



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS
SOCIAIS VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

**(Eixo Relações Étnico-Raciais, povos indígenas, população negra,
comunidades tradicionais e políticas sociais)**

A educação escolar indígena na legislação brasileira e o Bem Viver como horizonte

Magueda Thomaz Villas Boas¹

Resumo: Este artigo apresenta o bem viver como horizonte para a educação escolar indígena, a partir de normativas na legislação brasileira. O recurso metodológico é revisão bibliográfica, utilizando-se da análise crítica para compreender e interpretar os fatos. Apesar do avanço significativo na legislação brasileira, ainda são necessários avanços quanto a sua implantação, dentre eles repensar o papel do educador, pois não se mostra possível alcançar o novo modelo societário de vivência harmoniosa entre os seres humanos, a terra e a natureza, se a formação continuar tendo por objetivo a orientação para a formação de profissionais que irão suprir o mercado capitalista.

Palavra-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Bem Viver.

Abstract: This article presents the concept of "good living" as a horizon for indigenous school education, based on regulations in Brazilian legislation. The methodological approach is a literature review, using critical analysis to understand and interpret the facts. Despite significant progress in Brazilian legislation, further advancements are needed regarding its implementation, including rethinking the role of the educator. It is not possible to achieve the new societal model of harmonious coexistence between human beings, the land, and nature if education continues to focus on training professionals to supply the capitalist market.

Keywords: Indigenous School Education; Interculturality; Good Living.

¹ Advogada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Doutoranda em Integração Contemporânea da América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), magueda.boas@unioeste.br. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (DS/CAPES).



1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a apresentar o bem viver como horizonte para a educação escolar indígena, a partir de normativos legais na legislação brasileira. Analisando o percurso jurídico e político da educação escolar indígena no Brasil e sua consolidação como direito a partir da Constituição Federal de 1988 (CF88), refletindo sobre o conceito de Bem Viver como horizonte pedagógico para a construção de práticas educativas que respeite os saberes, culturas e modos de vida dos povos indígenas, promovendo uma escola que seja verdadeiramente intercultural.

Ao regressar para o surgimento da educação indígena é possível perceber que ela sempre esteve envolta pela necessidade de integrar o indígena ao Estado como se esse não possuísse qualquer educação, desconsiderando seus saberes, culturas e modo de vida. E mais, a educação teve um papel primordial, contribuindo para a domesticação e o processo civilizatório do indígena.

A conquista ao direito à educação formal no texto da Constituição Federal Brasileira é fruto de lutas dos movimentos indígenas e representa a ruptura da postura integracionista do Estado para com os indígenas.

Entre as lideranças indígenas o movimento indígena é entendido como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (LUCIANO, 2006, p. 57).

Esse movimento, nas palavras de Luciano (2006, p.59-60), desempenhou um papel de grande relevância na conquista de direitos aos povos indígenas, pois lutou pelo respeito ao direito a terra, tendo obtido grandes avanços quanto a demarcação e regularização das terras indígenas, e foi responsável pela conquista da implantação dos distritos sanitários especiais indígenas.

Ainda, foi esse movimento indígena

que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO; 2006, p. 59-60).

A partir da Constituição Federal de 1988 há uma mudança de paradigma na educação para o indígena, sendo ela diferenciada e bilíngue, a ser ofertada inclusive em suas línguas maternas, representando uma possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, especialmente pela valorização de saberes milenares desses povos.



As mudanças não são vistas apenas no texto constitucional, mas avançam para as demais normativas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica orientam pela centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos. Diferentemente disso não poderia ser, já que a educação indígena deve ser para o projeto societário e para o bem viver da comunidade indígena, levando em conta os modos de viver em seus territórios.

A melhor e mais correta interpretação a ser dada em relação ao bem viver, expresso nos textos normativos, deve ser aquela que impulsiona uma nova perspectiva de futuro possível de ser vivido, como uma oportunidade para construir outros tipos de sociedade, de convivência harmoniosa entre os seres humanos, com a terra e com a natureza.

Para possibilitar essa análise o trabalho está dividido em dois tópicos, sendo o primeiro intitulado Constituição, LDB e Outros Caminhos: A Construção do Direito à Educação Indígena, e o segundo o Bem Viver como horizonte para a Escola Indígena.

2. CONSTITUIÇÃO, LDB E OUTROS CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA

A temática da educação indígena no Brasil nos remete aos primórdios do descobrimento e colonização aqui praticados, onde os indígenas eram vistos como selvagens e primitivos que precisavam ser domesticados e a educação contribuiria para esse processo civilizatório.

Ângelo (2006) ao tratar do tema explica que:

Ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado “brasileiro-europeu” que pensava numa escola, com a finalidade de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos. (ÂNGELO; 2006, p. 207)

O pensamento de que os indígenas necessitariam passar por um processo civilizatório decorre, mas não exclusivamente, da interpretação equivocada de que se tratava de uma sociedade sem escrita, atrasada e primitiva.

Ainda, a autora esclarece que a educação como ferramenta de catequização foi aliada a discriminação e a visão ideológica do “índio”, influenciando a formação do povo brasileiro nas “construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos



séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas” (ÂNGELO, 2006, p. 207).

É inegável que o processo de colonização no Brasil tenha sido brutal e violento para as comunidades indígenas, pois foram tratados como um povo sem história, sem passado, sem qualquer conhecimento, e o processo escolar contribuiu significativamente.

A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros. (ÂNGELO; 2006, p. 208)

Esse pensamento voltado a civilização e integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, a qual herdamos dos colonizadores, influenciou a visão e as ações do Estado, tanto através das legislações brasileiras quanto da política indigenista, culminando na criação e implantação de uma tutela assistencialista de caráter dependente.

Essa postura integracionista somente foi rompida com a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988.

A Constituição Federal de 1988 assegurou no Brasil o direito aos indígenas a uma educação diferenciada e bilíngue, a ser ofertada inclusive em suas línguas maternas, o que representa um grande avanço ao indígena brasileiro, pois “[...] instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração” (GRUPIONI, 2001, p. 9).

Com isso é possível afirmar que a educação indígena passou a desempenhar uma nova função social para suas comunidades, especialmente pela valorização de saberes milenares desses povos e a necessidade de formação de indígenas para atuarem como professores, o que possibilitou “[...] que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2001, p. 14).

Essa mudança no paradigma educacional se observa não apenas na Constituição Federal, mas também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação.

A educação escolar indígena como pauta do movimento indígena ganhou visibilidade, pois se tratou de uma necessidade levantada pelas próprias comunidades indígenas e a sua conquista enseja a necessidade de “[...]encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente àqueles que precisam de respostas diferentes” (GRUPIONI, 2001, p. 9).



Explicando o trabalho desenvolvido para assegurar que a demanda do povo indígena fosse escrita no texto constitucional, Grupioni (2021) relata:

Durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na futura Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas (GRUPIONI; 2021, p. 13)

Contrapondo-se alguns questionamentos surgiram no sentido de que a legislação, apesar de contemplar a educação indígena diferenciada, teria tratado o tema de forma vaga e sem muitas definições. Mas a fim de esclarecer que a legislação deve traçar as diretrizes, sob pena de acarretar a sua limitação quanto ao efeito prático, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, esclarece:

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI; 1988, p. 34).

Regulamentando o direito assegurado pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a educação superior, reconhecendo a educação escolar como parte do processo de políticas públicas, e traz explicitamente a educação para os povos indígenas em dois momentos. Num primeiro momento apresenta uma repetição do direito educacional assegurado na CF88, ao afirmar que o ensino fundamental será ofertado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No segundo momento afirma que o dever do Estado para com a educação indígena é:

o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (GRUPIONI; 2021, p. 21)

Desta feita, a LDB, seguindo a diretriz normativa da CF88, “demarca a passagem da interculturalidade de uma perspectiva teórico conceitual para uma Política de Estado, ou seja, para os aspectos práticos da realidade concreta” (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016, p. 188).



Ainda, é possível encontrar no texto da mencionada lei dispositivos que disciplinam a forma como se dará essa oferta educacional diferenciada e intercultural, como, por exemplo, o artigo 23 que trata de possibilidades na organização escolar (uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade) e o artigo 26 que fala da importância de se considerar características locais e regionais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola.

Assim, a educação escolar bilíngue surge como uma ferramenta para acessar os saberes do outro e em conformidade com os ensinamentos de Bao (2025)

[...] da sociedade nacional não indígena, da cidadania e de formas de relação com o Estado, como possibilidade de negociação, resistência e luta, assim como de conhecimentos que possam ser úteis para a melhoria das condições de vida dessas comunidades originárias e da população nacional em geral (BAO; 2025, p. 78).

Não obstante, não se deve esquecer que a educação escolar tem de apresentar ideias diferentes e muitas vezes opostas e que mesmo entre os povos originários essa ambivalência se mantém, pois possui o potencial de proporcionar conhecimentos críticos e emancipatórios ou libertadores e de reproduzir os valores dos grupos que dominam o Estado e a sociedade civil. Esclarecendo esse papel ambivalente Bao (2025) explica que

A escola é muitas vezes vista como uma possibilidade de criação de pensamento crítico e mudança social; entretanto, é preciso lembrar que a escola, nos moldes como a conhecemos atualmente, é uma instituição republicana-liberal, voltada para a inculcação dos valores ligados a esse imaginário político, aos interesses do Estado-nação e dos agentes que o controlam, bancária e tecnicista (BAO; 2025, p. 78).

Inicialmente, para a oferta de educação escola bilingue dada a carência de indígenas com formação no magistério, estes desempenhavam papel de monitores aos professores não indígenas. Sendo a formação de professores indígenas uma demanda a ser suprimida para que se alcance plenamente a educação bilingue e intercultural.

A interculturalidade na América Latina “surtiu associado à educação escolar indígena a partir dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes na luta pelo reconhecimento à diversidade, direitos e justiça social destes grupos” (RODRIGUES; DURAN, 2024, p. 157).

Ao explicar a interculturalidade, mesmo que tratando do ensino superior, é possível nos valer dos ensinamentos de Bao (2025), para compreender que a educação intercultural não se limita “aos conteúdos que preenchem os currículos do ensino-superior, mas vincula-se aos próprios métodos de ensino/aprendizagem e avaliação” (BAO; 2025, p. 100).

E mais, para Rodrigues e Duran (2024),

A prática educativa nesse sentido tende a promover o diálogo entre grupos culturais,



trabalhar os conflitos provocados pela assimetria de poder estabelecida entre eles e promover a construção de uma sociedade democrática e plural que ao mesmo tempo articule políticas de igualdade e identidade. Neste sentido, as diferenças culturais não são vistas como problemas a serem resolvidos, com a necessidade de incorporação dos diferentes, assimilando conhecimentos de uma sociedade hegemônica; mas é vista como a possibilidade de diálogo, negociação cultural para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária, através do reconhecimento do outro (RODRIGUES; DURAN; 2024, p. 160).

As diretrizes e metas para a educação, de acordo com a LDB, foram criadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2021.

O PNE traz um capítulo próprio tratando da educação indígena e esse capítulo está dividido em três partes. Nas duas primeiras partes ele traz um diagnóstico da oferta da educação escolar para os povos indígenas e as diretrizes para essa educação, respectivamente. Na terceira e última parte estão os objetivos e metas a serem atingidos ao curto e longo prazo.

Dentre os objetivos e metas previstos no PNE Grupioni (2021) destaca:

[...] a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino (GRUPIONI; 2021, p. 59).

Cabe chamar a atenção para a previsão da ampla participação das comunidades indígenas no processo de funcionamento das escolas, assegurando a elas o direito a externarem suas opiniões e de serem ouvidas nesse modelo de educação intercultural bilíngüe.

Não se busca, portanto, um esquecimento histórico do passado, mas a construção de uma educação escolar indígena a partir de práticas pedagógicas e métodos que atendam às necessidades de cada povo, com a inclusão de processos tradicionais de transmissão e aprendizagem do conhecimento a partir do contexto familiar e sociocultural da comunidade. Nesse sentido, é importante mencionar que:

A participação da comunidade na elaboração do planejamento curricular e político-pedagógico requer a presença da escola nesse processo, para congregar os projetos societários, pois se trata de valorização da cultura, fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico. Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia (ÂNGELO; 2006, p. 211).

Ainda em relação a participação da comunidade nos processos educacionais, não se deve esquecer que se trata de um espaço político onde as lideranças indígenas podem, a



partir dos seus interesses, estruturar novos relacionamentos com os demais segmentos da sociedade nacional. Ademais, a escola permite um intercâmbio de conhecimento, onde passa a ser possível acessar determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais.

O PNE também estabelece como meta a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena – não apenas em nível de ensino médio, mas também de ensino superior - pela obrigatoriedade na criação da carreira específica do magistério indígena, com implementação de programas contínuos de formação do professor indígena.

O professor indígena ganha com isso um novo *status* político em sua comunidade, mas não deve com isso se distanciar de sua realidade indígena e tornar-se mero reprodutor do saber dominante. A razão para isso decorre do entendimento de que o currículo escolar não pode se resumir a um rol de disciplinas previamente definidas, mas deve buscar conhecimentos relevantes para a sobrevivência dos povos indígenas, mantendo a identidade da educação escolar indígena.

Reforçando a ideia do parágrafo anterior, Mandulão (2006) explica que ao

Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida (MANDULÃO; 2006, p. 221)

De maneira sucinta, a Constituição Federal assegurou ao indígena o direito a educação escolar diferenciada, normatizando o texto constitucional a LDB estabelece que essa educação se dará de forma bilíngue, respeitando a língua materna, e por meio do ensino intercultural, e o PNE as metas e diretrizes para que seja alcançada a efetividade desse direito.

Ao tratar da educação escolar indígena a partir das normativas legais, não se quer com isso apagar ou deixar de reconhecer que as comunidades indígenas possuem métodos tradicionais de ensino.

Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Ela vai aprendendo os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo (MANDULÃO; 2006, p. 218).

A seguir tratar-se-á do bem viver como um objetivo a ser alcançado por meio da educação escolar indígena.



3. O BEM VIVER COMO HORIZONTE PARA A ESCOLA INDÍGENA

A educação ofertada nas comunidades indígenas permeia o indígena em todas as fases da vida, desde a criança que é vista inicialmente como uma extensão de sua mãe e posteriormente socializada no seio familiar, até mesmo os brinquedos que muitas vezes são réplicas de instrumento que são manuseados na vida adulta. Com isso, “podemos dizer que a educação indígena se faz em todas as esferas da vida social, ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade)” (MANDULÃO, 2006, p. 218).

Observa-se que a educação tradicional, nos termos do que vem nos apresentando a legislação brasileira, deve estar inserida na educação escolar formal, para que assim possa fazer sentido e complementar a formação educacional indígena.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, respeitando saberes e perspectivas próprias dos povos indígenas, têm, dentre outros, o objetivo de orientar os sistemas de ensino

a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (BRASIL; 2012, p.2).

Esse objetivo ganha maior relevância quando somado ao princípio da educação escolar indígena como espaço de construção de relações interétnicas guiadas “pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012, p. 3).

A educação escolar indígena, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, deve estar fundamentada na “centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas”, o que somente se mostra possível se estiver presente “a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade” (BRASIL, 2012, p. 3).

De outra forma não poderia ser, uma vez que a contribuição da educação escolar indígena deve ser para com o “projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes (BRASIL, 2012, p. 4).

Nesse sentido, Luciano (2006, p.60) ressalta que esse modelo de educação formal, “um modelo branco”, vem sendo apropriado pelos povos indígenas, assim como outros



instrumentos e tecnologias, com o objetivo de “fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida”, ou seja, ter capacidade de resistência para manter a sobrevivência, “com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais”.

Para que isso seja possível, ao elaborar os projetos políticos-pedagógicos deve ser observado “os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade” (BRASIL, 2012, p. 7).

Sendo o Bem Viver sustentado pela convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmo e com a natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existente no planeta, Acosta afirma que “apenas colocar o Bem Viver na Constituição não será suficiente para superar um sistema que é, em essência, a civilização da desigualdade e da devastação” (2016, p. 33). Mas, segundo ele, não se deve esperar a superação total do capitalismo para que o Bem Viver possa se tornar realidade.

Para a construção do Bem Viver, de acordo com o entendimento de Acosta, é preciso repensar o Estado e a própria democracia, com o olhar de um mundo organizado comunitariamente a partir dos direitos humanos. E mais, “a superação das desigualdades é inescapável. [...] a superação do racismo, profundamente enraizado em nossas sociedades”, tendo como centralidade “o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a natureza” (ACOSTA, 2016, p. 35).

Dito isso, é necessário enfatizar que o bem viver em nada se confunde com o viver melhor. Pois, o viver melhor está diretamente relacionado com as contradições capitalistas, na lógica da acumulação, e tem gerado “[...] una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural (Huanacuni Mamani, p. 50).

O Bem Viver projeta uma nova perspectiva de futuro possível de ser vivido, conforme nos ensina Acosta (2016)

A visão de mundo dos marginalizados pela história, particularmente dos povos e nacionalidades indígenas, é uma oportunidade para construir outros tipos de sociedades, sustentadas sobre uma convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmos e com a Natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes no planeta. Ou seja, trata-se de bem conviver em comunidade e na Natureza (ACOSTA; 2016, p. 24-25).

Para que não haja confusão, cabe esclarecer que o Bem Viver “não representa necessariamente uma maneira de pensar e atuar unicamente de povos originários, mas também por outros grupos autóctones espalhados pelo continente” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2007, p. 236-237).



Segundo La Cuadra, “o Bem Viver se constituiu em uma proposta e uma oportunidade para pensar outra realidade na qual os seres humanos formam parte de um todo mais harmônico com a natureza e com os outros seres humanos, com alteridade” (LA CUADRA, 2015, apud Alcântara e Sampaio, 2007, p. 237).

De acordo com o antropólogo e sociólogo boliviano Mario Yapu, uma das variantes de grande importância do Bem Viver pode assim ser explicada:

El Vivir Bien uma auténtica categoría que articula, desde sus lenguajes, una forma determinada de concebir la identidad indígena, la vida en comunidad, la relación con la tierra y la naturaleza, y los procesos de afirmación política y de organización social que han llevado a lo indígena-campesino a convertir-se en la vanguardia de las transformaciones políticas del país (YAPU; 2012, p.22).

Não se pretende com isso afastar a existência de conflitos entre os seres, mas sim reafirmar a busca pelo equilíbrio e o reestabelecimento das relações. Isso porque o Bem Viver está fundamentado em reciprocidade, interações equilibradas, equitativas e solidárias entre as pessoas, a natureza e o espiritual.

Reforçando esse entendimento, Walsh explica que o Bem Viver se expressa em “la experiencia plena del vivir, al gozo del sentido profundo de la vida, producto de una tensión armónica de las polaridades de la vida que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa.” (WALSH, 2012, p. 70).

Portanto, o “Bem Viver nunca é alcançável em termos individuais. A autossuficiência não é algo almejável, pois tira a pessoa do envolvimento da comunidade, provoca solidão e desamparo” (MARKUS, 2018, p. 98).

Ao pensarmos o Bem Viver no âmbito da educação escolar indígena, não se pode deixar de lembrar que ela (educação) é um espaço homogeneizador e criado pelo colonizador, tendo sido apropriado pelos povos indígenas

para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO; 2006, p. 130).

Ainda nesse sentido, para os povos indígenas a definição das diretrizes curriculares nacional para a educação escolar indígena e demais políticas educacionais, representa uma ruptura com o padrão educacional assimilacionista passando a uma “educação escolar fundamentada nos paradigmas da sabedoria ancestral indígena incluindo seus conhecimentos em conexão com a natureza e o cuidar da vida dos animais, floresta, das águas para o Bem Viver dos povos indígenas” (RAMOS, ALMEIDA; GONÇALVES, 2024, p. 8).

O tratar do tema educação e bem viver Krenak (2020) explica que esse modelo de



escola que conhecemos terá que ser alterado, pois a figura do educador passará a ter um novo significado. Para ele o educador terá um novo papel, devendo engajar as famílias na educação de pessoas, pois “não podemos mais continuar atendendo a esse pedido do mercado de formar profissionais, de formar técnicos, de formar gente para operacionalizar o sistema” (KRENAK, 2020, p. 19).

Ainda, explica que é um erro pensar que o ser humano é alguma coisa dada, pois os seres humanos são construídos.

Diferentemente do que se possa pensar, a educação não está alheia a tudo sim, pois

En el sistema educativo actual, desde el ciclo inicial hasta la educación superior se enseña, se afirma y reafirma la competencia, en una carrera en la que hay que ganar aun a costa de los demás, y no se contempla ni considera la posibilidad de complementarnos. Para la sociedad actual de pensamiento y estructura occidental, competir es la única lógica de relación (Mamani;2010, p.50).

Ainda nesse sentido, podemos afirmar que a formação de educadores também passa a ser um desafio, pois as universidades mantêm a orientação para a formação de profissionais que irão suprir o mercado capitalista, dentro da ideologia colonizadora (Mamani, 2010, p. 63).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve o propósito de apresentar o bem viver como horizonte para a educação escolar indígena, a partir de normativos legais na legislação brasileira. Para tanto, foi utilizado o recurso metodológico da revisão bibliográfica.

Com a Constituição Brasileira de 1988 ocorreu o rompimento da tradição da postura integracionista, que buscava incorporar e assimilar os indígenas ao Estado nacional, pois este era tido como uma categoria étnica e social transitória, sujeita ao desaparecimento. A incorporação de seus direitos ao texto constitucional assegura aos povos originários o direito à diferença cultural, ou seja, o direito de serem índios e assim permanecerem.

O avanço do direito a educação escolar para os indígenas representa a valorização e o reconhecimento da diversidade das culturas indígenas, especialmente nas políticas educacionais expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece a educação escolar bilingue e intercultural para os povos indígenas ao prever no inciso I do artigo 78 o dever de “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” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a escola indígena representa um papel importante de aproximação da educação formal com as comunidades tradicionais, absorvendo seus saberes, costumes e cultura, para que assim seja possível alcançar o bem viver estabelecido nas letras da lei.



Entretanto, para que isso seja possível é preciso repensar o papel do educador, pois não se mostra possível alcançar o novo modelo societário de vivência harmoniosa entre os seres humanos, a terra e a natureza, se a formação continuar tendo por objetivo a orientação para a formação de profissionais que irão suprir o mercado capitalista.

Ainda, Faustino (2011, p. 206) ao tecer críticas ao Estado do Paraná, afirma que os professores indígenas continuam na instabilidade, sendo que suas contratações ainda ocorrem por meio de processos seletivos simplificados por tempo determinado. E mais, referido autor menciona que falta apoio do Estado às ações pedagógicas dos professores, as propostas pedagógicas diferentes caminham lentamente e se mostram incapazes de “promover à oralidade, trazer para a escola os etnoconhecimentos, concomitante ao domínio da leitura e escrita para ampliação do acesso aos conhecimentos universais, pelas comunidades indígenas” (FAUSTINO, 2011, p. 206).

Para além, assim como os indígenas estão se preparando cada vez mais para trabalhar com o mundo dos brancos, estes também devem estar aptos a trabalhar com os povos indígenas, “só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida, o que é essencial para que o Brasil seja verdadeiramente democrático e pluriétnico” (LUCIANO, 2006, p. 70).

5. REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. 268 p.

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. **Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? *Desenvolvimento e Meio Ambiente***, Curitiba, v. 40, p. 231–251, abr. 2017.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 207-216. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acessado em 11.09.2025

BAO, Carlos Eduardo. **Pensamento Indígena, educação e interculturalidade crítica**. 1.ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [L9394](#). Acessado em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 5/2012](#). Acesso em: 18 set. 2025.



FAUSTINO, Rosângela Célia. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígenas**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, 2011, n. 41, p. 188-208, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845/7408> Acessado em 11.09.2025

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acessado em 11.09.2025

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Organização: Bruno Maia. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 207-216. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf Acessado em 11.09.2025

MARKUS, Cledes. **As contribuições da concepção indígena do Bem Viver para a educação intercultural e descolonial**. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia (2016). Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. **Revista Antropológicas**, Ano 20, 187-217.

RAMOS, Thelma Lima da Cunha; ALMEIDA, Elder Tânio Gomes de; GONÇALVES, Carolina Brandão. Educação escolar indígena, tecnologia e Bem Viver: possibilidades de uma educação socioambiental indígena. **Revista de Educação Ambiental**, v. 29, n. 3, p. [inserir páginas], set./dez. 2024.

RODRIGUES, Eduardo dos Santos; DURAN, Maria Raquel da Cruz. (2024). A interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural. **Revista Nanduty**, 12(19), 155–177.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, V15, n.1-2, p.61-74, Jan. /dez. 2012.

YAPU, Mario. **Vivir Bien: Significados Y Representaciones desde la vida Cotidiana – Cuatro miradas: Jesús de Machaca (La Paz), San Ignacio de Mojos (Beni), La Guardia (Santa Cruz) y Zona sur Cochabamba**. La Paz: Embajada del Reino de los Países Bajos; Fundación PIEB, 2012.