REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Educação Escolar Indígena na aldeia ou da aldeia? Uma análise decolonial das lógicas coloniais em relação à Educação Indígena

Indigenous School Education in the Village or from the Village? A decolonial analysis of colonial logics in relation to indigenous education

¿Educación escolar indígena en el pueblo o desde el pueblo? Un análisis decolonial de las lógicas coloniales en relación con la educación indígena

Valquiria Antonia Alves
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Rondonópolis
Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil
E-mail: valquiria.alves@aluno.ufr.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8768-3921

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Rondonópolis
Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil
E-mail: eglen.rodrigues@ufr.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8634-7248

Resumo: Este artigo realiza uma análise crítica das influências coloniais na educação escolar indígena, com foco nas comunidades Bororo do Mato Grosso. A partir de uma perspectiva decolonial, discute-se como instituições não indígenas historicamente atuaram como agentes de assimilação cultural, desvalorizando línguas maternas, cosmologias e pedagogias próprias dos povos originários. O objetivo central é compreender de que forma essas práticas persistem ou se transformam diante dos avanços legais e das iniciativas de educação diferenciada. O texto apresenta um panorama histórico da educação indígena no Brasil, desde as missões jesuítas até a Constituição de 1988, que reconheceu o direito à educação intercultural e bilíngue. São destacados os avanços nas comunidades Bororo, como a criação de Projetos Político-Pedagógicos próprios, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos bilíngues. Contudo, persistem desafios estruturais, como a precariedade das escolas, a pressão de currículos não indígenas e a escassez de formação continuada. A fundamentação teórica baseia-se em autores indígenas e decoloniais, como Krenak, Baniwa, Munduruku e Walsh, que defende uma educação pautada na valorização da oralidade, da língua materna e das cosmologias indígenas. O artigo conclui que a escola indígena deve ser um espaço de afirmação étnica e de reexistência,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

onde o protagonismo dos povos seja respeitado e incentivado, e que o papel das instituições não indígenas deve ser de apoio e diálogo, e não de imposição.
Palavras-chave: Educação Indígena, Decolonialidade, Interculturalidade

Abstract: This article critically analyzes colonial influences on Indigenous school education, focusing on the Bororo communities of Mato Grosso. From a decolonial perspective, it discusses how non-Indigenous institutions have historically acted as agents of cultural assimilation, devaluing the native languages, cosmologies, and pedagogies of Indigenous peoples. The central objective is to understand how these practices persist or transform in the face of legal advances and differentiated education initiatives. The text presents a historical overview of Indigenous education in Brazil, from the Jesuit missions to the 1988 Constitution, which recognized the right to intercultural and bilingual education. Advances in Bororo communities are highlighted, such as the creation of their own Political-Pedagogical Projects, the training of Indigenous teachers, and the production of bilingual teaching materials. However, structural challenges persist, such as the precariousness of schools, pressure from non-Indigenous curricula, and the lack of continuing education. The theoretical foundation draws on Indigenous and decolonial authors such as Krenak, Baniwa, Munduruku, and Walsh, who advocate for an education based on the valorization of orality, the mother tongue, and Indigenous cosmologies. The article concludes that Indigenous schools should be spaces for ethnic affirmation and re-existence, where the protagonism of indigenous peoples is respected and encouraged, and that the role of non-Indigenous institutions should be one of support and dialogue, not imposition.
Keywords: Indigenous Education .Decoloniality. Interculturality.

Resumen: Este artículo analiza críticamente las influências coloniales en la educación escolar indígena, centrándose en las comunidades Bororo de Mato Grosso. Desde una perspectiva decolonial, se discute cómo las instituciones nos indígenas han actuado históricamente como agentes de asimilación cultural, devaluando las lenguas nativas, las cosmologías y las pedagogías de los pueblos indígenas. El objetivo central es comprender cómo estas prácticas persisten o se transforman ante los avances legales y las iniciativas de educación diferenciada. El texto presenta un panorama histórico de la educación indígena en Brasil, desde las misiones jesuitas hasta la Constitución de 1988, que reconoció el derecho a la educación intercultural y bilingüe. Se destacan los avances en las comunidades Bororo, como la creación de sus propios Proyectos Político-Pedagógicos, la formación de docentes indígenas y la producción de materiales didácticos bilingües. Sin embargo, persisten desafíos estructurales, como la precariedad de las escuelas, la presión de los currículos nos indígenas y la falta de formación continua. La base teórica se basa en autores indígenas y decoloniales como Krenak, Baniwa, Munduruku y Walsh, quienes abogan por una educación basada en la valorización de la oralidad, la lengua materna y las cosmologías indígenas. El artículo concluye que las escuelas indígenas deben ser espacios de afirmación y reexistencia étnica, donde se respete y fomente el protagonismo de los pueblos indígenas, y que el papel de las instituciones nos indígenas debe ser de apoyo y diálogo, no de imposición.
Palabras clave: Educación Indígena, Decolonialidad, Interculturalidad.

Data de recebimento: 06/10/2025
Data de aprovação: 09/01/2026
DOI: 10.30612/riet.v5i1.20721

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Introdução

A participação de entidades externas na educação das comunidades indígenas é um tema complexo, que abrange aspectos culturais, conflitos de poder e diversas maneiras de gerar conhecimento. A educação direcionada aos povos indígenas foi empregada como ferramenta de dominação desde o começo da colonização, com a chegada das missões jesuítas no século XVI. Mais do que educar, o objetivo era estabelecer um modelo de sociedade, incentivando a assimilação coercitiva. Esse processo, que pode ser interpretado como uma tentativa de eliminar identidades, visava substituir as línguas nativas, as crenças e os estilos de vida tradicionais. Um exemplo evidente disso foi a remoção de crianças de suas famílias. Como afirma Krenak,

> A história do Brasil é a história de um genocídio que não para. Desde a chegada dos portugueses, os povos originários são tratados como obstáculos ao progresso, como se fossem um problema a ser resolvido. A política indigenista oficial sempre foi de assimilação, de negação da diferença, como se pudéssemos ser 'incorporados' à sociedade nacional, deixando de ser quem somos (Krenak, 2019, p.25)

Posteriormente, o paradigma assimilacionista de transição permitiu o uso das línguas indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas com o objetivo final de sua total exclusão do currículo em favor da língua portuguesa. Potiguara (2004) afirma: "diziam que éramos em transição: nem índios, nem brancos. Mas quem decidiu que tínhamos que ser outra coisa?" (Potiguara, 2004, p.62). Ambas as abordagens foram violentas e desrespeitosas, com a missão de civilizar e incutir a cultura ocidental. Essa situação exemplifica bem esse tipo de violência, ao impedir o uso da língua materna e impor valores alheios à cultura indígena, ignorando completamente os modos próprios de ensinar e aprender dessas comunidades.

Mesmo após um longo período de assimilação forçada — marcado por interesses de ocupação de terras e exploração da força de trabalho indígena — a Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico. Resultado de uma mobilização intensa de lideranças e organizações indígenas e indigenistas, esse avanço legal passou a reconhecer o Brasil como um Estado pluriétnico. Com isso, foi assegurado o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, que valoriza as línguas maternas e respeita os modos próprios de ensinar e aprender dos povos originários. A Lei 11.645/2008, por exemplo, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Na visão de lideranças indígenas como Rosilene Tuxá, que está à frente da Política de Educação Escolar Indígena no MEC, e Gersem Baniwa, professor de Antropologia na Universidade de Brasília, os avanços garantidos pela Constituição ainda não se concretizaram plenamente. Mesmo após mais de três décadas do marco legal, eles destacam que muitos desafios

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

continuam presentes e dificultam a efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas. Nota-se que o modelo de ensino de origem ocidental ainda tende a reforçar visões de mundo colonialistas e a desvalorizar os sistemas de conhecimento tradicionais das comunidades.

Nas comunidades Bororo, existem escolas com Projeto Político-Pedagógico próprio, como a Escola Estadual Indígena Jula Paré (Meruri), que incorporam o calendário cultural Bororo e o ensino da língua Boe Wadáru, bem como saberes tradicionais; a formação de docentes avançada por meio de licenciaturas interculturais e do Magistério Indígena, além de programas de formação continuada (MEC/FUNAI) para capacitar educadores, e já se investe na produção de materiais didáticos bilíngues (Boe Wadáru-Português), como o livro Aiky Bororo.

No entanto, persistem desafios como a infraestrutura precária nas aldeias, com falta de energia, internet e bibliotecas; base de materiais didáticos adequados, ainda muitas vezes adaptações de modelos não indígenas, a oferta limitada de formação continuada para professores indígenas, a pressão de um currículo não indígena que, principalmente no Ensino Médio, pode entrar em conflito com o ensino tradicional Bororo, dificultando a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural e autônoma. Como nos afirma Baniwa (2019) “a escola indígena deve ser um instrumento de afirmação étnica, e não de negação da nossa identidade.” (Baniwa, 2019, p.89)

Há uma crítica ao modelo educacional padronizado e **pronto**, que desconsidera as especificidades das comunidades indígenas, é um ponto central. Embora se observe progressos nas políticas públicas, permanece a sensação de que o modelo educacional hegemônico ainda se faz presente no cotidiano das comunidades originárias. Diante desse cenário, esta pesquisa busca analisar de forma crítica como instituições externas têm influenciado o ensino nas comunidades indígenas. O trabalho estabelece um diálogo com pensadores e ativistas que se dedicam à luta por uma pedagogia plural e desvinculada de heranças coloniais, citando como referências fundamentais a Ministra dos Povos Indígenas Sonia Guajajara, assim como os intelectuais Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Ailton Krenak. Esses pensadores defendem, de forma contundente, a construção de um projeto educativo que seja gestado e conduzido autonomamente pelos povos, no qual a oralidade, as narrativas míticas, os conhecimentos ancestrais e as visões de mundo específicas de cada etnia sejam os pilares fundamentais. Assim, a escola pode se transformar em um espaço de diálogo, autonomia e valorização da identidade cultural.

Fundamentação Teórica: Vozes Indígenas

Para entender a educação indígena de forma genuína, é essencial considerar seus próprios referenciais — tanto epistemológicos quanto linguísticos — além dos modos tradicionais de transmissão cultural. Esta parte do estudo se estrutura em três pilares centrais, que servem de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

base tanto para a crítica ao modelo educacional herdado da colonização quanto para a defesa de um projeto pedagógico voltado à autonomia dos povos indígenas.

A Crítica à Violência Epistêmica e a Defesa das Cosmologias

Segundo Ailton Krenak (2019), reconhecer e valorizar os sistemas de conhecimento dos povos indígenas é uma forma de resistência frente às estruturas coloniais que, historicamente, negam a existência e a importância de suas cosmologias. Para ele, a visão indígena de mundo vai além do saber — é uma forma de viver, que merece respeito e reconhecimento. A predominância de um modelo educacional baseado em valores eurocêntricos acaba reproduzindo uma violência epistemológica, ao deslegitimar outras formas de construir sentido e compreender a existência. Como o próprio Krenak alerta (2019, p. 34): "Nossos saberes não são apenas conteúdos a serem incluídos no currículo, mas modos de vida que desafiam a lógica fragmentada da ciência ocidental." Nessa perspectiva, os conhecimentos indígenas são profundamente integrados, unindo espiritualidade, natureza e vida em comunidade de maneira inseparável. Essa mesma compreensão é trazida por Kopenawa e Albert (2013), que apontam como a presença de instituições coloniais acabou fragilizando as cosmovisões ancestrais dos povos originários. Eles destacam que a educação promovida por agentes externos muitas vezes reforça esse processo de apagamento cultural.

A ideia de violência epistêmica é fundamental para refletir sobre os mecanismos de poder que ainda sustentam a lógica colonial na educação. Como destaca Ailton Krenak (2019), essa violência acontece quando se impõem modelos de pensamento ocidentais que apagam, subordinam e desvalorizam os saberes e as formas de ver o mundo dos povos indígenas. Para ele, a maneira como esses povos entendem e se conectam com o mundo não pode ser reduzida a um simples conteúdo a ser encaixado num currículo escolar — trata-se de uma forma de existência que precisa ser respeitada em sua totalidade. É, na verdade, uma forma completa de viver e compreender a existência, que desafia a visão fragmentada e centrada no ser humano típica do racionalismo moderno.

A dimensão e a durabilidade desse fenômeno opressivo podem ser mais bem decifradas mediante o conceito de "colonialidade do poder", formulado por Aníbal Quijano (2000). O sociólogo peruano sustenta que o colonialismo transcendeu a esfera da dominação política e econômica, configurando-se também como a instauração de uma nova ordem de controle sobre a produção do saber e a formação das subjetividades. Por meio da colonialidade do poder, foi erigida uma hierarquia global que classificou os povos por raça e os conhecimentos por origem, relegando sistematicamente os saberes não ocidentais à categoria de primitivos, ilógicos ou de menor valor.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

No âmbito pedagógico, essa estrutura hierárquica se materializa na validação exclusiva de conteúdos de matriz eurocêntrica, ao passo que os saberes originários são frequentemente reduzidos a expressões folclóricas, meras crenças ou, quando muito, elementos culturais secundários e exoticizados. Dessa forma, a instituição escolar funciona como um mecanismo de perpetuação da colonialidade, reforçando a noção de que a racionalidade ocidental moderna constitui o único paradigma válido e o futuro universalmente desejável.

A pedagogia decolonial, articulada por Catherine Walsh, oferece um caminho teórico e prático para confrontar essa violência. Walsh (2013) insiste que a decolonialidade não é um conceito abstrato, mas um "fazer" político e epistêmico, um projeto ativo de desobediência ao pensamento único e de re-existência dos povos. Ela defende a necessidade de uma interculturalidade crítica, que vai além da mera tolerância ou coexistência de culturas. Trata-se de um projeto político que busca desestabilizar as relações de poder colonial e criar condições para um diálogo verdadeiramente horizontal entre conhecimentos.

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser um instrumento de assimilação para se tornar um espaço de luta e reexistência epistêmica. Como Walsh (2010) propõe, é necessário "pensar a partir da diferença colonial", ou seja, partir das epistemologias e cosmovisões que foram historicamente silenciadas para questionar e transformar as próprias bases do modelo educacional. Isso implica reconhecer que as cosmologias indígenas são, por si só, sistemas complexos de conhecimento. Como destacam Davi Kopenawa e Bruce Albert (2013) em *A Queda do Céu*, a cosmologia Yanomami integra ecologia, espiritualidade, história e direito em um sistema coeso que orienta a existência do povo. A destruição desta cosmovisão pelo contato predatório com as instituições não indígenas não é uma perda cultural abstrata, mas uma amputação epistêmica que fragiliza toda a estrutura de vida da comunidade.

Portanto, a defesa das cosmologias é um ato de insurgência contra a colonialidade do saber. A educação indígena precisa ser um processo de autoafirmação, em que os próprios povos sejam protagonistas na criação e na transmissão de seus saberes — e não tratados como objetos de estudo ou simples receptores de conhecimento. Quando houver diálogo com a ciência ocidental, ele deve acontecer de forma respeitosa e equilibrada, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2018) em sua ideia de "ecologia de saberes", que reconhece a diversidade de formas de conhecimento e defende a convivência entre elas, sem estabelecer hierarquias. Em síntese, superar a violência epistêmica requer mais do que reformas curriculares superficiais. Exige uma ruptura com a matriz colonial do poder identificada por Quijano e a adoção de um compromisso ético, político e pedagógico com a interculturalidade crítica defendida por Walsh, onde a escola se transforme em um território em disputa, mas também de reexistência e celebração das cosmologias indígenas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A Língua como Eixo de Resistência e Existência

A língua materna emerge como eixo central da educação indígena não apenas como instrumento de comunicação, mas veículo de transmissão de cosmovisões. Como destaca Gersem Baniwa, "sem a língua indígena, a educação escolar perde sua raiz e se torna uma cópia empobrecida do modelo dominante" (Baniwa, 2019, p. 72). Daniel Munduruku (2019), avança nessa ideia ao descrever a língua como um órgão de percepção do mundo. Para ele, cada palavra carrega em si uma história, um ensinamento, uma relação específica com a natureza que a ciência ocidental frequentemente reduz a simples terminologia.

> Nossas línguas nomeiam o mundo de forma relacional. Uma árvore não é apenas uma árvore; ela é 'parente', é 'protetora', é 'remédio'. Perder a língua é perder a capacidade de ver essas relações e, portanto, de se relacionar com o mundo de forma completa." (Munduruku, 2019, p. 108)

Daniel Munduruku (2019) ecoa profundamente essa ideia, afirmando que a língua indígena funciona como um autêntico órgão de percepção da realidade. Para ela, cada palavra traz consigo uma história, um aprendizado e uma conexão específica com a natureza, formando um sistema singular de classificação do mundo. Munduruku (2019, p. 108) declara que "Nossas línguas nomeiam o mundo de forma relacional. Uma árvore não é somente uma árvore; ela é 'parente', 'protetora', 'remédio'. Assim, a língua estrutura o cosmos, a flora, a fauna e as interações sociais com base em uma lógica única e integrada. O enfraquecimento da língua materna significa, assim, muito mais do que uma simples perda comunicativa; é a eliminação de uma maneira integral de ver e sentir.

A língua sustenta classificações ambientais, narrativas míticas e sistemas de parentesco, elementos centrais para a educação tradicional. Assim, como nos afirma Potiguara (2022) "as avós cantam histórias em nossa língua para ensinar às crianças o nome das plantas, dos bichos e das estrelas. Cada palavra é um mapa do território" (Potiguara, 2022, p.63). A perda linguística, portanto, representa uma ameaça direta à continuidade dos saberes e da própria existência cultural.

A ameaça de extinção que paira sobre centenas de línguas indígenas no Brasil é, portanto, uma ameaça de **epistemicídio**, um apagamento de sistemas inteiros de conhecimento. Marcos Terena (2017), pensador e líder terena, alerta para o perigo da domesticação da diferença, onde a escola não indígena, mesmo quando bem-intencionada, trata a língua indígena como um elemento folclórico a ser estudado, e não como um instrumento vivo de pensamento e poder.

> Eles querem que a gente fale nossa língua só no Dia do Índio. Nos outros dias, o português é a língua do sucesso, do futuro. Essa é uma armadilha que divide

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> nossa alma e silencia nossa voz mais profunda." (Terena, 2017, apud Oliveira, 2021, p. 33)

Contra essa armadilha, surgem poderosos movimentos de revitalização linguística liderados pelos próprios povos. Graça Graúna Potiguara (2017), em seus trabalhos, demonstra como a literatura indígena contemporânea é um ato de guerrilha linguística. Ao escrever poemas e narrativas em português impregnados de conceitos e estruturas de pensamento de sua língua materna, ela força a língua portuguesa a abrigar a worldvie (visão de mundo) indígena, criando uma ponte e, ao mesmo tempo, afirmando a resistência.

O debate proposto por Baniwa (2019) sobre o bilinguismo precisa ser entendido para além de uma simples competência em dois idiomas. Trata-se de um projeto político de existência. A professora Guajajara (2022) tem enfatizado em suas falas que a luta pela educação indígena diferenciada é, em grande medida, uma luta pelo direito à língua.

> Não queremos que nossas crianças sejam apenas bilíngues. Queremos que elas sejam bilíngues bioculturais. Que saibam nomear uma planta tanto pelo termo científico quanto pelo nome que seu avô deu, que carrega o espírito e a utilidade dessa planta para nosso povo. Isso sim é poder." (Guajajara, 2022, discurso no Acampamento Terra Livre)

Nesse sentido, o trabalho de Grupioni (2020), antropólogo que há décadas acompanha a educação escolar indígena, adverte que a simples inclusão da língua indígena como disciplina é insuficiente. É necessário que ela seja a língua de instrução, o meio através do qual se aprendem matemática, história e ciências, para que se cumpra verdadeiramente o princípio da interculturalidade.

Portanto, a língua emerge não apenas como um eixo de resistência, mas como a própria condição de possibilidade da existência cultural continuada. Defender a vitalidade das línguas indígenas é defender a diversidade epistemológica da humanidade. Qualquer projeto educativo em territórios indígenas que não coloque a revitalização, a valorização e o uso vivo da língua materna no centro de sua prática estará, inevitavelmente, reproduzindo a lógica colonial do apagamento. O caminho, como apontam as vozes indígenas, é o da valorização da língua como prática quotidiana, pedagógica e política, transformando a escola em um território onde ela possa, de fato, florescer.

Pedagogias Próprias: Oralidade e Experiência versus Escrita e Abstração

A transmissão do conhecimento nas culturas indígenas opera a partir de lógicas radicalmente distintas daquelas que fundamentam a pedagogia ocidental hegemônica. Enquanto o

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

modelo escolar não indígena privilegia a escrita, a abstração, a individualidade e a avaliação padronizada, as pedagogias próprias dos povos originários centram-se na oralidade, na experiência prática, na aprendizagem comunitária e na transmissão intergeracional. Esse contraste não é meramente metodológico, mas epistemológico: ele reflete modos diferentes de conceber o mundo, o tempo, a memória e o próprio processo de aprender.

Daniel Munduruku (2019) enfatiza esse modo de "ensinar não é só falar, é mostrar, é viver. A criança indígena aprende fazendo, não decorando" (Munduruku, 2019, p. 91). Essa perspectiva contrasta radicalmente com a ênfase ocidental na escrita e na abstração, revelando que o aprendizado é um processo vivo, contextualizado e comunitário. Esta distinção pedagógica fundamental exige que qualquer proposta educativa em territórios indígenas parta do reconhecimento e da valorização desses modos próprios de ensinar e aprender.

Neste contexto, a crítica ao universalismo educacional aponta para a necessidade de considerar a educação como prática culturalmente situada. É aqui que o conceito de ecologia de saberes, proposto por Boaventura de Sousa Santos (2018), se torna fundamental. Santos defende um diálogo horizontal entre conhecimentos, onde saberes indígenas e científicos se reconheçam como válidos e complementares, evitando a hegemonia de um paradigma único. Esta ecologia não busca uma simples "inclusão" de conteúdos indígenas em um currículo ocidental, mas sim a transformação do próprio espaço educativo em um campo de diálogo intercultural, onde diferentes racionalidades possam coexistir e se fertilizar mutuamente. Esta premissa é crucial para redefinir o papel das instituições não indígenas, como será explorado adiante.

A oralidade não é apenas um "meio" de transmitir informações; é uma tecnologia social complexa e dinâmica, por meio da qual se preservam e atualizam a cosmovisão, a história e as leis de um povo. Munduruku (2019) aborda essa complexidade ao afirmar que "a palavra para nós não é só som, é respiro, é vida que se compartilha." "Ela é concebida no silêncio da escuta e trazida ao mundo no compasso do coração coletivo" (Munduruku, 2019, p. 43). Nesse contexto, a palavra falada é uma força de conexão e comunidade, repleta de intencionalidade e vitalidade. Portanto, a imposição da escrita ocidental como substituto da oralidade, em vez de vê-la como uma ferramenta complementar, tende a congelar e dessacralizar o conhecimento, que é intrinsecamente dinâmico, contextual e indissociável do ato.

O antropólogo e educador Barreto (Yepamahsã/Tukano) (2021), em sua tese *Balaio de Saberes*, introduz o conceito de **pedagogia do convívio**. Ele argumenta que o aprendizado se dá na convivência diária, nos rituais, nas pescarias coletivas e nas rodas de conversa com os mais velhos. O conhecimento não está compartimentalizado em disciplinas, mas é integrado e transmitido através de narrativas míticas que explicam e prescrevem as relações com o rio, a floresta, os animais e o cosmos. A abstração, neste modelo, não é separada da experiência; ela é **extraída** dela.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A ênfase excessiva da escola ocidental na escrita e na lógica abstrata é frequentemente apontada como uma forma de **violência cognitiva**. Santos (2018) argumenta que a razão indolente da modernidade privilegiou a "gramática da escrita abstrata" em detrimento da "gramática da oralidade experiencial", considerando a primeira superior e universal. Essa hierarquização invisibiliza outras formas válidas de produção e reprodução do conhecimento.

Daniel Munduruku (2020) corrobora essa visão ao relatar sua própria experiência:

> A escola não ensina a viver. Ensina a repetir. Ensina a decorar. Ensina a obedecer. [...] A escola não ensina a ouvir os mais velhos, a respeitar os ciclos da natureza, a entender o tempo das coisas. (Munduruku, 2020, p. 25)

Essa fala evidencia o abismo entre uma aprendizagem encarnada e situada e uma aprendizagem desencarnada e abstrata. Esse trecho reforça a crítica à educação formal ocidental e valoriza o aprendizado ancestral, vivencial e comunitário.

Criticar as pedagogias hegemônicas não implica uma rejeição total da escrita, mas sim um pedido para que ela seja ressignificada e subordinada às lógicas indígenas. Ailton Krenak (2019) discute essa reapropriação ao considerar o ato de escrever como um meio de "adornar a palavra" com nova materialidade, sem, entretanto, deixar que ela se desvincule de sua conexão orgânica com a vida e a oralidade ancestral. Segundo ele, a escrita se torna árida e incapaz de expressar a complexidade dos saberes tradicionais quando é reduzida a uma lógica puramente instrumental e desvinculada do contexto comunitário. Assim, o desafio é usar a escrita para "celebrar a vida" em vez de aprisioná-la em categorias vazias, permitindo que as narrativas preservem sua vitalidade e potência.

Nesse sentido, o desafio colocado para uma educação verdadeiramente intercultural é criar pontes. Baniwa (2019) defende que a

> escola indígena deve ser bi-epistêmica, ou seja, deve dominar tanto os códigos do mundo não indígena (incluindo a escrita formal) quanto fortalecer os sistemas próprios de conhecimento. O objetivo não é escolher entre um e outro, mas garantir que a escrita sirva aos propósitos de luta e afirmação cultural dos povos, e não o contrário. (Baniwa, 2019, p. 18)

Portanto, a contraposição entre oralidade/experiência e escrita/abstração não deve ser vista como uma oposição binária e irreconciliável, mas como um campo de tensão produtiva. O caminho decolonial, como propõe Walsh (2013), passa por uma ecologia de métodos, onde diferentes formas de saber e aprender são reconhecidas em sua validade e colocadas em diálogo.

O papel das instituições não indígenas, nesse contexto, deve ser o de apoiar a tradução e o registro dos saberes orais, quando e como as comunidades desejarem, e não impor a escrita

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

como um fim em si mesmo. A pedagogia precisa ser reinventada como um espaço onde se aprende a ler o mundo tanto pelas letras dos livros quanto pelas pegadas dos animais na floresta, pelas histórias dos avós e pelos rituais que conectam passado, presente e futuro.

Contextualização Histórica e Persistência das Práticas Coloniais

Historicamente, as instituições não indígenas chegaram aos territórios indígenas sob o pretexto de **civilizar** e integrar as populações às normas ocidentais (Almeida, 2012). Os próprios povos indígenas têm denunciado que essas instituições muitas vezes representam uma continuação do colonialismo, ao marginalizar suas línguas e saberes tradicionais. Para os povos indígenas, a educação colonial é vista como uma forma de apagamento cultural, uma imposição de uma visão de mundo que desconsidera suas próprias epistemologias (Santos & Silva, 2015).

Segundo Tarcísio Tavares (2019), essa lógica reforça uma colonialidade do saber, onde o conhecimento indígena é considerado inferior ou meramente suplementar ao conhecimento ocidental, reforçando uma relação de dominação. As instituições não indígenas desempenham um papel ambivalente na educação indígena. Como afirma Krenak,

> A escola sempre foi um instrumento para nos tirar da nossa realidade e nos jogar num projeto de sociedade que nega nossa existência. Mas agora, nós estamos usando as ferramentas deles para contar nossa própria história. (Krenak, 2019, p. 41)

Por um lado, oferecem acesso ao sistema formal de ensino, o qual pode abrir possibilidades de inserção social e econômica. Por outro lado, muitas dessas instituições reproduzem práticas de assimilação cultural, que ameaçam a sobrevivência das línguas e saberes indígenas

Autores indígenas têm sido críticos em relação a essa dinâmica. Segundo Krenak (2019), a educação deve deixar de ser uma ferramenta de assimilação e passar a ser um espaço de fortalecimento das próprias culturas e epistemologias indígenas. Para o autor, o papel das instituições não indígenas deve ser de suporte, promovendo o intercâmbio de saberes sem hierarquizações ou imposições. Neste mesmo sentido, Eliane Potiguara (2004) defende veementemente o protagonismo indígena na construção de sua própria educação, afirmando que esta deve ser um instrumento de libertação, e não de dominação. Ela denuncia o caráter assimilacionista da escolarização tradicional e ressalta que a resistência cultural passa pela criação de alternativas educacionais que assegurem a perpetuação das línguas, cosmovisões e modos de vida ancestrais. Como ela mesma questiona, de forma incisiva, “diziam que éramos em transição: nem índios, nem brancos. Mas quem decidiu que tínhamos que ser outra coisa?” (Potiguara, 2004, p. 62).

Para superar as limitações das práticas coloniais, autores indígenas e acadêmicos propõem uma educação decolonial, que valorize as epistemologias indígenas e promova o protago-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

nismo das comunidades (Mignolo, 2011). A professora indígena Tarcila Rivera (2020) enfatiza a necessidade de uma pedagogia que seja co-construída com os povos indígenas, respeitando suas próprias formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o papel das instituições não indígenas deve ser reinterpretado à luz da ecologia de saberes. Sua função deve ser a de apoiadoras na implementação de projetos de educação intercultural, que reconheçam a diversidade epistemológica e linguística, promovendo um diálogo de saberes genuíno e não hierárquico. Como afirma Grupioni,

> O grande desafio da educação escolar indígena hoje é fazer com que o Estado brasileiro passe de um provedor de um modelo único de escola para um apoiador da diversidade de projetos educativos construídos pelos povos indígenas." (Grupioni, 2020, p. 132)

Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma, onde o respeito às diferenças seja o ponto central das políticas educacionais, transformando-as de agentes assimilacionistas em facilitadoras de um diálogo intercultural que parta do protagonismo indígena.

Considerações Finais

A análise crítica desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a presença de instituições não indígenas em territórios indígenas permanece profundamente marcada por uma herança colonial que se manifesta na violência epistêmica, na desvalorização das línguas originárias e na negação das pedagogias próprias dos povos. Apesar dos avanços legais e de algumas iniciativas pontuais — como a implementação de projetos político-pedagógicos específicos, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos bilíngues —, a estrutura educacional ainda reproduz, em grande medida, lógicas assimilacionistas e etnocêntricas.

A persistência de um modelo educacional **pronto**, importado e desconectado das realidades locais, continua a representar uma ameaça à continuidade cultural e linguística dos povos indígenas, como se observa no caso Bororo. A escola, que deveria ser um espaço de afirmação identitária e intercultural, muitas vezes ainda se configura como um instrumento de apagamento e domesticação da diferença.

Diante desse cenário, é imperativo que o papel das instituições não indígenas seja radicalmente redefinido. Elas devem abandonar a postura de superioridade e neutralidade — que mascara uma pretensão universalista — e assumir uma função de apoio, diálogo e suporte, sempre subordinada ao protagonismo indígena. O conceito de ecologia de saberes, se apresenta como um caminho possível para essa transição, ao defender um diálogo horizontal entre conhecimentos interculturais, sem hierarquias pré-estabelecidas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Agradecimento

CAPES – Plataforma online de gestão e avaliação da pós-graduação no Brasil

Referências

ALBERT, B. KOPENAWA, D. *A Queda do Céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ALMEIDA, M. *História das escolas indígenas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANCALAO, Liliana. *Werken: palabra y poder en el país Mapuche*. 2019.

BANIWA, Gersem. *Educação Indígena na Escola*. São Paulo: Hedra, 2019.

BANIWA, Gersem. Escola Indígena na Sociedade Brasileira: uma inovação política e pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Escolarização indígena: diversidade cultural e linguística escola. Brasília: Secad, 2009. p. 15-20. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/escolarizacao-indigena-diversidade-cultural-e-linguistica-na-escola Acesso em: 25 agost. 2025.

BARRETO, João Paulo Lima (Yepamahsã/Tukano). *Balaio de Saberes: bases para um currículo indígena*. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8471 Acesso em: 27 jul. 2025

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

GRAÚNA, Graça (Graça Potiguara). *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. São Paulo: Editora Biruta, 2017. Disponível em: https://gracagrauna.com/2017/02/08/contrapontos-da-literatura-indigena-contemporanea-no-brasil/ Acesso em: 05 jul. 2025

GRUPIONI, Luis Donisete. *Educação Escolar Indígena: para uma compreensão crítica e descolonial*. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2020. 224 p. E-book. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/educacao-escolar-indigena-para-uma-compreensao-critica-e-descolonial. Acesso em: 06 agost. 2025.

GUAJAJARA, Sônia. *Discurso no Acampamento Terra Livre 2022.* Brasília: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), 4 abr. 2022. Disponível em: https://midianinja.org/vamos-pintar-brasilia-de-urucum-e-jenipapo-diz-sonia-guajajara-no-inicio-do-atl . Acesso em: 01/ agost. 2025.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *O Amanhã Não Está à Venda*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, Walter D. *A ideia decolonial*. La Paz: Plural Editores, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola.* Ilustrações de João Montanaro. São Paulo: Moderna, 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Políticas Linguísticas e Línguas Indígenas: entre a vitalidade e o risco*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

OLIVEIRA, A. M. S. Educação Escolar Indígena: Diversidade e Práticas Interculturais. São Paulo: Cortez, 2021.

POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global Editora, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponivel em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 06 jul. 2025

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 2018.

TAVARES, Tarcísio. A educação escolar indígena e a colonialidade do poder-saber. In: SILVA, Aracy Lopes da; OLIVEIRA, Ione da Silva (Orgs.). *Educação escolar indígena: resistências e conquistas*. São Paulo: Global Editora, 2019. p. 45-62.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. 2 tomos. Disponível em: https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1c-ticas.pdf acesso em 01 jul.2025

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: https://repositorio.ucsh.cl/server/api/core/bitstreams/41d49d78-f377-4f74-954b-13aea135ca3a/content acesso em 01 jul. 2025

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 90 a 103, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil