

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM GOIÁS:  
A EXPERIÊNCIA DOS POVOS YNỸ/KARAJÁ, TAPUIA DO  
CARRETÃO E AVÁ-CANOEIRO**

***INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL AND IN GOIÁS:  
THE EXPERIENCE OF THE YNỸ/KARAJÁ, TAPUIA DO CARRETÃO,  
AND AVÁ-CANOEIRO PEOPLES***

Grazielle Rodrigues Vieira Mota<sup>1</sup>   
Damiana Antonia Coelho<sup>2</sup> 

**RESUMO**

Este estudo apresenta a implantação e consolidação da educação escolar indígena no Brasil e em Goiás, com ênfase na legislação e na instalação das escolas indígenas nos territórios indígenas dos Ynỹ/Karajá, Tapuia do Carretão e Avá-Canoeiro, os três povos indígenas aldeados no Estado. Os objetivos consistem em observar as mudanças ocorridas em referências aos direitos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9394/96, principalmente em relação à educação; discutir sobre a desassistência da educação indígena e a ausência de políticas públicas que resultam em sérios problemas de infraestrutura das escolas no Brasil; entender a proposta da disciplina de Geografia no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); conhecer e entender a estrutura e o funcionamento dos

<sup>1</sup> Acadêmica de Geografia na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

[graziellemotal6@outlook.com](mailto:graziellemotal6@outlook.com)

<http://lattes.cnpq.br/5154285576848279>

<https://orcid.org/0009-0004-4246-4062>

<sup>2</sup> Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

[damiana.coelho@ueg.br](mailto:damiana.coelho@ueg.br)

<https://lattes.cnpq.br/4026793288897719>

<https://orcid.org/0000-0001-7039-5480>

### *Building the way*

colégios indígenas em Goiás. A pesquisa consiste em uma revisão da literatura, realizada com base em uma análise abrangente da legislação escolar e de artigos que tratam sobre a educação escolar indígena em Goiás. O relatório do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) de 2022, denunciam as consequências da desassistência e a ausência de infraestrutura adequada para os alunos e professores das escolas indígenas, a falta de políticas públicas e o desrespeito principalmente no que se refere à educação. Observa-se que as instalações das escolas indígenas em Goiás, atualmente denominadas como colégios, são resultados de lutas das comunidades com o apoio de instituições que buscam consolidar o que está proposto nas leis. No entanto, ainda são muitos os desafios no que se refere à construção do currículo e do Projeto Político Pedagógico, que atendem às especificidades desses povos nos critérios de uma educação intercultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação escolar; legislação; indígena; colégios; Goiás.

#### **ABSTRACT**

This study presents the implementation and consolidation of Indigenous school education in Brazil and in the state of Goiás, with an emphasis on legislation and the establishment of Indigenous schools in the territories of the Ynã/Karajá, Tapuia do Carretão, and Avá-Canoeiro peoples—the three Indigenous groups living in villages within the state. The objectives are to observe the changes in references to Indigenous rights following the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) No. 9394/96, particularly regarding education; to discuss the lack of support for Indigenous education and the absence of public policies, which result in serious infrastructure problems in schools across Brazil; to understand the Geography curriculum proposed in the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (RCNEI); and to learn about the structure and functioning of Indigenous schools in

### *Building the way*

Goiás. This research consists of a literature review based on a comprehensive analysis of school legislation and articles addressing Indigenous school education in Goiás. The 2022 report by the Indigenous Missionary Council (Cimi) denounces the consequences of neglect and the lack of adequate infrastructure for students and teachers in Indigenous schools, as well as the absence of public policies and the prevailing disrespect, particularly regarding education. It is noted that the establishment of Indigenous schools in Goiás—currently referred to as colleges—is the result of community struggles supported by institutions seeking to uphold what is proposed in the laws. However, there are still many challenges concerning the development of curricula and the Political-Pedagogical Project that address the specific needs of these peoples within the framework of intercultural education.

**KEYWORDS:** school education; legislation; Indigenous; colleges; Goiás.

---

### **Considerações iniciais**

Observa-se que a educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária pode contribuir para a preservação da cultura da comunidade originária frente aos desafios significativos devido à crescente influência da cultura externa. Nessa perspectiva, abordou-se a implantação e consolidação da educação indígena no Brasil e em Goiás, como uma possibilidade de manutenção da história e da cultura dos povos originários, com ênfase nos Ynã/Karajá, Tapuia do Carretão e Avá-Canoeiro.

O interesse sobre o tema surgiu a partir da necessidade de compreender como a educação voltada aos povos indígenas tem se estruturado ao longo do tempo e quais avanços, desafios e contradições estão presentes na implementação de políticas educacionais específicas no estado de Goiás. Considerando a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas goianos, torna-se essencial refletir sobre a trajetória histórica da luta por uma educação

### *Building the way*

diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade, conforme previsto na legislação brasileira. Além disso, analisar os colégios de educação escolar indígena implantados em Goiás, permite observar como as políticas públicas têm (ou não) respeitado os princípios da autonomia indígena, da valorização das identidades e da participação comunitária. Esse estudo também se justifica pela escassez de pesquisas regionais sobre o tema, contribuindo, assim, para o fortalecimento da produção acadêmica comprometida com os direitos indígenas.

A questão norteadora deste estudo é: a implantação e consolidação da educação escolar indígena no Brasil e, especificamente, no estado de Goiás, têm atendido aos princípios da educação intercultural?

Os objetivos desta pesquisa consistem em observar as transformações relacionadas aos direitos dos povos indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), com ênfase nas questões educacionais; discutir a desassistência à educação indígena e a ausência de políticas públicas eficazes, que acarretam sérios problemas de infraestrutura nas escolas; conhecer a proposta curricular da disciplina de Geografia no RCNEI e compreender a estrutura e o funcionamento dos colégios indígenas no estado de Goiás.

A investigação foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise de fontes, com base em um estudo abrangente da legislação educacional vigente como: LDB, RCNEI: Brasil (1998), Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO. Materiais diversos, por exemplo: o relatório do Cimi de 2022, sites acadêmicos, livros e artigos dos pesquisadores: Apolinário (2015); Bergamaschi e Silva (2007); Ladeira (2004); Lima Filho (2021); Rodrigues (2004); Silva, Rosa e Matos (2021); Silva, Nazareno (2025); Silva, Lima e Souza (2018) e Vilela, Chaveiro e Cavalcante (2024). E as dissertações de mestrado de Portela (2006), Almeida (2016) e Oliveira (2024) e a tese de doutorado de Silva (2021).

O artigo é dividido em 3 seções. A seção 1, discute-se a chegada dos portugueses ao Brasil e a intenção dos missionários de catequizar os povos indígenas por meio das escolas. O texto também trata da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, posteriormente substituído pela Fundação

### *Building the way*

Nacional do Índio (FUNAI). Destaca-se, ainda, o papel da Constituição Federal de 1988 na ampliação dos direitos dos povos indígenas, bem como o reconhecimento da educação indígena pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A análise do Censo de 2022 revela uma diminuição da atenção à educação indígena durante o governo de Jair Bolsonaro, o que é um ponto relevante para a contextualização política da temática.

Na seção 2, é citado o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que orienta os projetos de educação escolar indígena. A inclusão deste documento é relevante para reforçar a necessidade de um currículo específico e centrado na realidade dos povos indígenas, com ênfase na disciplina de Geografia. E na seção 3, foca na educação escolar indígena no estado de Goiás, que abriga três povos indígenas aldeados: Tapuia do Carretão, Karajá e Avá-Canoeiro, cada um com sua respectiva escola. O texto destaca as particularidades da educação indígena no estado, bem como os desafios enfrentados, especialmente no que se refere à contratação de professores concursados e à ausência de estudos aprofundados sobre o tema.

Espera-se, com esta pesquisa, identificar os avanços e limitações das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena em Goiás, bem como evidenciar a trajetória de luta dos povos Ynã/Karajá, Tapuia do Carretão e Avá-Canoeiro na implantação de colégios indígenas em seus respectivos territórios. Além disso, busca-se analisar o grau de aplicação das legislações educacionais específicas para os povos indígenas, com especial atenção aos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade cultural.

A pesquisa também pretende refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano das escolas indígenas, tais como a ausência de infraestrutura adequada, a falta de professores indígenas concursados e as dificuldades na elaboração e efetivação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Por fim, almeja-se contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico regional sobre a educação escolar indígena, promovendo a valorização do protagonismo indígena e a consolidação dos seus direitos educacionais.

### **Caminhos e desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil**

### *Building the way*

Sabe-se que, com a chegada dos portugueses no território que hoje corresponde ao Brasil, o cotidiano das populações originárias foi completamente alterado. Entre esses aspectos, destaca-se a questão da educação nos moldes do colonizador, “a escola para os índios é a mais antiga do Brasil e as primeiras iniciativas escolares são do período colonial [...]” (Bergamaschi; Silva, 2007, p. 126). Os missionários católicos foram incumbidos de impor aos povos indígenas o aparato educativo, “[...] foi a iniciativa mais contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas” (Bergamaschi; Silva, 2007, p. 127).

Durante o período imperial (1822-1889), século XIX, o governo manteve o propósito de catequizar e civilizar os nativos, as missões religiosas eram encarregadas dessa tarefa educacional (Bergamaschi; Silva, 2007). Assim, os povos nativos continuaram a ter contato com um modelo de educação que buscava a integração deles à sociedade ocidental. Com o advento da República, a partir de 1889, os programas criados pelo governo de atenção aos nativos, figuram a escola, nos moldes da existente até então, ligada a missões religiosas. O Estado continuou inerte às questões indígenas e também no que diz respeito à educação escolar indígena.

A implantação da República não alterou a situação da Educação Escolar Indígena no Brasil. No ano de 1910, pelo Decreto nº 8.072, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILTN, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O presidente em exercício, Nilo Peçanha, usou como objetivo para a criação do órgão, a prestação de assistência e proteção à população indígena do Brasil. Em 1918, o nome da instituição foi alterado para Serviço de Proteção aos Índios – SPI (Silva, 2021, p. 100).

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais — SPILTN, em 1910, posteriormente denominado de Serviço de Proteção aos Índios — SPI, o Estado brasileiro assumiu com afincos as funções sobre a educação escolar indígena, no sentido de educar os nativos para integrá-los à sociedade não indígena. No entanto, a maior parte das escolas

### *Building the way*

indígenas era religiosa. “Ao longo da administração do SPI são implantadas 66 escolas indígenas até 1954, na sua maioria escolas missionárias” (Apolinário, 2015, p. 135). Diante do exposto, observa-se que embora desde a década de 1950, tenha havido uma discussão sobre a implantação de uma educação bilíngue para os povos indígenas, com participação da Unesco, a proposta não foi aceita pelo SPI (Apolinário, 2015).

Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em plena ditadura civil-militar. A Funai “substituiu o SPI na administração das questões indígenas. Mesmo reconhecendo a diversidade cultural entre as muitas sociedades indígenas, foi criada com o papel de integrá-las, de maneira harmoniosa, na sociedade nacional” (Silva, 2021, p. 231). No entanto, o Estatuto do Índio de 1973, continua “[...] considerando os povos indígenas como ‘relativamente incapazes’, submetendo-os a tutela por meio de um órgão estatal, com o objetivo de “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva” (Silva, 2021, p. 231).

Na segunda metade da década de 1970, surgiram diferentes organizações indígenas e o Movimento Indígena começou a se constituir, ganhou força e atuou de forma positiva na Assembleia Constituinte que resultou na Constituição de 1988, na qual foi retirado do Estado o papel de agente tutelar dos povos indígenas. A partir da Constituição de 1988, a legislação brasileira passou a validar os direitos dos povos indígenas, favorecendo que tivessem reconhecimento pelo povo brasileiro, assegurando que suas culturas, tradições e línguas fossem respeitadas. Ao permitir que os povos indígenas utilizassem suas línguas nativas e seus próprios métodos de aprendizagem no contexto educacional, abriu-se a possibilidade de a escola indígena desempenhar um papel fundamental tanto no fortalecimento da identidade étnica e cultural desses grupos (Grupioni, 2002).

Nota-se, no Art. nº 231, o reconhecimento dos povos indígenas quanto a “[...] organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). A Constituição Federal de 1988 contribuiu para derrubar a tradicional legislação brasileira que colaborou para que a comunidade indígena desaparecesse ao longo dos anos, então esses novos textos

### *Building the way*

implementados na lei asseguram os direitos dos povos originários, favorecendo ser indígena e continuar como tal (Grupioni, 2002).

A Constituição Federal proporcionou às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e a elaboração de processos de aprendizagem, com características específicas, que possibilitassem a valorização do conhecimento tradicional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, reforçou o sistema de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena e o desenvolvimento de programas integrados do ensino e pesquisa e estabelece os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 2023, p. 54).

Desta forma, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB consolidou o direito da educação escolar indígena, respeitando as especificidades de cada grupo e etnia, e não uma imposição dos sistemas sobre as culturas desses povos. A Constituição de 1988 e a LDB garantem aos povos indígenas “[...] grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas” (Brasil, 1998, p. 12). A LDB ainda resguarda o estabelecimento de uma educação intercultural às comunidades indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação

### *Building the way*

escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2023, p. 54-55).

Mediante a exposição sobre alguns aspectos da legislação escolar indígena no Brasil, nota-se que as conquistas são mediante o movimento indígena e instituições e organizações que apoiam as frentes de lutas desse povo. Sabe-se que a Educação Escolar Indígena precisa avançar mais, principalmente no que se refere ao protagonismo indígena, pois, embora a lei garanta a autonomia dos processos de ensino, ainda há muitas imposições do sistema escolar tradicional e de supremacia não indígena e ocidental, ou seja, pessoas “brancas” gerindo e estabelecendo o que deve ser estudado nas escolas indígenas distribuídas pelo território brasileiro.

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (Ladeira, 2004, p. 143).

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade (Grupioni, 2002). Ou seja, isso significa que a escola indígena não deve apenas adaptar-se à cultura dominante, mas sim construir um espaço de diálogo entre diferentes saberes, respeitando a identidade, a história e os modos de vida das comunidades indígenas.

### *Building the way*

O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece a flexibilidade na organização da educação básica, permitindo que ela seja estruturada em diferentes formatos, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, entre outros, desde que o interesse do processo de aprendizagem seja o principal critério. O artigo reconhece a necessidade de modificações de acordo com o dia a dia da escola, permitindo que se façam alterações no Plano Político Pedagógico (PPP).

O artigo 26 da LDB, dispõe que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, que leve em consideração as características regionais e locais. Essa base nacional comum deve, entre outras coisas, incluir o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural, e da realidade social e política, especialmente a do Brasil. Ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem (Grupioni, 2002).

O Censo Escolar de 2022 apresentou os dados sobre as escolas de ensino básico e que 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena (Brasil, 2022). De acordo com o Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cerca de 1,7 milhões de pessoas que se autodeclaram indígenas. Mais de 75% desse povo está localizado no Norte e Nordeste (IBGE, 2022). As pesquisas realizadas pelo Cimi, apresentaram dados que contabilizaram a morte de 203 indígenas por agressões, no ano de 2021, cerca de 216 em 2020 e em 2019 foram 196 (Cimi, 2022). Com base nos dados fornecidos pelo Cimi, na área da educação, tiveram 39 desistências de estudantes indígenas nas escolas específicas e diferenciadas no ano de 2022. O relatório do Cimi ainda aponta a

Inexistência de escolas; prédios em ruínas; funcionamento de salas em espaços inadequados e insalubres; falta de manutenção nas poucas escolas existentes nas aldeias, expondo a riscos os estudantes e profissionais; falta de infraestrutura adequada e de professores indígenas; falta de investimento, de respeito às leis e aos povos indígenas. São situações cotidianas,

### *Building the way*

constatadas de norte a sul do Brasil, em retrato explícito do desprezo dos agentes públicos, verificadas e incentivadas em especial no último ano do governo de Jair Bolsonaro (Cimi, 2022, p. 222).

Diante do exposto, percebe-se o descaso com a educação escolar indígena durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), os dados apresentados no último ano de seu mandato refletem as consequências da desassistência durante os anos de sua gestão e sérios problemas de infraestrutura adequada para os alunos e professores das escolas indígenas. Também no relatório do Cimi (2022), ficam evidentes a ausência de políticas públicas e o desrespeito aos direitos já adquiridos dos povos originários, principalmente no que se refere à educação. Ainda sobre a ausência de espaços apropriados para o desenvolvimento das aulas, nota-se:

Também no Amazonas, na TI Kanamari do Rio Juruá, mais descaso e negligência. A cacica Maria Rosimara Kana Mari, da comunidade São João, relata que os professores indígenas estão lecionando em uma escola improvisada, sem a mínima estrutura necessária. Ela explica que o local foi construído por moradores da comunidade, com dinheiro do benefício Auxílio Brasil (Cimi, 2022, p. 222).

Diante do exposto, observa-se que o relatório do Cimi (2022), faz uma denúncia do descaso do Estado brasileiro, com relação à garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas. Isso demonstra a distância entre o que garantido na legislação e a realidade enfrentada nas aldeias. No exemplo citado da Terra Indígena Kanamari, revela a ausência do poder público, pois os próprios moradores construíram a escola com recursos do Auxílio Brasil, a precariedade das condições de ensino enfrentados por professores e alunos indígenas e o esforço coletivo para suprir carências básicas.

Mediante os dados apresentados e as discussões realizadas, ficaram evidentes o abandono da educação escolar indígena no Brasil, especialmente entre 2019 e 2022 e a urgência de políticas públicas estruturadas, inclusivas e respeitadas da diversidade. No próximo tópico, será abordada a forma como a disciplina de Geografia foi concebida na legislação no contexto da educação escolar indígena. Se

### *Building the way*

está de fato inserida na vertente intercultural, respeitando os saberes tradicionais, a territorialidade e as realidades específicas de cada povo, ou se tornou uma imposição do sistema escolar não indígena.

#### **A disciplina de Geografia no RCNEI**

O RCNEI é um documento formativo e não normativo, publicado em 1998, organizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em atendimento às determinações da LDB que estabeleceu a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo viés do bilinguismo e da interculturalidade. O RCNEI é destinado para o ensino fundamental – anos iniciais e finais, é dividido em duas partes, sendo a primeira “Para Começo de Conversa” e a segunda “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”. A primeira parte apresenta “[...] os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena” (Brasil, 1998, p. 6). E a segunda traz referências para a prática curricular no processo de elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas indígenas. O RCNEI propõe-se:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (Brasil, 1998, p. 13).

A proposta do documento, como exposto, é direcionar os diferentes projetos de educação escolar indígena na construção dos currículos que nortearão a prática docente no interior das escolas. A partir dos objetivos, denota-se a função formativa do documento, tendo em vista o fornecimento de subsídios para a elaboração dos currículos e para a formação de docentes e técnicos para desempenhar seus papéis nas escolas indígenas. Desta forma, os objetivos propostos se resumem em:

- [...] a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e

### *Building the way*

interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las (Brasil, 1998, p. 13).

Na parte II do RCNEI: Brasil (1998), está o suporte para auxiliar na construção do currículo das escolas indígenas, de acordo com as especificidades de cada comunidade e também incluir as questões locais e regionais. No entanto, são apresentados conteúdos e sugestões para trabalhar as disciplinas do currículo, que são: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

O tópico que aborda a disciplina de Geografia possui 27 páginas, dividido em 6 capítulos e a bibliografia. No que se refere ao capítulo “I. Por que estudar Geografia nas escolas indígenas?” A indagação é respondida com aspectos da importância da compreensão do que é espaço geográfico e a noção do que é Geografia para as populações indígenas, que é complementado no capítulo “II. Para que estudar Geografia?”, o RCNEI: Brasil (1998) define “[...] o estudo da geografia pode alargar os conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza” (Brasil, 1998, p. 228).

No capítulo “III. Sugestões de temas” estão as sugestões dos temas de estudos para auxiliar os professores indígenas na elaboração e desenvolvimento de suas aulas pautadas no diálogo com as outras disciplinas e com os saberes indígenas. A proposta da organização dos temas de estudo é partir do “eu”, para pensar “[...] o grupo familiar, a comunidade, a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo, de forma comparativa e integrada [...]” (Brasil, 1998, p. 231). No Quadro 1, temos a proposta do RCNEI: Brasil (1998) para a abordagem dos temas de estudo da disciplina de Geografia nas escolas indígenas.

**Quadro 1:** a disciplina de Geografia no RCNEI (1998)

<b>Temas de estudo</b>	<b>Conteúdos</b>
I. Os espaços geográficos da aldeia, do território, de outros territórios	1. Componentes da natureza e modos de vida 2. Identidade, território e relações sociais 3. Uso dos recursos naturais 4. Relação com os não-índios 5. Cartografia
II. O espaço geográfico brasileiro	1. Cartografia 2. As principais bacias hidrográficas do Brasil

***Building the way***

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. A ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas</li> <li>4. O território brasileiro ocupado pelos povos indígenas hoje</li> <li>5. A questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros</li> <li>6. Terras Indígenas brasileiras</li> <li>7. Apropriação e utilização do território brasileiro pelos não- índios</li> <li>8. Como é a economia brasileira hoje?</li> <li>9. Quem é o brasileiro?</li> <li>10. O Brasil no espaço internacional</li> </ol>
<p>III. O espaço geográfico mundial - o local e o global</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos diferentes povos indígenas</li> <li>2. Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos outros povos</li> <li>3. A ordenação do mundo: como a história, a economia e a política vão definindo as regiões do mundo</li> <li>4. As marcas deixadas na natureza pela ocupação do espaço pelas sociedades humanas: os grandes desequilíbrios ecológicos do mundo hoje</li> <li>5. Quem são os outros?</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no RCNEI (1998).

Diante do exposto, nota-se que os temas de estudo são baseados em um currículo pronto a ser seguido, mesmo sendo no sentido de orientação, identifica-se que há uma indicação para uma padronização do que será trabalhado em sala de aula na disciplina de Geografia nas escolas indígenas. No capítulo “IV. Sugestões de trabalho”, trata de aspectos voltados à pesquisa, “A proposta é formar os alunos e alunas como pesquisadores do seu povo, do seu tempo, do seu território e de outros territórios” (Brasil, 1998, p. 245). Nesse tópico, fica evidente a abertura para a inserção de temas e demandas da comunidade indígena local e transformá-los em resultados de pesquisa. No capítulo “V. O ensino de Geografia e a avaliação” traz aspectos que os alunos e alunas de Geografia das escolas indígenas devem estar aptos ao final do ensino fundamental, contemplando os temas e conteúdos trabalhados.

No capítulo “VI. Indicações para a formação do professor” aborda aspectos relevantes no que se refere à formação de professores indígenas na área de Geografia e inicia com uma epígrafe dos

### *Building the way*

professores Ticuna do Amazonas, destacando a relevância desses cursos para o aperfeiçoamento profissional para a construção de um currículo escolar, respeitando o modo de viver e pensar de cada etnia.

É importante que os professores tenham cursos de formação para ajudar na metodologia e nos instrumentos de trabalho. Assim, os conhecimentos e valores pensados e discutidos com muitas pessoas da comunidade serão organizados pelos professores nos cursos. Desta forma, conseguiremos construir uma pedagogia própria, respeitando nosso modo de viver e pensar a vida. Professores Ticuna, AM. (Brasil, 1998, p. 249).

O capítulo VII do RCNEI aponta a bibliografia utilizada para a produção do documento de orientação para a disciplina de Geografia com autores e autoras indígenas e não indígenas. A partir dos apontamentos sobre a educação escolar indígena com base no RCNEI, também será realizada uma abordagem sobre as Diretrizes da Educação indígena em Goiás, levando em consideração as especificidades de cada povo indígena Ynã/Karajá, Tapuia do Carretão e Avá-Canoeiro.

### **Educação Escolar Indígena em Goiás**

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, especialmente nos artigos 3º, 23, 28 e 61, o ensino nas áreas rurais foi ampliado em sua concepção e abrangência. Complementando essa legislação, a Lei Estadual nº 18.320, de 30 de dezembro de 2013, institui a Política Estadual de Educação do Campo em Goiás, trazendo definições importantes sobre as populações do meio rural e as escolas do campo. Essa política tem como objetivo aumentar e melhorar a oferta de educação básica para as comunidades rurais goianas, por meio de ações coordenadas entre o Estado, a União e os municípios, envolvendo instituições de ensino públicas e privadas.

A legislação define como populações rurais os agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, comunidades quilombolas, povos indígenas e demais grupos que sobrevivem a partir do trabalho realizado no meio rural. Já a escola do campo é

### *Building the way*

caracterizada como aquela localizada em área rural, conforme os critérios do IBGE. Também são consideradas escolas do campo aquelas situadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente estudantes provenientes de comunidades rurais.

Em relação a população indígena aldeada em Goiás, tem-se dois grupos que vivem totalmente no meio rural que são: os Tapuia do Carretão e os Avá-Canoeiro. E os povos Ynỹ/Karajá de Aruanã, atualmente se dividem em duas aldeias a Buridina que fica no centro da cidade e a aldeia Bdèburè que fica localizada na área considerada rural no município de Aruanã. Apenas essa última aldeia que não possui uma escola instalada na Terra Indígena.

Considerando que a **Educação Escolar Indígena** é ofertada nas Escolas Indígenas e tem como princípios ser: comunitária, intercultural, bilíngue e multilíngue, específica e diferenciada. Assim, a **Escola Indígena** é aquela localizada em territórios habitados por Povos Indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas. Tem como objetivo garantir aos Indígenas o acesso aos conhecimentos universais, bem como aos saberes Indígenas com suas culturas e línguas próprias (Goiás, 2024, p. 117).

Essa legislação destaca uma educação contextualizada e emancipadora, alinhada com os princípios da Educação do Campo e com as diretrizes nacionais, reconhecendo a diferença, o protagonismo e a participação social. No contexto das políticas públicas voltadas para a educação dos povos originários, a Educação Escolar Indígena se apresenta como uma modalidade específica, que reconhece e valoriza a diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas. Nas Diretrizes da educação da Seduc-GO, estão os pressupostos norteadores da Educação Escolar Indígena em Goiás e como é estruturada:

A Educação Escolar Indígena está estruturada em princípios específicos que norteiam essa modalidade, como:

- Específica cada povo tem suas línguas, crenças, valores e tradições;

### *Building the way*

- Diferenciada deverá ser reconhecida e valorizada dentro da diversidade cultural dos povos e comunidades;
- A interculturalidade deve ser promovida pela Educação Escolar Indígena através do diálogo e o respeito entre diferentes culturas;
- A educação bilíngue/multilíngue que deverá ser utilizado a língua materna dos estudantes como língua do processo de ensino aprendizagem;
- Comunitária pois, a comunidade deverá ser envolvida neste processo de construção de conhecimento (Goiás, 2024, p. 118-119).

Sua organização e funcionamento são orientados por princípios que garantem o respeito às particularidades de cada comunidade, assegurando o direito a uma educação diferenciada, inclusiva e intercultural. Nesse sentido, destacam-se os seguintes princípios fundamentais em relação a linguagem:

Os estudantes indígenas matriculados nas escolas da Rede Estadual de Ensino fora das terras indígenas deverão ser acolhidos de forma diferenciada em contexto intercultural que supõe um acompanhamento com respeito as diferenças culturais, linguísticas em especial, frequência às aulas, avaliações de aprendizagem diferenciadas, esclarecimento de dúvidas de todos os componentes curriculares, comunicação permanente com a equipe gestora, professores regentes e familiares dos estudantes indígenas. As atividades desenvolvidas pelo/a Intérprete das Línguas Indígenas no processo de ensino aprendizagem da Língua falada pelo estudante indígena devem contemplar, além do acompanhamento direto e permanente do estudante indígena, os estudantes não indígenas, todos os professores e equipe gestora da escola e comunidade escolar, para o desenvolvimento da comunicação com o estudante indígena (Goiás, 2024, p. 121-122).

No estado de Goiás, temos três povos indígenas aldeados: Tapuia do Carretão, Karajá e Avá-Canoeiro. Suas Terras Indígenas, encontram-se localizadas no interior do território goiano. Em cada uma dessas Terras Indígenas, há uma escola, Colégio Estadual

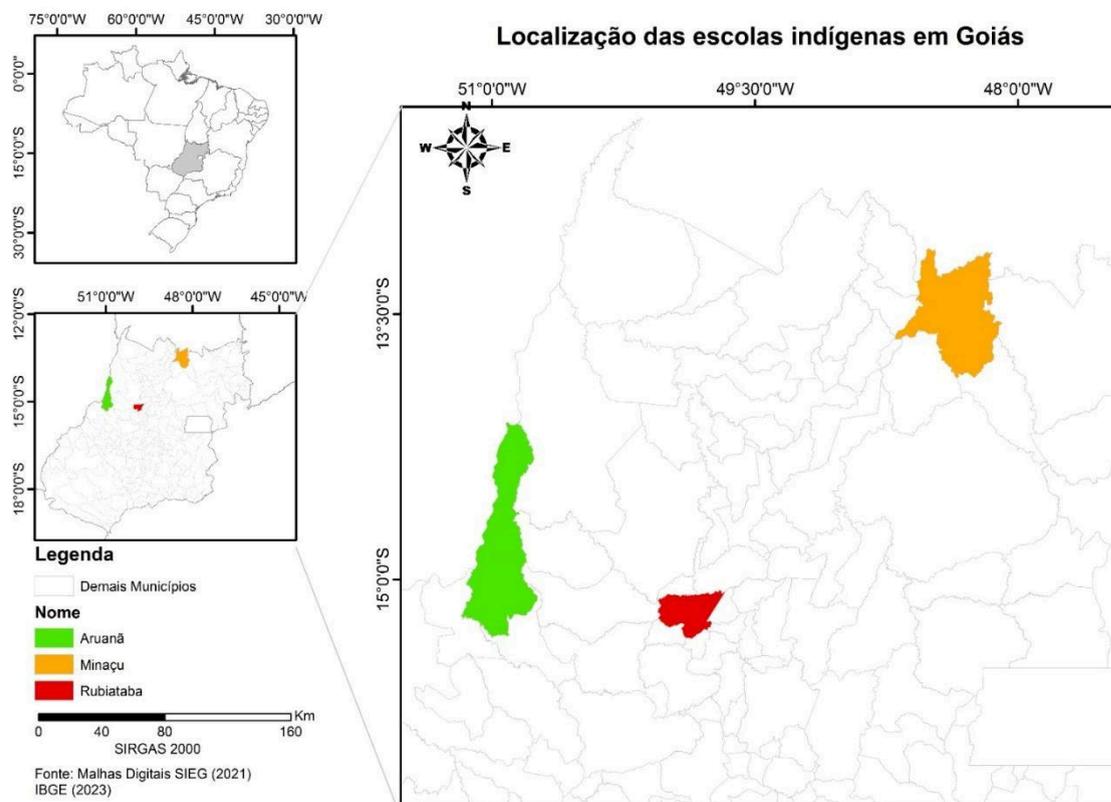
### *Building the way*

Indígena Maurehi, dos Ynã/Karajá em Aruanã; Colégio Estadual Indígena Ikatoté, dos Avá-Canoeiro em Minaçu e Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges, dos Tapuia do Carretão em Rubiataba/Nova América. A legislação da Educação Escolar Indígena em Goiás, é norteadada pelos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assegura uma formação pautada na preservação das tradições no ensino e na utilização da língua materna e a língua portuguesa e com uma matriz curricular específica.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas de Goiás (2024), “[...] a Educação Escolar Indígena tem seus princípios de acordo, com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, que contempla ser diferenciada, específica, multilíngue, comunitária e intercultural” (Goiás, 2024, p. 131). As lideranças indígenas e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, têm trabalhado conjuntamente com os três povos indígenas, Avá-Canoeiro, Ynã /Karajá e Tapuia do Carretão, na tentativa de atender por meio da Educação do/no Campo, Indígena e Quilombola as particularidades dessas comunidades, pelo processo da educação escolar.

## *Building the way*

**Figura 1** — Mapa de Localização das escolas indígenas de Goiás



Fonte: Reis e Mota (2025).

No contexto das políticas públicas voltadas à valorização da diversidade cultural e à promoção da equidade no acesso à educação, o Estado de Goiás tem avançado na regulamentação e no fortalecimento das instituições de ensino voltadas para os povos originários. Um marco importante nesse processo é a Lei nº 21.472, de 30 de junho de 2022, que altera a Lei nº 14.812/2004. Essa atualização legislativa reconhece e formaliza a criação de colégios estaduais indígenas, reafirmando o compromisso do poder público com a garantia do direito à educação diferenciada e territorialmente adequada às comunidades indígenas goianas. A seguir, apresenta-se o texto integral da referida lei, que exemplifica os esforços legislativos para a inclusão e o respeito às especificidades culturais dos povos indígenas no sistema educacional estadual:

LEI Nº 21.472, DE 30 DE JUNHO DE 2022 Altera a Lei nº 14.812, de 06 de julho de 2004, que dispõe sobre a

### *Building the way*

criação de escolas indígenas, de educação básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Goiás e dá outras providências. A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei nº 14.812, de 06 de julho de 2004, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art 7º I – Colégio Estadual Indígena Maurehi, da Reserva Indígena da Aldeia Buridiana, no Município de Aruanã/GO; II – Colégio Estadual Indígena Aldeia Avá– Canoeiro, da Reserva Indígena dos Avá– Canoeiros, no Município de Minaçu/GO; III – Colégio Estadual Indígena Cacique José Borges, da Reserva Indígena do Carretão, localizada entre a Serra Dourada ou do Tombador e o Rio Carretão, que abrange os Municípios de Nova América/GO e Rubiataba/GO, sediada neste último.” (NR) Art. 2º As demais referências normativas a “escolas” de que trata a Lei nº 14.812, de 2004, passam a ser compreendidas como “colégios”. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Goiás, 2022).

O povo Karajá, que se autodenomina Ynỹ (significando "nós mesmos"), habita tradicionalmente as margens do rio Araguaia, abrangendo os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará (Vilela; Chaveiro; Cavalcante, 2024). Seu território inclui a ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, com cerca de dois milhões de hectares. As aldeias Karajá estão localizadas próximas a lagos e afluentes dos rios Araguaia e Javaé, bem como no interior da ilha do Bananal. Cada aldeia estabelece territórios específicos para pesca, caça e práticas rituais, demarcando espaços culturais conhecidos por todo o grupo (Lima Filho, 2021).

A língua Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e divide-se em três variantes: Karajá, Javaé e Xambioá (Vilela; Chaveiro; Cavalcante, 2024). Cada uma apresenta formas diferenciadas de fala, embora todos se compreendam mutuamente. Em algumas aldeias, como Xambioá (TO) e Aruanã (GO), o português tem se tornado dominante devido ao contato com a sociedade nacional (Vilela; Chaveiro; Cavalcante, 2024).

A cultura material Karajá é rica e diversificada, incluindo técnicas de construção de casas, tecelagem de algodão, adornos plumários, artefatos de palha, madeira, minerais, concha, cabaça,

### *Building the way*

córtex de árvores e cerâmica. A pintura corporal é significativa para o grupo, com padrões que variam conforme a idade e o sexo, utilizando sumo de jenipapo, fuligem de carvão e urucum. A cestaria apresenta motivos inspirados na fauna, e a cerâmica, produzida exclusivamente por mulheres, inclui utensílios domésticos e bonecas com temas mitológicos e da vida cotidiana (Lima Filho, 2021).

Os Ynã/Karajá de Aruanã vivem em duas aldeias: uma denominada Buridina, localiza-se na Terra Indígena I, no centro da cidade de Aruanã e a outra conhecida como Bdêbure, localizada na Terra Indígena III, área rural. A Terra Indígena Karajá foi homologada no ano 2000, e encontra-se dividida em três áreas: I, II e III. São três áreas fragmentadas e pressionadas pela pecuária, agricultura e, mais recentemente, pelo turismo (Oliveira, 2024). No local em que hoje está a Aldeia Buridina, foi construído em meados do século XIX, o Presídio de Leopoldina. Os presídios militares tinham funções: proteção militar, apoio à navegação, incentivo à colonização e catequese dos povos indígenas (Almeida, 2016).

No século XIX, a navegação do Rio Araguaia, foi muito estimulada pelo General Couto de Magalhães (1866), os Ynã/Karajá foram utilizados como força de trabalho na navegação. A partir do início do século XX, Leopoldina se torna uma espécie de entreposto comercial. Na década de 1940, a Aldeia Buridina foi apontada como a maior aldeia Karajá. Já em 1958, o distrito de Santa Leopoldina, tornou-se um município, dando origem à atual cidade de Aruanã. Mas, a década de 1970, marcou um período de diminuição progressiva das moradias, uma grave situação de doenças e subnutrição na Aldeia Buridina (Portela, 2006).

O Prefeito Municipal de Aruanã, Rolf em 1975, escreveu uma carta dirigida ao Presidente da FUNAI; “referiu-se a esse povo como os últimos sobreviventes da empolgante e bonita aldeia Karajá” (Silva, 2017, p. 232). A partir de meados da década de 1980, há uma intensificação do turismo na cidade em função do Rio Araguaia, associado a essa realidade os índices de alcoolismo, prostituição, miséria extrema, casos de criminalidade só cresceram junto aos Ynã/Karajá. Em 1991 o cacique Raul enviou uma carta ao presidente da Funai, Sidney Possuelo, solicitando providências para a garantia da terra e apoio para a preservação da língua. Na década de 1990, há um processo de rearticulação política da Aldeia Buridina, ressignificação da cultura e fortalecimento identitário (Silva, 2017).

## *Building the way*

Cristiane de Assis Portela (2006) enfatiza que, na década de 1990, aconteceram dois eventos significativos para a comunidade dos Karajá em Aruanã, que foram a implantação do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi e a demarcação das terras tradicionais. “Através de parceria entre a Aldeia Buridina, a FUNAI e o Museu Antropológico (UFG), origina-se o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que tem como objetivo central, reconstituir as esferas de uso social da língua Karajá e da cultura tradicional” (Portela, 2006, p. 93). Em 1994, foi entregue a edificação da Escola Indígena Maurehi, com base nas pesquisas sobre as habitações tradicionais dos Karajá. O espaço foi arquitetado pensando nas especificidades da realidade da aldeia.

**Figura 2** — Colégio Estadual Indígena Maurehi



Fonte: Arquivo da autora (2025)

A Escola Indígena Maurehi funciona desde 1995, com as seguintes características:

[...] uma escola bilíngue, onde inicialmente foram oferecidas aulas de Língua Karajá para as crianças, e de Língua Portuguesa para os adultos não-alfabetizados e para acompanhamento escolar das crianças que estudavam em turno contrário na escola da cidade. O currículo pedagógico, articulado segundo núcleos temáticos, propõe um ensino não compartimentalizado,

### *Building the way*

se diferenciando bastante da escola convencional. Além do ensino das línguas, acontecem aulas de artesanato, cerâmica e pintura tradicional; sendo que o material produzido, é exposto na Loja de Artesanato ou enviado para a Biblioteca Kuabiru (espaço dentro da escola) como material didático a ser utilizado em outras aulas. São realizados, anualmente, Encontros de Educadores Karajá, sendo esse, um importante momento para rever os parentes de outras aldeias, possibilitando a troca de experiências enriquecedoras para a continuidade do projeto (Portela, 2006, p. 95).

Em 2004, a Escola Indígena Maurehi passou a ser reconhecida como escola estadual e, a partir de 2005, iniciou-se o ensino seriado. Essa mudança proporcionou um aumento significativo no número de alunos. No entanto, a autonomia existente anteriormente foi sendo limitada para atender às exigências da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Entre os pontos positivos destacam-se:

[...] a contratação de professores indígenas e o auxílio material (lanche e materiais escolares), por outro lado, as concepções sobre educação para índios e não-índios destoam completamente, havendo uma dificuldade em conduzir as atividades de maneira satisfatória (Portela, 2006, p. 96-97).

No entanto, evidencia-se os desafios da educação escolar indígena na comunidade Yny/Karajá, pois, as imposições do sistema tradicional e a aplicação de provas externas, têm trazido consequências para a escola, sendo que a interculturalidade não se pode ser medida por números e índices e sim por vivências, contato com a natureza e aprendizagens coletivas.

Os povos Tapuia do Carretão também possuem uma escola em seu território. A aldeia do Carretão foi fundada entre 1784 e 1788, durante o reinado de Dona Maria I, com o nome de Pedro III do Carretão, em homenagem ao príncipe consorte. Inicialmente, foram aldeados cerca de 38 índios Xavante, aos quais se somaram aproximadamente 2.200 outros índios da mesma etnia, trazidos de regiões vizinhas ao arraial de Pontal. Relatórios provinciais também

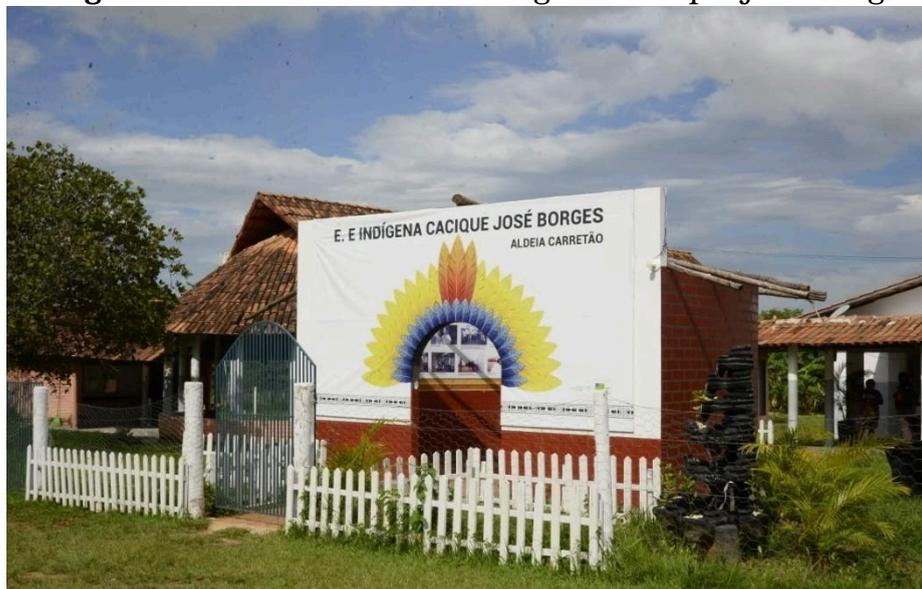
### *Building the way*

registram a presença de índios Javaé, Xerente e Karajá na aldeia, indicando um convívio de múltiplas etnias (Almeida, 2018).

O termo "Tapuio" não designa uma etnia específica, mas é uma identificação atribuída por outros moradores da região. Registros históricos e tradições orais indicam que os Tapuios descendem de etnias como Xavante, Xerente, Javaé e Karajá, que foram conduzidas à região a partir do final do século XVIII (Almeida, 2018). A história dos Tapuia está intrinsecamente ligada à fundação da aldeia do Carretão. Documentos históricos, como a "Relação da Conquista do Gêntio Xavante" de 1790, detalham os primeiros contatos e acordos firmados com os índios Xavante aldeados no Carretão. Outro documento relevante é a carta de José Pinto da Fonseca ao governador Tristão da Cunha Menezes, anunciando a chegada de 2.200 índios Xavante em 13 de janeiro de 178 (Almeida, 2018). O Povo Tapuia do Carretão, possui suas terras demarcadas em duas áreas: Carretão I e II, conforme pontuam os autores:

A área 1, subdividindo-se em área 1-A, localizada no município de Nova América, e área 1-B, localizada no município de Rubiataba, que totaliza 1.666 hectares; a área 2 está localizada também no município de Nova América, com uma área de 77 hectares (Silva; Lima; Souza, 2018, p. 158-159).

Na comunidade Tapuia tem a Escola Estadual Cacique José Borges, criada pela lei 14.812 de 06 de julho de 2004, com o objetivo de atender a população local, que tinha que se deslocar para outras localidades para ter acesso a formação escolar. A educação escolar indígena do Povo Tapuia tem contribuído para o fortalecimento identitário, sociocultural e linguístico, e pela busca da autonomia (Silva; Lima; Souza, 2018). A Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, foi resultado de uma luta iniciada nos anos de 1980 muito esperada pelos indígenas, começou com a implantação da rede municipal de Rubiataba-GO para atender a primeira fase do ensino fundamental I, e somente a partir de 2004, a rede estadual passou a ofertar também outras fases do ensino de forma gradativa.

*Building the way***Figura 3** — Escola Estadual Indígena Cacique José Borges

Fonte: Jornal Estado de Goiás, 2023.

As pesquisadoras Lorraine Gomes da Silva, Odelfa Rosa e Patrícia Francisco de Matos (2021) fazem um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges do Povo Tapuia (GO), na perspectiva de evidenciar se de fato a instituição atendia às realidades do Povo Tapuia, entre as características apresentadas, destacam aspectos do histórico de criação da escola.

Em 1980, a prefeitura de Rubiataba-GO construiu a Escola Municipal Tapuia para atender de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. A estrutura era muito pequena contendo dois cômodos, uma sala de aula e uma cozinha. Apenas em 2003 que a Diocese de Rubiataba/Mozarlândia e a FUNAI, em parceria com outras dioceses e ONGs, levantaram recursos para a construção de uma escola maior que atendesse mais estudantes. No dia 06 de julho de 2004, foi assinada pelo então governador do estado de Goiás a Lei N° 14.812 de criação da Escola Estadual Indígena Aldeia do Carretão. Porém, em 2010 recebeu como nome oficial: Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, em homenagem à uma das lideranças do povo (Silva; Rosa; Matos, 2021, p. 8).

### *Building the way*

Entre os dados levantados, as pesquisadoras Silva, Rosa e Matos (2021), evidenciam que a escola ainda não contava com professores concursados, sendo que os 12 professores eram contratados. Para além das demandas da educação, atualmente, os Tapuia do Carretão enfrentam desafios relacionados à sustentabilidade econômica e à permanência dos jovens na comunidade. Em uma reunião recente com órgãos como a Defensoria Pública do Estado de Goiás e a Emater, foram discutidas políticas públicas voltadas para a produção agropecuária. Entre elas estão o Plano Safra, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O cacique Durvalino Augusto da Silva destacou a necessidade de diversificar a renda para evitar a saída dos jovens:

Nós fomos uma comunidade muito sofrida, mas viemos avançando desde 2002. Hoje, temos uma renda razoável que nos dá o que comer, mas os jovens estão saindo para trabalhar nas cidades, porque não têm oportunidades. Com esse projeto, nosso povo poderá prosperar aqui dentro (Brasil, 2024).

O povo Avá-Canoeiro, que se autodenomina Awã, pertence ao tronco linguístico tupi-guarani e historicamente habita as regiões dos rios Araguaia e Tocantins, nos estados de Goiás e Tocantins. Reconhecidos por sua resistência extrema ao contato com não indígenas, os Avá foram descritos como “o povo que mais resistiu ao colonizador no Brasil Central” (Rodrigues, 2004). Essa resistência os levou, inclusive, a situações de confronto direto e ao isolamento prolongado.

Por volta do século XIX, parte do grupo deslocou-se para o médio Araguaia, estabelecendo relações de conflito com os povos Karajá e Javaé. Essa separação histórica resultou em trajetórias distintas entre os grupos localizados no Araguaia e os do Tocantins, os quais, segundo o ISA, são unificados apenas “pela experiência do genocídio” (Rodrigues, 2004). Enquanto o grupo do Tocantins vive sob o controle de um convênio firmado entre a FUNAI e a empresa FURNAS, em um regime marcado por forte opressão institucional, o grupo do Araguaia destaca-se por uma postura de resistência e retomada de direitos. Apesar de viverem dispersos entre as aldeias

### *Building the way*

Karajá e Javaé, esses Avá-Canoeiro protagonizam um processo de reafirmação identitária e territorial (Rodrigues, 2004).

Em 2016, a Terra Indígena Taego Awã foi oficialmente declarada de posse permanente pelo Ministério da Justiça, fortalecendo a luta do grupo do Araguaia. No mesmo ano, foi lançado o filme “Taego Āwa”, que documenta a história de resistência desse povo. Posteriormente, em 2018, o Ministério Público Federal ajuizou uma ação civil pública que resultou em decisão favorável à demarcação da terra pela Justiça Federal (Rodrigues, 2004). Em 2019, foi registrado o avistamento de oito indígenas isolados, provavelmente Avá-Canoeiro, na Ilha do Bananal, durante uma operação de combate a incêndios. Infelizmente, o incêndio consumiu cerca de 80% da Mata do Mamão, comprometendo seriamente as áreas de refúgio utilizadas pelo grupo (Rodrigues, 2004).

O povo Avá-Canoeiro, em Goiás, possui sua Terra Indígena (TI) situada entre os municípios de Minaçu e Colinas do Sul, reafirmando seu vínculo ancestral com a região. A história dessa etnia é marcada por massacre e processo de dispersão. O contato com esse grupo em Goiás foi reestabelecido em 1983 por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa área é alvo de muitos “[...] interesses de empreendimentos empresariais de várias ordens, presentes no Cerrado do norte goiano, sobretudo, pelo hidronegócio<sup>6</sup>, evidenciado pelas Usinas Hidrelétricas de Cana Brava e Serra da Mesa, além de projetos de mineração” (Silva; Nazareno, 2021, p. 85). No que se refere ao processo de educação escolar, os autores salientam que o primeiro pedido realizado à Funai em 1998, para atender duas crianças, entre 10 e 12 anos.

Em 1999, foi firmada uma parceria da FUNAI com a Universidade Federal de Goiás (UFG) para a realização de um projeto de Educação Escolar para os Avá-Canoeiro (Intitulado - Povo Avá-Canoeiro: Educação, revitalização da língua e cultura), com início em 2000, enfocando o ensino do português e o registro da língua Avá-Canoeiro. Durante os anos de 2000 a 2003, foram realizadas algumas das etapas e subprogramas do supracitado projeto, bem como encaminhados à FUNAI os relatórios trimestrais de atividades. No entanto, nos anos de 2003 e 2004, o projeto de educação foi interrompido pelo chefe do PIN Avá-Canoeiro/FUNAI sem a devida apresentação de

### *Building the way*

justificativas. De 2004 a 2006, não houve avanços e tampouco ações referentes à Educação Escolar Indígena junto aos Avá-Canoeiro. Apenas em abril de 2006, os pedidos dos Avá-Canoeiro para estudarem na aldeia, sobretudo de Trumak e Niwatima, foram reiterados (Silva; Nazareno, 2021, p. 86).

Nesse percurso, a comunidade Avá-Canoeiro continua na luta para o estabelecimento de uma escola dentro do Território Indígena. Em 2015, foi constituído um Grupo de Trabalho para discutir uma cooperação entre as instituições para a formalização de uma proposta pedagógica que atendesse as demandas da comunidade. Em 2016, foi criada a Extensão Escolar Indígena Ikatoté e a Secretaria de Estado da Educação nega o pedido de estabelecimento da Escola Avá-Canoeiro devido ao baixo quantitativo de alunos e funcionários insuficientes. Entretanto, no contexto de 2019, o cenário populacional do grupo era outro, “[...] os jovens Avá-Canoeiro daquela época possuíam entre vinte e trinta anos. Atualmente, uma nova geração, composta por três crianças, começa a surgir” (Silva; Nazareno, 2021, p. 88). No Colégio Estadual Indígena Ikatoté<sup>3</sup> os princípios da Educação Escolar Indígena são associados com as particularidades do grupo.

Discutir sobre Educação Escolar Indígena no Brasil, e especificamente em Goiás, constitui-se uma aprendizagem sobre a luta e os movimentos indígenas em busca dos seus direitos. Observa-se que a legislação nacional e estadual assegura o direito das comunidades originárias de seus processos educativos, com vista ao fortalecimento de suas identidades e também a busca pela autonomia. Mas, ao mesmo tempo, identifica-se a tentativa de imposições de modelos para padronizar o ensino e os resultados nas avaliações externas, destoando dos princípios de interculturalidade previstos pela legislação escolar.

### **Considerações finais**

A legislação indígena brasileira representa um avanço importante na luta pelos direitos dos povos originários, especialmente no que diz respeito à garantia de sua identidade cultural, territorial e educacional. No entanto, é preciso reconhecer que, embora existam

---

<sup>3</sup> Por motivos de conflitos interétnicos na aldeia dos Avá-Canoeiro, não foi permitida a utilização da fotografia do Colégio Estadual Indígena Ikatoté na pesquisa.

### *Building the way*

marcos legais significativos – como a Constituição de 1988, o Estatuto do Índio e as diretrizes da educação escolar indígena – ainda há um longo caminho entre o que está garantido no papel e o que de fato é praticado. O desafio atual está na efetivação desses direitos, na escuta ativa das comunidades indígenas e na construção de políticas públicas que respeitem sua autonomia e pluralidade. Portanto, discutir a legislação indígena não é apenas um exercício jurídico, mas um compromisso ético com a justiça social e com a valorização da diversidade cultural do Brasil.

De acordo com o relatório do Cimi, no período de 2019-2022, a população originária ficou desamparada, o que acarretou uma série de violências contra esse povo, invasão de seu território, garimpo ilegal, incêndios criminosos, desmatamentos e muitas mortes, um elevado índice de mortalidade pela Covid-19, assassinatos e desafios na área da segurança, saúde e educação.

A Educação Escolar Indígena é resultado de frentes de luta do movimento indígena em busca de visibilidade do protagonismo indígena e de associar os processos de aprendizagens às suas vivências e assim construir a aprendizagem. Por meio da Educação Escolar Indígena, os povos originários conseguem acessar espaços, antes ocupados por não indígenas.

Ao fazer um levantamento histórico das escolas indígenas em Goiás, nota-se que o processo de implantação foi marcado por lutas, empenho das comunidades indígenas frente aos desafios enfrentados para frequentarem as escolas da rede regular de ensino. Diante dessas concepções, nota-se que os desafios ainda são enormes no que se refere à Educação Escolar Indígena. No entanto, evidencia-se a falta de recursos adequados para a manutenção das tradições e a ausência de políticas públicas eficazes que incentivem o fortalecimento da educação indígena.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Juliana Freitas de. **O Sertão de Amaro Leite no século XIX**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Anápolis-GO, 2016.

***Building the way***

ALMEIDA, Rita Heloísa de. Tapuio. Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**. 2018. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapuio>. Acesso em: 9 mai. 2025.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Formação de professores na licenciatura intercultural indígena: povo Potiguara e as disciplinas de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun. 2015. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/422>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. D. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229369/000647703.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. 292 p. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas>. Acesso em 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação em terras indígenas: o que diz o Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep**. 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

### ***Building the way***

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Funai apoia instituições governamentais no fomento à produção agrícola sustentável do povo Tapuio, em Goiás.** Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/funai-apoia-instituicoes-governamentais-no-fomento-a-producao-agricola-sustentavel-do-povo-tapuio-em-goias>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CIMI. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2022.** ISSN 1984-7645. Conselho Indigenista Missionário (Cimi); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), 2022.

GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO.** Secretaria do Estado da Educação. Goiás, 2024.

GOIÁS (Estado). Lei n° 21.472, de 30 de junho de 2022. Altera a Lei n° 14.812, de 6 de julho de 2004, que dispõe sobre a criação de escolas indígenas de educação básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Goiás, e dá outras providências. Goiânia, GO: **Assembleia Legislativa do Estado de Goiás**, 2022. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/105759/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Grupioni, Luís Donisete Benzi.; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Painel 5: Legislação escolar indígena.** Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, 2002. Disponível em: [layout SIMPOSIO \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/simposio). Acesso em: 1 out 2024.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Povo Karajá – Cultura Material.** 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>. Acesso em: 03 mai. 2025.

OLIVEIRA, Maria Eduarda de. **UM PROJETO SISTEMATIZADO: o silenciamento do Povo Indígena Iny-Karajá na consciência goiana**

***Building the way***

durante a Ditadura Militar (1964-1985). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Anápolis-GO, 2024.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem Ressurgidos, nem emergentes: A resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã (1980-2006)**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2006. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/portela\\_cristianedeAssis.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/portela_cristianedeAssis.pdf). Acesso em: 12 fev. 2025.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **Avá-Canoeiro**. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. 2004. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Av%C3%A1-Canoeiro>. Acesso em: 09 mai. 2025.

SILVA, Lorraine Gomes da; ROSA, Odelfa; MATOS, Patrícia Francisco de. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges do Povo Tapuia (GO): educação escolar indígena e saberes específicos. **Revista Geografia em Atos (Online)**, v.5, ano 2021, p.1-19.

SILVA, Lorraine Gomes da; NAZARENO, Elias. Povo Avá-Canoeiro: educação escolar indígena e interculturalidade crítica. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, jan/abr. 2001, p. 78-100. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/107625>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Lorraine Gomes; LIMA, Sélvia Carneiro de; SOUZA, Edevaldo. Aparecido. Povos Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro: Desafios De (Re)Existência. **Revista Temporis [Ação]** (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p. 146-171 de 269, jan/jun, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina. **Revista**

***Building the way***

**Linguística.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan, 2017, p. 231-244. ISSN 2238-975X

SILVA, Vânia Cristina da. **O ensino de História na Educação Escolar Indígena Potiguara da Paraíba.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021.

VILELA, Benjamim; CHAVEIRO, Eguimar; CAVALCANTE, Ângelo. Povos Indígenas do Cerrado e Alimentação estudo de caso do Povo Iny /Karajá do município de Aruanã (GO). **Revista Territorial**, v. 13 n. 2, p 259-279, ano 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/15984>. Acesso em: 03 mai. 2025.

**Submetido em: 07/05/2025**

**Aprovado em: 20/06/2025**

**Publicado em: 31/07/2025**