

EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO UM DIREITO CULTURAL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS À LUZ DA REALIDADE PAITER- SURUÍ EM RONDÔNIA

*INDIGENOUS EDUCATION AS A CULTURAL RIGHT: CHALLENGES AND
EXPERIENCES IN LIGHT OF THE PAITER-SURUÍ REALITY IN RONDÔNIA*

Douglas Bueno

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Clarides Henrich de Barba

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Keila Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31512/rdc.v20i52.2301>

Recebido em: 17.08.2025

Accepted: 19.12.2025

RESUMO: Este artigo analisa as dimensões culturais do direito à educação indígena no Brasil, com ênfase na experiência do povo Paiter-Suruí, em Cacoal-RO. Com abordagem qualitativa de natureza teórica e exploratória, a pesquisa fundamenta-se em legislações, documentos oficiais e estudo de caso. Os resultados indicam avanços normativos importantes, como o reconhecimento do bilinguismo e da interculturalidade, mas evidenciam desafios estruturais, como a carência de professores indígenas e a falta de materiais didáticos específicos. Conclui-se que a educação indígena deve ser compreendida como um direito cultural e um instrumento de justiça social, exigindo políticas públicas eficazes e participação comunitária ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Interculturalidade. Direitos Culturais. Políticas Educacionais. Povos indígenas.

ABSTRACT: This article analyzes the cultural dimensions of the right to indigenous education in Brazil, with an emphasis on the experience of the Paiter-Suruí people in Cacoal, Rondônia. Using a qualitative, theoretical, and exploratory approach, the research is based on legislation, official documents, and a case study. The findings indicate significant normative advances, such as the recognition of bilingualism and interculturality, but also reveal structural challenges, including a shortage of indigenous teachers and the lack of specific teaching materials. It concludes that indigenous education must be understood as a cultural right and an instrument of social justice, requiring effective public policies and active community participation.

KEYWORDS: Indigenous education. Interculturality. Cultural rights. Educational policies. Indigenous peoples.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

O direito à educação no Brasil está consagrado na Constituição Federal de 1988 como um direito social e fundamental, prevendo que a educação deve ser garantida a todos, sem discriminação, e promovida de forma inclusiva e equitativa¹. Contudo, a aplicação desse direito em relação às comunidades indígenas requer uma abordagem diferenciada, dada a diversidade cultural e histórica que caracteriza esses povos. Historicamente marginalizados, os povos indígenas no Brasil enfrentaram desafios persistentes para o reconhecimento de seus direitos, incluindo o direito à educação que valorize e respeite suas culturas e tradições. Nos últimos anos, avanços legislativos e políticos buscaram integrar as culturas indígenas ao sistema educacional brasileiro, promovendo uma educação que também seja instrumento de preservação de saberes, práticas e línguas indígenas.²

A educação indígena é muito mais do que um direito social; ela constitui um direito cultural, essencial para a manutenção da identidade e da diversidade cultural dos povos indígenas. Nesse contexto, a educação não se limita a um processo formal, mas abrange também a transmissão intergeracional de conhecimentos, saberes ancestrais e a valorização de suas cosmologias e visões de mundo. Essa perspectiva destaca a importância de modelos educacionais que sejam elaborados e implementados em diálogo com as comunidades indígenas, garantindo que a educação seja contextualizada e significativa para essas populações.³

Apesar dos avanços no arcabouço legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a necessidade de respeito às especificidades socioculturais e linguísticas das comunidades indígenas, desafios significativos ainda persistem. A falta de recursos adequados, a escassez de professores indígenas e a predominância de uma perspectiva eurocêntrica nos currículos escolares são alguns dos principais entraves que comprometem a implementação de um sistema educacional verdadeiramente intercultural. Essa lacuna demonstra que a legislação, por si só, não é suficiente para garantir uma educação indígena culturalmente relevante e acessível.

O contexto histórico de colonização e o contínuo processo de imposição de modelos ocidentais de ensino criaram barreiras à preservação e valorização das tradições indígenas no ambiente escolar. Muitas vezes, as escolas indígenas são vistas como locais onde a cultura dominante se sobrepõe às tradições locais, resultando em uma fragmentação cultural e na perda de saberes ancestrais. Essa realidade enfatiza a necessidade de um diálogo intercultural que permita a coexistência de diferentes epistemologias, contribuindo para a construção de uma educação que respeite a pluralidade de visões de mundo dos povos indígenas. Por outro lado, iniciativas como os projetos de educação bilíngue e intercultural têm demonstrado resultados promissores na promoção de uma educação mais inclusiva. Esses programas, ao incorporar línguas indígenas e conhecimentos tradicionais ao currículo, mostram que é possível construir

¹ BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 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, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2025.

³ STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

pontes entre a tradição e a modernidade. Contudo, essas iniciativas ainda carecem de maior abrangência e consolidação, sendo muitas vezes limitadas a experiências isoladas. Ampliar o alcance e a efetividade dessas ações é um passo essencial para garantir que os direitos educacionais dos povos indígenas sejam plenamente respeitados e promovidos.⁴

Diante disso, surge o problema central deste estudo: como as dimensões culturais do direito à educação indígena são incorporadas na legislação e nas práticas educacionais no Brasil? Note-se, é crucial analisar as tensões entre os modelos educacionais predominantes, baseados em uma perspectiva ocidentalizada, e as necessidades específicas das comunidades indígenas, que demandam a inclusão de seus valores culturais, línguas e tradições. A educação indígena, quando não adequadamente adaptada às especificidades culturais desses povos, pode representar não apenas um obstáculo, mas também uma forma de imposição cultural que compromete a diversidade.

O presente artigo tem como objetivo analisar as dimensões culturais do direito à educação indígena no Brasil, investigando como a educação pode ser compreendida e implementada de forma a respeitar e valorizar as culturas indígenas. Busca-se discutir não apenas os avanços legislativos, mas também os desafios e as limitações na construção de um modelo educacional que seja inclusivo, plural e culturalmente relevante.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender e promover a integração das perspectivas indígenas nas políticas e práticas educacionais. Em um país multicultural como o Brasil, é essencial que o sistema educacional reconheça e respeite as especificidades culturais dos povos indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Integrar essa perspectiva nas decisões educacionais é um passo indispensável para garantir um modelo que respeite as tradições e os saberes indígenas, promovendo, assim, não apenas a inclusão, mas também a valorização de sua rica diversidade cultural.

2 Metodologia

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórica e exploratória, fundamentada na análise de legislações, documentos oficiais, artigos acadêmicos e estudos de caso que discutem a educação indígena no Brasil. Essa abordagem é adequada à complexidade do tema, pois permite explorar as dimensões culturais e os desafios presentes no direito à educação indígena. Segundo Flick, a pesquisa qualitativa é particularmente eficaz para examinar fenômenos sociais em profundidade, permitindo captar as inter-relações entre cultura, direito e práticas educacionais⁵.

Os métodos empregados incluíram a análise documental e de conteúdo. Conforme Bardin⁶, a análise de conteúdo é uma ferramenta valiosa para a interpretação sistemática de textos, e sua utilização neste estudo visou compreender como as políticas educacionais são estruturadas e implementadas em relação às necessidades culturais das comunidades indígenas. Dessa forma,

⁴ LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global: MARI: FAPESP, 2001. p. 29-43.

⁵ FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

⁶ BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

o estudo privilegiou não apenas a identificação de marcos legais, mas também a interpretação de suas implicações socioculturais.

A análise documental concentrou-se em três pilares normativos principais: a Constituição Federal de 1988, que assegura os direitos culturais e educacionais dos povos indígenas; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece parâmetros para a educação intercultural e bilíngue⁷; e os documentos emitidos pela Secretaria de Educação Indígena (SEAI). Esses textos foram examinados para avaliar sua coerência interna e sua eficácia na promoção da educação como direito cultural.

Ademais, as entrevistas com os alunos indígenas foram conduzidas como parte de uma atividade pedagógica da disciplina de Sociologia Geral e Antropologia, ofertada no curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Cacoal, durante o segundo semestre de 2024. A iniciativa foi realizada por um acadêmico indígena, respeitando integralmente os códigos de conduta e ética aplicáveis. As entrevistas exploratórias tiveram como objetivo compreender como os acadêmicos indígenas percebiam e vivenciavam a implementação das políticas educacionais, sem expor condutas, práticas ou ações pessoais que pudessem comprometer ou macular a imagem e a cultura indígena. A metodologia adotada assegurou a dignidade dos participantes e a preservação de seus valores culturais. Segundo Minayo⁸, a realização de entrevistas contribui para uma compreensão mais ampla e detalhada de realidades específicas, oferecendo dados que complementam a análise teórica. Esse procedimento visou identificar tanto avanços quanto lacunas nas políticas públicas voltadas à educação indígena.

O estudo utilizou, ainda, exemplos práticos de escolas indígenas que implementaram currículos bilíngues e interculturais. Essas iniciativas foram analisadas com base em critérios como a preservação das línguas indígenas, a inclusão de saberes tradicionais e a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, conforme sugerido por Grupioni⁹.

3 A educação como direito cultural do povo PAITER-SURUÍ

A educação, consagrada como Direito Humano Fundamental pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, transcende sua dimensão instrumental de transmissão de conhecimentos para se consolidar como um direito cultural. Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto das comunidades indígenas, onde a educação desempenha um papel crucial na preservação das identidades culturais, saberes ancestrais e práticas tradicionais. Amartya Sen¹⁰, ao desenvolver sua teoria das capacidades, argumenta que o desenvolvimento humano é indissociável do respeito às especificidades culturais, e Martha Nussbaum complementa essa visão ao enfatizar que a educação deve promover a dignidade humana por meio do reconhecimento

⁷ BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

⁸ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2009.

⁹ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

¹⁰ SEN, Amartya. Development as freedom. New York: Knopf, 2000.

da diversidade cultural¹¹. Nesse sentido, a educação não apenas empodera os indivíduos, mas também contribui para a sustentabilidade das culturas em que estão inseridos.

A perspectiva da educação como direito cultural é reforçada por teorias que reconhecem seu papel como espaço de intercâmbio cultural e mecanismo de preservação. Pierre Bourdieu¹², em sua teoria sobre o capital cultural, destaca como a educação formal reflete e reproduz as estruturas de poder de uma sociedade, mas também pode ser transformadora ao incluir e valorizar os saberes de grupos marginalizados. No contexto indígena brasileiro, essa abordagem é essencial para combater a imposição de epistemologias ocidentais que frequentemente desconsideram ou subordinam as cosmologias indígenas. Edward Said, em sua obra sobre o orientalismo, também oferece uma contribuição valiosa ao discutir como o saber é historicamente usado como instrumento de dominação, mas também como espaço de resistência e afirmação identitária.

No Brasil, a educação indígena foi historicamente marcada por processos de assimilação cultural que negaram os saberes e tradições desses povos, impondo modelos pedagógicos alheios às suas realidades.¹³ Contudo, avanços significativos foram alcançados nas últimas décadas, como a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas de manterem suas próprias formas de organização social, costumes e tradições (art. 231). Esse reconhecimento também se reflete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que a educação escolar indígena seja bilíngue, intercultural e adaptada às especificidades socioculturais de cada comunidade.

Nessa perspectiva, é imperativo considerar a educação como espaço de interação e diálogo entre diferentes epistemologias. Para isso, as práticas educacionais devem ser co-construídas com as comunidades indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que seus saberes sejam incorporados como elementos centrais do processo educativo. O desafio consiste em superar os modelos de educação monoculturais e promover experiências verdadeiramente interculturais, onde a educação não seja apenas uma ferramenta de inclusão, mas também de resistência e valorização das identidades indígenas. Conforme Boaventura de Sousa Santos¹⁴, é necessário adotar uma ecologia de saberes que reconheça a diversidade epistemológica e cultural como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. Assim, a educação como direito cultural transcende a transmissão de conteúdos e se torna um meio de preservação, valorização e fortalecimento das culturas indígenas. Ao respeitar e incorporar os saberes tradicionais, línguas e visões de mundo dessas comunidades, a educação pode contribuir significativamente para a construção de um Brasil verdadeiramente multicultural, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como patrimônio comum da humanidade.

O direito à educação indígena no Brasil é uma conquista que reflete décadas de luta dos povos indígenas e seus aliados, consolidando-se como um direito fundamental, cultural

11 NUSSBAUM, Martha. *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

12 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

13 A educação indígena no Brasil tem sido marcada por uma longa trajetória de desrespeito às suas especificidades culturais. Ao longo da história, os povos indígenas foram submetidos a processos de assimilação cultural que visavam, de forma coercitiva, integrá-los à sociedade dominante, negando suas identidades e conhecimentos ancestrais. Essa imposição de modelos pedagógicos eurocêntricos, alheios às suas realidades e cosmovisões, resultou em uma profunda desvalorização dos saberes tradicionais e em prejuízos significativos para a manutenção de suas culturas e línguas. A escola, nesse contexto, muitas vezes se tornou um espaço de imposição cultural, em vez de um ambiente que valorizasse e promovesse a diversidade (BUENO, 2011).

14 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

e específico. A Constituição Federal de 1988 é o marco jurídico central para a garantia desse direito, estabelecendo uma nova relação entre o Estado e os povos indígenas, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O artigo 231 da Constituição assegura que os povos indígenas têm o direito de preservar suas formas de vida, o que inclui a educação como meio essencial para a perpetuação de suas culturas. Paralelamente, o artigo 210, §2º, determina a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental das comunidades indígenas.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002, reforça os direitos culturais dos povos indígenas, incluindo o direito à educação. Esse instrumento internacional estabelece que a educação deve ser ministrada de maneira integrada à vida cultural, social e econômica dos povos indígenas, respeitando suas tradições e facilitando sua participação nas decisões sobre políticas educacionais.¹⁵ A Convenção enfatiza que os sistemas de ensino devem ser adequados às realidades indígenas, priorizando a inclusão das línguas nativas e promovendo o respeito à diversidade cultural.

Outro marco normativo significativo é representado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pela Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que derivam da LDB. Essas diretrizes destacam a educação indígena como um direito específico, prevendo um modelo educacional bilíngue, intercultural e diferenciado. Esse modelo busca não apenas oferecer o acesso à educação formal, mas também garantir que o processo educacional respeite e promova as culturas indígenas, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades¹⁶.

No campo das políticas públicas, a educação indígena passou por transformações importantes, especialmente a partir dos anos 1990, quando houve um reconhecimento crescente da necessidade de atender às demandas das comunidades indígenas. Programas como o Programa Nacional de Educação Escolar Indígena e a criação de cursos de formação de professores indígenas representam avanços significativos. Contudo, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a escassez de recursos, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de maior envolvimento das comunidades na elaboração e execução das políticas.¹⁷

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi utilizado como ferramenta de assimilação cultural, desrespeitando as especificidades dos povos indígenas. A educação indígena era frequentemente imposta de maneira unilateral, visando integrar esses povos à sociedade dominante. A partir da Constituição de 1988, essa perspectiva começou a mudar, reconhecendo-se a importância de modelos educacionais que valorizem a diversidade e promovam o diálogo intercultural. Apesar disso, o processo de implementação de uma educação realmente intercultural e bilíngue ainda é marcado por contradições e tensões, especialmente em um contexto de políticas públicas que muitas vezes priorizam modelos universais e homogêneos¹⁸.

15 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Genebra: OIT, 1989.

16 BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

17 CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Relatório sobre violência contra os povos indígenas no Brasil 2018. Brasília, DF: CIMI, 2018.

18 STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

A evolução histórica das políticas públicas voltadas para a educação indígena no Brasil revela avanços significativos, mas também aponta para desafios persistentes. O reconhecimento da educação indígena como direito fundamental e cultural é um passo essencial para a construção de um modelo educacional inclusivo, que respeite e valorize as culturas indígenas. É necessário, entretanto, um esforço contínuo para superar os entraves à efetivação desse direito, garantindo que as políticas públicas dialoguem diretamente com as demandas e especificidades das comunidades indígenas, promovendo a justiça social e cultural no âmbito educacional.

4 Direito à educação indígena e políticas públicas no Brasil

A implementação de políticas públicas para a educação indígena no Brasil representa um marco significativo na promoção dos direitos culturais e educacionais dos povos originários. Fundamentadas na Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, essas políticas têm buscado alinhar o direito à educação à diversidade cultural. As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena¹⁹ consolidam esse esforço ao estabelecer parâmetros específicos para a educação indígena no país. Essas Diretrizes destacam a necessidade de uma educação bilíngue, intercultural e contextualizada, orientada para a valorização das culturas indígenas e a preservação de suas línguas e saberes tradicionais.²⁰ No entanto, a implementação dessas normas ainda enfrenta desafios estruturais e políticos, que comprometem a efetividade das ações em diversos estados brasileiros. A disparidade na aplicação das políticas é reflexo de questões como a insuficiência de recursos financeiros, a falta de formação docente adequada e a resistência cultural por parte de setores da sociedade.

O Ministério da Educação desempenha um papel crucial na articulação de políticas que promovam uma educação indígena inclusiva e culturalmente específica. Através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena, o MEC coordena ações que incluem a elaboração de materiais didáticos bilíngues, a formação de professores indígenas e a promoção de debates interculturais. Essas iniciativas buscam equilibrar os aspectos normativos da educação formal com as especificidades das comunidades indígenas. No entanto, a descentralização das responsabilidades para os estados e municípios frequentemente resulta em falhas na implementação dessas políticas. Conforme analisado por Silva e Souza, muitos estados carecem de planos específicos para a educação indígena, o que leva à exclusão de pautas fundamentais, como a formação de professores bilíngues e a construção de escolas em territórios indígenas. Essa falta de uniformidade dificulta a garantia de uma educação de qualidade para os povos indígenas.²¹

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) também desempenha um papel relevante na promoção da educação indígena no Brasil. Atuando como mediadora entre

19 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de nov. 1999, seção 1, p. 19.

20 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1999, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 dez. 2024.

21 CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

as comunidades indígenas e o Estado, a FUNAI apoia a criação e a manutenção de escolas indígenas, além de colaborar na elaboração de políticas públicas que respeitem a autonomia das comunidades. Segundo dados da FUNAI, a educação escolar indígena é uma ferramenta estratégica para a preservação das línguas e tradições indígenas, além de contribuir para o fortalecimento da identidade cultural desses povos.²² Apesar desses avanços, ainda há lacunas significativas na execução das políticas públicas voltadas à educação indígena. Um dos principais problemas reside na escassez de professores indígenas qualificados, o que limita a aplicação de um currículo verdadeiramente intercultural. Os materiais didáticos bilíngues, embora essenciais, ainda não estão disponíveis em todas as línguas indígenas reconhecidas, comprometendo a inclusão de diversas comunidades.

A participação ativa das comunidades indígenas no planejamento e na gestão das escolas é outro ponto crítico para a eficácia dessas políticas. A LDB reconhece a autonomia dos povos indígenas na condução de suas práticas educacionais, mas, na prática, essa autonomia frequentemente é suprimida por modelos educacionais impostos de fora.²³ O fortalecimento dos conselhos escolares indígenas é uma medida essencial para reverter essa situação. Outro desafio está relacionado ao financiamento das políticas educacionais indígenas. Embora a Constituição de 1988 assegure a destinação de recursos para a educação diferenciada, a distribuição desigual do orçamento educacional entre estados e municípios impede o pleno desenvolvimento das escolas indígenas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena também enfatizam a necessidade de formação de lideranças educacionais nas comunidades. No entanto, os cursos de formação docente raramente incluem conteúdos relacionados às realidades socioculturais indígenas, o que limita a capacidade dos professores de atuarem como mediadores entre os saberes tradicionais e os conhecimentos formais. Programas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) representam avanços, mas ainda não abrangem todas as comunidades.

No ensino superior, observa-se uma lacuna na inclusão dos povos indígenas nas universidades brasileiras. Embora o ingresso de estudantes indígenas tenha aumentado nos últimos anos devido às políticas de cotas, a permanência desses estudantes ainda é um desafio. Segundo Ribeiro, a falta de suporte acadêmico e financeiro, bem como a inadequação curricular, são fatores que contribuem para altos índices de evasão.²⁴ É fundamental destacar que as políticas públicas para a educação indígena só serão plenamente eficazes se basearem-se em um diálogo constante e respeitoso entre os órgãos governamentais e as comunidades indígenas. A construção de uma educação escolar indígena que seja inclusiva e culturalmente específica exige o reconhecimento da pluralidade de cosmovisões e a superação de paradigmas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro. A educação intercultural e bilíngue emerge como uma proposta educativa que visa respeitar e integrar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil. Conceituada como um modelo educacional que promove o diálogo entre diferentes culturas e utiliza mais de uma língua como meio de instrução, essa abordagem

22 FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação escolar indígena. Brasília, DF: FUNAI, [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 2 maio 2025.

23 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

24 RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

busca não apenas preservar as línguas indígenas, mas também garantir o acesso ao português como ferramenta de inclusão social e acadêmica. A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece parâmetros claros para essa modalidade, reconhecendo a necessidade de um currículo que dialogue com as especificidades culturais e linguísticas dos povos originários.²⁵

A implementação de uma educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades únicas para a promoção de uma educação de qualidade. Um dos principais objetivos é garantir que o ensino na língua materna indígena ocorra de maneira sistemática e estruturada, sem comprometer o aprendizado do português como segunda língua. Isso exige a criação de materiais didáticos bilíngues e a formação de professores capacitados para atuar como mediadores linguísticos e culturais.

A língua é, sem dúvida, um dos pilares mais importantes do direito cultural. Ela não apenas permite a comunicação, mas também carrega em si os valores, as crenças e a história de um povo. Para os povos indígenas, as línguas representam um vínculo direto com sua identidade e sua cosmovisão. Nesse sentido, o direito à preservação e ao uso da língua materna deve ser garantido pelo Estado, tanto por meio de legislações específicas quanto pela criação de políticas públicas que promovam o ensino bilíngue e intercultural. A Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade cultural como um patrimônio a ser protegido, garantindo o direito dos povos indígenas de preservar suas línguas e culturas. No entanto, a prática educacional nem sempre reflete esse compromisso. Muitas escolas indígenas ainda enfrentam dificuldades para implementar o ensino bilíngue, devido à falta de materiais didáticos apropriados, à ausência de professores qualificados e à pressão por uma educação homogênea e urbanocêntrica.

A promoção de uma educação bilíngue eficaz requer uma abordagem metodológica que considere as especificidades de ambas as línguas envolvidas. O ensino em língua materna deve priorizar a oralidade nos primeiros anos escolares, incorporando progressivamente a escrita, enquanto o ensino do português deve ser introduzido de forma contextualizada, respeitando os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos indígenas. Essa estratégia não apenas facilita a aquisição de ambas as línguas, mas também contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes.

Do ponto de vista jurídico, o Estado brasileiro tem a obrigação de implementar políticas que garantam o direito à educação bilíngue e intercultural. A LDB, em seu artigo 78, determina que a organização das escolas indígenas deve respeitar as peculiaridades culturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo o uso da língua materna e a valorização dos saberes tradicionais.²⁶ Essa previsão legal é fundamental para a construção de um modelo educacional que respeite a diversidade e promova a inclusão. No entanto, a preservação das línguas indígenas não pode ser vista como responsabilidade exclusiva das escolas. É essencial que as comunidades participemativamente desse processo, contribuindo com seus conhecimentos e práticas culturais. A valorização da oralidade, a realização de festivais culturais e a inclusão de líderes comunitários

25 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1999, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 dez. 2024.

26 BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

no planejamento educacional são algumas das estratégias que podem fortalecer a relação entre a escola e a comunidade.

A educação bilíngue e intercultural também tem um papel importante na superação do etnocentrismo e do preconceito linguístico. Ao promover o diálogo entre diferentes culturas, essa abordagem educacional ensina aos alunos não indígenas o valor da diversidade e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Nesse sentido, a educação indígena pode ser vista como uma oportunidade para todos os brasileiros repensarem sua relação com a diversidade cultural e linguística do país.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem. A formação de professores bilíngues continua sendo um gargalo significativo, especialmente em línguas com poucos falantes e recursos linguísticos limitados. A pressão por resultados acadêmicos medidos por padrões ocidentais muitas vezes ignora as especificidades do contexto indígena, prejudicando a implementação de um modelo educacional verdadeiramente intercultural. Outro ponto crítico é a resistência de algumas comunidades indígenas ao ensino do português, visto como uma ferramenta de assimilação cultural. Para superar esse obstáculo, é necessário construir uma relação de confiança entre o Estado e as comunidades, demonstrando que o ensino bilíngue pode ser uma ferramenta de empoderamento, e não de subjugação cultural.

A internacionalização da educação intercultural também merece destaque. Países como o Canadá e a Nova Zelândia têm implementado programas bilíngues para povos indígenas com relativo sucesso, podendo servir como referência para o Brasil. A troca de experiências e o aprendizado mútuo entre nações podem contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais indígenas brasileiras.²⁷

O fortalecimento das línguas indígenas requer a criação de centros de pesquisa linguística e cultural que documentem e revitalizem as línguas ameaçadas. Instituições de ensino superior podem desempenhar um papel crucial nesse processo, desenvolvendo programas específicos para a formação de professores e pesquisadores indígenas. A conciliação entre as culturas indígena e não indígena na educação bilíngue e intercultural depende de um compromisso conjunto entre o Estado, as comunidades e a sociedade civil. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de encontro e aprendizado mútuo, onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

A educação bilíngue e intercultural não é apenas uma questão de justiça social, mas também de sobrevivência cultural. Ao garantir que as futuras gerações de povos indígenas tenham acesso a uma educação que respeite e valorize suas línguas e culturas, o Brasil reafirma seu compromisso com a pluralidade e a diversidade. Essa é uma tarefa urgente, que exige vontade política, recursos adequados e, acima de tudo, respeito aos povos originários e suas riquezas culturais.

²⁷ HERNAIZ, Ignácio (org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Tradução de Maria Antonieta Pereira et al. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

5 Desafios e possibilidades da educação bilíngue e intercultural

A educação indígena no Brasil enfrenta desafios estruturais que refletem as desigualdades históricas e as tensões culturais presentes na relação entre os povos indígenas e o Estado. Apesar dos avanços normativos e políticos nas últimas décadas, persistem obstáculos que dificultam a garantia de uma educação efetivamente inclusiva e culturalmente adequada. Um dos principais desafios é a desigualdade no acesso à educação. Dados recentes revelam que muitas comunidades indígenas ainda enfrentam limitações de infraestrutura escolar, acesso a materiais didáticos específicos e formação de professores capacitados para atuar em contextos interculturais.²⁸

A marginalização cultural é outro obstáculo significativo. Durante grande parte da história brasileira, o sistema educacional foi utilizado como ferramenta de assimilação cultural, desconsiderando a diversidade étnica e impondo valores ocidentais às comunidades indígenas. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido diretrizes que promovem a valorização da diversidade cultural, como a utilização das línguas maternas no processo educativo, a implementação prática dessas políticas muitas vezes é limitada pela falta de recursos e pela prevalência de uma visão homogeneizante do ensino. A imposição de uma educação homogênea, baseada em currículos ocidentais e uniformes, representa um obstáculo à preservação das culturas indígenas. Tal abordagem frequentemente desconsidera os saberes tradicionais, as cosmologias e os modos de vida das comunidades, levando à perda de Referências culturais importantes e ao enfraquecimento das identidades indígenas²⁹. Essa dinâmica pode ser entendida como uma forma de violência cultural, pois deslegitima os conhecimentos indígenas em favor de um padrão educativo dominante. Para superar esses desafios, a educação indígena deve adotar um modelo intercultural, bilíngue e adaptado às especificidades das comunidades. A Educação Indígena Intercultural, conforme teorizada por autores como Walsh³⁰, propõe uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, promovendo o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos ocidentais. Esse modelo busca a construção de currículos que incluem conteúdos específicos das culturas indígenas, como suas histórias, línguas, práticas culturais e cosmologias, ao mesmo tempo em que oferecem ferramentas para a interação com a sociedade mais ampla.

A interculturalidade vai além da coexistência de culturas; ela pressupõe um diálogo horizontal entre os saberes, no qual as epistemologias indígenas sejam reconhecidas e respeitadas como igualmente válidas. Para tanto, é fundamental a formação de professores indígenas que sejam agentes de transformação em suas comunidades, atuando como mediadores entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos sistematizados no âmbito escolar.³¹ É imprescindível que as políticas públicas de educação sejam formuladas com a participação ativa das comunidades indígenas, assegurando que suas demandas e perspectivas sejam devidamente incorporadas.

As possibilidades para uma educação indígena mais justa e inclusiva também incluem a ampliação de programas de financiamento, a produção de materiais didáticos específicos

28 CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Relatório sobre violência contra os povos indígenas no Brasil 2018. Brasília, DF: CIMI, 2018.

29 STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

30 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.

31 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.

e a implementação de tecnologias que respeitem os saberes locais. Um exemplo positivo é a elaboração de cartilhas bilíngues e o uso de tecnologias digitais para registrar e disseminar as línguas indígenas, que são fundamentais para a preservação da identidade cultural dessas comunidades.³² Portanto, a educação indígena no Brasil representa um campo fértil de desafios e possibilidades. Superar os entraves históricos e garantir uma educação que valorize a diversidade cultural requer esforços conjuntos de governos, sociedade civil e as próprias comunidades indígenas. Apenas assim será possível construir um modelo educacional que, além de inclusivo, seja um instrumento de fortalecimento das culturas indígenas e de promoção de uma sociedade mais plural e equitativa.

A cultura e a identidade são elementos centrais para a compreensão da educação indígena no Brasil. Para os povos indígenas, a educação desempenha um papel crucial não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na preservação de suas tradições, línguas e práticas culturais. Ela é fundamental para a formação de uma identidade indígena contemporânea que consiga articular, de forma equilibrada, as raízes culturais ancestrais e as demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a educação vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, assumindo um papel central na perpetuação das cosmologias e na valorização da diversidade cultural.³³

A educação é uma ferramenta poderosa para fortalecer a identidade indígena em tempos de globalização e homogeneização cultural. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a diversidade cultural como um valor fundamental, estabelecendo a obrigação de promover políticas públicas que respeitem e preservem as especificidades dos povos indígenas. Nesse sentido, a educação desempenha um papel duplo: ao mesmo tempo em que promove o acesso ao conhecimento sistematizado, também deve ser um espaço de valorização dos saberes tradicionais e de fortalecimento das identidades coletivas. No entanto, a relação entre as práticas culturais tradicionais e as exigências do sistema educacional ocidental é marcada por tensões. Historicamente, o modelo educacional brasileiro foi projetado com base em valores eurocêntricos, desconsiderando as especificidades culturais dos povos indígenas. Essa perspectiva resultou em um processo de assimilação cultural forçada, no qual as práticas indígenas foram marginalizadas e, muitas vezes, tratadas como obstáculos ao progresso e à modernidade.³⁴

Um dos principais desafios consiste em equilibrar a preservação das práticas culturais indígenas com as demandas do sistema educacional nacional, que frequentemente impõe currículos homogêneos e padronizados. Essa imposição pode resultar na descaracterização das identidades indígenas, minando o valor intrínseco de suas tradições culturais. Para enfrentar essa problemática, é essencial a construção de currículos escolares que integrem os conhecimentos tradicionais, as línguas indígenas e as práticas culturais, promovendo uma verdadeira educação intercultural, como defendido por Walsh.³⁵

É importante destacar que a identidade indígena contemporânea não é estática; ela se constrói de forma dinâmica, incorporando elementos de outras culturas enquanto mantém

32 FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação e povos indígenas no Brasil. Brasília, DF: FUNAI, 2015.

33 GROSFOGUEL, Ramón. Epistemologias do Sul: desafios para a interculturalidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 29, n. 2, p. 29-58, 2013.

34 STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

35 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.I.], v. 12, p. 25-43, 2012.

um forte vínculo com as tradições ancestrais. Nesse processo, a educação desempenha um papel crucial ao proporcionar às comunidades indígenas os instrumentos necessários para se posicionarem de maneira autônoma no mundo globalizado, sem abrir mão de suas raízes culturais.³⁶ Assim sendo, para que a educação seja um verdadeiro instrumento de preservação cultural e fortalecimento da identidade indígena, é imprescindível que ela seja desenvolvida em diálogo com as comunidades, respeitando suas cosmologias, línguas e valores. Apenas dessa forma será possível superar as tensões entre as práticas culturais tradicionais e as exigências de um sistema educacional ocidental, garantindo uma educação que não apenas respeite, mas também valorize e fortaleça as culturas indígenas.

A educação indígena no Brasil emerge como um poderoso mecanismo de resistência cultural frente às dinâmicas de homogeneização e assimilação forçada historicamente promovidas pelo sistema educacional nacional. Desde os primórdios da colonização, as comunidades indígenas foram submetidas a processos sistemáticos de deslegitimização de seus saberes e práticas, em um esforço de integração que negligenciava suas identidades culturais. Esse panorama, ainda hoje, reflete-se nas desigualdades e nos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas para assegurar seu direito a uma educação que respeite e fortaleça suas especificidades culturais.³⁷ A educação indígena, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência que visa preservar e reafirmar as singularidades dos povos originários.

A valorização das línguas indígenas é um elemento central nesse processo. De acordo com Rodrigues, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um veículo essencial para a transmissão de saberes, valores e cosmovisões próprios de cada povo³⁸. Nas escolas indígenas, a manutenção e o ensino das línguas originárias desempenham um papel crucial na perpetuação das culturas indígenas, contrariando a tendência de extinção linguística resultante das políticas assimilacionistas. Assim, o fortalecimento do bilinguismo nas práticas pedagógicas não é apenas um direito, mas também uma estratégia de resistência cultural.

Os rituais, saberes tradicionais e sistemas de conhecimento indígenas compõem outro eixo fundamental da educação enquanto resistência cultural. Segundo Ribeiro, esses elementos transcendem o ensino formal, incorporando práticas de manejo ambiental, espiritualidade, arte e medicina tradicional. O reconhecimento dessas práticas no âmbito escolar permite a construção de currículos que dialoguem com as tradições comunitárias, promovendo uma educação que, ao invés de suprimir identidades, contribui para sua continuidade e inovação³⁹.

A LDB representa um marco no reconhecimento do direito à educação diferenciada para os povos indígenas. Em seus artigos 78 e 79, a LDB estabelece que a educação escolar indígena deve respeitar a identidade cultural, as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas. Essa legislação é, portanto, um avanço significativo na garantia do direito à educação em bases interculturais, bilíngues e comunitárias, embora desafios na sua implementação ainda persistam. O direito à educação indígena, conforme descrito, não deve ser entendido apenas como uma prerrogativa jurídica, mas como uma ferramenta política e cultural

36 SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

37 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos*. São Paulo: Edusp, 2006.

38 RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

39 RIBEIRO, Darcy. *Os saberes tradicionais e a educação indígena*. Brasília, DF: MEC, 2019.

de afirmação da identidade dos povos originários. Para que a educação indígena cumpra seu papel como espaço de resistência cultural, é essencial que haja a participação ativa das comunidades indígenas na definição de políticas públicas e na elaboração dos currículos escolares. Dessa forma, a escola indígena deixa de ser um espaço de assimilação e torna-se um território de autonomia e empoderamento.

A luta por uma educação indígena que respeite os direitos culturais está intimamente ligada ao combate às desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas. De acordo com Souza e Silva (2021), o fortalecimento da educação indígena é também um mecanismo de resistência ao preconceito e à marginalização. Uma educação que valorize as culturas originárias contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural, na qual o multiculturalismo não seja apenas reconhecido, mas efetivamente praticado. A educação indígena como espaço de resistência cultural é um direito fundamental que transcende a simples instrução. Ela é a garantia de que os povos indígenas possam continuar a existir em sua plenitude, preservando suas identidades, línguas, saberes e modos de vida. Em um contexto global de crescentes pressões homogeneizantes, a educação indígena reafirma o papel dos povos originários na construção de um Brasil plural e diverso, em que as dimensões culturais sejam valorizadas e respeitadas.

A educação escolar indígena no Brasil enfrenta desafios significativos ao lidar com o choque entre dois modelos educacionais: o formal, centrado na lógica ocidental e urbana, e as práticas educacionais indígenas, que refletem a cosmovisão dos povos originários. Enquanto o modelo ocidental enfatiza conteúdos padronizados, racionalidade instrumental e a separação entre o ensino e o cotidiano, a educação indígena integra o conhecimento às práticas comunitárias, à oralidade e à espiritualidade.⁴⁰ Esse confronto de paradigmas evidencia a necessidade de um diálogo intercultural que respeite e valorize as especificidades dos povos indígenas.

O processo de escolarização, quando desconsidera as particularidades culturais e as realidades das comunidades indígenas, tende a gerar impactos adversos, como a perda de identidade cultural e o enfraquecimento dos saberes tradicionais. Rodrigues⁴¹ argumenta que as escolas, ao adotar currículos uniformes e métodos de ensino ocidentais, muitas vezes colocam os alunos indígenas em uma posição de alienação em relação à sua própria cultura. Note-se, a Introdução de valores individualistas e materialistas, alheios às práticas comunitárias indígenas, contribui para um processo de desestruturação social.

A legislação brasileira estabelece diretrizes importantes para a educação escolar indígena, mas sua implementação enfrenta dificuldades. A LDB reconhece o direito à educação diferenciada para as comunidades indígenas, destacando a necessidade de um ensino bilíngue, intercultural e contextualizado. Entretanto, a prática educacional ainda está longe de alcançar esses objetivos, devido à falta de professores capacitados, materiais didáticos apropriados e uma política educacional consistente.

No âmbito da educação infantil, fundamental e média, os desafios são igualmente complexos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, carece de flexibilidade suficiente para incorporar as especificidades culturais indígenas. Como observa Ribeiro, a ausência de diretrizes claras sobre como adaptar o currículo às realidades locais limita o potencial

⁴⁰ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

⁴¹ RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

transformador das escolas indígenas. Essa limitação é agravada pela carência de investimentos públicos em infraestrutura e formação docente nas comunidades indígenas⁴².

No ensino superior, a situação apresenta um duplo desafio: a garantia de acesso e a adaptação curricular. Embora programas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas tenham promovido avanços, a maioria das instituições de ensino superior ainda não está preparada para receber estudantes indígenas de forma adequada. Rodrigues ressalta que, além da inclusão de disciplinas que abordem os saberes indígenas, é necessário garantir suporte pedagógico e social para os alunos, considerando as barreiras linguísticas e culturais que enfrentam⁴³. O confronto entre modelos educacionais também afeta a percepção que os próprios povos indígenas têm da escola. Segundo Grupioni, muitas comunidades veem a escolarização como um “mal necessário”, útil para a inserção no mundo não indígena, mas prejudicial à preservação de suas identidades culturais⁴⁴. Essa ambivalência reflete a necessidade de que a escola indígena seja vista como um espaço de valorização cultural, e não apenas como uma extensão da educação formal ocidental. Outro aspecto relevante é a formação dos professores indígenas, que desempenham papel central na mediação entre os dois modelos educacionais. Contudo, Ribeiro aponta que a formação oferecida aos professores indígenas frequentemente prioriza conteúdos ocidentais em detrimento dos saberes tradicionais⁴⁵. Para superar essa lacuna, é fundamental investir em programas de formação que capacitem os docentes a atuar como protagonistas na construção de currículos interculturais e bilíngues.

Os desafios da educação escolar indígena no Brasil, portanto, demandam um esforço conjunto de governos, instituições educacionais e comunidades indígenas para construir uma educação que respeite as dimensões culturais dos povos originários. Isso implica não apenas o cumprimento das disposições legais existentes, mas também a adoção de uma perspectiva verdadeiramente intercultural, na qual os saberes indígenas e ocidentais possam coexistir em harmonia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

6 Estudo de Caso: a experiência Paiter-Suruí em Cacoal (RO)

A educação dos povos indígenas no Brasil, especialmente nas regiões do norte, enfrenta desafios e especificidades que refletem a riqueza cultural e as dificuldades históricas vividas por essas comunidades. O povo Paiter-Suruí, localizado no estado de Rondônia, é um exemplo emblemático das tensões e das conquistas na implementação de um modelo educacional que respeite suas tradições e cultura.

As escolas indígenas, especialmente na região norte, são marcadas por iniciativas que tentam conciliar os saberes tradicionais com o currículo oficial brasileiro. Um exemplo relevante é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Paiter-Suruí, situada na Terra Indígena Sete de Setembro, em Rondônia. Essa escola adota um modelo bilíngue e intercultural, utilizando tanto a língua tupi-mondé quanto o português como meios de instrução. Outrossim,

42 RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

43 RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

44 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

45 RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

os conteúdos curriculares são adaptados para incluir a história, os mitos e as práticas culturais dos Suruí, respeitando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.⁴⁶ No entanto, a implementação de tais currículos enfrenta desafios estruturais, como a falta de materiais didáticos específicos em línguas indígenas e a escassez de professores qualificados que também pertençam à comunidade. Segundo Grupioni, a formação de professores indígenas é crucial para mediar as tensões entre os conhecimentos ocidentais e os saberes tradicionais⁴⁷.

As escolas bilíngues e interculturais têm como objetivo não apenas preservar as línguas e culturas indígenas, mas também promover o diálogo entre diferentes epistemologias. No caso das escolas Suruí, os conteúdos são estruturados para valorizar a cosmologia indígena, incorporando práticas como o manejo sustentável da floresta e os saberes sobre plantas medicinais. Esse modelo educativo reforça a identidade cultural dos alunos e contribui para o fortalecimento da comunidade como um todo.⁴⁸ Contudo, mesmo com iniciativas bem-sucedidas, as dificuldades são inúmeras. A infraestrutura precária e a resistência de algumas esferas do governo à alocação de recursos específicos comprometem a continuidade e a expansão de projetos educacionais bilíngues. Note-se, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contexto indígena apresenta desafios de conciliação, frequentemente impondo modelos eurocêntricos que desconsideram a diversidade de práticas culturais.

Diante desses desafios, o povo Paiter-Suruí demonstra resiliência ao adaptar o sistema educacional às suas necessidades. A atuação de líderes comunitários na gestão escolar e a produção de materiais didáticos próprios são estratégias que têm fortalecido a educação intercultural e bilíngue na região. Iniciativas como a digitalização de conhecimentos tradicionais, utilizando tecnologia para registrar histórias e práticas culturais, ilustram um exemplo inovador de integração entre tradição e modernidade. Essas experiências ressaltam a importância de políticas públicas inclusivas e participativas, que reconheçam a autonomia das comunidades indígenas no planejamento educacional. Como defendido por Walsh⁴⁹, uma educação intercultural deve promover um diálogo horizontal entre os saberes, permitindo que as vozes indígenas ocupem um lugar central no processo educativo.

O caso da educação Suruí em Rondônia exemplifica os avanços e as dificuldades na efetivação do direito à educação indígena no Brasil. Apesar dos desafios, iniciativas como as escolas bilíngues e interculturais demonstram que é possível construir um modelo educacional que respeite e valorize a rica diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo tanto a preservação de suas tradições quanto sua integração ao mundo contemporâneo.

6.1 Contextualização histórica e territorial

O povo Paiter-Suruí, pertencente à família linguística Tupi-Mondé, habita atualmente a Terra Indígena Sete de Setembro, localizada entre os municípios de Cacoal e Rondolândia, nos

⁴⁶ BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

⁴⁷ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

⁴⁸ RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

⁴⁹ WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.I.], v. 12, p. 25-43, 2012.

estados de Rondônia e Mato Grosso. O termo “Paiter” significa “gente de verdade”, expressão que revela uma concepção de identidade fortemente enraizada na ancestralidade, na coletividade e no vínculo com a terra. O contato oficial com a sociedade envolvente ocorreu em 1969, quando uma expedição da FUNAI estabeleceu as primeiras relações mediadas com o grupo, até então isolado⁵⁰

Historicamente, o território Paiter-Suruí foi severamente impactado pela expansão da fronteira agrícola e pelas ações de ocupação e exploração econômica na Amazônia durante as décadas de 1970 e 1980, período marcado pela construção da BR-364 e pela colonização promovida pelos programas do governo federal. Essas transformações territoriais não apenas afetaram o modo de vida tradicional dos Suruí, como também comprometeram a integridade ambiental de sua terra originária.⁵¹ Atualmente, a Terra Indígena Sete de Setembro é legalmente demarcada e possui cerca de 248 mil hectares, constituindo um importante espaço de reprodução física e cultural do povo Paiter.

Do ponto de vista cultural, os Paiter-Suruí mantêm uma organização social baseada em clãs patrilineares, com forte valorização dos laços familiares, dos rituais e da oralidade. A língua Suruí, classificada no tronco tupi e na subfamília Mondé, é o principal meio de comunicação intracommunitária, sendo também elemento central na preservação das cosmologias e saberes tradicionais.⁵² A espiritualidade ocupa lugar de destaque nas práticas cotidianas, articulando-se com o conhecimento sobre o uso medicinal das plantas, os ciclos da floresta e os mitos fundacionais do povo.

A relação do povo Paiter-Suruí com o município de Cacoal tem se intensificado nas últimas décadas, sobretudo a partir do acesso à educação básica e ao ensino superior, aos serviços de saúde e à comercialização de produtos florestais sustentáveis. Muitos jovens indígenas frequentam instituições públicas de ensino em Cacoal, como a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde se destacam nos cursos de licenciatura e nas atividades de extensão e pesquisa. A presença Suruí na cidade, embora marcada por desafios sociais e econômicos, também constitui espaço de afirmação identitária e articulação política. Essa aproximação evidencia uma convivência dinâmica entre tradição e modernidade, caracterizada por estratégias de resistência cultural e protagonismo indígena nas esferas educacional e institucional.⁵³

Os Paiter-Suruí têm estabelecido parcerias com organizações públicas e não governamentais em Cacoal, com destaque para ações voltadas à educação intercultural, preservação ambiental e inclusão sociopolítica. Tais relações são mediadas por lideranças indígenas que desempenham papel central na promoção do diálogo entre os saberes tradicionais e as políticas públicas de educação, saúde e desenvolvimento sustentável.

50 FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação escolar indígena. Brasília, DF: FUNAI, [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 2 maio 2025.

51 LUCIANO, Gersem Baniwa. Educação escolar indígena: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

52 RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

53 BANIWA, Gersem. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

Assim, a experiência histórica e territorial do povo Paiter-Suruí na região de Cacoal revela a complexidade das interações entre cultura, território e políticas públicas, sendo fundamental para a compreensão dos avanços e desafios da educação indígena no contexto amazônico.

6.2 Estrutura da educação indígena local

A estrutura educacional na Terra Indígena Sete de Setembro, habitada pelo povo Paiter-Suruí, constitui um exemplo concreto dos esforços para a implementação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e comunitária. Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc-RO), a região abriga atualmente sete escolas estaduais indígenas vinculadas ao sistema público de ensino, localizadas em diferentes aldeias ao longo da Terra Indígena, abrangendo os municípios de Cacoal e Espigão do Oeste (RO) (Seduc-RO, 2024)⁵⁴.

As escolas estão estrategicamente situadas para atender as diversas aldeias Paiter-Suruí, com destaque para as aldeias Lapetanha, Joaquim, Apoena Meirelles, Gamir, 7 de Setembro e outras. Essas instituições oferecem educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, respeitando as diretrizes das normas federais que orientam a organização da educação escolar indígena, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/1996⁵⁵ (Brasil, 1996). Algumas unidades funcionam com turmas multisseriadas, especialmente nas aldeias com menor densidade populacional, o que exige adaptações pedagógicas específicas.

As escolas indígenas da Terra Indígena Sete de Setembro são mantidas pela rede estadual de ensino, sob responsabilidade da Seduc-RO, com apoio técnico e pedagógico da Coordenação de Educação Escolar Indígena. Essa coordenação atua na formação de professores, na elaboração de projetos pedagógicos e no acompanhamento de atividades didáticas desenvolvidas no âmbito das escolas. Somado à isso, as instituições mantêm parcerias com a FUNAI e com entidades não governamentais que apoiam iniciativas de valorização cultural, formação bilíngue e produção de materiais didáticos específicos.

É relevante destacar que a atuação da SEDUC-RO é complementada por convênios com Programas Federais, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, promovido pelo Ministério da Educação, e por colaborações com universidades públicas, como a Universidade Federal de Rondônia, que contribuem para a formação continuada de professores indígenas. Essas articulações interinstitucionais são fundamentais para garantir a implementação de uma educação contextualizada, que respeite os valores culturais, linguísticos e epistemológicos do povo Paiter-Suruí. No entanto, desafios estruturais persistem, especialmente no que se refere à escassez de recursos didáticos produzidos na língua Suruí, à rotatividade de docentes e à dificuldade de manutenção da infraestrutura escolar em localidades remotas. Apesar disso, a existência de um sistema educacional articulado em diversas aldeias da Terra Indígena Sete de Setembro representa um importante avanço na consolidação de políticas públicas que

⁵⁴ RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Relatório da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena. Porto Velho: SEDUC, 2024.

⁵⁵ BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

reconhecem a educação indígena como um direito específico e um instrumento de valorização identitária.

6.3 Currículo, bilinguismo e interculturalidade

O currículo das escolas indígenas Paiter-Suruí na Terra Indígena Sete de Setembro reflete os princípios fundamentais de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, em consonância com os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988 (art. 210, §2º), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 78) e da Resolução CNE/CEB nº 3/1999. Tais diretrizes reconhecem a necessidade de um projeto pedagógico que respeite os processos próprios de aprendizagem, as línguas maternas e os saberes tradicionais dos povos indígenas.⁵⁶⁵⁷

O ensino bilíngue constitui um eixo estruturante do currículo Suruí, sendo a língua Paiter (do tronco Tupi-Mondé) utilizada como língua de instrução nos primeiros anos da educação infantil e do ensino fundamental. A alfabetização inicial ocorre preferencialmente em língua materna, por meio de metodologias que valorizam a oralidade, o uso de narrativas tradicionais e o contato direto com elementos culturais cotidianos. Gradualmente, o português é introduzido como segunda língua, visando ampliar as possibilidades de interlocução com a sociedade envolvente e de acesso ao conhecimento sistematizado.⁵⁸

A elaboração de materiais didáticos bilíngues é uma das estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas Paiter-Suruí. Esses materiais incluem cartilhas produzidas por professores indígenas, glossários, dicionários escolares, narrativas ilustradas e registros audiovisuais de mitos, cantos e práticas tradicionais. Tais instrumentos são fundamentais para o fortalecimento da língua e da memória cultural do povo, e têm contado com o apoio de iniciativas como o Programa Nacional de Livros Didáticos Especiais (PNLD indígena), embora ainda de forma limitada.⁵⁹

O currículo intercultural busca integrar, de forma transversal, os saberes tradicionais do povo Paiter-Suruí, como a mitologia originária, a história oral, o manejo sustentável da floresta, os conhecimentos fitoterápicos e as práticas rituais. Esses conteúdos são inseridos nas áreas de conhecimento por meio de oficinas pedagógicas, projetos integradores e atividades extracurriculares realizadas com a participação de anciãos e lideranças comunitárias. Esse processo visa não apenas a transmissão do conhecimento, mas também a valorização da cosmologia e do modo de vida indígena como fundamento epistemológico legítimo.⁶⁰⁶¹

56 BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

57 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1999, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 dez. 2024.

58 RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

59 FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação escolar indígena. Brasília, DF: FUNAI, [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 2 maio 2025.

60 SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

61 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.

No que se refere à articulação com os parâmetros educacionais nacionais, as escolas Suruí vêm desenvolvendo estratégias de conciliação entre os conteúdos tradicionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC seja um documento orientador com foco na universalização dos direitos de aprendizagem, sua aplicação no contexto indígena requer adaptações metodológicas e curriculares que respeitem a autonomia cultural e linguística das comunidades. Assim, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas Suruí contemplam tanto os objetivos previstos na BNCC quanto os objetivos específicos do currículo indígena, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012.⁶²

Essa conciliação é operacionalizada por meio de currículos integrados, que articulam competências gerais e específicas com conteúdos identitários, linguísticos e ambientais próprios do território indígena. A abordagem intercultural é, portanto, compreendida como uma via de mão dupla: ela reconhece a legitimidade dos saberes tradicionais e promove o diálogo com os conhecimentos científicos e técnicos da escola ocidental, sem hierarquizá-los.⁶³

Dessa forma, o currículo das escolas Paiter-Suruí constitui uma ferramenta de resistência cultural, de valorização da identidade coletiva e de mediação entre diferentes mundos do saber. Ao promover uma educação bilíngue e intercultural, essas escolas assumem um papel estratégico na formação de sujeitos indígenas autônomos, capazes de transitar entre a tradição e a modernidade, preservando suas raízes e projetando-se como protagonistas no cenário regional e nacional.

6.4 Formação e atuação de professores indígenas

A presença de professores indígenas nas escolas da Terra Indígena Sete de Setembro é um elemento central para a consolidação de uma educação intercultural e bilíngue. De acordo com dados fornecidos pela SEDUC-RO⁶⁴, cerca de 30 docentes indígenas Paiter-Suruí atuam na rede estadual de ensino, distribuídos entre os diferentes níveis escolares nas aldeias da região. Esses profissionais desempenham não apenas a função pedagógica, mas também o papel de mediadores culturais entre o sistema educacional formal e os saberes tradicionais da comunidade.

A formação inicial desses professores tem ocorrido majoritariamente por meio de cursos de licenciatura intercultural indígena, como os ofertados pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) e por instituições vinculadas ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, instituído pelo MEC. O PROLIND tem desempenhado papel fundamental na qualificação docente, ao promover a formação superior de professores indígenas em cursos que respeitam a diversidade cultural e linguística dos povos atendidos.⁶⁵ A formação continuada é realizada de forma esporádica, em parceria com a Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-RO, embora ainda careça de sistematização e financiamento adequado.

Os desafios enfrentados por esses docentes são múltiplos. Em primeiro lugar, a escassez de materiais didáticos bilíngues e contextualizados dificulta a efetividade das práticas

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

⁶³ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

⁶⁴ RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Relatório da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena. Porto Velho: SEDUC, 2024.

⁶⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Brasília, DF: MEC/SECADI, 2018.

pedagógicas, exigindo que os próprios professores desenvolvam seus próprios conteúdos com base nos saberes da comunidade. Em segundo lugar, há uma lacuna metodológica relacionada à conciliação entre os conhecimentos tradicionais e as exigências curriculares impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que frequentemente coloca os docentes em situação de conflito epistemológico.⁶⁶ Por fim, a ausência de políticas claras de valorização profissional dos professores indígenas contribui para o sentimento de desvalorização, especialmente pela inexistência de planos de carreira específicos e pelo tratamento desigual em relação aos docentes da rede urbana.⁶⁷

Apesar dessas dificuldades, os professores Paiter-Suruí têm desempenhado papel estratégico na promoção de uma educação que valoriza a identidade cultural e linguística do seu povo. Sua atuação é marcada pelo compromisso com a preservação da língua, pela produção de saberes locais e pelo fortalecimento da autonomia educacional indígena.

6.5 Participação comunitária e protagonismo indígena

A educação escolar indígena dos Paiter-Suruí caracteriza-se por uma forte participação comunitária e pelo protagonismo das lideranças tradicionais na gestão e no planejamento educacional. Esse modelo está em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e reconhece a autonomia das comunidades na definição dos projetos pedagógicos e na escolha de conteúdos curriculares específicos.⁶⁸ A atuação de caciques, lideranças comunitárias e associações indígenas, como a Associação Metareilá do Povo Indígena Suruí, tem sido decisiva na formulação de políticas escolares que incorporam valores culturais e práticas tradicionais. Tais lideranças participam ativamente dos conselhos escolares indígenas, auxiliando na definição de calendários escolares adaptados aos ciclos culturais, na escolha dos professores e na supervisão das atividades educacionais. Segundo Grupioni, a inclusão dos anciões nos processos decisórios fortalece o caráter comunitário da escola e legitima o conteúdo ensinado, resgatando a função formadora das lideranças tradicionais⁶⁹.

Há, ainda, experiências exitosas de protagonismo indígena na elaboração de projetos pedagógicos específicos, como a criação de materiais didáticos em língua Paiter, o desenvolvimento de oficinas de saberes tradicionais (relacionados à medicina natural, caça e manejo ambiental) e a digitalização de histórias orais e mitos fundadores. Esses projetos são conduzidos por professores indígenas com apoio da comunidade, constituindo-se como instrumentos de afirmação identitária e resistência cultural.⁷⁰

Em termos de autonomia educacional, a experiência Paiter-Suruí é considerada exemplar no contexto amazônico. Embora limitada por questões orçamentárias e institucionais, a gestão escolar nas aldeias tem sido pautada pelo diálogo entre os conhecimentos indígenas e as exigências

66 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

67 BANIWA, Gersem. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

68 BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

69 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

70 RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

do sistema educacional brasileiro. A autonomia é exercida não apenas na elaboração curricular, mas também na definição de estratégias pedagógicas e na articulação com órgãos públicos, como a Seduc-RO e a FUNAI. No entanto, essa autonomia ainda enfrenta limites, sobretudo quando confrontada com políticas educacionais centralizadoras ou com a rigidez dos sistemas de avaliação externa impostos pelo Estado. Portanto, a participação ativa da comunidade Paiter-Suruí na gestão da educação revela um processo de construção de soberania pedagógica, no qual os sujeitos indígenas deixam de ser objetos de políticas públicas para se tornarem autores de seus próprios processos formativos. Essa experiência evidencia que a educação escolar indígena, quando gerida de forma comunitária, pode ser um espaço efetivo de emancipação cultural e política.

6.6 Desafios enfrentados

A experiência educacional do povo Paiter-Suruí em Cacoal (RO) evidencia importantes avanços no reconhecimento do direito à educação indígena enquanto direito cultural. Contudo, ainda persistem inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e políticos que comprometem a plena efetivação de uma educação bilíngue e intercultural.⁷¹

Um dos principais entraves refere-se à infraestrutura precária das escolas localizadas na Terra Indígena Sete de Setembro, que são frequentemente de difícil acesso, especialmente durante o período de chuvas, o que dificulta a mobilidade de alunos e professores. Há também restrições quanto ao fornecimento de energia elétrica, dificultando o uso de recursos pedagógicos digitais e limitando a realização de atividades extracurriculares. Em diversas localidades, o transporte escolar é irregular ou inexistente, fazendo com que estudantes percorram longas distâncias a pé para frequentar as aulas.⁷² Outro obstáculo central é a escassez de materiais didáticos bilíngues e culturalmente contextualizados. Apesar dos esforços de produção de cartilhas e livros em língua Paiter, a maioria dos materiais ainda está disponível apenas em português, o que prejudica os objetivos de preservação linguística e autonomia cultural. Essa limitação impacta diretamente o processo de alfabetização na língua materna e compromete a identidade cultural dos estudantes. Como destaca Grupioni, “a ausência de materiais adequados contribui para a reprodução de modelos exógenos e dificulta a consolidação de uma prática pedagógica que valorize os saberes indígenas”⁷³.

71 O principal desafio reside na descolonização do currículo escolar. A LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena preveem a interculturalidade e o bilinguismo, mas a implementação dessas políticas encontra obstáculos práticos. Os Paiter-Suruí enfrentam a carência de materiais didáticos que refletem sua cosmovisão, suas tradições e seu idioma, o Tupi-Mondé. A maioria dos recursos disponíveis ainda se baseia em uma matriz eurocêntrica e na língua portuguesa, o que compromete a valorização dos saberes locais. Uma das falas coletadas aponta para a frustração de se aprender sobre a história da Europa, enquanto a história do próprio povo é negligenciada. Outro ponto crítico é a formação de professores. Embora a comunidade tenha se mobilizado para formar seus próprios educadores, há uma lacuna na capacitação continuada e no suporte institucional. A falta de reconhecimento financeiro e de infraestrutura adequada nas escolas indígenas, frequentemente improvisadas ou precárias, desmotiva os professores e dificulta a aplicação de uma pedagogia diferenciada. A educação, nesse contexto, muitas vezes se resume à tradução de um currículo não indígena, perdendo seu potencial de ser um espaço de produção de conhecimento a partir da realidade Paiter-Suruí, como defendido por Boaventura de Sousa Santos (2007) em sua crítica à monocultura do saber.

72 FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação escolar indígena. Brasília, DF: FUNAI, [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educação-escolar-indígena>. Acesso em: 2 maio 2025.

73 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

Há interferências externas significativas no modelo pedagógico adotado nas escolas Paiter-Suruí, em especial pela imposição de conteúdos e metodologias da BNCC, que frequentemente não dialogam com a realidade cultural e social das comunidades. A tentativa de homogeneização curricular, promovida por órgãos externos à comunidade, pode inviabilizar o caráter intercultural da educação escolar indígena, gerando tensões entre as epistemologias indígenas e os parâmetros oficiais do ensino.⁷⁴ Segundo Stavenhagen⁷⁵, tais imposições representam formas contemporâneas de colonialismo educacional, desconsiderando os direitos das comunidades indígenas à autodeterminação pedagógica.

6.7 Boas práticas e inovações

Apesar dos obstáculos enfrentados, a experiência educacional do povo Paiter-Suruí também revela importantes iniciativas de resistência, inovação e valorização cultural por meio da educação. Tais práticas demonstram a capacidade da comunidade em transformar a escola em um espaço de reafirmação identitária e de articulação entre tradição e contemporaneidade. Entre as principais boas práticas, destaca-se a produção de registros audiovisuais e digitalização de saberes tradicionais, especialmente mitos, histórias orais, conhecimentos medicinais e práticas rituais, por meio de projetos realizados pelas próprias comunidades ou em parceria com instituições acadêmicas. A Associação Metareilá do Povo Indígena Suruí, por exemplo, tem desenvolvido plataformas digitais e arquivos virtuais que contribuem para a preservação da memória coletiva e para a formação educacional das novas gerações.⁷⁶

A elaboração de materiais didáticos bilíngues, como cartilhas, livros ilustrados e rádios escolares em língua Paiter, é outra estratégia de grande impacto na promoção de uma educação intercultural. Essas produções são utilizadas como recursos pedagógicos fundamentais para o ensino nas séries iniciais, possibilitando que os estudantes aprendam a ler e escrever em sua língua materna, ao mesmo tempo em que reforçam valores, saberes e narrativas tradicionais. Conforme Rodrigues, “a língua é o eixo da identidade cultural, e sua presença no ambiente escolar fortalece os vínculos dos estudantes com sua história e com sua coletividade”⁷⁷.

Adicionalmente, são notáveis as parcerias com universidades, ONGs e projetos governamentais que têm apoiado a formação de professores indígenas, o desenvolvimento de pesquisas colaborativas e a ampliação das tecnologias educacionais nas escolas da Terra Indígena Sete de Setembro. A Universidade Federal de Rondônia, por exemplo, tem promovido programas de extensão e atividades formativas voltadas às especificidades pedagógicas das comunidades indígenas da região. Iniciativas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígena, instituído pelo Ministério da Educação, têm possibilitado o acesso de jovens Paiter-Suruí à formação superior, qualificando-os como futuros educadores interculturais.

⁷⁴ SOARES, Ivonete Nink; DIAS, Weidila Nink; BEDROSIAN, Diego Aram Meghdessian. Políticas linguísticas na educação escolar indígena . *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v14n1a2025-76516. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/76516>. Acesso em: 12 ago. 2025.

⁷⁵ STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

⁷⁶ RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

⁷⁷ RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

Essas práticas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e normativas, a educação indígena pode ser um instrumento de resistência cultural, autonomia comunitária e produção de conhecimento situado. Conforme destaca Walsh, “a interculturalidade crítica implica uma reconfiguração dos espaços de poder e a valorização de epistemologias historicamente silenciadas, como as dos povos indígenas”.⁷⁸

6.8 Percepção dos próprios estudantes indígenas

A percepção dos estudantes indígenas⁷⁹ sobre sua trajetória educacional constitui uma fonte fundamental para a análise crítica da eficácia das políticas públicas de educação escolar indígena, especialmente no que tange à valorização cultural, à interculturalidade e à permanência no ensino superior. No caso dos acadêmicos Paiter-Suruí matriculados no curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Cacoal, observa-se uma compreensão profunda das contradições e potencialidades do sistema educacional a que foram submetidos. Durante as entrevistas exploratórias realizadas no segundo semestre de 2024, os estudantes relataram que a educação básica nas aldeias, embora marcada por importantes avanços como a presença de professores indígenas e o uso da língua Paiter como meio de instrução inicial, ainda enfrenta limitações significativas quanto à infraestrutura, à escassez de materiais didáticos bilíngues e à ausência de metodologias pedagógicas que considerem plenamente as cosmologias indígenas. Um dos estudantes destacou que “a escola dentro da aldeia ensina o português, mas não explica por que temos que aprender a outra língua. Só depois que a gente sai da aldeia é que entende a pressão de ter que saber o português para poder continuar os estudos”.

A presença de professores indígenas foi valorizada pelos entrevistados como um fator determinante para o fortalecimento da identidade cultural e para a redução da evasão escolar nos primeiros anos. No entanto, segundo os estudantes, a sobrecarga desses docentes, aliada à baixa oferta de formação continuada, compromete a efetividade de uma prática pedagógica verdadeiramente intercultural. Como destaca Grupioni, “a construção de um currículo que leve em conta os conhecimentos indígenas exige não apenas a presença do professor indígena, mas sua autonomia e formação crítica para mediar saberes distintos”.⁸⁰

A transição do ensino fundamental para o ensino médio e, especialmente, para o ensino superior, foi identificada como um dos momentos mais desafiadores da trajetória educacional. Os estudantes relataram experiências de choque cultural, dificuldades com a língua portuguesa em contextos acadêmicos e sentimentos de deslocamento em espaços universitários marcados por padrões eurocêntricos de ensino. Esse quadro confirma o que afirma Ribeiro, ao pontuar que “os estudantes indígenas, ao ingressarem no ensino superior, enfrentam barreiras estruturais e

78 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *Perspectivas Críticas*, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.

79 A realidade educacional do povo Paiter-Suruí, em Rondônia, ilustra de forma contundente os desafios e as experiências de apropriação do direito à educação como um direito cultural. A educação escolar, historicamente imposta como instrumento de assimilação, tem sido ressignificada pelas comunidades Paiter-Suruí como uma ferramenta estratégica de resistência e fortalecimento de sua identidade étnica e cultural. As entrevistas exploratórias realizadas com acadêmicos indígenas na UNIR, por exemplo, revelaram a percepção da educação como um caminho para a inserção em espaços de poder e a defesa dos direitos territoriais e culturais.

80 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos*. São Paulo: Edusp, 2006.

simbólicas que colocam em xeque sua permanência, exigindo políticas específicas de acolhimento e valorização de sua identidade".⁸¹

Ainda assim, os entrevistados expressaram que a vivência universitária também tem se configurado como espaço de fortalecimento cultural, especialmente por meio da articulação de coletivos indígenas e da mobilização política em defesa de seus direitos. Para eles, a educação superior representa uma via de retorno à comunidade, com capacidade de transformação social e afirmação identitária. Conforme relatou uma estudante: "Eu quero ser advogada para defender o nosso povo, não só com as palavras da lei dos brancos, mas também com o conhecimento que eu trouxe da minha aldeia, dos meus mais velhos".

Enfim, a análise dessas percepções revela que os estudantes indígenas não se colocam como vítimas passivas de um sistema educacional excludente, mas como sujeitos históricos conscientes de sua condição e atuantes na construção de novas possibilidades educativas. Como destaca Walsh⁸², "a interculturalidade crítica não é apenas convivência entre culturas, mas transformação das estruturas de poder que as hierarquizam". Dessa forma, a experiência dos estudantes Paiter-Suruí no ensino superior reforça a urgência da implementação de políticas de permanência que levem em conta suas especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas, ao mesmo tempo em que aponta para o potencial transformador de uma educação que reconheça o protagonismo indígena como eixo estruturante.

7 Considerações finais

O presente artigo analisou as dimensões culturais do direito à educação indígena no Brasil, destacando como este direito transcende o âmbito da escolarização formal para se consolidar como um mecanismo essencial de preservação cultural. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenham estabelecido bases sólidas para a garantia de uma educação intercultural e bilíngue, a implementação efetiva desse modelo enfrenta desafios significativos.

Entre os avanços, destacam-se a valorização das línguas indígenas, a formação de professores indígenas e a integração de práticas culturais no currículo escolar. Entretanto, obstáculos como a falta de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência governamental em alojar recursos suficientes ainda comprometem a universalização de uma educação indígena de qualidade.⁸³ Esses desafios ressaltam a necessidade de um esforço conjunto para superar as barreiras estruturais e promover o reconhecimento pleno dos saberes tradicionais no sistema educacional.

A educação indígena exige uma reconceituação filosófica que a entenda como um direito cultural intrínseco à dignidade humana. Sob a perspectiva filosófica, ela desafia modelos pedagógicos homogêneos e eurocêntricos, propondo um diálogo epistemológico mais horizontal.

81 RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

82 WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.

83 GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

Boaventura de Sousa Santos⁸⁴ destaca que a valorização da pluralidade de saberes, incluindo as cosmologias indígenas, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Essa abordagem não apenas contribui para a preservação cultural, mas também oferece um contraponto ao paradigma ocidental da educação. A reflexão sobre a educação indígena aponta para sua relação intrínseca com a identidade e a resistência cultural dos povos originários, demonstrando que o respeito à diversidade étnica e cultural fortalece os fundamentos éticos e políticos da convivência democrática.

A educação indígena deve ser compreendida como uma questão fundamental de direitos humanos e de justiça social. É preciso investir em políticas públicas que ampliem o alcance e a qualidade das práticas educacionais nas comunidades indígenas, garantindo o respeito às suas línguas, cosmologias e tradições. A formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos específicos e o fortalecimento da participação comunitária no planejamento educacional são medidas imprescindíveis.

Futuras pesquisas podem explorar estratégias inovadoras de ensino que integrem saberes tradicionais e práticas tecnológicas, documentando boas práticas em comunidades indígenas. Estudos comparativos com outros países que implementaram modelos semelhantes, como Canadá e Nova Zelândia, também podem fornecer insights valiosos para aprimorar as políticas públicas no Brasil. Em suma, a educação indígena não é apenas um meio de instrução, mas um instrumento de resistência cultural e afirmação identitária. Promover uma educação que respeite a diversidade cultural e os saberes tradicionais é um compromisso ético que reafirma o papel das populações indígenas na construção de um Brasil verdadeiramente multicultural.

Referências

BANIWA, Gersem. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1999, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 dez. 2024.

⁸⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 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, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Brasília, DF: MEC/SECADI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Relatório sobre violência contra os povos indígenas no Brasil 2018. Brasília, DF: CIMI, 2018.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação e povos indígenas no Brasil. Brasília, DF: FUNAI , 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Educação escolar indígena. Brasília, DF: FUNAI , [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/FUNAI /pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 2 maio 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. Epistemologias do Sul: desafios para a interculturalidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 29, n. 2, p. 29-58, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil: desafios contemporâneos. São Paulo: Edusp, 2006.

HERNAIZ, Ignácio (org.). Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Tradução de Maria Antonieta Pereira et al. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global: MARI: FAPESP, 2001. p. 29-43.

LUCIANO, Gersem Baniwa. Educação escolar indígena: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2009.

NUSSBAUM, Martha. Creating capabilities: the human development approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Genebra: OIT, 1989.

RIBEIRO, Darcy. Os saberes tradicionais e a educação indígena. Brasília, DF: MEC, 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas no Brasil: identidade e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Relatório da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena. Porto Velho: SEDUC, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SEN, Amartya. Development as freedom. New York: Knopf, 2000.

SOARES, Ivonete Nink; DIAS, Weidila Nink; BEDROSIAN, Diego Aram Meghdessian. Políticas linguísticas na educação escolar indígena . **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v14n1a2025-76516. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/76516>. Acesso em: 12 ago. 2025.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Direitos humanos de povos indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Perspectivas Críticas, [S.l.], v. 12, p. 25-43, 2012.