

DA NECESSIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS PARA ALÉM DAS TERRAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL INDÍGENA

JANAÍNA TÔRRES ESTEVES¹

UC, PORTUGAL

<https://orcid.org/0009-0000-7934-2748>

NIÂNI GUIMARÃES LIMA DE MEDEIROS²

UEPB, BRASIL

<https://orcid.org/0009-0005-0188-1027>

RAISSA BRINDEIRO TORRES MORENO MOREIRA³

UEPB, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-5114-8422>

RESUMO: *A presente pesquisa visa analisar a efetivação dos direitos indígenas para além da proteção territorial, com enfoque na educação escolar indígena e na salvaguarda das referências culturais, como organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A partir de metodologia bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, examina-se o reconhecimento jurídico desses direitos no Brasil, especialmente após a Constituição Federal de 1988. Em diálogo com contribuições da Antropologia, considera-se que os processos educativos indígenas não se restringem ao espaço escolar, envolvendo modos próprios de aprendizagem e transmissão de conhecimentos articulados à comunidade, ao território e à cultura. Nesse contexto, a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilingue pode constituir importante espaço de valorização e fortalecimento dos saberes, línguas e práticas culturais, quando construída em diálogo com os projetos coletivos de cada povo. A análise evidencia, contudo, que a proteção constitucional e infraconstitucional não assegura, por si só, a efetiva salvaguarda do patrimônio cultural imaterial indígena. Conclui-se que sua efetivação exige articulação entre proteção jurídica, educação escolar indígena e valorização dos modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Direitos indígenas; Educação escolar indígena; Escola indígena; Patrimônio cultural imaterial indígena.*

ABSTRACT: *This research aims to analyze the fulfillment of Indigenous rights beyond territorial protection, focusing on Indigenous school education and the safeguarding of cultural references, including social organization, customs, languages, beliefs, and traditions. Based on bibliographic and documentary research with a qualitative approach, it examines the legal recognition of these rights in Brazil, particularly following the 1988 Federal Constitution. Drawing on contributions from Anthropology, the study considers that Indigenous educational processes are not restricted to the school environment, but involve specific ways of learning and transmitting knowledge articulated with community, territory, and culture. In this context, differentiated, specific, intercultural, and bilingual Indigenous school education may constitute an important space for valuing and strengthening Indigenous knowledge, languages, and cultural practices when developed in dialogue with the collective projects of each people. The analysis shows, however, that constitutional and infraconstitutional protection does not, by itself, ensure the effective safeguarding of Indigenous intangible cultural heritage. It concludes that the fulfillment of Indigenous rights requires articulation between legal protection, Indigenous school education, and the recognition of Indigenous ways of producing and transmitting knowledge.*

KEYWORDS: *Indigenous Rights; Indigenous School Education; Indigenous School; Indigenous Intangible Cultural Heritage.*

¹ Doutoranda em Direito Público pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – FDUC. Professora efetiva do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Advogada.

² Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino, Buenos Aires, Argentina, 2016. Diretora da Escola Municipal de Serviço Público de Campina Grande/PB. Professora efetiva do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Advogada nas áreas cível e trabalhista.

³ Doutora em Direito Humanos e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ/UFPB). Mestre em Direito e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário de João Pessoa (PPGD/UNIPÊ). Professora efetiva do Curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Advogada.

[...] só podemos viver juntos com as nossas diferenças se nos reconhecermos mutuamente como Sujeitos.
(Alain Touraine)

Introdução

Os esforços empreendidos pela Assembleia Constituinte (1987-1988) no tocante à questão indígena evidenciaram a necessidade de um sistema normativo para alcançar de modo efetivo a proteção dos direitos dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na conquista dos direitos dos povos indígenas, visto que abandonou a política de assimilação ante a sociedade, pautada no modelo integracionista vigente à época, solidificando as inovações jurídicas e reverenciando as diversidades culturais indígenas.

No artigo 231 da Constituição Federal de 1988 são reconhecidos aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No campo educacional, o artigo 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na legislação infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforçam a proteção da educação escolar indígena bilíngue, intercultural e articulada às especificidades socioculturais das comunidades indígenas. Essa orientação foi posteriormente detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

No entanto, apesar dos avanços na legislação constitucional e infraconstitucional, no decorrer da história os direitos indígenas são reiteradamente negligenciados pelo Estado, além de sua cultura ser alvo de processos de invisibilização e desvalorização, persistindo um abismo entre a teoria e a prática, ou seja, entre o discurso jurídico e a realidade vivenciada pelos povos indígenas.

Embora o Direito brasileiro tenha avançado significativamente no reconhecimento normativo dos direitos dos povos indígenas, especialmente no que se refere à educação escolar indígena e à proteção de suas referências culturais, a produção antropológica apresenta uma trajetória mais ampla e consolidada na investigação desses fenômenos. Diferentemente da perspectiva predominantemente jurídico-normativa, a Antropologia há décadas se dedica à compreensão dos modos próprios de aprendizagem, das formas de transmissão de conhecimentos e das relações entre escola, comunidade, território e cultura, contribuindo para evidenciar que a educação indígena não se restringe ao espaço formal da escola.

Antonella Tassinari (2008) destaca a importância do diálogo entre Antropologia e Educação para a compreensão das transformações pelas quais passou a educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil. Do mesmo modo, Luís Grupioni (2013) evidencia que os processos de escolarização indígena constituem espaços de produção e enunciação

cultural, especialmente quando articulados à formação de professores indígenas e à valorização de seus próprios saberes. Assim, o diálogo com a Antropologia mostra-se fundamental para o campo jurídico, na medida em que permite compreender as especificidades socioculturais que devem orientar a interpretação e a efetivação dos direitos indígenas reconhecidos pelo ordenamento jurídico.

Diante desse contexto, este artigo parte da compreensão de que a efetivação dos direitos indígenas não se esgota na proteção territorial, alcançando também os espaços e as práticas por meio dos quais os povos indígenas produzem, transmitem e reelaboram seus conhecimentos e modos de vida. Nesse sentido, a educação escolar indígena e a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial assumem especial relevância, na medida em que podem contribuir para a continuidade das referências culturais indígenas e para o reconhecimento de seus modos próprios de aprender, ensinar e viver. A partir dessa perspectiva, busca-se analisar os avanços do ordenamento jurídico brasileiro e os desafios ainda presentes na efetivação desses direitos, em diálogo com contribuições da Antropologia e com experiências concretas de educação escolar indígena.

Para além da “pedra e cal” – o patrimônio cultural imaterial indígena

Os avanços no sistema normativo vigente propiciaram uma concepção mais ampla de patrimônio para além da “pedra e cal”, que restringia a noção de patrimônio cultural aos bens concretos, com enfoque nas edificações, motivando a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial brasileiro, incluindo os bens indígenas.

A Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 3.551/2000 romperam com a ideia de patrimônio restrita aos denominados bens de “pedra e cal”, ou seja, ressignificaram a concepção do termo “preservação” entendido unicamente como tombamento, abrangendo a salvaguarda dos bens imateriais. Todavia, a preferência aos denominados bens de “pedra e cal”, sob fundamento de que os bens imateriais devem ser preservados pelos respectivos grupos étnicos, e não pelo Estado, de forma equivocada ainda prevalece arraigada no meio social.

Em outras palavras, o patrimônio cultural brasileiro é bem mais que “pedra e cal”, pelo menos no que tange aos instrumentos jurídicos e dialéticas teóricas. Contudo, empiricamente, esse patrimônio ainda é compreendido apenas como um “conjunto de monumentos antigos que devemos preservar, ou porque constituem obras de arte excepcionais, ou por terem sido palco de eventos marcantes, referidos em documentos e em narrativas dos historiadores” (Fonseca, 2003), em decorrência da política de patrimônio erigida pelo Estado por mais de sessenta anos.

O legislador constituinte, no artigo 216, incisos IV e V, da Constituição Federal de 1988, indicou que o repertório de bens suscetíveis de serem tombados integra apenas parte do patrimônio cultural brasileiro (as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor

histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico). Entretanto, constata-se com facilidade que diversos bens culturais imateriais, portadores de referências nacionais, não são devidamente salvaguardados como patrimônio cultural brasileiro, podendo desaparecer com o transcorrer do tempo, sem deixar quaisquer vestígios.

Segundo a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003), o patrimônio cultural imaterial consiste nas “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural”. Também denominado como patrimônio intangível, abarca as referências simbólicas dos processos culturais e sociais de invenção e prática reiterada de tradições essenciais para as identidades dos grupos, comunidades, povos e nações, continuamente remodelada em razão do tempo, da história e do ambiente, transmitindo-se de geração em geração, ocasionando um sentimento de pertencimento e promovendo o respeito à diversidade cultural.

Nessa temática, no ano de 1997, no Seminário Internacional Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção, foi elaborada a *Carta de Fortaleza*, em que foram propostas ações na seara nacional em parceria com instituições estaduais e municipais de cultura, órgãos de pesquisa, meios de comunicação e outros, para inventário dos bens culturais de natureza imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), juntamente com outras unidades vinculadas ao Ministério da Cultura (IPHAN, 1997).

Na *Carta de Fortaleza* é destacado que nesses inventários deve ser concedida “especial atenção” aos bens culturais atinentes à cultura popular, evidenciando ainda seis moções, como o apoio às expressões culturais dos povos ameríndios: “pelo reconhecimento da cultura indígena como integrante do patrimônio cultural nacional brasileiro, devendo, a exemplo de outras etnias, ser objeto de atenção dos órgãos do Ministério da Cultura” (IPHAN, 1997).

Com a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) pelo Decreto nº 3.551/2000, foram institucionalizados novos instrumentos de identificação, registro e salvaguarda dos bens culturais de natureza imaterial, que passaram a abranger também referências culturais indígenas. Ainda no ano de 2000, o IPHAN adotou a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC, 2000), relevante ferramenta para a realização dos inventários patrimoniais, viabilizando a identificação, documentação e registro dos bens culturais imateriais como patrimônio cultural brasileiro.

Para maior proteção do patrimônio cultural brasileiro, foi instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), por meio do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, consistindo em um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Diante do exposto, verifica-se que o patrimônio cultural indígena passou a integrar, de forma mais explícita, as políticas estatais de reconhecimento e salvaguarda. Segundo os resultados do Censo Demográfico 2022, o Brasil reúne 391 etnias, povos ou grupos indígenas e 295 línguas indígenas faladas no domicílio por pessoas indígenas com dois anos ou mais de idade (IBGE, 2025), revelando a expressiva diversidade étnica e linguística dos povos indígenas no país.

Não se pode olvidar que o artigo 215 da Constituição Federal de 1988 dispõe que é do Estado a responsabilidade de garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. No entanto, apesar do tratamento constitucional e infraconstitucional conferido aos direitos indígenas e o reconhecimento dessa cultura como parte integrante do patrimônio cultural nacional, o Brasil ainda é detentor de uma dívida histórica com esses povos, que se perpetua por séculos.

O descaso com a preservação do patrimônio cultural dos povos indígenas, principalmente, no que se refere aos bens imateriais, corrobora para o desaparecimento das suas especificidades étnico-culturais e linguísticas (costumes, saberes, tradições, línguas, técnicas e práticas) que, portadoras de referência à identidade, à história e à memória dos grupos formadores da sociedade brasileira, deveriam ser identificadas, reconhecidas e transmitidas para as gerações presentes e futuras, sobretudo, por meio da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que reflita seus modos de ser, viver, agir e produzir suas formas próprias de conhecimento.

A educação escolar indígena como instrumento de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial indígena

A educação escolar indígena consiste em uma modalidade de ensino destinada a atender às especificidades socioculturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas, devendo considerar seus modos próprios de organização, produção e transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, a escola indígena não deve ser compreendida apenas como espaço de escolarização formal, mas também como uma instituição que pode contribuir para a valorização e a continuidade dos conhecimentos, das práticas e das manifestações culturais de cada povo (Grupioni, 2013; Tassinari, 2008).

A Constituição Federal de 1988 representou importante ruptura com o paradigma assimilacionista que historicamente orientou as políticas destinadas aos povos indígenas. O artigo 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, reconhecendo, portanto, que a educação escolar indígena deve respeitar as especificidades culturais e linguísticas desses povos (Brasil, 1988). Tal previsão constitucional rompe com concepções anteriores que desconsideravam a autodeterminação indígena e buscavam sua integração compulsória à sociedade nacional, resultando na negação de suas diferenças culturais.

Essa perspectiva também encontra correspondência no âmbito internacional. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais reconhece a importância da educação e da transmissão de conhecimentos para a continuidade das manifestações culturais, ao destacar a necessidade de condições que permitam às comunidades preservar e transmitir suas práticas culturais às novas gerações (ONU, 2005). A educação, nesse contexto, pode constituir importante instrumento de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, sobretudo quando articulada aos modos próprios de transmissão de conhecimentos existentes em cada comunidade.

A previsão do ensino formal como meio de transmissão, entretanto, não significa a adoção de modelos escolares homogêneos. No contexto indígena, a escola deve considerar as especificidades étnico-culturais e linguísticas de cada povo e articular-se aos seus modos próprios de aprendizagem (Tassinari, 2008; Grupioni, 2013). A educação escolar indígena, portanto, não pode ser estruturada a partir de uma perspectiva universalizante que desconsidere as formas próprias de produção, circulação e transmissão dos conhecimentos indígenas.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, consolidou essa orientação ao estabelecer, nos artigos 78 e 79, a necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, voltada à recuperação de suas memórias históricas, à reafirmação de suas identidades étnicas e à valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996).

O artigo 32, § 3º, da mesma Lei reforça que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996). O Decreto nº 6.861/2009 também reforçou essa concepção ao estabelecer que a educação escolar indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitadas suas necessidades e especificidades, além de prever o fortalecimento das práticas socioculturais, da língua materna e dos projetos societários definidos autonomamente por cada povo (Brasil, 2009).

A regulamentação dessas orientações foi aprofundada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e estabelece princípios relacionados à especificidade, à organização própria, à interculturalidade, ao bilinguismo e à participação dos povos indígenas na construção dos processos educativos (Brasil, 2012). Dessa forma, o ordenamento jurídico brasileiro reconhece que a educação escolar indígena deve constituir espaço de diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos e transmitidos pelos próprios povos indígenas.

Historicamente, desde o período colonial, a escolarização dirigida aos povos indígenas esteve associada a projetos de catequização, assimilação e integração à sociedade nacional, frequentemente desconsiderando suas especificidades culturais e linguísticas (Tassinari, 2008; Grupioni, 2009). A escola foi, durante longo período, utilizada como instrumento de

transformação dos modos de vida indígenas, em lugar de reconhecer seus próprios processos educativos e formas de organização social.

A literatura antropológica evidencia, entretanto, que a relação dos povos indígenas com a instituição escolar não pode ser compreendida apenas como uma passagem linear de um modelo assimilacionista para outro diferenciado. Antonella Tassinari (2008) demonstra que as políticas educacionais destinadas aos povos indígenas foram marcadas por diferentes momentos históricos e por disputas em torno dos sentidos atribuídos à escolarização. Com a Constituição de 1988 e o fortalecimento das reivindicações indígenas, a escola passou a ser também apropriada pelos próprios povos como espaço de afirmação identitária, valorização cultural e reivindicação de direitos (Tassinari, 2008; Grupioni, 2013).

Luís Grupioni (2013), por sua vez, destaca que a construção da educação escolar indígena diferenciada está relacionada à participação dos próprios povos indígenas na definição dos objetivos, conteúdos e formas de funcionamento das escolas. Essa participação é fundamental para que a instituição escolar deixe de reproduzir práticas de homogeneização cultural e possa responder às necessidades e aos projetos coletivos de cada comunidade.

Nesse sentido, é necessário distinguir educação indígena e educação escolar indígena. A primeira compreende os processos próprios de socialização, aprendizagem e transmissão de conhecimentos desenvolvidos no interior de cada povo, enquanto a segunda corresponde à escolarização formal construída para atender às especificidades das comunidades indígenas. A escola indígena, portanto, não substitui os processos educativos próprios de cada povo, mas pode constituir espaço complementar de articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionalmente produzidos e transmitidos pelas comunidades (Tassinari; Codinho, 2015). Essa distinção é particularmente relevante para compreender a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, uma vez que a continuidade dos saberes indígenas não depende exclusivamente da instituição escolar, mas dos processos comunitários de transmissão que lhes conferem sentido e vitalidade.

Experiências concretas demonstram a possibilidade dessa articulação. Em estudo realizado na Aldeia Açaizal, no Território Munduruku, em Santarém (PA), Carlos Eduardo Joseph, Sebastião dos Santos e Ednéa Carvalho (2023) analisaram a relação entre os saberes tradicionais e a educação escolar na Escola Indígena Dom Pedro II. A pesquisa identificou, entre outros aspectos, a presença do ensino da língua Munduruku e da disciplina “Notório Saber”, cujas atividades envolvem conhecimentos relacionados à cosmologia, aos costumes, a rituais, ao artesanato e ao uso de elementos da floresta. A experiência evidencia a possibilidade de articulação entre conhecimentos tradicionais e educação escolar, especialmente quando o currículo incorpora práticas e saberes valorizados pela própria comunidade.

Outra experiência recente evidencia a importância do protagonismo indígena na construção das políticas educacionais. Iara Bonin e Francineide Abreu (2025), em estudo de inspiração etnográfica e participativa,

sistematizam a elaboração das Diretrizes de Educação Escolar Indígena dos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno, construídas a partir de uma iniciativa desses próprios povos. A experiência demonstra que a formulação de diretrizes educacionais pode partir das demandas, concepções e proposições das comunidades, fortalecendo a autonomia indígena e aproximando a escola de seus projetos coletivos.

A formação e a atuação de professores indígenas também constituem dimensão fundamental desse processo. A Resolução CNE/CP nº 1/2015, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, reforça a necessidade de formação vinculada às especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas (Brasil, 2015).

Conforme observa Luís Grupioni (2013), a formação de professores indígenas deve estar relacionada à construção de projetos escolares diferenciados e à participação das comunidades na definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas. O professor indígena ocupa, nesse contexto, posição estratégica, pois atua na mediação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos no âmbito de sua própria comunidade, contribuindo para que a escola não se desvincule dos processos culturais locais.

Essa articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes próprios de cada povo depende, portanto, da autonomia das comunidades, da participação indígena na construção das políticas educacionais e da valorização dos professores indígenas (Grupioni, 2013). Mais do que assegurar o acesso formal à escolarização, é necessário garantir condições para que a escola indígena seja construída de acordo com os projetos coletivos de cada povo, contribuindo para a continuidade de suas línguas, conhecimentos, práticas e formas de transmissão cultural.

Assim, a educação escolar indígena pode constituir importante instrumento de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial indígena, desde que não seja concebida como substituta dos processos próprios de educação e transmissão de conhecimentos. Sua contribuição reside justamente na possibilidade de articular a instituição escolar aos sistemas culturais existentes nas comunidades, fortalecendo a autonomia indígena e criando condições para que os conhecimentos tradicionais permaneçam vivos e sejam transmitidos às novas gerações (Tassinari; Codonho, 2015; Grupioni, 2013).

Patrimônio cultural indígena: reconhecimento jurídico, transmissão e desafios para sua salvaguarda

A análise do patrimônio cultural imaterial indígena exige considerar a diversidade sociocultural dos povos indígenas e os diferentes modos pelos quais seus conhecimentos, práticas e manifestações são produzidos, utilizados e transmitidos. Não se trata de um patrimônio homogêneo ou estático, mas de um conjunto de expressões culturais vinculado às formas próprias de organização social, às relações com o território, às línguas, às cosmologias e aos modos de vida de cada povo (Gallois, 2008; Tassinari; Codonho, 2015). A compreensão do patrimônio indígena demanda, portanto,

atenção aos contextos específicos em que esses conhecimentos e práticas adquirem significado e são transmitidos entre gerações.

No campo jurídico, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a diversidade cultural e os direitos dos povos indígenas, estabelecendo, nos artigos 215 e 216, a proteção das manifestações culturais e dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Brasil, 1988). Esse reconhecimento foi acompanhado, no âmbito da política de patrimônio cultural, pela criação do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, por meio do Decreto nº 3.551/2000 (Brasil, 2000). Tais instrumentos representaram importante avanço na proteção jurídica do patrimônio cultural imaterial, ao ampliar a concepção de patrimônio para além dos bens materiais.

No caso indígena, entretanto, o reconhecimento jurídico do patrimônio cultural não pode ser dissociado das condições concretas de sua transmissão e continuidade. O registro ou reconhecimento institucional de determinada manifestação cultural constitui importante mecanismo de visibilidade e salvaguarda, mas não assegura, por si só, a permanência das condições sociais, territoriais e comunitárias necessárias à reprodução desses conhecimentos. A patrimonialização, nesse sentido, envolve desafios que ultrapassam o reconhecimento formal do bem, exigindo atenção aos contextos em que as práticas culturais são produzidas, transmitidas e continuamente atualizadas (Eugênio; França, 2019). A proteção do patrimônio imaterial depende, portanto, da participação dos próprios grupos detentores na definição e implementação das medidas de salvaguarda, de modo a fortalecer seu protagonismo e sua autonomia na gestão de seus patrimônios culturais (Simão, 2015).

Essa diversidade cultural se expressa também nas diferentes referências reconhecidas pelo IPHAN. Entre os bens registrados encontram-se a Arte Kusiwa, pintura corporal e arte gráfica Wajãpi; a Cachoeira de Iauaretê, Lugar Sagrado dos Povos Indígenas dos Rios Uaupés e Papuri; o Ritual Yaokwa do povo Enawenê Nawê; a Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani; o Ritxòkò, Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá; os Saberes e Práticas Associados ao Modo de Fazer Bonecas Karajá; e o Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro (IPHAN, 2025). A variedade dessas referências evidencia que o patrimônio cultural indígena não constitui uma categoria homogênea, mas está relacionado aos modos particulares de vida, aos conhecimentos tradicionais e às formas próprias de expressão e transmissão cultural de cada povo.

Essa relação torna-se particularmente evidente no campo educacional. Os dados do Censo Escolar revelam que a educação escolar indígena ainda é desenvolvida em contextos marcados por importantes desigualdades de infraestrutura e acesso a serviços básicos. Em 2020, foram identificadas 3.359 escolas indígenas, sendo que 49% não possuíam acesso à rede de esgoto, 30% não dispunham de energia elétrica e 75% não possuíam acesso à internet (INEP, 2021). Em 2021, entre as escolas indígenas, 30% não contavam com energia elétrica e 63% não possuíam acesso à água potável, enquanto apenas 10% dispunham de internet (INEP, 2022).

Ainda, em 2022, foram identificadas 3.541 escolas localizadas em terras indígenas, enquanto 3.597 escolas ofereciam educação escolar indígena. No ensino fundamental, 3.484 escolas estavam localizadas em territórios indígenas (INEP, 2023). Já em 2023, entre as escolas de ensino fundamental classificadas como indígenas, 39,7% possuíam internet disponível para os estudantes e 32,3% dispunham de internet para atividades de ensino e aprendizagem (INEP, 2024). Embora esses indicadores demonstrem ampliação do acesso a determinadas estruturas, também evidenciam que parcela significativa das escolas ainda enfrenta limitações materiais que interferem nas condições concretas de desenvolvimento das atividades educacionais.

Essas condições são relevantes para a discussão do patrimônio cultural porque a educação escolar indígena pode contribuir para a transmissão e valorização de conhecimentos tradicionais, mas somente quando estruturada de maneira compatível com os projetos e as necessidades de cada povo. A insuficiência de infraestrutura, a ausência de recursos adequados e a dificuldade de acesso a serviços básicos podem também limitar as condições nas quais as comunidades desenvolvem seus projetos escolares e articulam a escola aos seus processos próprios de transmissão de conhecimentos (Grupioni, 2013; INEP, 2024).

Nesse ponto, a contribuição da Antropologia é particularmente relevante. Antonella Tassinari e Camila Codonho (2015) demonstram, a partir da análise dos processos de aprendizagem entre crianças indígenas Galibi-Marworno, que a transmissão de conhecimentos não ocorre exclusivamente no espaço escolar, mas integra diferentes relações, práticas e experiências desenvolvidas no cotidiano das comunidades. O aprendizado indígena está, portanto, relacionado à observação, à imitação, à autonomia e à participação das crianças em diferentes atividades da vida comunitária, bem como às relações estabelecidas com as pessoas e os espaços em que esses processos de aprendizagem se desenvolvem (Tassinari; Codonho, 2015).

Essa compreensão permite problematizar a ideia de que a escola seria a principal ou única responsável pela transmissão do patrimônio cultural. A educação escolar indígena pode contribuir para a continuidade dos conhecimentos tradicionais, mas não substitui os processos próprios de aprendizagem existentes nas comunidades. Sua função deve ser compreendida, portanto, como possibilidade de diálogo entre esses processos e os conhecimentos trabalhados no espaço escolar, respeitando a autonomia e os projetos coletivos de cada povo (Tassinari; Codonho, 2015; Grupioni, 2013).

A importância dessa articulação também pode ser observada na própria concepção indígena de patrimônio. Em discussão sobre patrimônio cultural imaterial realizada no âmbito do povo Tiriýó, João Asiwefo Tiriýó ressaltou que determinados conhecimentos não podem ser compreendidos simplesmente como objetos externos ao indivíduo, uma vez que se encontram incorporados às pessoas e são transmitidos às novas gerações por meio das relações comunitárias (IEPÉ, 2006). Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o patrimônio cultural indígena como algo vivo e

relacionado aos sujeitos, às práticas e aos processos de transmissão que lhe conferem continuidade.

A persistência de situações de precariedade e de omissão estatal evidencia a distância existente entre o reconhecimento normativo dos direitos indígenas e sua efetivação concreta. Segundo dados do Conselho Indigenista Missionário, referentes ao ano de 2024, foram registrados 424 casos de violência contra pessoas indígenas e 211 assassinatos, além de 87 registros relacionados à negligência na educação escolar indígena. O relatório também aponta problemas relacionados à infraestrutura escolar, saúde, saneamento e acesso à água, indicando que as dificuldades enfrentadas pelas comunidades indígenas não se restringem ao funcionamento pedagógico das escolas, mas envolvem condições mais amplas de efetivação de direitos (CIMI, 2025).

A presença desses problemas demonstra que a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial não pode ser dissociada das políticas públicas destinadas à garantia dos direitos fundamentais dos povos indígenas. A continuidade de línguas, conhecimentos, práticas e manifestações culturais depende de condições que permitam aos próprios povos permanecer como sujeitos de sua produção e transmissão. Nesse cenário, a educação escolar indígena assume papel relevante, não como substituição dos processos próprios de aprendizagem, mas como espaço institucional capaz de fortalecê-los quando construído com autonomia, participação comunitária e respeito às especificidades de cada povo (Grupioni, 2013).

Dessa forma, o desafio colocado ao Estado brasileiro não consiste apenas em reconhecer juridicamente o patrimônio cultural indígena, mas em criar condições para sua continuidade e transmissão pelas próprias comunidades indígenas. A efetividade dessa proteção exige, portanto, a articulação entre as políticas de patrimônio, educação, território e demais direitos fundamentais, de modo que o reconhecimento jurídico seja acompanhado de condições concretas para a reprodução dos modos de vida e dos conhecimentos que constituem esse patrimônio.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a efetivação dos direitos indígenas não se esgota na proteção territorial. Embora a garantia das terras indígenas constitua condição fundamental para a reprodução física e cultural dos povos, a continuidade de seus modos de vida, conhecimentos, línguas e referências culturais também depende da efetivação de direitos relacionados à educação e à proteção do patrimônio cultural imaterial. Nesse contexto, a educação escolar indígena pode constituir importante instrumento de salvaguarda cultural, especialmente quando estruturada de forma diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e articulada aos processos próprios de aprendizagem e aos projetos coletivos de cada povo.

O reconhecimento desses direitos pelo ordenamento jurídico brasileiro representa importante avanço, mas não assegura, por si só, sua efetividade.

Persistem desafios relacionados à implementação de políticas públicas, às condições de funcionamento das escolas indígenas, à formação de professores, à elaboração de currículos que contemplem os conhecimentos e as línguas indígenas e à efetiva participação das comunidades na definição dos processos educativos. Desse modo, a distância entre o reconhecimento normativo e sua concretização revela que a proteção jurídica somente se torna efetiva quando acompanhada de condições institucionais e políticas capazes de assegurar aos povos indígenas o protagonismo sobre seus próprios processos de aprendizagem e transmissão cultural.

A perspectiva interdisciplinar adotada evidencia, nesse sentido, a contribuição fundamental da Antropologia para a compreensão desses processos. Os estudos antropológicos demonstram que os conhecimentos indígenas não são transmitidos exclusivamente no espaço escolar, mas integram relações comunitárias, experiências cotidianas, práticas culturais e formas próprias de aprender e ensinar. As experiências analisadas ao longo do trabalho também demonstram a relevância da participação dos próprios povos indígenas na construção de currículos, práticas pedagógicas e diretrizes educacionais, de modo que a escola possa estabelecer diálogo com os conhecimentos e as referências culturais de cada comunidade, em vez de reproduzir modelos educacionais externos.

No campo jurídico, essas dimensões não constituem elementos meramente complementares, mas integram o conteúdo necessário à efetividade do direito à educação escolar indígena e à proteção do patrimônio cultural imaterial. A existência de normas constitucionais e infraconstitucionais, portanto, representa ponto de partida, e não ponto de chegada. A salvaguarda do patrimônio cultural indígena exige políticas públicas capazes de transformar o reconhecimento formal da diversidade étnica, cultural e linguística em práticas institucionais concretas, construídas com a participação dos próprios povos indígenas.

Conclui-se, assim, que fortalecer a educação escolar indígena significa também fortalecer as condições de continuidade dos conhecimentos, das línguas, das práticas e das referências culturais que constituem o patrimônio imaterial desses povos. Mais do que cumprir formalmente os comandos constitucionais, trata-se de reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos e protagonistas na definição dos caminhos pelos quais seus conhecimentos e modos de vida são preservados, recriados e transmitidos às novas gerações. A efetivação desses direitos constitui, portanto, condição para uma sociedade brasileira verdadeiramente plural, democrática e comprometida com a diversidade que integra sua própria formação histórica e cultural.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996.

_____. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2000.

_____. 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. Brasília, DF: Presidência da República. 2009.

_____. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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.

BONIN, Iara Tatiana; ABREU, Francineide Lima. Diretrizes de educação escolar indígena dos povos Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno: “a escola que queremos”. *Tellus*, [S.l.], v. 24, n. 53, 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2024**. Brasília, DF: CIMI, 2025.

EUGÊNIO, Guilherme; FRANÇA, Bianca. Desafios que as pessoas nos colocam: notas sobre patrimônio imaterial e salvaguarda a partir da patrimonialização das folias em Minas Gerais. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 129-144, 2019.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Por que valorizar patrimônios culturais indígenas? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, 2008.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: etnias e línguas indígenas: principais características sociodemográficas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 3 set. 2026.

_____. **Censo Escolar 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 3 set. 2026.

_____. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 3 set. 2026.

_____. **Censo Escolar 2023**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 3 set. 2026.

IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. 2006. Disponível em: <<https://institutoiepe.org.br/2007/07/patrimonio-cultural-e-imaterial-e-povos-indigenas/>>. Acesso em: 5 set. 2026.

INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais. **Manual de Aplicação**. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta de Fortaleza**. Brasília, DF: IPHAN, 1997.

_____. **Patrimônio indígena**. Brasília, DF: IPHAN, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-indigena>>. Acesso em: 12 ago. 2026.

JOSEPH, Carlos Eduardo Colares; SANTOS, Sebastião Diego Cardoso dos; CARVALHO, Ednéa do Nascimento. Relação entre os saberes tradicionais indígenas e a educação escolar na aldeia Açaizal – etnia Munduruku. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 16, n. 11, p. 26523-26532, 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. 2005.

SIMÃO, Lucieni de Menezes. Política e gestão do Patrimônio Cultural Imaterial: ações e práticas de salvaguarda voltadas para o protagonismo social. **Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia**, Niterói, n. 39, p.218-247, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-246, 2008.

TASSINARI, Antonella; CODONHO, Camila Guedes. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. **Anthropologica**, Lima, v. 33, n. 35, p. 173-203, 2015.

TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes**. Poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. 32ª Sessão. Paris. 2003.

Recebido em: 01/06/2026 * Aprovado em: 10/09/2026 * Publicado em: 20/09/2026
