros povos indígenas, têm como princípio fundamental a reciprocidade, tendo em vista que possuem uma organização social com base em duas metades tribais. Sendo assim, a educação escolar deve considerar suas formas próprias de construir conhecimentos e refletir seus projetos de futuro para a garantia da sustentabilidade. (Bruno Kaingang, p. 31/32, 2019).

Para esse autor a discussão de políticas públicas educacional aos povos indígenas deve começar por garantir escola para todos os indígenas e com qualidade. Para ele ter uma educação escolar indígena é ter cidadania, é aprender sobre o patrimônio cultural e tem de garantir processos democráticos dentro da escola, nas secretarias e no modo de ensinar. São portanto, reflexões que confluem e se mostram presentes entre os autores indígenas aqui elencados.

Considerações Finais

Do ponto de vista histórico, a partir dos intelectuais indígenas e não indígenas apresentados anteriormente, o processo da colonização no Brasil hierarquizou as origens étnicas, colocando os valores dos não-indígenas como o modelo ideal, e encarregou-se de invisibilizar os saberes ancestrais dos indígenas. Essa característica do colonialismo exerceu um papel de opressão epistêmica que silenciou os saberes de todos os povos que foram colonizados, negando, dessa forma, a essa parcela da humanidade, o seu próprio direito de pensar.

As ações propostas nos currículos escolares devem, assim, privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para

que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade cultural e para que, assim, se possa buscar um efetivo diálogo com os conhecimentos produzidos pela ciência.

O ensino superior deverá criar espaços para que os especialistas das comunidades (pajés, fitoterapeutas, etc) sistematizem seus conhecimentos e para que os professores indígenas e não-indígenas aprofundem e pesquisem, não somente os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também o modo pelo qual determinados aspectos da cultura do não-indígena foram assimilados e redimensionados pelos povos indígenas.

Para que haja uma educação indígena descolonial, é inevitável a participação da comunidade indígena na elaboração de propostas pedagógicas que exigem um reflexo dos projetos comunitários. Fazer uma releitura dos cânones tradicionais que veem a escola como único espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados para valorizar os saberes e as práticas culturais locais. É fundamental que neste século em que vivemos, século XXI no qual já temos um acúmulo de discussões, produções e debates interculturais e multiculturais que se efetive nos currículos da educação básica e superior, portanto, na escola e na universidade os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos formais buscando desse modo um diálogo inter-epistemológico entre os saberes dos povos originários e o conhecimento formal das políticas públicas do Estado.

Referencias

APINAJÉ, Cassiano. Comunicação Oral. **Etapas de Estudos em Terra Indígena Apinajé**. Aldeia Mariazinha. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2016.

BANIWA, G. O índio brasileiro: **o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. É Urgente Incorporar os Saberes e Ciências dos Povos Indígenas aos Currículos das Escolas. In: <https://anped.org.br/gersem-baniwa-e-urgente-a-incorporar-os-saberes-e-ciencias-dos-povos-indigenas-aos-curriculos/>. Acesso em 16/04/2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 1988, com as alterações anotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília, DF: Senado Federal, 2004. p 507.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**.:Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.. Acesso em 20 de maio. de 2026.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.. Acesso em 20 de maio. de 2026.

COLLET, C. L. G (2006). **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. In L. D. Grupioni (Org.), Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (pp. 115-130). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

GUATTARI, F **Micropolítica: cartografias do desejo** (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 200.

KAIGANG, Bruno. “Conhecimentos Indígenas: Seus Desafios Nos Dias Atuais”. In: SESC. Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2019. p.56 - 81: – (Educação em rede; v. 7).

KAMBEBA, Marcia. **O lugar do saber ancestral**. Saberes Tradicionais. São Paulo: Uk'a Editorial, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidad del poder y diferencia colonial**. Anuario Mariateguiano, n.10, v. IX, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso Ser Quem Você É, Sem Deixar de Ser Quem Eu Sou: uma reflexão sobre o ser indígena”. In: SESC. Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. P: 40 a 55. – (Educação em rede; v. 7).

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: <<http://piib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 maio. 2026.

MÉLIA, B. Educación indígena y alfabetización **Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch"**. (2008).

NASCIMENTO, A. **Escola indígena: palco das diferenças**. 2. ed. Campo Grande:UCDB, 2004.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

REPETTO, Maxim. Movimentos Indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima. Boa Vista: UFRR, 2008.

VIEIRA, Jaci. Missionários, Fazendeiros e Índios, a disputa pela terra em Roraima, 1777 a 1980, 2 edição. Boa Vista: UFRR, 2014.