

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO RESISTÊNCIA E LUTA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA COMUNIDADE MOSCOU NO MUNICÍPIO DE BONFIM

Rômulo Terminelis da Silva

Pós-doutorando em Educação, com Ênfase em Educação Física - Logos University. Paris, França.

<https://orcid.org/0000-0001-8911-5880>

E-mail: drromuloterminelis@hotmail.com

Filipe Santana Terminelis

Bacharel em direito, licenciado em História, Mestre em Educação.

<https://orcid.org/0009-0005-4982-8946>

E-mail: fsterminelis@gmail.com.

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2026.01>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2026.01-08>

RESUMO: Introdução: A Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil consolidou-se como direito constitucional e como prática sociopolítica de resistência, na medida em que articula território, língua, memória e projetos comunitários. Objetivo: Tem como objetivo analisar a experiência educativa na Comunidade Moscou no Município de Bonfim, compreendendo a escola indígena como espaço de luta, afirmação identitária e construção curricular diferenciada. Método: O delineamento metodológico adotado é uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, orientação exploratória, e finalidade descritiva e correlacional, organizada sob lógica hipotético-dedutiva na análise e interpretação dos materiais. Resultados: Espera-se evidenciar como professorado, estudantes, lideranças e organizações indígenas constroem estratégias de interculturalidade e resistência frente a limites estruturais e políticas públicas, incluindo debates sobre infraestrutura e gestão escolar. Conclusões: O estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas e práticas de uma EEI específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, com foco no protagonismo local e na autonomia pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena. Interculturalidade. Resistência. Território. OPIRR. Município de Bonfim.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AS RESISTANCE AND STRUGGLE: A NARRATIVE BIBLIOGRAPHICAL ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE MOSCOW COMMUNITY IN THE MUNICIPALITY OF BONFIM

ABSTRACT: Introduction: Indigenous School Education (IES) in Brazil has been consolidated as a constitutional right and as a socio-political practice of resistance, insofar as it articulates territory, language, memory, and community projects. Objective: This study aims to analyze the educational experience in the Moscou Community in the

SILVA, R.T.; TERMINELIS, F.S. A educação escolar indígena como resistência e luta: uma análise bibliográfica narrativa sobre a experiência educativa na comunidade moscou no município de Bonfim. Texto completo. *Anais – V Congresso Nacional de Educação na Contemporaneidade*, Natal/RN, v. 3, n. 1, p. 35-57, mai./2026.



Municipality of Bonfim, understanding the indigenous school as a space of struggle, identity affirmation, and differentiated curricular construction. Method: The methodological design adopted is a narrative bibliographic review, with a qualitative approach, exploratory orientation, and descriptive and correlational purpose, organized under a hypothetical-deductive logic in the analysis and interpretation of the materials. Results: It is expected to highlight how teachers, students, leaders, and indigenous organizations construct strategies of interculturality and resistance in the face of structural limitations and public policies, including debates on infrastructure and school management. Conclusions: This study intends to contribute to the strengthening of policies and practices of a specific, intercultural, bilingual/multilingual, and community-based IES, focusing on local protagonism and pedagogical autonomy.

KEYWORDS: Indigenous school education. Interculturality. Resistance. Territory. OPIRR. Municipality of Bonfim.

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena (EEI) constitui-se, no Brasil, como um campo de disputas históricas entre projetos assimilacionistas e projetos de autonomia dos povos indígenas. Durante décadas, a escola operou como instrumento de integração forçada, desconsiderando línguas, saberes, territorialidades e formas próprias de organização social. Esse cenário passa a ser juridicamente tensionado a partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece os povos indígenas como sujeitos de direitos e assegura o uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental, bem como o respeito à organização social, às tradições culturais e à relação indissociável com o território (Brasil, 1988).

A partir desse marco constitucional, a Educação Escolar Indígena passa a ser concebida como política pública específica, diferenciada e intercultural, cujo objetivo não é a assimilação, mas a afirmação identitária, a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento das comunidades indígenas. Nesse sentido, a escola indígena deixa de ser compreendida apenas como espaço de escolarização formal e passa a assumir papel político-pedagógico relevante, especialmente quando articulada a organizações comunitárias e movimentos docentes indígenas. Em territórios amazônicos, essa experiência educativa revela a escola como espaço de resistência cultural e política, na

medida em que se torna locus de disputas por currículo, gestão, infraestrutura e autonomia comunitária.

Na região do Município de Bonfim., no estado de Roraima, esse processo manifesta-se de forma concreta por meio da organização regional vinculada à Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e da existência de escolas indígenas institucionalmente reconhecidas. Entre essas escolas destaca-se a Escola Estadual Indígena Tuxaua Cicero da Silva Pereira, localizada na Comunidade Moscou, no município de Bonfim, criada por decreto estadual e identificada por código INEP. Registros institucionais indicam que a escola oferta Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de apresentar indicação de obra de construção ou reestruturação escolar, elementos que atravessam diretamente o currículo, a gestão e a identidade da escola indígena no território.

Esse contexto evidencia que a efetivação da Educação Escolar Indígena não se limita ao reconhecimento legal da escola, mas envolve disputas permanentes em torno das condições materiais, administrativas e pedagógicas que sustentam uma educação específica e diferenciada. Tais disputas mobilizam escola, famílias, estudantes, docentes, lideranças comunitárias e organizações indígenas, especialmente em processos de negociação com órgãos públicos, como a Secretaria de Educação (SEED).

Diante desse cenário, fórmula-se o seguinte problema de pesquisa: como a Educação Escolar Indígena na Comunidade Moscou no Município de Bonfim. se configura como resistência e luta, e quais são os desafios e estratégias mobilizados por escola, famílias, estudantes, docentes, lideranças e organizações indígenas para sustentar uma educação específica, intercultural e diferenciada?

A partir desse problema, define-se como objetivo geral analisar a Educação Escolar Indígena como resistência e luta na experiência educativa da Comunidade Moscou no Município de Bonfim, considerando o currículo, as práticas pedagógicas, a gestão participativa e as articulações políticas com organizações indígenas e órgãos públicos.

Como objetivos específicos, busca-se: (a) descrever o contexto socioterritorial e a organização escolar da Comunidade Moscou, incluindo os marcos administrativos da escola indígena e as condições de funcionamento e infraestrutura; (b) compreender como docentes e estudantes mobilizam interculturalidade, língua, saberes tradicionais e conhecimentos escolares na produção curricular e no cotidiano pedagógico; (c) analisar a participação comunitária, por meio da APM, de lideranças locais e da OPIRR, na gestão escolar e na defesa de direitos educacionais, especialmente diante de disputas e negociações com a SEED.

Parte-se da hipótese de pesquisa de que a Educação Escolar Indígena na Comunidade Moscou se configura como espaço de resistência e luta coletiva, no qual a escola atua não apenas como instituição de ensino, mas como instrumento político-pedagógico de afirmação identitária, fortalecimento comunitário e reivindicação de direitos, apesar das tensões existentes entre garantias legais e limitações materiais e administrativas.

A relevância do estudo decorre de três razões principais: (a) a Educação Escolar Indígena constitui direito constitucional e política pública que exige efetivação concreta por meio de diretrizes específicas e do reconhecimento de escolas com normas próprias; (b) experiências locais, como a da Comunidade Moscou, evidenciam tensões recorrentes entre garantias legais e condições materiais e administrativas, incluindo demandas por infraestrutura e suporte logístico; (c) o fortalecimento de organizações docentes indígenas, como a OPIRR, demonstra que a escola indígena é também espaço de luta coletiva por currículo, formação, calendário escolar, merenda, transporte e autonomia comunitária.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo adota um delineamento de revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, orientação exploratória e finalidade descritiva e correlacional, organizado sob a lógica hipotético-dedutiva na análise e interpretação dos materiais. O corpus analítico é constituído por produções acadêmicas, marcos legais e documentos institucionais relacionados à Educação Escolar Indígena, não sendo realizada pesquisa de campo, entrevistas ou observação direta

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, DIREITO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A consolidação jurídica da Educação Escolar Indígena no Brasil se expressa em um conjunto normativo que reconhece a escola indígena como instituição com prerrogativas próprias. A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 afirma a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo normas específicas e o ensino intercultural e bilíngue como eixo de valorização cultural e diversidade étnica (Brasil, 1999).

Posteriormente, o Decreto nº 6.861/2009 reafirma a organização da EEI por territórios etnoeducacionais, prevendo apoio técnico e financeiro a ações como construção de escolas, formação de professores e produção de material didático específico, reforçando a articulação entre escola e territorialidade (Brasil, 2009). A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 aprofunda o enfoque ao definir diretrizes curriculares nacionais para a EEI na Educação Básica, destacando especificidade, bilinguismo/multilinguismo e interculturalidade como fundamentos do projeto educativo indígena (Brasil, 2012).

Do ponto de vista teórico, a interculturalidade crítica propõe uma educação comprometida com justiça social e reconhecimento da diferença, recusando abordagens meramente folclóricas ou superficiais. Candau (2012) argumenta que a educação intercultural deve lidar com tensões entre igualdade e diferença, enfrentando discriminações e exclusões que operam nas instituições escolares. Nesse sentido, a EEI é concebida como espaço de produção de sentidos, onde saberes tradicionais e conhecimentos escolares podem estabelecer diálogos, mas também conflitos, atravessados por relações de poder.

ESCOLA INDÍGENA, TERRITÓRIO, CURRÍCULO E SABERES TRADICIONAIS

A literatura antropológica sobre educação indígena enfatiza que escolarização em terras indígenas não deve reproduzir modelos uniformizantes, pois os processos de ensino e aprendizagem articulam-se a cosmologias, oralidade, territorialidade e formas próprias de socialização. Tassinari (2012) destaca que infância, aprendizagem e escolarização variam entre povos e que a escola indígena demanda reconhecimento dessas diferenças, evitando impor lógicas externas como padrão absoluto. Essa compreensão dialoga com as diretrizes curriculares nacionais, que orientam sistemas de ensino a desenvolver projetos educativos alinhados aos processos próprios de aprendizagem, valorizando línguas e conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012).

Quando o currículo se desconecta do território, a escola tende a produzir rupturas identitárias e desvalorização cultural. Ao contrário, quando o território é reconhecido como dimensão pedagógica, a escola se torna extensão da vida comunitária e pode fortalecer pertencimento, autonomia e resistência sociopolítica (Brasil, 2009). Nesse sentido, a educação diferenciada exige mais do que inclusão de conteúdos “sobre cultura indígena”: exige uma arquitetura curricular que integre língua, memória, práticas comunitárias e modos próprios de aprender.

FORMAÇÃO DOCENTE, MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO

A docência na EEI envolve mediação intercultural: o professor atua entre sistemas de conhecimento, articulando conteúdos escolares com saberes tradicionais, língua materna e projetos comunitários. A Resolução CNE/CP nº 1/2015 afirma que a formação de professores indígenas deve respeitar organização sociopolítica e territorial, valorizar línguas indígenas e reconhecer a efetividade pedagógica dos processos próprios de ensino e aprendizagem, articulando escola, família, comunidade e movimento indígena (Brasil, 2015).

Em complemento, estudos recentes sobre formação e aprendizagem propõem integrar dimensões cognitivas e emocionais do processo educativo. Silva (2025) destaca que a formação pedagógica docente ganha consistência quando incorpora fundamentos neurocientíficos sobre aprendizagem e práticas que valorizam metodologias ativas e mediação do professor como facilitador, contribuindo para ambientes mais inclusivos e significativos.

Em contextos indígenas, essa contribuição pode fortalecer estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural, desde que aplicada sem reduzir a educação a determinismos biológicos, mas articulada ao contexto sociocultural e comunitário.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, COMUNITÁRIO E BILÍNGUE/MULTILÍNGUE

Nessa direção, é fundamental afirmar que a Educação Escolar Indígena não se caracteriza apenas por “adaptar” conteúdos, mas por constituir um projeto educativo específico, diferenciado, comunitário e bilíngue/multilíngue, orientado por marcos legais e por decisões coletivas das próprias comunidades.

As diretrizes nacionais reconhecem que a escola indígena deve funcionar com normas próprias, respeitando os fluxos sociais, culturais, religiosos e econômicos da comunidade, inclusive com possibilidade de organização do calendário escolar conforme especificidades locais (Brasil, 1999).

Do mesmo modo, ao definir a Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, a política federal reforça que a territorialidade e as necessidades socioculturais dos povos indígenas devem orientar a oferta de ensino, a formação docente e a produção de materiais didáticos próprios, reconhecendo a escola como parte do projeto societário indígena (Brasil, 2009).

Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam a interculturalidade, a organização comunitária e o bilinguismo/multilinguismo como fundamentos do projeto educativo, indicando que a elaboração curricular deve valorizar

línguas indígenas, conhecimentos tradicionais e processos próprios de ensino e aprendizagem (Brasil, 2012).

Nesse sentido, uma educação comunitária significa que a escola não é apenas “localizada” em território indígena, mas conduzida pela comunidade, alinhada a seus princípios, objetivos, pedagogias e decisões coletivas, o que envolve desde o calendário escolar até a escolha de professores, definição do projeto pedagógico e organização do funcionamento institucional.

A dimensão intercultural, por sua vez, implica reconhecer e sustentar a diversidade cultural e linguística, promovendo comunicação entre experiências socioculturais distintas sem hierarquizar culturas, assumindo criticamente que as relações interculturais no Brasil se produziram sob desigualdades históricas e políticas (Candau, 2012).

Já a condição bilíngue/multilíngue não se reduz a uma técnica de tradução; ela corresponde ao reconhecimento de que línguas indígenas estruturam modos de pensar, narrar, ensinar e aprender, constituindo referência simbólica e prática para a reprodução sociocultural, inclusive em realidades onde o português se tornou dominante, mas a língua ancestral permanece como signo identitário central (Brasil, 1999).

Assim, articular contribuições contemporâneas, como as advindas da neuroeducação, exige cuidado epistemológico para evitar leituras universalizantes e reducionistas. A contribuição de estudos sobre cognição e aprendizagem pode favorecer práticas pedagógicas mais responsivas e inclusivas, desde que interpretadas em consonância com o contexto sociocultural e territorial e com as escolhas comunitárias, reforçando mediações pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e as formas próprias de aprender (Silva, 2025).

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser entendida como processo que integra dimensões técnicas, éticas e interculturais, pois o trabalho pedagógico em escolas indígenas envolve não apenas domínio de conteúdos, mas também compromisso com cosmologias, línguas e práticas culturais, reconhecendo a Educação Escolar Indígena como modalidade diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e comunitária (Silva, 2025).

A Educação Escolar Indígena caracteriza-se como específica, diferenciada, comunitária e bilíngue ou multilíngue, sendo orientada por normas próprias e pela participação da comunidade na definição do currículo, da gestão escolar e do calendário letivo (Brasil, 1999, 2009, 2012). Essa perspectiva dialoga com a interculturalidade crítica, que reconhece a diversidade cultural sem desconsiderar as assimetrias históricas e políticas que atravessam os processos educativos (Candau, 2012).

Ademais, contribuições contemporâneas da neuroeducação podem fortalecer práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural, desde que aplicadas de forma contextualizada e articuladas ao projeto comunitário da escola indígena, evitando reducionismos biológicos (Silva, 2025).

O PAPEL DO PROFESSOR NA RESISTÊNCIA EDUCATIVA

O professor, na Educação Escolar Indígena, ocupa posição central na construção de um currículo intercultural e na defesa de uma escola alinhada aos projetos comunitários. Seu trabalho não se limita à sala de aula: envolve relação com lideranças, participação em decisões comunitárias e construção de práticas pedagógicas que integrem língua materna, oralidade e conhecimentos escolares. Essa perspectiva é coerente com a normatização da EEI, que reconhece a escola indígena como instituição com organização própria e participação comunitária na gestão e no projeto pedagógico (Brasil, 1999).

Ao mesmo tempo, o professor enfrenta desafios estruturais: carência de materiais didáticos específicos, necessidade de formação continuada e demandas de infraestrutura escolar. Registros institucionais no Município de Bonfim apontam dificuldades materiais em escolas indígenas e destacam que a escola da Comunidade Moscou aparece como “em construção”, o que impacta diretamente as condições pedagógicas (OPIRR Regional, 2024).

A formação docente, portanto, precisa articular saberes pedagógicos e compreensão do contexto sociocultural. Contribuições recentes apontam que práticas pedagógicas eficazes dependem de planejamento e de estratégias que considerem como o estudante aprende, integrando aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais (Silva,

2025). Em uma escola indígena, essa integração se torna ainda mais necessária, pois a mediação docente deve garantir que a interculturalidade não seja apenas discurso, mas prática cotidiana de valorização da diferença, produção de sentidos e fortalecimento identitário.

O PAPEL DO ALUNO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O aluno indígena deve ser compreendido como sujeito ativo e protagonista do processo educativo, construindo aprendizagens que se relacionam com sua experiência comunitária, territorial e cultural. A literatura antropológica ressalta que processos de aprendizagem em contextos indígenas incluem participação em práticas familiares e comunitárias, e que a escola deve dialogar com essas formas de socialização para não se tornar espaço de ruptura cultural (Tassinari, 2012).

As diretrizes curriculares nacionais para EEI reforçam que o projeto educativo deve respeitar bilinguismo/multilinguismo e processos próprios de aprendizagem, valorizando saberes tradicionais e reconhecendo a escola como parte do projeto comunitário (Brasil, 2012). Esse reconhecimento torna-se decisivo em realidades nas quais a escola oferta mais de uma modalidade, como Ensino Médio regular e EJA, exigindo flexibilização pedagógica, acolhimento de diferentes trajetórias e construção de estratégias avaliativas compatíveis com a interculturalidade.

A GESTÃO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

A gestão da escola indígena, em perspectiva democrática, implica participação comunitária na definição do projeto pedagógico e no funcionamento escolar. A legislação reconhece que a organização escolar indígena deve considerar estruturas sociais, práticas culturais e formas próprias de produção de conhecimento, reforçando a centralidade da comunidade nas decisões escolares (Brasil, 1999).

No contexto do Município de Bonfim, a OPIRR aparece como agente político-educacional de mobilização e diagnóstico de demandas escolares. A existência de

documentos públicos em que a organização reivindica condições de suporte (como transporte e alimentação escolar) evidencia que a gestão e a participação comunitária extrapolam a escola e se expressam em ações coletivas por direitos educacionais, fundamentadas em marcos legais (OPIRR Regional, 2025). Assim, a participação comunitária não é apenas “apoio à escola”, mas elemento constitutivo do próprio modelo de educação diferenciada.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EQUILÍBRIO E HARMONIA INSTITUCIONAL, COMUNIDADE E LIDERANÇAS TRADICIONAIS: O PAPEL ESTRATÉGICO DO TUXAUA

A Educação Escolar Indígena constitui-se como um projeto educativo coletivo, no qual a comunidade e suas lideranças tradicionais ocupam lugar central na definição, no acompanhamento e na legitimação das práticas escolares. Diferentemente de modelos educacionais centralizados e hierarquizados, a escola indígena organiza-se a partir da participação comunitária e do reconhecimento das autoridades tradicionais como sujeitos políticos e pedagógicos do processo educativo. Nesse contexto, o tuxaua assume papel estratégico, não apenas como liderança política, mas como mediador simbólico entre escola, comunidade e território.

Os marcos legais que fundamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil reconhecem explicitamente a participação da comunidade e de suas lideranças na organização e na gestão escolar. A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelece que a definição do modelo de organização e gestão da escola indígena deve considerar as estruturas sociais, as práticas socioculturais e as formas próprias de produção do conhecimento das comunidades indígenas, assegurando que a escola seja criada por iniciativa ou com a anuência da comunidade interessada (Brasil, 1999). Esse dispositivo jurídico confere às lideranças tradicionais legitimidade para participar das decisões que envolvem currículo, calendário, escolha de professores e funcionamento institucional.

O Decreto nº 6.861/2009 aprofunda essa concepção ao afirmar que a Educação Escolar Indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas,

respeitando sua territorialidade, suas necessidades e seus projetos societários definidos de forma autônoma (Brasil, 2009).

Nesse sentido, o tuxaua atua como interlocutor fundamental entre a escola e a coletividade, contribuindo para que as decisões pedagógicas estejam alinhadas às dinâmicas culturais, sociais e políticas do território. Essa articulação favorece um ambiente de equilíbrio e harmonia institucional, no qual a escola não se impõe à comunidade, mas se integra a ela.

Do ponto de vista da interculturalidade crítica, a presença ativa das lideranças tradicionais no cotidiano escolar é condição essencial para evitar práticas educativas descontextualizadas ou assimétricas. Candau (2012) argumenta que a interculturalidade só se concretiza quando há diálogo efetivo com os sujeitos coletivos e reconhecimento das relações de poder que atravessam os espaços educativos. Assim, a participação do tuxaua e de outras lideranças contribui para a mediação de conflitos, para a negociação de sentidos e para a valorização dos saberes tradicionais, fortalecendo a relação escola–comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena reforçam que os princípios da especificidade, da organização comunitária e do bilinguismo/multilinguismo devem fundamentar os projetos educativos, assegurando que a gestão escolar considere os projetos de futuro definidos autonomamente pelos povos indígenas (Brasil, 2012). Nesse processo, o tuxaua exerce papel orientador, colaborando na definição de atividades culturais, no uso pedagógico do território e na construção de consensos comunitários em torno da escola.

Portanto, a relação entre Educação Escolar Indígena, comunidade e lideranças tradicionais não pode ser compreendida como mera cooperação informal, mas como elemento estruturante do modelo de educação diferenciada.

A parceria com o tuxaua fortalece a legitimidade da escola indígena, promove harmonia nas relações institucionais e reafirma a educação como espaço de resistência, identidade e autonomia coletiva, em consonância com os direitos educacionais e culturais dos povos indígenas.

Assim, a participação comunitária não é apenas “apoio à escola”, mas elemento constitutivo do próprio modelo de educação diferenciada, pois a Educação Escolar Indígena se organiza a partir de decisões coletivas e da articulação permanente entre escola, comunidade e lideranças tradicionais. Nesse processo, a parceria com as lideranças comunitárias, em especial o tuxaua, enquanto autoridade política e simbólica, assume papel central na construção de um ambiente educativo equilibrado, legitimado socialmente e coerente com os projetos societários indígenas.

As Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas reconhecem que a participação da comunidade deve orientar o modelo de organização e gestão escolar, considerando suas estruturas sociais, práticas socioculturais, formas próprias de produção do conhecimento e processos específicos de ensino e aprendizagem (Brasil, 1999).

O reconhecimento do tuxaua como interlocutor legítimo da escola fortalece a relação escola–comunidade ao promover diálogo, confiança e corresponsabilidade, evitando rupturas entre o projeto pedagógico e a vida comunitária. Estudos e normativas sobre Educação Escolar Indígena indicam que a escola só se constitui efetivamente como indígena quando é pensada, planejada e mantida com a anuência e a participação ativa da comunidade e de suas lideranças, respeitando suas formas próprias de organização política (Brasil, 2009). Nesse sentido, a atuação conjunta entre gestão escolar, professores e lideranças tradicionais contribui para a construção de um clima institucional de harmonia, no qual as decisões pedagógicas e administrativas são legitimadas coletivamente.

A literatura da interculturalidade crítica reforça que relações educativas em contextos marcados pela diversidade cultural exigem negociação permanente, reconhecimento de assimetrias históricas e valorização dos sujeitos coletivos que produzem sentido no território. Candau (2012) argumenta que a interculturalidade não se efetiva sem diálogo com os sujeitos sociais concretos, pois a ausência de escuta e de reconhecimento das lideranças tende a reproduzir práticas autoritárias e excludentes, mesmo em propostas educacionais que se apresentam como inclusivas. Assim, a presença ativa do tuxaua e de outras lideranças no cotidiano escolar contribui para equilibrar

relações de poder e assegurar que a escola não se afaste dos valores, das línguas e das práticas culturais da comunidade.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estabelecem que os princípios da especificidade, da organização comunitária e do bilinguismo/multilinguismo devem fundamentar os projetos educativos, sendo imprescindível que o modelo de gestão considere os projetos de futuro definidos autonomamente pelos povos indígenas (Brasil, 2012). Nesse contexto, a liderança tradicional atua como mediadora entre a escola e a coletividade, orientando decisões sobre calendário escolar, atividades culturais, uso do território e resolução de conflitos, o que reforça o caráter comunitário e diferenciado da educação indígena.

Portanto, a parceria entre escola, comunidade e lideranças, com destaque para o tuxaua, não apenas fortalece a gestão participativa, mas também promove equilíbrio institucional e harmonia social, elementos essenciais para a valorização da identidade indígena e para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, comunitária e intercultural. Essa articulação reafirma a escola como espaço coletivo de resistência, diálogo e produção de autonomia, e não como instância isolada ou alheia às dinâmicas políticas e culturais do território.

A NOVA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ARTICULADA AOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

A infraestrutura escolar, na Educação Escolar Indígena, possui dimensão pedagógica e política. Uma escola construída sem diálogo com a comunidade pode produzir afastamento cultural e inadequação funcional; por outro lado, quando a infraestrutura respeita territorialidade e necessidades comunitárias, pode fortalecer pertencimento e identidade institucional. O Decreto nº 6.861/2009 reconhece que ações de construção de escolas e apoio financeiro são parte do compromisso estatal com a efetivação da EEI, articulada aos territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009).

Os registros regionais indicam que, no polo Moscou, a escola aparece como “em construção”, o que evidencia a relevância desse debate para a realidade local (OPIRR

Regional, 2024). Ao mesmo tempo, documentos públicos mostram disputas institucionais e reivindicações dirigidas à SEED, sinalizando que infraestrutura e logística são temas centrais na luta por uma escola indígena efetivamente diferenciada e de qualidade (OPIRR Regional, 2025).

O PAPEL DA OPIRR (ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA)

A OPIRR se constitui como símbolo de resistência coletiva e organização político-educacional no estado de Roraima. Estudos que analisam sua trajetória demonstram que a organização atua como espaço de luta por educação intercultural, defesa da língua e cultura e fortalecimento de políticas públicas específicas, articulando professores e lideranças indígenas (Ramos; Moura, 2021).

Além disso, documentos institucionais recentes mostram atuação da OPIRR regional no Município de Bonfim em diagnósticos situacionais e em posicionamentos públicos frente à SEED, fundamentando reivindicações em marcos legais e enfatizando a assembleia como espaço de construção pedagógica e política (OPIRR Regional, 2024; OPIRR Regional, 2025). Esse conjunto evidencia que a escola indígena é construída não apenas por políticas estatais, mas por movimentos indígenas que reivindicam autonomia e efetivação de direitos.

A COMUNIDADE E A EDUCAÇÃO COMO PROJETO COLETIVO

A educação diferenciada, em contexto indígena, depende da participação comunitária e do reconhecimento da escola como espaço de transmissão de saberes, cultura, memória e espiritualidade. A interculturalidade crítica aponta que o desafio não é apenas “incluir cultura no currículo”, mas construir uma escola que reconheça diferenças como fundamento e enfrente desigualdades no acesso ao conhecimento e aos direitos educacionais (Candau, 2012).

As diretrizes nacionais para EEI reforçam que a organização comunitária e o bilinguismo/multilinguismo são bases do projeto educativo e que a escola deve considerar práticas socioculturais e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 2012). Assim, a escola indígena pode funcionar como eixo de reconstrução identitária e autonomia, desde que vinculada ao território e aos projetos societários da comunidade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho é exclusivamente de natureza bibliográfica, sem realização de entrevistas, questionários, observação participante ou qualquer modalidade de pesquisa de campo. O delineamento metodológico adotado é uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, orientação exploratória, e finalidade descritiva e correlacional, organizada sob lógica hipotético-dedutiva na análise e interpretação dos materiais.

A revisão narrativa foi escolhida por permitir síntese crítica e contextualizada de diferentes fontes teóricas e normativas, com flexibilidade na seleção do corpus e foco interpretativo, o que é adequado para temas complexos e multidimensionais como a Educação Escolar Indígena. Estudos metodológicos recentes destacam que a revisão narrativa, embora não siga protocolos rígidos de reprodutibilidade, pode alcançar rigor quando explicita critérios, categorias analíticas e coerência lógica de discussão (Ogassavara et al., 2025).

A análise descritiva consistiu na sistematização de marcos legais e conceitos centrais (interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, gestão comunitária), enquanto o caráter correlacional se expressou na identificação de relações interpretativas entre resistência cultural, organização política docente e políticas educacionais.

A orientação hipotético-dedutiva foi aplicada ao partir do pressuposto teórico de que a EEI se constitui como resistência e luta, examinando esse argumento à luz do debate acadêmico e normativo. Para a organização do material, foram adotadas categorias temáticas (direito e normatização, currículo e território, docência e formação, gestão e

organização comunitária), seguindo recomendações sobre definição metodológica em investigações qualitativas em educação (Sousa et al., 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E NORMATIZAÇÃO: A ESCOLA COMO DIREITO CONQUISTADO E INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA

A análise da produção bibliográfica e dos marcos normativos evidencia que a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil não se constitui como concessão estatal, mas como resultado histórico de lutas políticas, mobilizações comunitárias e reivindicações por reconhecimento de direitos coletivos. No caso da Comunidade Moscou, em Bonfim, a literatura indica que a escola indígena assume papel estratégico na afirmação do direito à educação diferenciada, específica e intercultural, consolidando-se como espaço de resistência frente a modelos assimilacionistas historicamente impostos aos povos indígenas.

Os textos analisados indicam que as garantias legais que sustentam a EEI, como o direito à língua materna, à organização curricular própria e à gestão comunitária, são fruto direto da atuação organizada dos povos indígenas. Nesse sentido, a normatização não esgota a luta, mas passa a ser apropriada como instrumento de fortalecimento político e jurídico das comunidades, que reinterpretam e ressignificam essas políticas a partir de suas realidades territoriais e culturais.

A escola, portanto, emerge como território simbólico e político, no qual direitos são exercidos, disputados e continuamente reafirmados. Longe de representar simples reprodução de conteúdos formais, a EEI na Comunidade Moscou aparece, segundo a literatura, como espaço de produção de consciência histórica, defesa do território e enfrentamento de assimetrias estruturais.

CURRÍCULO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: O SABER INDÍGENA COMO EIXO ESTRUTURANTE.

Os resultados da revisão indicam que o currículo da Educação Escolar Indígena se organiza em estreita relação com o território, os modos de vida e os saberes tradicionais da comunidade. No contexto da Comunidade Moscou, o currículo se distancia de modelos homogêneos ao articular conhecimentos escolares com práticas culturais, saberes ancestrais, memória coletiva e experiências cotidianas.

A interculturalidade, conforme discutida na literatura, não se limita à justaposição de conhecimentos indígenas e não indígenas, mas configura-se como um processo crítico de diálogo, no qual a escola assume compromisso com a valorização epistemológica dos saberes do povo indígena. Essa perspectiva rompe com hierarquias de conhecimento e reafirma o lugar da cultura indígena como fundamento do processo educativo.

Observa-se que o currículo indígena atua como mecanismo de resistência simbólica, ao preservar práticas culturais e linguísticas ameaçadas por processos de colonização, escolarização padronizada e pressões externas. Assim, o currículo deixa de ser apenas instrumento pedagógico e passa a operar como estratégia de sobrevivência cultural e afirmação identitária.

DOCÊNCIA INDÍGENA E FORMAÇÃO: PROFESSORES COMO AGENTES POLÍTICOS E CULTURAIS.

A análise bibliográfica aponta que a docência indígena ocupa posição central na consolidação da EEI como projeto político-pedagógico próprio. Os professores indígenas não são apresentados apenas como mediadores de conteúdos, mas como lideranças culturais, intelectuais comunitários e atores políticos comprometidos com a defesa do território, da língua e dos direitos coletivos.

No caso da Comunidade Moscou, os estudos indicam que a atuação docente está profundamente enraizada na experiência comunitária, o que confere à prática pedagógica um caráter situado, comprometido e politicamente engajado. A formação docente

indígena, ainda que marcada por desafios estruturais e institucionais, é compreendida como processo contínuo de fortalecimento da autonomia pedagógica da comunidade.

A docência, nesse contexto, constitui forma explícita de resistência, pois rompe com modelos externos de ensino e reafirma a escola como espaço de produção de conhecimento indígena. O professor indígena assume, simultaneamente, funções pedagógicas, culturais e políticas, tornando-se elo entre escola, comunidade e luta coletiva.

GESTÃO COMUNITÁRIA E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA: A ESCOLA COMO EXTENSÃO DA LUTA COLETIVA.

Os resultados evidenciam que a gestão da Educação Escolar Indígena se estrutura sob princípios de participação comunitária, autonomia local e decisão coletiva. A escola indígena, conforme analisado na literatura sobre a Comunidade Moscou, não se separa da organização política da aldeia, mas se integra a ela como instrumento de fortalecimento comunitário.

A gestão escolar assume caráter ampliado, envolvendo lideranças tradicionais, famílias, professores e estudantes na definição dos rumos pedagógicos e administrativos da escola. Essa forma de organização rompe com modelos hierarquizados de gestão educacional e reafirma a escola como extensão do projeto político do povo indígena.

Nesse sentido, a EEI configura-se como espaço de resistência institucionalizada, no qual a organização comunitária se materializa por meio da escola, transformando-a em lugar de enfrentamento das desigualdades históricas e de afirmação da autonomia indígena frente às políticas educacionais homogêneas.

CONCLUSÃO

A análise bibliográfica desenvolvida neste estudo possibilitou compreender que a Educação Escolar Indígena, ao se estruturar simultaneamente como direito assegurado e como prática pedagógica intercultural, assume um papel político-educacional de

resistência e luta coletiva. Tal papel se evidencia de modo mais consistente quando a escola indígena se articula ao território, à língua materna e aos saberes comunitários, reafirmando sua função social para além da escolarização formal. Os marcos normativos nacionais reconhecem a escola indígena como instituição dotada de prerrogativas próprias e orientam a construção de projetos educativos específicos e diferenciados, conferindo respaldo jurídico e pedagógico às experiências desenvolvidas nos contextos indígenas.

A literatura analisada também evidenciou que a interculturalidade crítica não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas exige o enfrentamento das desigualdades históricas, políticas e epistemológicas que atravessam os processos educacionais. Nessa perspectiva, a escola indígena configura-se como espaço permanente de disputa de sentidos, saberes e projetos societários, no qual se confrontam diferentes concepções de educação e de conhecimento. Nesse processo, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) destacou-se como instância estratégica de mobilização e defesa da educação diferenciada, ao articular formação docente, incidência política e reivindicações por condições materiais e pedagógicas adequadas às realidades indígenas no estado de Roraima.

As reflexões acerca da formação docente indicaram que práticas pedagógicas significativas e inclusivas se fortalecem quando os professores articulam teoria, prática e compreensão ampliada dos processos de aprendizagem, ampliando sua capacidade de mediação em contextos culturalmente diversos. Essa articulação contribui para a construção de currículos interculturais sensíveis às línguas, aos saberes tradicionais e às experiências comunitárias, fortalecendo o papel da escola indígena como espaço de diálogo, produção de sentido e afirmação identitária.

No que se refere aos objetivos específicos, os resultados da análise permitem afirmar que todos foram alcançados. O estudo possibilitou descrever o contexto socioterritorial da Comunidade Moscou e a organização escolar da escola indígena, incluindo seus marcos administrativos e as condições de funcionamento e infraestrutura. Foi possível, ainda, compreender como docentes e estudantes mobilizam a interculturalidade, a língua, os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares na produção curricular e no cotidiano pedagógico. Ademais, analisou-se a participação

comunitária por meio da APM, das lideranças locais e da OPIRR na gestão escolar e na defesa de direitos educacionais, especialmente em cenários de disputas e negociações com a Secretaria de Educação.

Da mesma forma, a hipótese de pesquisa foi confirmada, ao evidenciar que a Educação Escolar Indígena na Comunidade Moscou se configura como espaço de resistência e luta coletiva. A escola atua não apenas como instituição de ensino, mas como instrumento político-pedagógico de afirmação identitária, fortalecimento comunitário e reivindicação de direitos, mesmo diante das tensões existentes entre as garantias legais asseguradas e as limitações materiais e administrativas enfrentadas cotidianamente.

Por fim, este estudo reafirma que a consolidação da Educação Escolar Indígena depende da articulação entre políticas públicas coerentes, reconhecimento das especificidades socioculturais e protagonismo comunitário. A escola indígena, quando construída a partir da participação da comunidade, do diálogo com as lideranças tradicionais e da valorização dos saberes indígenas, reafirma-se como projeto coletivo, político e cultural.

Ao adotar uma abordagem exclusivamente bibliográfica, o trabalho contribui para o aprofundamento teórico e crítico sobre a temática, fortalecendo o debate acadêmico e oferecendo subsídios para futuras pesquisas e ações voltadas à efetivação de uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e comprometida com os projetos de vida dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm [partilhada...ida.com.br]

BRASIL. (1999). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb03_99.pdf [gov.br]

BRASIL. (2009). **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm [planalto.gov.br]

BRASIL. (2012). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012> [gov.br]

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2026. [pdfcoffee.com]

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 19 mar. 2026. [gov.br]

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 19 mar. 2026. [gov.br]

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb03_99.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026. [folhabv.com.br]

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-005-2012-06-22.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026. [gov.br]

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jan. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2015-01-07.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026. [Educação i...igital ...]

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87322726015.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026. [smartlex.net.br]

SILVA, R.T.; TERMINELIS, F.S. A educação escolar indígena como resistência e luta: uma análise bibliográfica narrativa sobre a experiência educativa na comunidade moscou no município de Bonfim. Texto completo. *Anais – V Congresso Nacional de Educação na Contemporaneidade*, Natal/RN, v. 3, n. 1, p. 35-57, mai./2026.

OGASSAVARA, Dante; FERREIRA, Thais da Silva; TERTULIANO, Ivan Wallan; BARTHOLOMEU, Daniel; COSTA, Jeniffer Ferreira; MONTIEL, José Maria. Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. *Ensino & Pesquisa*, v. 23, n. 3, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/download/10317/7336/42955>. Acesso em: 19 mar. 2026. [periodicos...par.edu.br]

OPIRR REGIONAL SERRA DA LUA. Diagnóstico região serra da lua: apresentação básica. 2024. (Arquivo PPTX institucional). [legisweb.com.br]

OPIRR REGIONAL SERRA DA LUA. Resposta à Nota de Esclarecimento da Seed sobre a XXIX Assembleia Geral da OPIRR. 2025. (Documento institucional). [brasil.justia.com]

RAMOS, Adine da Silva; MOURA, Sandra do Nascimento. A trajetória da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) no contexto dos movimentos sociais. In: ANAIS do II Seminário Internacional de Educação Intercultural e Bilíngue da UFRR. Boa Vista: Even3, 2021. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/434934.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026. [gov.br]

Silva, R. T. da. (2025). **Neurociência, Teoria e Prática na formação pedagógica docente**. Epitaya E-Books, 1(106), 1-113. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.20250002>.

SILVA, Rômulo Terminelis da. Neurologia dos sistemas sensoriais, motores e cognitivos: interfaces clínicas e educacionais. *COGNITIONIS Scientific Journal*, v. 8, n. 2, e685, 2025. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/685>. Acesso em: 19 mar. 2026. [conec-educacao.com], [unilogos.edu.eu]

SOUSA, Rafael; PIMENTA, Clara; BOGONI, Barbara; KIRKEGAARD, Poul Henning. Abordagem, projeto e métodos de investigação qualitativa em contexto educacional. *New Trends in Qualitative Research*, v. 7, p. 181-189, 2021. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702021000200181. Acesso em: 19 mar. 2026. [scielo.pt]

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

Submissão: abril de 2026. Aceite: abril de 2026. Publicação: maio de 2026.