

UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA DE PAULA SANTOS

**VOCÊS ENTENDEM DO QUE ESTAMOS FALANDO? EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA E A POLÍTICA CURRICULAR NO COTIDIANO
DA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU EM ABELARDO LUZ/SC**

CHAPECÓ/SC
2024

SANDRA DE PAULA SANTOS

**VOCÊS ENTENDEM DO QUE ESTAMOS FALANDO? EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA E A POLÍTICA CURRICULAR NO COTIDIANO
DA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU EM ABELARDO LUZ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Adriana Maria Andreis

Coorientador: Prof. Dr. Bruno Ferreira

**CHAPECÓ/SC
2024**

Santos, Sandra de Paula

Vocês entendem do que estamos falando? Educação
Escolar Indígena e a Política Curricular no cotidiano da
Terra Indígena Toldo Imbu em Abelardo luz/SC / Sandra de
Paula Santos. -- 2024.

126 f.:il.

Orientadora: doutora Adriana Maria Andreis

Co-orientador: doutor Bruno Ferreira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

I. Andreis, Adriana Maria, orient. II. Ferreira,
Bruno, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira
Sul. IV. Título.

SANDRA DE PAULA SANTOS

**VOCÊS ENTENDEM DO QUE ESTAMOS FALANDO?
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A POLÍTICA CURRICULAR
NO COTIDIANO DA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU EM
ABELARDO LUZ/SC**

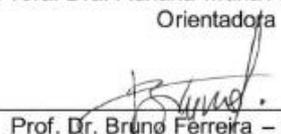
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Bruno Ferreira – IEEIAMM/RS

Orientador

Documento assinado digitalmente



CLAUDECIR DOS SANTOS
Data: 08/04/2024 07:18:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS
Presidente

Documento assinado digitalmente



MARIA APARECIDA BERGAMASCHI
Data: 03/04/2024 07:19:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS

Documento assinado digitalmente



RENILDA VICENZI
Data: 03/04/2024 11:01:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Renilda Vicenzi – UFFS
Membro titular interno

“Dedico este trabalho a pessoas especiais que já partiram dessa terra para uma nova morada, morada celestial. Ao meu pai Wilson de Paula Kaingang/Kanhru, aos meus filhos Iago Aponã Gojtãn & Naftali Ester Mÿg Sĩ.”

AGRADECIMENTOS

Neste momento de conquista para mim e para os parentes Kaingang, minha gratidão ao Jóg ta Topê, pela vida e pela oportunidade de superar mais esse desafio.

Agradeço imensamente aos colegas e professores da Escola Indígena Cacique Karenh, as lideranças da Terra Indígena Toldo Imbu, ao casal de ancião Afonso dos Santos e Nercinda dos Santos pelos ensinamentos que me proporcionaram.

A meu esposo, Valdecir, pelo companheirismo e incentivo nos momentos de crises de ansiedade, cuidando dos nossos filhos Igor Kâki, Iago Goj Tãn e o Ravi Ga Tãn, são peças-chaves em que eu recarregava minhas forças.

Ao meu saudoso Pai Kanhru Vilson de Paula, que apesar de não estar mais entre nós, suas palavras de incentivo ecoavam em meus ouvidos nos meus dias, noites e madrugadas sombrias, à minha mãe, pelo amor incondicional e por sempre estar ao meu lado, ajudando a cuidar dos meus filhos para que eu pudesse concluir o mestrado.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, pessoas carismáticas e com experiências na educação escolar indígena, que conseguiram transmitir tranquilidade para que eu conseguisse seguir em frente com a minha pesquisa, contribuindo com sugestões valiosas.

Enfim, meus agradecimentos à orientação dos professores: Dr^a. Adriana Maria Andreis e Dr. Bruno Ferreira, para que essa pesquisa se concretizasse.

RESUMO

A luta pelo respeito às especificidades do povo indígena é tematizada nesta pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da UFFS, na linha de Políticas Educacionais. Assenta-se na defesa histórica das lideranças indígenas que lutam por uma educação que valorize os conhecimentos e saberes indígenas, mas que tem enfrentado resistência para a sua efetivação. Assim, a problemática investigativa implica o conjunto de documentos curriculares em relações com o cotidiano na Terra Indígena Toldo Imbu, em Abelardo Luz, Estado de Santa Catarina (SC). Ao interrogar sobre como as políticas curriculares se efetivam concretamente no cotidiano, o objetivo foi analisar as políticas públicas curriculares que envolvem o processo educativo escolar indígena na realidade para discutir os desafios do respeito à uma formação diferenciada para esta educação escolar a partir da Constituição de 1988. Metodologicamente, são levantados os documentos nacionais, Constituição Federal de 1988, Plano Nacional de Educação, Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, entre outros que criam normas para educação escolar indígena. As regulamentações legais e seus processos de implementação no Estado de Santa Catarina servem ao diálogo que dá voz aos indígenas como sujeitos participativos para discutir essas políticas. Especificamente, o caminho compreende a análise documental e a realização de uma roda de conversa com professores e alunos da escola indígena Cacique Karenh, lideranças e anciãos do lugar. Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Na introdução comentamos a trajetória da pesquisadora e a cultura Kaingang; no capítulo dois realizamos as primeiras aproximações teórico-conceituais, destacando a educação escolar indígena e as políticas educacionais; no capítulo três discutimos a educação escolar e as populações indígenas; no capítulo quatro, por meio das rodas de conversa, trazemos as conquistas e desafios da educação escolar indígena na Terra Indígena Toldo Imbu e nas considerações finais analisamos os resultados da pesquisa e apontamos aspectos conclusivos. Nas considerações finais analisamos os resultados da pesquisa e apontamos aspectos de avanços e desafios sobre a educação escolar indígena. Isto porque os resultados da pesquisa mostram que há várias legislações que buscam garantir o direito à educação escolar indígena, no entanto, esta proposta educativa precisa ser pensada e melhorada e garantida na prática; ou seja, precisa sair do papel. Além disso, cabe ressaltar que a educação escolar trazida pelos fóg (não-índio) tem induzido o processo de construção de conhecimentos indígenas, assim como as práticas educativas, porém, é necessário apropriar-se dos métodos pedagógicos indígenas, trazendo coerentemente os conhecimentos ancestrais para dialogar com outros tipos de conhecimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação escolar indígena; povo kaingang; Terra Indígena Toldo Imbu.

TI KAR TO RÁ

Vēnhrá tag vỹ ta fóg ag pǎ'ĩ tỹ ēg kanhrān fǎ to papé ránhrán ja tugnỹm ēg kanhkā vĩ ke ēmē nón. To kanhrān kar to tugnỹm vēnh kanhró'e kri, kanhgang ag vĩ ke ēmē, fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg kanhrān fǎ to papé ránhrán ja ti hāren kỹ nỹ ēmā ta toldo imbu kākī. Vēso vēnhrá ta rán rán ka nỹ tĩ tỹ ēg mỹ ēg hāren kỹ gĩr kanhrān kej ke to tó. Fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg kanhrān fǎ to papé ránhrán ja jāvānh kỹ ūn ve ēn ven, ti heren kỹ kanhrān fǎ kākī ke nỹtĩ kar tugnỹm, ti tỹ ēmā mỹ ki ā ke tĩ. Fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg kanhrān fǎ to papé ránhrán mỹ ēg tỹ ēg kanhrān tỹ' ū kar ēg to kinhra pē tugnỹm kar mỹ ēg ēmā mré ke. Ēg kanhkā kanhrānrān fǎ tỹ kanhgág ēmā ta toldo imbu, ēg kófa kar pǎ'i to kinhrān ag hēren ka fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg kanhrān fǎ to papé ránhrán ve ti. Vēnhrágrá tỹ ránrán kỹ nỹ to tugnỹm ke vē. To kanhrān tég tag vỹ to rānhrāj kar to vāmén fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg mỹ papé ránhrán kỹ ēg kanhrān fǎ to. Fóg ta pǎ'ĩ tỹ ēg mỹ papé ránhrán tag mỹ ki hǎ ke nỹtĩ kar ēg kanhkā to ēkre ān kinhräg jé, mỹ ēmā mỹ há, ke tun mỹ tỹ há tūn. Vēnhrá tỹ ránrán kỹ nỹ tĩ kar ēmā kākī kanhrān rān fǎ, pǎ'i kar kófa tón to kanhrān kar rán. Rānhrāj tag vỹ rá'e, ti kar ki ja rānhrāj mū ver. Ti rá régre ki ja ven mū to rá ve ki ūn fóg ag vēnhrá ta ki han kar to tugnỹm vēnhkanhrān fǎ to papé to. Kar ja ver ta kākī ēg kófa ag kanhrān fǎ kar kanhrān fǎ to ven mū. Kǎpān, vēnhrá tēgtū , to kanhrān ven ti to ki hǎ ke kar ēg kanhkā ta tu vĩ mū tĩ ēg to vāsān to ve sĩ han. Ti rá vēnhkēgrá, sỹ hāren kỹ han ke, ka ja inha vēnhrá kar vāmer tag nón han. Kar, kākī kanhrān fǎ cacique karenh kar inh ēmā ta toldo imbu to vāmén sĩ han. Kākī kanhrān ta cacique karenh to kanhrān tag pi ver tūg mū, hāre vēnh ākre to rānhrāj vỹ ki nỹtĩ. Kar kǎjatun tūg ki inh vēnhrán tag to vāmen ja vỹ ta kanhrān fǎ, kófa kar pǎ'i tỹ ti nén'ū hyn han jé kar to kanhrān ja ki nén'ū há han kar inh vēnhrá tag ki to rānhrāj.

Nón ke: kanhrān to vénhrá; ēg to kinhrá kanhrān fǎ kākī; ēmā kanhgág; ga tỹ Mug jāja

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização das Terras Indígenas Kaingang do sul do Brasil	14
Figura 2 - Turma da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina	16
Figura 3 - Pai e mãe, escola paiol de barro Xapecozinho	18
Figura 4 - Delineamento da pesquisa	26
Figura 5 - Mapa de localização das Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina	75
Figura 6 - Mapa da Terra Indígena Toldo Imbu.....	75
Figura 7 - Pé da árvore do Imbu na Aldeia Toldo Imbu.....	76
Figura 8 - Árvore do imbuzeiro	76
Figura 9 - Valdecir Oliveira Santos e Sandra de Paula Santos, Brasília - DF (2023)	78
Figura 10 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2008	79
Figura 11 - Vista do alto da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023.....	80
Figura 12 - Entrada da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023	80
Figura 13 - Lado da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023	80
Figura 14 - Alunos, professores e cacique da aldeia Toldo Imbu, 2022.....	88
Figura 15 - - Alunos, professores e cacique da aldeia Toldo Imbu, 2022.....	89
Figura 16 - Alunas Yngrid Yasmin krĩg sĩ (estrelinha) de Paula Mendes do 4º e aluna do 1º ano Lanay tanhfey (flor de palmeira) Fidelis.....	90
Figura 17 - Preparo da fibra de bananeira para a confecção das roupas tradicionais Kaingang, 2022.	90
Figura 18 - Preparo da fibra de bananeira para a confecção das roupas tradicionais Kaingang, 2022	91
Figura 19 - vestes prontas com as fibras secas	91
Figura 20 - Grafismo Kaingang sendo utilizado e valorizado pelos jovens da aldeia	92
Figura 21 - limpeza do espaço para construção da casa subterrânea	93
Figura 22 - Construção da casa cultural.....	93
Figura 23 - Construção da casa cultural 2022.....	94
Figura 24 - Semana Cultural da Terra Indígena Toldo Imbú, 2022	94
Figura 25 - Alunos das escolas não indígenas assistindo as apresentações da semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbú, 2022.....	95
Figura 26 - Alunos do grupo de dança MUG JÁRE fazendo apresentação na semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbu, 2022.....	95
Figura 27 - Alunos do grupo de dança MUG JÁRE e alunos não indígenas visitantes na semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbu, 2022.....	96
Figura 28 - Grupo de dança Mug Járe apresentando-se no dia 22 de julho na Noite Cultural na programação do aniversário do município de Abelardo Luz/SC	96
Figura 29 - Semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022	97
Figura 30 - Momento de descontração na semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022.....	98
Figura 31 - Momento de descontração na semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022.....	98

Figura 32 - Atividade com o tema água sendo trabalhada na disciplina de Língua Kaingang	99
Figura 33 - Continuidade da atividade com o tema água, em uma roda de conversa com o ancião da aldeia	99
Figura 34 - preparo do fogo para roda de conversa, 2022	101
Figura 35 - Roda de conversa para comer TI KUSIR (dorso na brasa), 2022.....	115
Figura 36 - Roda de conversa com o ancião da aldeia Toldo Imbu, Afonso, 2022	115
Figura 37 - Roda de conversa com professores, lideranças e anciãos da aldeia, 2022	116
Figura 38 - Alunos da escola indígena Cacique Karenh e ancião da aldeia Toldo Imbu	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Educação Escolar Indígena pré-Constituição Federal 1988	30
Quadro 2 - Cronograma	87
Quadro 3 - perguntas que nortearam a roda de conversa.	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

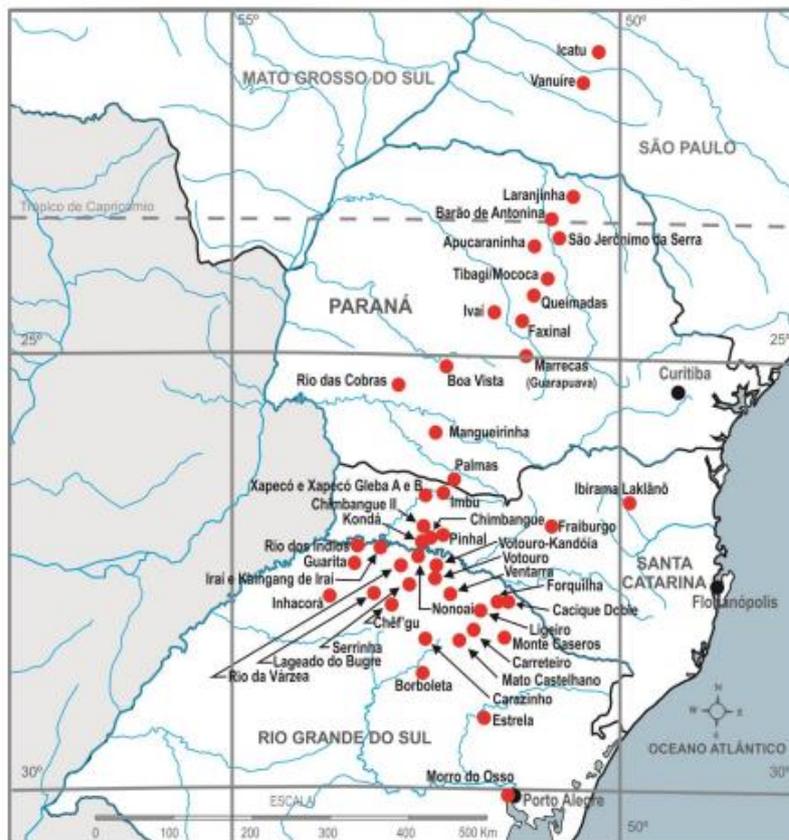
APIB	Articulação dos povos indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPOIB	Conselho de articulação dos povos e organizações indígenas do Brasil
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CGEEI	Coordenação geral de educação escolar indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FNEEI	Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
SC	Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNI	União das nações indígenas
SECAD	Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade
SED	Secretaria Estadual de Educação
UFP	Universidade Federal do Paraná
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNEMT	Universidade Estadual do Mato Grosso
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E CULTURA KAINGANG	14
1.1 REFERÊNCIAS BÁSICAS DA CULTURA KAINGANG	19
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS	29
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	29
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS	38
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E POPULAÇÕES INDÍGENAS	51
3.1 CARACTERÍSTICAS, NECESSIDADES E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	56
3.2 INCLUSÃO SOCIAL.....	67
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU – DESAFIOS E CONQUISTA	75
4.1 JAGNĒ MRÉ VĂMÉN TO KE: SOBRE RODA DE CONVERSA	100
4.1.1 JagnĒ mré vĂmĕn: roda de conversa.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E CULTURA KAINGANG

Figura 1 - Mapa de localização das Terras Indígenas Kaingang do sul do Brasil



Fonte: Terras Indígenas Kaingang do sul do Brasil, Laboratório de História Indígena, 2024¹

Minha identidade é Sandra De Paula Santos. Sou a Pênya (nome da fruta gabirova na língua materna Kaingang), mãe, educadora e mulher Kaingang. Minha metade clânica é o Kanhru².

Nasci na Terra Indígena Mangueirinha/PR, filha da lua representada pela metade kanhru. Venho de uma família guerreira, meu pai lutava com os seus régre e jamré pela retomada da Terra Indígena Nonoai/RS, tinha pequenas lavouras para o sustento da família onde a minha mãe sempre o auxiliava, quando ela não estava trabalhando com a confecção e a venda do artesanato. Apesar da discriminação e do preconceito, meus pais Wilson de Paula e Doraci Loureiro conseguiram manter

¹ Disponível em: <https://labhin.ufsc.br/audiovisual/mapas/>. Acesso em: abril/2024

² A estrutura social dos Kaingang é baseada na divisão em duas metades exogâmias, KAMÉ e KAIRU

os filhos na escola, graças ao nosso Jóg t̄y Topē³, os cinco irmãos da família conseguiram terminar o ensino médio, três mulheres e dois homens.

Aos nove anos, comecei a estudar na pequena escola indígena Kógūnh s̄ĩ⁴, localizada na linha Taquarussuzinho e pertencia na época à cidade de Nonoai/RS, um prédio construído pelos missionários que evangelizavam na Terra Indígena, lembrando que essa terra se encontrava em fase de demarcação naquele momento. O ensino ofertado era do primeiro ao quarto ano. Não foi nada fácil, pois não sabia falar o português e os professores, em sua grande maioria, eram não indígenas com apenas um indígena como intérprete, não era permitido a fala da língua Kaingang, pois deveríamos aprender a língua portuguesa e a matemática.

O ensino fundamental foi mais difícil ainda porque tive que sair da Terra Indígena para continuar estudando. Com um quadro de professores todos não indígenas, o aprendizado da língua portuguesa foi difícil e nos sentíamos a vontade quando saíamos nos intervalos para irmos nos encontrar com os parentes kaingang e conversar na nossa língua. A maioria dos meus colegas indígenas desistiu. Sem contar que sofriamos preconceito dentro e fora da escola, pois boa parte dos nossos colegas não indígenas eram moradores das terras reivindicadas.

Os meus pais ensinaram a ser boas donas de casa, mães e esposas naquela época. Portanto, quando a minha mãe atentou que eu já estava ficando jovem, ela conversou com meu pai e ele me proibiu de continuar estudando. Lembro-me de implorar bastante para que me deixassem estudar. Contando com a ajuda da minha professora na época, a professora Suzana, ela conseguiu me matricular com a autorização do cacique, aproveitando o tempo em que meus pais saíram para vender artesanato.

Os alunos não indígenas eram frequentemente discriminados, quando se sentia cheiro de bergamota dentro dos ônibus escolares diziam que estavam sentindo cheiro de índios. Não sabíamos dialogar, então partíamos para agressão, até porque não sabíamos falar o português corretamente. Naquela época, a escola punia os alunos com o "livro negro"⁵, anotações que exigiam serem assinadas antes de voltar à escola com os responsáveis.

³ Deus

⁴ Erva pequena ou ervalzinho

⁵ Caderno de capa preta onde a direção relatava acontecimentos como briga, desobediência, faltas excessivas etc... a cada três assinaturas era chamado o pai ou responsável do aluno.

Em uma pequena escola na linha Bananeira, na T.I Nonoai, comecei as primeiras escritas na língua Kaingang, porque até então não sabia como era transcrita minha língua materna. Tentei ingressar na graduação após concluir o ensino médio no módulo EJA. Em minha primeira experiência como professora, trabalhava de manhã e estudava à tarde. Iniciei o curso de pedagogia pela Unochapecó, onde tive a oportunidade de apresentar a leitura de um artigo na língua kaingang, mas não tive essa oportunidade em todas as disciplinas e acabei desistindo.

Frequentemente, nós, indígenas, nos mudamos de Terra Indígena e, em uma dessas mudanças, cheguei à T.I Toldo Imbu, onde moro hoje com minha família, que é composta por três filhos maravilhosos: Kãka (vento), 15 anos, Goj tãn (força da água) 12 anos e Ga tãn (força da terra) 4 anos. Foi nesse lugar que, em 2016, pude começar e concluir em 2020 a graduação pela primeira vez, pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Figura 2 - Turma da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2016)

Minha família sempre foi o motivo pelo qual me esforcei para conquistar um diploma, com o apoio do meu esposo, já tivemos os nossos altos e baixos, mas sempre de mãos dadas, um apoiando o outro.

Logo que iniciei a minha graduação na UFSC, o meu esposo foi detido na Penitenciária de Chapecó devido à questão fundiária da terra indígena Toldo Imbu, mas ainda assim continuei os meus estudos com muita dificuldade. Como não fosse isso suficiente, o meu filho Goj tã foi acometido pela leucemia LLA⁶. Iniciou-se uma batalha que parecia durar para sempre, o hospital passou a ser a minha segunda casa, passava noites em claro pedindo a misericórdia do Ēg Jóg Tȳ Topē pela vida do meu filho.

Os médicos olham para ele e dizem que ele é um milagre de Deus, virou o xodó do hospital. Goj tã fazia retornos a cada 60 dias, depois de 120 dias, ele estava na fase de manutenção quando ficaram para traz sequelas como infecção pulmonar repentina, encolhimento do tendão de um dos pés, que precisou de cirurgia do tendão, mas teve uma ótima recuperação, pois fazia fisioterapia frequentemente. Quando pensei que o pior passou, enganei-me, meu pai, que era difícil ficar doente, quanto menos ir ao médico, estava por se despedir. Aquele homem forte, corajoso, sorridente. Meu pai me ligou e disse: “te liguei pra avisar que tô indo pra cirurgia e seja o que Deus quiser”, mais tarde encontrei ele respirando por aparelhos e novamente fiquei sem chão.

A dor me fortalecia, grávida de oito meses do Ga tã, dirigi por dois dias de Abelardo Luz até Maravilha/SC, ainda tinha esperança que o meu pai sairia com vida daquela UTI, mas o plano de Deus não é como nós queremos.

⁶ Leucemia Linfoblástica Aguda é um tipo de câncer do sangue da medula óssea que afeta os glóbulos brancos, é um câncer muito comum na infância.

Figura 3 - Pai e mãe, escola paiol de barro Xapecozinho



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017)

Na fotografia acima, meu saudoso pai Vilson de Paula, que adorava reunir os netos para contar gufã⁷ ao redor do fogo, também para lembrar como ele e a minha mãe se conheceram, como eram feitos os casamentos de antigamente, lembranças que ficarão gravadas em nossas memórias para sempre.

Criado pela avó paterna dona Emilia, meu pai contava que passava muita dificuldade e teve que aprender a trabalhar muito cedo, não teve oportunidade para dar continuidade aos estudos. Ia para escola sem a vontade, ele contava que se ele não fosse para aula apanhava. Meu pai contava que, quando a minha avó lavava as roupas dele para poder ir na aula no outro dia, ele ficava escondido no mato até as roupas secarem, também contava que trocava materiais escolares por comida que outros colegas indígenas levavam na escola.

Trabalhou bastante com os não indígenas, ele os chamava de meus patrões e dizia que guardava uma boa lembrança de todos eles. Meu pai dizia que era muito trabalhador. Ele sempre nos ensinou que não se ensina para os filhos, o mundo ensina, além de ter muito orgulho de falar da cultura Kaingang.

Certo dia, meu filho Gojtãn me falou que sentia muita saudade do avô e gostaria que ele ainda estivesse vivo. Então disse a ele que logo iríamos reencontrar o vô, mas por enquanto teríamos de guardar a boa lembrança dele. Eu

⁷ Lendas, contos, histórias kaingang

só não imaginava que ele estava se preparando para ir reencontrar o avô, que considerava como pai.

Meu guerreiro veio a óbito no dia 16 de dezembro de 2023, enfrentou 12 dias de internação, desses; sete dias foram na UTI⁸, com o diagnóstico de pulmão de SARA⁹. Entre lágrimas e soluços me conformo quando lembro de que Deus não nos dá um fardo que não possamos carregar, grávida já no último trimestre de gestação, sofri um aborto espontâneo no dia 17. Evidente que eu deveria ter atendimento específico, mas foi mais um indicativo que sinaliza a desconsideração como indígena, como também para todo trabalhador e pobre, porém se potencializa no caso do indígena. Apesar de tudo, guardo as boas lembranças e a força de vontade de viver do meu guerreiro, embora os vários diagnósticos que acometeram a sua saúde, ele sempre estava sorrindo.

Estudar é um desafio pesado para a maioria das pessoas neste país. Mas, para uma mulher e mãe indígena kaingang, professora bilíngue e ativista do movimento indígena, as dificuldades encontradas diante das instituições, cujas teorias estão distanciadas da vida e da educação escolar indígena que é diferenciada, é uma carga ainda mais pesada.

Esse complexo contexto de especificidades me apresenta e nos apresenta enquanto indígenas. Mas para sermos entendidos, não podemos apenas ser escutados, é necessário, por isso lutamos: para sermos ouvidos e para que as nossas especificidades sejam respeitadas.

1.1 REFERÊNCIAS BÁSICAS DA CULTURA KAINGANG

Quando na minha escola me proibiu de falar minha língua materna, Kaingang, e me forçou a aprender português, comecei a me interessar pela educação escolar indígena. Desde então, tenho pensando em como minha língua materna pode ser valorizada e incorporada ao sistema educacional como resultado disso.

Como professora bilíngue e acadêmica, conheci pessoalmente os problemas que os alunos indígenas enfrentam ao ensinar. Devido às dificuldades que enfrentei, penso em implementar políticas educacionais destinadas à formação de povos

⁸ Unidade de Terapia Intensiva

⁹ Síndrome da Angústia Respiratória Aguda

indígenas. Em resposta a essa preocupação, realizei esta pesquisa com o objetivo de ampliar minhas compreensões sobre a educação indígena no Brasil, utilizando uma abordagem profissional e cuidadosa.

A intenção é examinar os detalhes desse contexto cheio de imbricamentos e difícil para desenvolver alternativas eficazes e sustentáveis para promover a educação de atributo para as comunidades indígenas.

Os Kaingang desfrutam de uma independência incomparável enquanto viajam pelas vastas terras de seus povoados e áreas de retomada. A mobilidade é uma necessidade constante, seja para encontrar emprego, estabelecer novos laços ou resolver disputas internas.

A tradição Kaingang incentiva os casamentos entre aldeias porque o local de residência do casal pode mudar, a cultura Kaingang é conhecida por ser adaptável. Como por exemplo, cito o casamento dos meus pais. Meu pai veio da Terra Indígena Votouro/RS, enquanto minha mãe migrou para a Terra Indígena Toldo Imbu, Abelardo Luz/SC. Assim, transportamos uma riqueza de informações e facilitamos uma interação útil de informações, o que resulta em uma prática que é benéfica para todos os envolvidos.

Os anciões ou Kófa¹⁰ são essenciais para esta dissertação investigativa, porque me fornecem informações que podem ainda não ter sido repassadas para as pessoas. Eles são essenciais para o reestabelecimento do nosso território, pois são portadoras de grandes conhecimentos e saberes do povo. A divulgação da cultura indígena pode ajudar a conscientizar as sociedades sobre a importância de práticas sustentáveis. Por sua vez, isso pode promover a preservação ambiental, já que eles chegaram a combatê-los sem pesquisar ou saber o nome dos invasores. Além disso, é fundamental que o conhecimento adquirido por esses povos seja reconhecido e transmitido às gerações futuras. O respeito à cultura indígena deve ser dado a todos.

A cultura indígena é tão importante à cultura brasileira que está presente em nossos hábitos cotidianos, como o uso de redes e a preparação de pratos típicos, o uso de plantas medicinais, crenças folclóricas e a influência da língua portuguesa.

Uma das suas características mais notáveis no povo Kaingang é as duas metades clônicas, Kamē e Kajru que, de acordo com o mito de origem, a

¹⁰ Pessoa mais velha da aldeia

organização sociocultural é conhecido através desses princípios cosmológicos dualistas, em que uma marca complementa a outra. Ainda, “cada metade clânica possui uma marca/sinal, que usa em seus rituais: a dos Kamē é téj (comprido); a dos Kajru é ror (curto). As pessoas da mesma marca são consideradas irmãs e irmãos.” (Ferreira, 2014, p. 38)

Os casamentos aconteciam entre marcas diferentes, por exemplo, meu pai é Kajru e minha mãe é Kamē, nesse caso os pã'i¹¹ da época aprovaram o casamento deles, atualmente são poucas aldeias que respeitam essas práticas. Ferreira (2014, p.37) lembra que

[...] há uma relação de troca entre as metades, prática que existe até hoje, talvez não tão visível como antigamente. Porém, em muitas comunidades Kaingang ainda são respeitadas essas práticas: casamentos só com a metade oposta; enterra-se o morto da outra metade; nos casos de viuvez há ajuda mútua. A criança herda do pai a metade.

A narrativa, a música e a classificação de elementos naturais e animais também refletem essa separação. Essas dualidades podem ser encontradas em tudo, desde pinturas corporais até folhas e cascas de árvores.

É importante destacar não apenas o processo de desapropriação, mas também os conflitos que surgiram dentro do próprio grupo e entre os invasores dos territórios Kaingang, tendo em vista que são reflexos da perda cultural, pois, com passar dos tempos, os Kaingang vão perdendo seus valores e assumindo valores dos não indígenas. Assim, deixam de acreditar nas suas tradições, que leva a um novo comportamento, o de querer ser branco.

Assim, tensões e conflitos internos aumentaram como resultado do contato com outras culturas e perdas culturais. A complementaridade da cultura, as metades Kamē e Kanhru aumentam significativamente na vida ritualística do Kaingang e seu bem viver.

Compreender esses aspectos da cultura Kaingang é essencial para entender as complexidades e desafios enfrentados por nosso povo. O contato com a sociedade majoritária tem muitos efeitos, como uma expropriação de terras e uma intensificação de conflitos internos e perda de valores culturais.

Um exemplo de complementariedade e reciprocidade é o xamanismo¹² Kaingang. Dentre as práticas rituais da cultura Kaingang, destaca-se o Ritual do

¹¹ Lideranças indígenas

¹² Xamanismo, de maneira geral, refere-se às práticas rituais ancestrais de um povo ou cultura.

Kiki¹³, o culto aos mortos realizado anualmente para oferecer uma boa passagem ao mundo dos mortos.

A identidade dos povos indígenas é representada pela linguagem, pela relação com a natureza e pelas estruturas territoriais, mostrando nossa diversidade cultural. A arte, sem dúvida, é uma das formas mais ricas de expressão. Ela nos permite superar as barreiras da linguagem para comunicar ideias, emoções e experiências.

As artes corporais, o grafismo são uma forma de expressão que não se limita ao tempo e à cultura. Segundo a tradição, Kamē e Kanhrú separaram a natureza em duas partes: terra, céu, água e fogo. Os mitos Kaingang mostram que a organização social da tribo se baseia em dois elementos principais: a separação em metades e a celebração de festas.

Seja pela pintura, escultura, música, dança ou qualquer outra forma de arte, a arte nos conecta profundamente com o mundo e conosco. A arte é tão importante para o desenvolvimento humano e para a criação de uma sociedade mais criativa e sensível, e a pintura corporal indígena Kaingang é um exemplo notável disso.

Esse tipo de arte pode simbolizar muitas coisas, como expressar a beleza e o erotismo, bem como a preparação para a guerra ou até mesmo aplacar a ira dos demônios. Em cada passo, a história e a cultura de um povo carregam riquezas preciosas. Para manter e transmitir esse legado com a devida reverência e respeito, é uma responsabilidade sagrada que requer dedicação e proficiência.

Além disso, a cerâmica, as máscaras e as pinturas corporais são exemplos notáveis da cultura indígena brasileira, além de sua presença na tecelagem, música, dança e até mesmo na mitologia. A cerâmica é considerada a principal forma de arte indígena e pode ser usada tanto para fins domésticos, como armazenamento de alimentos, quanto para cerimônias festivas ou homenagens fúnebres, com uma variedade de desenhos, cortes ou relevos.

Embora a cultura Kaingang ofereça valiosos ensinamentos sobre sustentabilidade, eles geralmente são ignorados ou subestimados no ambiente

¹³ *Kiki* é uma bebida típica kaingang, produzida com mel nativo. O ritual do *kiki* é uma festa oferecida aos mortos recentes. É um momento muito importante, pois é nesse ritual que acontece o encontro das pessoas que não existem mais entre os vivos; elas voltam para rever seus parentes que permanecem aqui na terra. Dizem os Kaingang que, após a festa, os mortos retornam para suas moradas de baixo da terra, onde ficaram aguardando a vinda dos seus parentes. Acredita-se que a festa do *Kiki* seja o ritual mais importante do povo Kaingang. (Ferreira, 2018, p.38)

escolar. Hábitos de culinária, uso de mandioca, canjica, peixe, folha da mandioca brava, broto de abóboras, são exemplos de Kaingang em nosso país.

Infelizmente, a invisibilidade histórica dos povos indígenas ainda exige que recontemos e contemos suas histórias e experiências, principalmente no que diz respeito à educação. É essencial abordá-lo com profissionalismo e seriedade. Os povos indígenas foram negligenciados por muito tempo. Como resultado, precisamos recontar a história de como fomos tratados e como nossas comunidades receberam educação.

É preciso ressaltar que os povos indígenas foram catequizados e "civilizados" por ordens religiosas para que pudessem ser incorporados ao projeto colonial sem o seu consentimento. Isso resultou em um esforço para eliminar a identidade cultural e étnica dos nativos americanos. A "escola para índios" começou a ser construída quando D. João III de Portugal enviou sua primeira missão jesuíta em 1549, segundo Saviani (2015). Esta foi uma época importante para a colonização do Brasil. A vinda desses religiosos marcou a "evangelização" dos povos indígenas e a propagação da cultura europeia no Novo Mundo.

A nova visão do mundo dos jesuítas, baseada na educação e na fé, transformou completamente a sociedade brasileira naquela época. O objetivo dos missionários era persuadir os nativos americanos a seguir os interesses dos colonizadores e convertê-los ao cristianismo.

Desde há muito tempo, os alunos indígenas foram ensinados a falar português por professores brancos que ignoravam seus costumes e crenças. Alguns grupos adotaram o estilo de vida "branco", atraídos pelos benefícios da vida fora da aldeia. No entanto, a maioria foi corajosa e lutou para manter sua cultura e estilo de vida.

O objetivo dos missionários era persuadir os nativos americanos a seguir os interesses dos colonizadores e convertê-los ao cristianismo. Os povos indígenas também foram catequizados e "civilizados" por outras ordens religiosas para que pudessem ser incorporados ao projeto colonial sem o seu consentimento. Isso resultou em um esforço para eliminar a identidade cultural e étnica dos nativos americanos. Este é um assunto extremamente importante e merece nosso cuidado.

A ação imediata é necessária para garantir a continuidade dessas tradições, que são parte da riqueza cultural de nosso país. É urgente valorizar e preservar a

diversidade cultural e étnica, reconhecendo o papel dessas comunidades no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em meados do século XIX, a cristianização e a liberação de terras para colonização foram feitas por meio da educação indígena. Em 1910, no início do século XX, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado pelo Estado brasileiro para ajudar os povos indígenas a aprenderem português. No entanto, o Estado ainda manteve acordos com organizações religiosas. Desde então, o governo assumiu a responsabilidade pela educação dessas comunidades e garantiu que todos tivessem acesso à educação e ao pleno desenvolvimento, embora ainda houvesse acordos sobre missões religiosas. (IBGE, 2024)

A educação indígena foi usada pelos colonos por muito tempo como um meio de cristianizar as pessoas e liberar terras para a colonização. Embora o Estado tenha assumido a responsabilidade pela educação indígena apenas no início do século XX, o método permaneceu o mesmo: afastar os indígenas de suas tradições e costumes diários em prol de uma educação voltada para a sociedade capitalista. Depois que a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI – assumiu o lugar do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em 1967, essa ainda abordagem permaneceu a mesma.

A Constituição Federal de 1988 foi o instrumento que ajudou a educação indígena brasileira a se expandir. O direito à diversidade, organização social, costumes, línguas, crenças e tradições é agora um caminho aberto para uma abordagem educacional mais precisa e individualizada. A Constituição de 1988 estabeleceu um marco fundamental para a promoção da educação indígena no país, valorizando o uso da língua materna para alfabetização e processos próprios de aprendizagem.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão utiliza abordagem qualitativa e contempla um questionamento do discurso eurocêntrico e capitalista, que homogeniza e encobre as experiências singulares dos povos, especialmente apagando suas diversidades, que são a centralidade da vida humana, portanto, devem compreender os fundamentos da educação escolar. Essa questão envolve a luta pelo respeito às especificidades do povo indígena e a defesa histórica das lideranças indígenas por

uma educação que valorize os conhecimentos e saberes indígenas e tem enfrentado uma resistência das esferas do poder público para a sua efetivação. Por isso, a problemática investigativa desta pesquisa contempla o conjunto de documentos curriculares em relações com o cotidiano na Terra Indígena Toldo Imbu em Abelardo Luz, Estado de Santa Catarina (SC).

É por isso que a pergunta geral que move esta pesquisa envolve pensar, como as políticas curriculares se efetivam concretamente no cotidiano escolar na Terra Indígena Imbu, em Abelardo Luz/SC. Nesse caminho, o objetivo geral é analisar as políticas públicas curriculares que envolvem o processo educativo escolar indígena na realidade para discutir os desafios a respeito de uma formação diferenciada para esta educação escolar a partir da Constituição de 1988.

Metodologicamente, a hermenêutica dialógica serve como amparo geral à pesquisa, pensada como interpretação que nasce da compreensão original da pesquisadora. Essa possibilidade respeita a perspectiva autoral da autora indígena e a elaboração é composta intersubjetivamente, ou seja, está ancorada em pesquisadores academicamente reconhecidos. Esse é o percurso escolhido, pois “se configura como contexto de uma interpretação subjetiva singular, onde/quando os conceitos são entendidos como constituições dialógicas” elaboradas na realidade com o meu povo, considerando o diálogo com “referências teóricas” e ideias construídas em “reflexões fomentadas com as interlocuções empíricas” na composição da pesquisa (Andreis, 2014, p. 54-55).

Essa âncora serve ao estudo dos documentos nacionais, como o Plano Nacional de Educação e o Referencial Curricular Nacional, entre outros, que criam normas para a educação escolar indígena. Apresentando assim, as regulamentações legais e seus processos de implementação no Estado de Santa Catarina e serve ao estabelecimento do diálogo dando voz aos indígenas como sujeitos participativos para discutir essas políticas. Esse processo é realizado na forma de Rodas de Conversa (Ferreira, 2014) com professores e alunos da escola indígena Cacique Karenh, lideranças e anciãos do lugar. É atribuída importância fundamental às conversas com os indígenas, pois vivem e conhecem a potência dos conhecimentos da realidade do lugar. Assim, a hermenêutica dialógica é entendida como uma base que permite esse reconhecimento, resultante também da interlocução com pesquisadores academicamente reconhecidos, especialmente no campo da Política curricular e da Educação Indígena. Na figura três, elaboramos um

esboço desse entendimento teórico-metodológico do percurso de pesquisa realizado.

Figura 4 - Delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Fazer referência à literatura sobre educação indígena, com ênfase em autores indígenas é essencial. Além disso, é fundamental que esse método seja baseado em uma perspectiva que considere a dimensão autoral da pesquisadora, mas ancorada em pesquisadores academicamente reconhecidos.

Também é preciso ser criterioso e profissional ao discutir esse assunto crucial para a sociedade. Como resultado, é necessário utilizar uma abordagem inovadora e perspicaz para fornecer informações precisas e pertinentes sobre as mudanças nas políticas educacionais inovadoras pelo Estado brasileiro em relação aos Kaingang.

A adoção de uma educação intercultural nas escolas indígenas tem como mote a identidade essencial de preservar esse povo e sua cultura. Isso permite a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa, que confirma a diversidade cultural e a valorização das tradições e dos saberes ancestrais. Ao permitir que os alunos indígenas se sintam mais conectados com suas raízes e se orgulhem de sua herança cultural, eles obtêm uma formação mais rica e completa.

As escolas e os educadores devem se comprometer com essa abordagem se quiserem construir uma sociedade plural e diversa. Nesse caminho, buscamos contribuições significativas para o campo de estudo da educação escolar indígena, ponderando atentamente as dissertações de mestrado de professores indígenas que também abordam o assunto desse estudo. Além de Martha Arretche (2001), os autores selecionados incluem Belfort (2016), Ferreira (2014), Claudino (2014), Freitas (2017), Inácio (2012) e Faustino (2006).

Para tanto, foi realizado um trabalho de campo para obter dados precisos e confiáveis. É importante ressaltar que os resultados obtidos foram melhorados pela metodologia utilizada.

Temos o desejo de ajudar a difundir o conhecimento em vários locais da minha Terra Indígena, como a escola, a casa dos professores e a casa dos anciãos. O método da roda de conversa foi utilizado para fazer as escutas com professores, líderes e anciãos. O objetivo é discutir o papel da educação indígena na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang *ã mré vēmén* - conversa com -, é uma prática tradicional que muitas vezes acontece ao redor do fogo, em que não se usa lápis ou caderno para fazer anotações. A roda de conversa na pesquisa permite o uso da língua materna e a oralidade como condutora de reflexões e elaboração de informações relevantes para o trabalho (Ferreira; 2020, p. 17)

É salutar compreender as singularidades culturais e históricas desses povos para garantir uma educação que respeite e valorize suas tradições e conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental que educadores e políticas públicas estejam comprometidos a promover uma educação intercultural que respeite a diversidade étnica e cultural do país. Esse é o único meio de construir uma sociedade mais diversa e democrática.

Como esse método é um meio essencial de garantir o desenvolvimento educacional dessas comunidades, esperamos refletir sobre o ensino e melhorá-lo nas escolas indígenas. Além de precisar de investimento na educação que respeite a cultura e a história desses povos. Também é necessário incentivar os alunos a incorporar temas pertinentes à formação cidadã.

Ao fortalecer a identidade cultural e promover a igualdade social, a educação indígena contribui para a construção sobre as experiências e perspectivas desses membros significativos da comunidade. O tom profissional da pesquisa garante que as descobertas sejam confiáveis e pertinentes.

Participar de uma roda de conversa com os Kófa, ou sábios anciãos, é uma experiência rica em informações. É uma oportunidade única para absorver o conhecimento acumulado ao longo dos anos e aprender com as histórias e ensinamentos que eles oferecem. Não há dúvida de que a troca de conhecimentos entre nós, jovens de quinze, vinte ou até trinta anos, deve ser valorizada e

apreciada. Aproveitar este momento para aprender mais sobre a ancestralidade é uma maneira inteligente de aumentar a compreensão.

É fundamental ensinar aos nossos jovens o conhecimento ancestral dos nossos Kófa, tanto na escola quanto na vida familiar, bem como valorizar os conhecimentos obtidos das lembranças e histórias de nossos antepassados, trazendo-os continuamente para a discussão e resgatando valores e costumes. Além disso, é gratificante para os mais velhos sentirem que fazem contribuições para suas raízes culturais e para o mundo a qualquer momento.

A metodologia utilizada ampara a organização dos capítulos que tem relação com os objetivos específicos, contemplados nos capítulos a seguir: apresentar trajetória da pesquisadora em diálogo com a cultura Kaingang; debater aspectos teórico-conceituais relacionados com a educação escolar indígena e com as políticas públicas educacionais; discutir a educação escolar e as populações indígenas, suas especificidades, necessidades e desafios vinculados à educação escolar indígena; analisar a realidade da educação escolar indígena na Terra Indígena Toldo Imbu por meio da metodologia das Rodas de Conversa e analisar os resultados da pesquisa e apontar aspectos conclusivos acerca da relação entre os documentos de política curricular e a realidade da escola indígena.

2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Neste capítulo, temos como objetivo debater aspectos teórico-conceituais relacionados à educação escolar indígena e com as políticas públicas educacionais. Por isso, organizamos em duas sessões: na primeira tematizamos a educação escolar indígena e, na segunda, comentamos aspectos que marcam as políticas públicas e as políticas educacionais.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Respeitando as particularidades de cada comunidade e valorizando seus conhecimentos e práticas, uma educação escolar indígena deve ser considerada de forma integrada. Os currículos escolares devem ser construídos de acordo com as circunstâncias locais e estimular a diversidade de conhecimentos e a inclusão. Além disso, é fundamental que os educadores que trabalham em escolas indígenas tenham formação adequada e a compreensão das diferenças linguísticas e culturais entre os povos indígenas.

Para garantir uma educação de qualidade e respeitosa, os professores indígenas e não indígenas devem receber formação continuada. Os indígenas devem ter direito à educação escolar porque é um meio de promover a inclusão social e a cidadania. Ressaltamos a necessidade de que as políticas públicas sejam renovadas para garantir que os povos indígenas tenham acesso à educação de qualidade, respeitando suas tradições e culturas.

Além disso, os educadores devem ter conhecimento e formação adequado para desempenhar suas funções de forma respeitosa e adequada a fim de valorizar a cultura e a identidade dos povos indígenas. As políticas previstas nessas áreas devem ser elaboradas e inovadoras com cuidado para garantir que as comunidades indígenas tenham acesso à educação de qualidade.

É essencial que os povos indígenas participem ativamente e conversem abertamente sobre essas políticas para que sejam eficazes e genuinamente inclusivas. Para isso, pesquisas sobre educação escolar indígena e suas políticas foram selecionadas criteriosamente em várias plataformas de pesquisa.

No Portal da CAPES, apenas uma pesquisa e um resultado foram selecionados, enquanto cinco de quinze mil resultados no Google Acadêmico foram selecionados. Para determinar quais dos textos tinham uma conexão direta com o meu objeto de estudo, uma análise cuidadosa do título, resumo, palavras-chave e referências dos textos foi feita.

De todas as opções avaliadas, os estudos abaixo foram selecionados para melhorar a comparação teórica e fornecer subsídios valiosos sobre os tópicos e objetos de pesquisa que já foram estudados. O direito inalienável à educação escolar indígena deve ser preservado e apoiado, pois contribuirá para a construção de sociedades mais diversas e justas, com cuidado e eficiência para garantir a qualidade e a importância do resultado.

Quadro 1 - A Educação Escolar Indígena pré-Constituição Federal 1988

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
Década de 1970	Início da organização do movimento no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG's em consonância com os movimentos indígenas internacionais
1970	A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o <i>Summer Institute of Linguistics</i> (SIL). Dessa parceria, resulta a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas e também as primeiras ações de formação de professores indígenas
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o "Encontro Nacional sobre Educação Indígena", com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro "A Questão da Educação Indígena", coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001- Estatuto do Índio – garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas. Escola integracionista e branqueadora.
Década de 1980	Quando os movimentos indígenas lutam pela redemocratização do Brasil, eles se unem a organizações da sociedade civil, igrejas e universidades para garantir os direitos indígenas na Constituição Federal, incluindo o direito à educação escolar diferenciada. Para isso, é necessário tomar medidas efetivas. Para promover a inclusão e a valorização da cultura e dos saberes dos povos originários, é essencial que sejam criados mecanismos que garantam a execução desses direitos. A única maneira de construir uma sociedade mais justa e igualitária que reconheça e respeite a diversidade étnica e cultural de

	nosso país é fazendo isso.
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPA) realiza quatro encontros que discutem questões como a preparação do professor indígena , elaboração de planos curriculares específicos , o ensino bilíngue e calendários diferenciados . Como resultado foi organizado o livro "A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena", por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.
1988	A COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) foi fundada em Manaus e reúne cerca de mil educadores nativos de mais de cem etnias encontradas nos nove Estados da Amazônia: Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. O objetivo desta iniciativa profissional é valorizar e reforçar a educação indígena na área.

Fonte: Brasil (2016, p. 16)

Desde que a Constituição Federal do Brasil foi promulgada em 1988, a política de educação escolar indígena foi estabelecida como um direito fundamental e inalienável. Desde então, vimos um esforço contínuo para garantir que as comunidades indígenas tenham acesso a uma educação de alto nível que respeite suas tradições e culturas. O artigo 210 da Constituição Federal do Brasil estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. De acordo com o referido artigo, "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (Brasil, 1988)

Como se observa, o direito a uma educação comunitária, bilíngue ou multilíngue, especializada, intercultural e multilíngue é garantido pelo Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, nascendo com ele uma nova modalidade de educação, denominada "Educação Escolar Indígena, a qual foi desenvolvida nas duas décadas seguintes.

No início da década de 1990, visando atender o que determinou a Constituição de 1988, o governo federal passou ao Ministério da Educação a incumbência da educação escolar indígena, conforme decreto 22.1991, antes vinculada à Fundação Nacional do Índio - FUNAI. O decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, em seu artigo 1 afirma, "fica atribuída ao Ministério da educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidade de ensino, ouvida a FUNAI."

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB de 1996 - fortaleceu-se a ideia de uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas ao descrever o bilinguismo e a interculturalidade como especificidade da educação indígena (Brasil, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE fez parecer e resolução criando a categoria de “escola indígena” através do Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas –RCNEI de 1998.

A década de 2000 começa com o Plano de Nacional de Educação – PNE, que determinou 21 metas à educação escolar indígena, entre elas a meta 13¹⁴:

Os “territórios etnoeducacionais” (TEE) foram criados para garantir a educação diferenciada aos diferentes povos indígenas, apenas em 2009, visando cumprir a Constituição e organizar os órgãos públicos e governos em bases territoriais definidas pelas condições étnico-culturais. (Abreu, 2020, p.1.)

Tais legislações preparam o caminho para a construção pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica (Brasil, 2012). Aqui, o CNE definiu em seu artigo quarto que “a educação escolar indígena deverá ser acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados [...] (Brasil, 2012, p. 2). Essas mudanças foram cruciais para melhorar as práticas educacionais no Brasil e tornar uma educação mais inclusiva e diversa. A diversidade é um dos fundamentos para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ao trabalhar com a educação indígena nas escolas, é essencial ter uma compreensão aprofundada da complexidade que envolve toda a educação indígena.

Devido à presença de mais de 305 povos indígenas no país, há uma notável diversidade social, cultural e política. Logo, é preciso compreender criticamente as variedades que permeiam cada pessoa. Por último, mas não menos importante, é fundamental ter uma compreensão completa das características de cada um para criar redes que conduzam a resultados mais desenvolvidos. Para isso, assumir uma

¹⁴ “Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em fevereiro, 2024.

postura profissional que valorize a sensibilidade e atenção aos detalhes neste aspecto. Estas características fazem a diferença no mundo dos negócios e nas relações interpessoais quando se trata de promover uma educação inclusiva e de alta qualidade. No entanto, podemos identificar alguns problemas importantes no pensamento e na construção do conhecimento que os povos indígenas enfrentaram.

Para garantir uma educação escolar de excelência, questões fundamentais devem ser levadas em consideração, como valorizar as tradições e costumes, valores e conhecimentos dos povos indígenas. As missões jesuítas introduziram um processo regular de aprendizagem em jovens e crianças indígenas com o objetivo de “civilizá-los”, ou seja, ensiná-los a usar o português e aderir aos padrões culturais ocidentais. No entanto, o conhecimento e a cultura indígena não foram levados em consideração nessas aulas, apenas alfabetização e catequese. Se esses aspectos forem ignorados, pode-se levar a conclusões e ações convincentes. “No Brasil, as primeiras experiências escolares com os povos indígenas brasileiros datam do início da colonização portuguesa, no século XVI, cabendo aos padres jesuítas sua civilização e catequização...” (Belfort, 2016, p.22-23)

O saber e a cultura indígena continuam sendo ignorados, infelizmente. A educação indígena deve promover uma educação intercultural, que ajuda a valorizar a diversidade cultural do Brasil. O relato abaixo mostra como os nativos foram tratados.

Na casa de mãe veia, éramos uma turma de crianças, provavelmente entre quatro a sete anos de idade, permanecíamos lá enquanto nossos pais e nossas mães serviam as atividades do posto, principalmente trabalhado nessas lavouras ditas comunitárias. Compreendo hoje que nossos pais tinham uma vida de escravos, pois trabalhavam o tempo todo nas plantações de trigo, milho e feijão. Derrubavam a mata ‘para aumentar as lavouras do posto’, como diz meu pai. Mesmo produzindo muitos e diversificados alimentos, as pessoas comiam farinha de milho misturada com feijão, tudo malcozido em um panelão e nossa mãe veia, diante de tantas dificuldades, nos cuidava (Ferreira, 2014, p.17).

Apesar da época difícil, o autor afirma que foi uma época de muito aprendizado porque os mais velhos o ensinaram a colher frutos, folhas comestíveis e ervas medicinais. Hoje em dia, sentimos falta desses ensinamentos por conta da realidade em que vivemos, as crianças ficam a maior tempo dentro de uma sala de aula e é onde tentamos levar esses conhecimentos até as escolas. É trabalho que

muitas vezes não funciona, porque exige do professor uma carga a mais de trabalho.

O desafio para os educadores indígenas é criar um modelo de ensino diferenciado e de qualidade que dialogue às necessidades das comunidades em questão. Para garantir uma educação de qualidade que promova uma ascensão social, é necessário um sistema educacional que reconheça e respeite a diversidade cultural. É imperativo pensar fora da caixa e encontrar soluções inovadoras para esse problema dentro da própria comunidade.

A educação escolar indígena precisa ser urgentemente melhorada. A diversidade cultural e linguística dos povos indígenas exige uma abordagem pedagógica atenta às suas particularidades. Nesse sentido, as políticas públicas de educação precisam se basear no diálogo intercultural e na valorização da herança indígena. Assim, podemos contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva que reconheça e valorize uma riqueza da diversidade humana. Além disso, devemos considerar a criação de uma instituição educacional que reflita as características específicas das comunidades indígenas.

Essa escola idealizada prioriza a diversidade cultural e a valorização das identidades étnicas. De acordo com o RCNEI (1998, p.24), "... a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta".

Toda escola indígena deve ser uma comunidade que valorize a diferenciação, a especificidade, a interculturalidade e o bilinguismo ou multilinguismo. Em outras palavras, uma educação escolar indígena deve ser projetada de forma a atender às necessidades e particularidades de cada comunidade, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade cultural. RCNEI (1998, p.25), professor e ativista indígena do povo Baniwa, afirma que "Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensada, planejada, construída e mantida pela vontade livre e consciente da comunidade".

Para melhorar a conexão entre a educação formal nas escolas e a educação tradicional indígena, é necessário adotar uma abordagem profissional e sensível às necessidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Para promover

uma educação mais inclusiva e enriquecedora para todos os alunos, adotar uma abordagem intercultural. RCNEI (1998, p.24) destaca que

(...) deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes.

Para tanto, deve-se considerar e valorizar a riqueza do conhecimento ancestral integrado ao currículo escolar de forma respeitosa e colaborativa. Esse aspecto deve ser levado em consideração ao desenvolver programas e aulas para escolas indígenas e não indígenas. As instituições de ensino precisam estar preparadas para lidar com essa diversidade devido à riqueza da diversidade cultural de nosso país. Assim será possível promover uma educação inclusiva e de alta qualidade.

Os povos indígenas do Brasil estão lutando para recuperar seus territórios e identidade cultural como um movimento de resistência. Infelizmente, os assuntos indígenas ainda são ensinados de forma abrangente nas instituições educacionais brasileiras, o que perpetua estereótipos e crenças errôneas.

Os projetos pedagógicos e os conteúdos curriculares devem ser revisados para garantir uma abordagem mais justa e respeitosa. Estudar a história e a cultura dos povos originários do Brasil é um passo importante para compreender a riqueza e a diversidade de nossa nação.

É imperativo que, como profissionais, busquemos conhecer e apreciar as tradições, crenças e costumes desses povos, reconhecendo a contribuição que eles fizeram para a formação da nossa identidade cultural. Só assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva que respeite e valorize a diversidade étnica e cultural de nossa nação. Claudino (2013) cita Kaingang.

Evidenciar a base dos conhecimentos do povo Kaingang é identificar, em uma perspectiva cosmológica, as diferentes manifestações culturais vivenciadas no cotidiano da aldeia, [...] mostrado que existe um sistema próprio, autônomo em relação ao conhecimento ocidental. São as diferentes formas de ensinar e aprender, são saberes adquiridos no âmbito familiar e que é impossível encontrar em sala de aula (Claudino, 2013, p.59)

Um modelo educacional personalizado e exclusivo requer a colaboração da comunidade indígena. Eles são o meio pelos quais as crianças obtêm informações

importantes. Em Kaingang, é comum que avós, tios e outras pessoas mais velhas da comunidade sejam os educadores quando os pais não estão presentes. A preservação da sabedoria ancestral de uma geração para outra depende dessa tradição.

Acreditamos firmemente que uma educação escolar específica e diferenciada só funcionará se os principais detalhes participarem de forma plena e ativa de todas as etapas e níveis do processo de implementação. A transmissão de transmissão e confiança em cada ação é fundamental para alcançar o resultado final com excelência. Finalmente, a postura escolhida tem um impacto direto na percepção do público-alvo e na confiança da empresa.

Portanto, ser cuidadoso em cada detalhe é essencial para garantir o sucesso a longo prazo para as comunidades e povos indígenas, desde a comunicação até a execução das tarefas. Só assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso à educação e o conhecimento seja considerado um direito fundamental de todos. Para garantir que as escolas indígenas ofereçam educação de qualidade, faz-se urgente estabelecer um modelo institucional que permita que as lideranças indígenas participem do controle social das políticas educacionais. Isso deve ser feito no Ministério da Educação e nos Estados e municípios para garantir uma educação inclusiva e que respeite as tradições e culturas dos povos originários.

Para construir um sistema educacional mais justo e abrangente, também é preciso ouvir e levar em consideração essas opiniões. É imperativo que sejam tomadas medidas para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, independentemente da sua origem social, cultural ou financeira. A construção de um sistema educacional mais equânime e inclusivo será possível com essa ajuda.

Para tanto, os povos indígenas precisam participar do processo de criação, análise e supervisão de políticas e ações que afetam suas vidas, de acordo com a Constituição Federal e as leis internacionais, como a Convenção 169 da OIT. Para garantir uma abordagem justa e equitativa para a tomada de decisões, considerar que opiniões sejam ouvidas e abordadas aponta para uma urgência. É o que estabelece artigo dois, item um, da convenção 169, conforme segue: "Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos

interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade”.

Em 19 de abril de 2004, o Decreto Presidencial número 5051 promulgou a Convenção 169 da OIT no Brasil. O artigo sexto da Convenção enfatiza a importância de consultar especificamente as instituições representativas dos povos específicos em situações específicas para que as medidas legislativas ou administrativas possam ter um impacto direto sobre eles. É que estabelece o artigo seis, item 1,

Na aplicação das disposições da presente Convenção, os governos deverão: consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente.

Enfatiza-se a necessidade de tomar as devidas precauções para garantir que essas consultas sejam realizadas de forma eficaz e justa, a fim de garantir que os direitos e interesses desses povos sejam protegidos e que as comunidades envolvidas não sejam prejudicadas. Os educadores indígenas enfrentam as maiores dificuldades, pois eles precisam garantir que os direitos sejam respeitados na realidade.

Uma educação escolar que considere as características da cultura Kaingang, como sua língua, costumes e valores é essencial para promover uma formação mais completa e inclusiva. O ensino precisa ser adaptado para respeitar e valorizar a diversidade e a riqueza desses povos indígenas. Esse é o único método pelo qual podemos construir uma sociedade mais justa e equitativa que respeite e ouça todas as vozes. É nossa responsabilidade como educadores garantir que os alunos recebam educação de qualidade e considere as características individuais e coletivas.

A educação escolar deve considerar as características Kaingang, como sua língua, costumes, comida tradicionais, são esses os conhecimentos transmitidos pelos nossos kófa¹⁵. A construção da escola deve ser feita em conjunto com a comunidade para que seja vista como parte da comunidade em vez de um estrangeiro dentro das Terras Kaingang. Por isso, é necessário tomar medidas para

¹⁵ Ancião ou pessoa mais velha da aldeia

garantir um ensino de qualidade que respeite a diversidade étnica e cultural do nosso país para que a educação escolar indígena seja inclusiva¹⁶ e eficaz.

A cultura e o conhecimento tradicional das comunidades devem ser valorizados para que haja melhora no aprendizado, como também incentivar a preservação e o reconhecimento das raízes culturais de cada comunidade. É hora de valorizar a diversidade e desenvolver uma educação que acolha todas as culturas e tradições que compõem a rica tapeçaria brasileira.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O conceito de políticas públicas tem evoluído ao longo dos anos e não há uma única definição que possa explicar totalmente o que significa. Para isso, considera-se a seguinte ideia sobre a transformação constante para melhorar sua compreensão:

A definição instituída por Thomas Dye (1984) é sempre citada como aceitável quanto ao que seria uma política pública, "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A afirmação de Dye encontra fundamento no artigo de Bachrach & Baratz (1962), publicado na *American Science Review*, intitulado de *Two Faces of Power*. O trabalho demonstra que a posição do governo de "não se fazer nada" mediante um dado problema, pode ser considerado uma maneira de produzir políticas públicas. A definição cunhada por Lasswell, anterior à de Dye e também muito utilizada, surge em forma de provocação: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (Couto, 2018, p. 46).

A primeira ideia que temos das políticas é que elas estão relacionadas ao governo. As políticas públicas são o resultado dos esforços do Estado e do governo para melhorar o bem-estar da sociedade. A igualdade social, a justiça e o desenvolvimento sustentável são alcançados por meio deles.

Em outras palavras, as políticas públicas são a forma mais eficaz de mostrar que o Estado está comprometido com seus cidadãos. Um indicador de eficácia da gestão pública é a eficiência das políticas públicas. O Estado desempenha um papel fundamental no estabelecimento de regras e regulamentos em sua área para promover uma cultura política unificada e compartilhada.

O conceito de "Estado"¹⁷, que significa "estar firme", tem se tornado um elemento fundamental da sociedade moderna. A política pública é o conjunto de

¹⁶ Inclusiva (inclusão), que inclui, abrange; palavra derivada do verbo incluir, que por sua vez está etimologicamente ligado ao termo latino *incluire*. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v20n1/v20n1a06.pdf>. Acesso em fevereiro, 2024.

ações e omissões do governo que afetam diretamente a sociedade. Em outras palavras, é como o governo resolve as questões que afetam a vida das pessoas.

De acordo com Daher (2021), esse trabalho crucial requer profissionalismo e dedicação. Essas ações são o resultado de um trabalho árduo e dedicado para garantir o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos. Utilizando uma abordagem profissional e estratégica, o governo sempre tenta promover o progresso e o desenvolvimento do país.

A concretização do plano de governo do Estado, que é executada por meio de programas do governo destinados a realizar ações que atendem às demandas específicas da sociedade, é conhecida como política pública. Entende-se o governo¹⁸ como sendo o conjunto ordenado das funções do Estado, em que são responsáveis por promover o progresso e o desenvolvimento do país, resolvendo os problemas com uma abordagem profissional e estratégica.

É interessante notar que a educação e a política se baseiam na mesma essência, pois ambas têm a capacidade de replicar e alterar os planos de ação. A política pública refere-se à materialização do plano de governo do Estado por meio de programas, projetos e ações que atendem às demandas específicas da sociedade. O governo sempre tenta promover o progresso e o desenvolvimento do país. Educação e política têm muito em comum porque podem manter ou mudar os planos de ação (Ipea, 2015).

Mainardes (2017) afirma que existem conflitos sobre a política pública, que é quando o governo determina ações. Ele define quem ganha e por que ganha e o governo tem o poder de agir ou permitir a ação quando isso é importante para os cidadãos. Uma área crucial da política educacional requer uma abordagem profissional e estratégica para garantir o sucesso dos alunos e o futuro da nação (Ipea, 2015).

¹⁷ O termo Estado advém do substantivo latino status, relaciona-se com o verbo stare, que significa estar firme.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/secao/4-conceito-de-Estado-elementos-constitutivos-e-caracteristicas-parte-i-teoria-geral-do-Estado-teoria-geral-do-Estado-e-ciencia-politica/1590439289#ftn.DTR.2022.3838-n>. Acesso em: fevereiro/2024

¹⁸ Entende-se o governo como sendo o conjunto ordenado das funções do Estado que deve garantir a ordem jurídica, econômica e social.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/secao/9-formas-de-governo-parte-i-teoria-geral-do-Estado-teoria-geral-do-Estado-e-ciencia-politica/1590439313#a-288521037>. Acesso em: fevereiro/2024

A política educacional é fundamental para o avanço de uma nação. O financiamento público da educação pode levar ao desenvolvimento pessoal e a melhoria das estruturas sociais, econômicas e culturais. A educação é o meio pelo qual as pessoas podem construir uma base sólida para o futuro, capacitando-as a lidar com as dificuldades e oportunidades que surgem ao longo da vida.

Portanto, é fundamental que os governos deem prioridade à educação como um investimento estratégico para o progresso e a prosperidade do país. O Estado é responsável pela política e trabalha com outras partes para estabelecer os padrões que governam nossa nação.

Os órgãos políticos e organizações da sociedade civil participam desse processo intrincado. Ao longo desse processo de tomada de decisões, são definidos os padrões de proteção social que o Estado implementa, como o direito à educação. É fundamental lembrar que a construção de uma política eficaz requer a participação e proficiência de todos, uma vez que são conjuntos de ações, programas e decisões tomadas pelo governo, nas esferas nacionais, estaduais e municipais.

Os educadores devem pensar no país, seus objetivos, anseios e valores. Rodrigues e Araújo (2017) definem as políticas públicas como processos complexos e variados que ocorrem em vários níveis de ação e decisão, desde o local até o transacional. Esses processos envolvem vários atores, como governantes, legisladores, eleições, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos internacionais que atuam em contextos institucionais, geográficos e políticos específicos.

Essas políticas visam resolver problemas públicos além de distribuir poder e recursos. Para resumir, o trabalho nas políticas públicas requer habilidades complexas e diversificadas. O poder público desenvolve, direta ou indiretamente, um conjunto de estratégias, programas e ações conhecidos como políticas públicas para garantir o exercício pleno da cidadania do público em geral ou de grupos específicos, como comunidades, grupos culturais, grupos étnicos ou grupos financeiros.

A Constituição brasileira garante que todos os cidadãos do Brasil tenham muitos direitos garantidos, mas, infelizmente, muitos deles não são respeitados, mesmo que sejam reconhecidos pelo poder público e pela sociedade em geral. As políticas públicas devem garantir que todos possam viver uma vida digna e justa.

Em um país com desigualdades estruturais significativas como o Brasil, existem vários fatores que influenciam a descentralização do Estado federativo; estes incluem a capacidade das unidades locais de governo em termos fiscais e administrativos, bem como a cultura cívica local. No entanto, essas características não são determinantes por si só.

O peso e a importância de cada um deles variam de acordo com as necessidades institucionais das políticas que os governos locais devem implementar. Esses requisitos incluem a herança de políticas anteriores, as regras constitucionais e a própria estrutura de operação de cada política social. Todos esses aspectos devem ser levados em consideração para garantir uma descentralização justa e eficaz.

É inegável que devemos continuar nos esforçando para garantir que nossos direitos sejam respeitados e cumpridos de acordo com as políticas públicas em vigor. No entanto, quando tais políticas não existem, a comunidade deve se mobilizar para criar ações que garantam a plena realização desses direitos. Nossa responsabilidade é garantir que nossos direitos sejam protegidos e promovidos, independentemente das circunstâncias.

A educação é um exemplo de políticas públicas e sistemas nacionais em pleno funcionamento. De acordo com Mainardes (2013), a perspectiva de Stephen Ball afirma que uma variedade de fatores que influenciam a formulação de políticas públicas compõe o ciclo das políticas.

A concepção e execução de políticas são influenciadas pelo contexto discursivo, histórico e interpretativo entre esses elementos. É importante destacar que as políticas públicas foram criadas de acordo com as tendências políticas e econômicas da época. Em outras palavras, a criação de políticas públicas é um processo complicado e intrincado que requer uma compreensão profunda do contexto em que são implementadas.

Na prática, as políticas públicas são interpretadas e reinventadas pelos agentes envolvidos. Quando se trata de educação, os educadores indígenas desempenham um papel fundamental. Eles podem ajudar significativamente na construção do conhecimento dos alunos, acompanhando o caminho das políticas educacionais e redefinindo conceitos, atitudes e práticas. Além disso, é capaz de construir comunidades que promovam a participação, o desenvolvimento coletivo de identidades escolares e a valorização da diversidade no ambiente educacional.

Ao analisar as políticas educacionais em Santa Catarina destinadas aos povos indígenas, é possível perceber alguns avanços na política nacional de educação indígena. Ainda assim, não é possível afirmar que esses avanços foram notáveis. Respeitar e buscar uma educação de alta qualidade é essencial.

Após a Constituição de 1988, houve avanços na legislação nacional sobre educação indígena, mas ainda há muito a ser feito para garantir que esses direitos sejam cumpridos. Infelizmente, as ações ocorrem lenta e gradualmente.

A transferência da responsabilidade pela educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação foi um marco importante para esse setor. O decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, em seu artigo um afirma que “fica atribuída ao Ministério da educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidade de ensino, ouvida a FUNAI.” O MEC supervisiona a educação e incentiva a criação de estruturas gestoras nas secretarias estaduais através da portaria 559/91.

Essas instâncias têm a missão fundamental de garantir a educação escolar indígena e a formação de professores, garantindo um ensino de qualidade com respeito à diversidade cultural. Essa mudança deve ajudar a promover a educação indígena e preservar as tradições e culturas desses povos.

Os Núcleos de Educação Escolar Indígena, que também estão presentes em Santa Catarina, foram estabelecidos com o objetivo de promover uma educação inclusiva e respeitosa com as culturas diversas dos povos indígenas que a compõem.

O Núcleo de Educação Escolar Indígena, instituído por meio da Portaria nº 990/2020 (DOE SC 21.264), é um grupo consultivo, executivo e deliberativo, implementado na Secretaria de Estado da Educação. O NEI conta com representantes das escolas indígenas de Santa Catarina, organizações governamentais e indigenistas, Coordenações Regionais de Educação e Instituições de Educação Superior.

Neste contexto, houve duas tendências diferentes nas políticas públicas que afetaram as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. A primeira foi o domínio por meio da integração e homogeneização cultural. A valorização da diversidade étnica, linguística e cultural e a promoção do pluralismo cultural são as duas diretrizes centrais do Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas, essenciais para garantir uma educação inclusiva que respeite as diversas identidades e tradições do nosso país.

Os povos indígenas não deixaram abater e lutaram por seus direitos, apesar das dificuldades. Hoje podemos dizer que uma Educação Escolar Indígena é uma realidade em nosso país, resultado da resistência e da luta desses povos.

Estado Brasileiro pensava em uma escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (Brasil, 1998, p. 27).

A estratégia política para a assimilação cultural da cidadania brasileira visava integrar os povos indígenas à sociedade brasileira. Por outro lado, eles deveriam ser obrigados a renunciar às suas identidades distintas, que incluem suas línguas, tradições, convicção e pertencimento étnico, por meio dessa estratégia.

Em outras palavras, para se tornar brasileiro precisou aprender a lidar com a cultura do país. O movimento de emancipação indígena encontrou resistência na década de 1970, de acordo com Luciano (2006, p. 155). Como consequência disso, setores acadêmicos e organizações não governamentais defenderam a apropriação da escrita pelos povos indígenas.

Essa abordagem era necessária para manter e valorizar suas identidades étnicas e culturais, bem como suas línguas. Os povos indígenas e seus associados têm se mobilizado para exigir uma educação escolar que respeite suas particularidades e seja uma ferramenta para fortalecer e afirmar sua cultura e identidade étnica.

Essa luta é crucial para evitar a perda da cultura, preservar os saberes ancestrais desses povos e promover uma relação com outras culturas. É uma batalha importante e necessária para preservar a diversidade e a riqueza cultural do nosso país. Ao longo da história, os povos indígenas lutaram arduamente para defender seus direitos coletivos, muito antes que esses direitos fossem reconhecidos legalmente. E, mesmo depois de obter esses direitos, ajude a lutar por eles.

A UNI – União das Nações Indígenas – foi fundada por líderes de movimentos locais e regionais com o apoio de organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) durante a década de 1970. Isso foi feito como parte

dos esforços do governo para garantir a emancipação dos povos indígenas. Esta ação representou um grande avanço na luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas do Brasil.

O objetivo era unificar as lutas que todos os indígenas do país enfrentavam e cobrar o governo para proteger os direitos coletivos. A UNI representou os povos indígenas e outras comunidades em todo o Brasil na década de 80, liderando um movimento nacional para garantir seus direitos como povos diferentes.

Essa ação foi uma resposta às preocupações de Carneiro da Cunha e representou um grande avanço em direitos para os povos indígenas. O período pré-constitucional também teve lutas. Ele terminou em 04 de setembro de 1987, quando líderes como Ailton Krenak¹⁹ fizeram uma intervenção energética na Sessão Plenária da Câmara dos Deputados para pedir que as propostas dos povos indígenas fossem incorporadas à Constituição.

Os Artigos 210, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 respeitaram oficialmente os direitos fundamentais conquistados pelos povos indígenas (BRASIL, 1988). Esses órgãos legais autorizam que os territórios tradicionais, a saúde e a educação escolar diferenciada são importantes para essas comunidades. É uma vitória histórica que demonstra o esforço incessante desses povos para preservar sua cultura e identidade.

Procurou fazer aceitar o chamado “Decreto da Emancipação. Tratava-se de distinguir entre “silvícolas”, entendidos como índios que viviam segundo suas “tradições”, e índios “aculturados”, que já se estariam conformados aos costumes da maioria dos brasileiros e que deveriam ser emancipados (Carneiro da Cunha, 2018, p. 45).

O direito a uma educação comunitária, bilíngue ou multilíngue, especializada, intercultural e multilíngue é garantido pelo Artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Este direito visa respeitar e valorizar os processos de ensino-aprendizagem de todos, garantindo uma educação de alta qualidade que atenda às necessidades e particularidades culturais de todos. O mesmo artigo estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais: “§ 2º o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado

¹⁹ Discurso de Ailton Krenak em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil
Disponível <https://drive.google.com/file/d/1PkFNpds7iPbqHHAWibvxtrZfjroFVsyY/view?usp=sharing>.
Acesso em: fevereiro/2024

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Para garantir que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem, é necessária uma legislação educacional específica que seja baseada numa base jurídica sólida. É fundamental que essa garantia seja cumprida de forma profissional e comprometida para apoiar o desenvolvimento e a inclusão dessas comunidades.

Os instrumentos relacionados à educação escolar dos povos indígenas incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996²⁰ e os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Eles demonstram o compromisso do país com a inclusão educacional e a diversidade cultural.

O reconhecimento desses direitos é essencial para a promoção de uma educação de alta qualidade que respeite a diversidade cultural do nosso país. Os povos indígenas, embora tenham recebido direitos, continuam lutando organizadamente para permanecer no país.

A representação nacional foi restaurada com a criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB) nos anos 90. Entre 2000 e 2001, uma das autoras foi secretária. Após o fechamento do CAPOIB em 2005, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) foi fundada durante o Acampamento Terra Livre, uma mobilização nacional que ocorre em Brasília. Atualmente, a APIB é uma organização nacional que defende os direitos

²⁰ Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: fevereiro/2024

constitucionais dos povos indígenas. A conquista de direitos para esses povos é uma tarefa difícil, pois a década de 90 foi marcada por vitórias jurídicas significativas.

A luta organizada dos povos indígenas começou na década de 1990 e levou à formação de professores indígenas. A APIB é uma organização profissional que se dedica aos direitos indígenas e continua a melhorar seus planos e ações para proteger esses povos. Um marco legal foi estabelecido para permitir a implementação de políticas e programas diferentes, como os Territórios etnoeducacionais e a Ação Saberes Indígenas na Escola.

Essas iniciativas foram fundamentais para o fortalecimento do movimento indígena e para a consolidação da Educação Escolar Indígena, que continua a se desenvolver com projetos cada vez mais adequados às necessidades dessas comunidades.

A Constituição Federal de 1988 serve como base para a educação indígena no Brasil. Fornece uma base sólida para entender as vitórias, avanços e desafios que as escolas indígenas enfrentam. É um documento importante que ajudará as comunidades indígenas a construir um futuro mais justo e inclusivo. Cada pessoa que trabalha para educar esses povos deve respeitá-lo e valorizá-lo.

Isso se deve ao fato de que a Constituição Federal reconhece e valoriza os processos educacionais distintos dos povos indígenas, incluindo o conhecimento, as línguas e os métodos de ensino que eles usam ao configurar as escolas. Em outras palavras, a Constituição Federal tem um papel importante na promoção da diversidade cultural e na construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diferenças.

Além disso, os princípios legais iniciados pela Constituição foram estabelecidos por mais de vinte leis e diretrizes. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), bem como várias resoluções do Conselho Nacional, Decretos e Portarias presidenciais e ministeriais tiveram um impacto significativo na educação indígena no Brasil. Conforme citado, “as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada [...]” (Educação, 2002, p.10).

Essas mudanças tiveram um impacto positivo na educação dos povos indígenas, dando-lhes uma educação mais completa e adaptada às suas

necessidades e realidades culturais. É um marco importante na história da educação brasileira e ilustra como as políticas públicas podem valorizar e preservar a diversidade cultural do país.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, a aprovação da Constituição de 1988 marcou um grande passo em direção à educação escolar indígena. Atualmente, em vez de ser considerada uma responsabilidade do Estado sob a jurisdição da FUNAI, os sujeitos e cidadãos indígenas individuais e coletivos têm o direito de fazê-lo.

Essa mudança representa um marco importante na luta pelo respeito e valorização da diversidade cultural e étnica de nosso país. Para atender às demandas dos povos indígenas, os sistemas de ensino se organizaram e estruturaram de forma mais eficaz. Essa mudança ocorreu sem a pressão dos povos indígenas e, em alguns casos, com a ajuda do Ministério Público, designado pela Constituição Federal de 1988 para proteger os direitos coletivos dessas comunidades.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 confirma a importância dos sistemas sociais, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos originários sobre suas terras ancestrais. Essas leis são permitidas para proteger a cultura e os direitos dessas comunidades.

Art. 210 § 2 – O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215 § 1 – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promove a diversidade linguística, sociocultural e cultural dos povos indígenas, garantindo uma educação que honre suas crenças, preserve suas identidades e ofereça acesso ao conhecimento que a comunidade nacional (Artigo 78). Para tanto, citamos o artigo 78 e os itens 1 e 2.

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Educação, 2002, p.23)

Além disso, os Estados e municípios são responsáveis por promover iniciativas na área de educação indígena, garantindo a inclusão de "currículos e programas específicos" e a produção regular de "materiais didáticos diferenciados e exclusivos". Os saberes, opiniões e valores dos povos indígenas vêm de um conhecimento profundo e prático da comunidade, que foi construído ao longo de muitos anos de observação e experiência compartilhada.

Devido ao fato de ser fundamental para a manutenção de um modo de vida específico, esse conhecimento deve ser apreciado e respeitado. É necessário acreditar que os indígenas garantem a sua própria sobrevivência e que os não indígenas precisam conhecer e aprender essas experiências dos povos. Os indígenas demonstram que são capazes de se adaptar e sobreviver em seus territórios usando o que sabem.

Embora o avanço tecnológico e o conhecimento científico sejam necessários para melhorar as condições de vida das pessoas, isso não significa que os povos indígenas não possam sobreviver sem eles. Por isso, é preciso considerar e valorizar a riqueza dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e apoiar a preservação e a transmissão desses conhecimentos para as próximas gerações.

Essa situação foi causada pelo processo de colonização violenta que levou os povos indígenas contemporâneos a depender assistencialmente do Estado, principalmente pela expropriação de seus territórios, conhecimentos e culturas (Luciao, 2013). A educação indígena intercultural tem sido associada ao ensino bilíngue no ensino fundamental.

No entanto, até uma educação superior, como as Licenciaturas Interculturais Indígenas podem ser usadas. Embora outras políticas como o ProUni e a "lei de cotas" ampliem o acesso desses indivíduos ao ensino superior, elas não atendem às mesmas instalações da educação indígena intercultural. Essas políticas visam incorporar os indígenas a um sistema educacional e epistemológico, muitas vezes, diferente devido ao seu modo de vida original.

Para garantir uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade cultural, é essencial levar em consideração essas diferenças. A Resolução CP/CNE 02/2017, em sua teoria normativa, enfatiza a importância de abordar especificamente a diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica nos currículos escolares. O artigo oito, segundo parágrafo, enfatiza a necessidade de um tratamento cuidadoso e inclusivo dessas questões.

A educação indígena foi regulamentada após a Constituição de 1988. Isso desenvolveu um movimento colaborativo de educadores indígenas e grupos de pessoas indígenas. Esse movimento levou à criação das primeiras escolas independentes com o objetivo de implementar processos político-pedagógicos baseados nas realidades sócio-históricas de cada povo.

A gestão administrativa, política e pedagógica dessas escolas é totalmente gerenciada pelos educadores indígenas. Eles também criaram seus próprios planos pedagógicos e políticos. Foi um avanço significativo

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em seus particulares. (RCNEI,2003, p.34)

Este importante documento marcou um grande avanço na história do país, criando um novo padrão para a proteção e o reconhecimento dessas comunidades. Após essa vitória, a extinção desses povos não era mais um projeto ou uma ameaça para os colonizadores. A Constituição Federal facilita claramente a existência dos povos indígenas do país.

Os indígenas eram vistos como uma categoria social menor, temporária e fadada a desaparecer étnica e culturalmente²¹. Isso foi usado para justificar sua incapacidade de compreender, agir civilmente e juridicamente. Com autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em justiça, os povos indígenas agora têm capacidade de agir em defesa de seus direitos e o Ministério Público tem o poder de tomar medidas de defesa judiciária quando necessário.

Esse reconhecimento da capacidade civil funciona como uma base conceitual e legal para a luta pelos direitos dos povos indígenas. Os povos indígenas chegaram a um ponto histórico em sua luta pelo reconhecimento legal do Direito à Diferença. Atualmente, eles não são capazes de preservar suas organizações sociais, identidades culturais, línguas, crenças e tradições.

²¹ “...os índios eram naturalmente inferiores, “animais selvagens”, sem capacidade de se autogovernar.”

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-capacidade-civil-indigena-a-tutela-e-a-capitis-diminutio-como-fundamento-da-politica-integracionista-e-sua-insustentabilidade-perante-a-perspectiva-multicultural-consagrada-na-constituicao-de-1988/206619782>. Acesso em: fevereiro/2024

O Artigo 231 da Constituição Federal de 1988 confirma que os povos indígenas são membros permanentes, integrados e fundamentais da sociedade brasileira. Um marco importante foi a garantia do direito dos povos indígenas de utilizar suas línguas e métodos de aprendizagem no ensino fundamental, conforme estabelecido no artigo 210, § 2º. Isso foi possível graças à adoção da educação indígena, que é distinta e personalizada para atender às necessidades e particularidades dessas comunidades.

É uma vitória que enfatiza o respeito aos direitos humanos e a apreciação da diversidade cultural. Isso significa que os planos antigos de integração e assimilação de culturas à sociedade do país são abandonados, sendo um avanço significativo na proteção dos direitos humanos e na promoção da diversidade cultural do nosso país. Um marco importante para a garantia do direito dos povos indígenas de utilizar suas línguas e métodos de aprendizagem no ensino fundamental.

Isso foi possível graças à adoção da educação indígena, que é distinta e personalizada para atender às necessidades e particularidades dessas comunidades. É uma vitória que enfatiza o respeito aos direitos humanos e a apreciação da diversidade cultural. Como resultado, os projetos de escolas indígenas tiveram a oportunidade de criar experiências únicas e enriquecedoras.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E POPULAÇÕES INDÍGENAS

Neste capítulo, o objetivo é discutir a educação escolar e as populações indígenas, suas especificidades, necessidades e desafios vinculados à educação de escolas indígenas. Assim, apresentamos a trajetória da educação indígena, considerando suas características e o desenvolvimento ao longo do tempo. A história e as culturas indígenas são, infelizmente, frequentemente apresentadas de forma contraditória e fragmentada, baseadas em crenças errôneas e preconceituosas. Isso indica que nossa compreensão de como eles se relacionaram com a sociedade brasileira nos últimos séculos é limitada.

De acordo com Belfort (2016), pesquisadora indígena Kaingang, é fundamental que uma educação indígena seja apresentada de forma clara e precisa, levando em consideração as características de cada cultura e valorizando as contribuições que eles fizeram para a sociedade brasileira.

Assim, nosso trabalho tem como objetivo melhorar a compreensão da educação indígena e o papel que ela desempenha na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Belfort enfatiza que

A partir do primeiro contato com o invasor europeu, os povos indígenas sofreram processos de desestruturação étnica, resultante da dominação imposta pelos colonizadores. A dizimação de povos indígenas e suas línguas, em prol do avanço da superior cultura ocidental contribui para o processo de homogeneização de línguas e culturas destes povos e consequente perda da identidade (Belfort, 2016, p. 47).

A Constituição de 1988 não trouxe aos povos indígenas uma educação que valorizasse suas línguas e habilidades atuais. As escolas não estabeleceram um ambiente bilíngue e intercultural, deixando-os fora do ensino. Felizmente, a Constituição reconheceu o direito dessas comunidades a uma educação diferenciada.

Um dos maiores avanços foi a possibilidade de se alfabetizar nas línguas indígenas em um país que fala mais de 200 idiomas. Finalmente, os nativos têm a oportunidade de aprender e ensinar em suas próprias línguas, ao mesmo tempo em que valorizam sua cultura e sua identidade. Os povos indígenas valorizaram a relação entre a natureza e os humanos em sua filosofia.

Esse fato deve ser destacado. Todos os seres criados pelo Criador, sejam humanos, animais, vegetais ou espirituais, têm uma história e atividades únicas. Essa perspectiva representa a forma social dos indígenas, que se baseia na coletividade. O conhecimento é construído por meio da prática e da observação direta. Descobrir as qualidades de uma planta, fazer trabalhos artesanais ou ensinar as crianças podem ser exemplos disso.

O conhecimento é construído por observação, experimentação e experiência pessoal ou coletiva. O aprendizado dos indígenas é baseado na prática e experimentação, principalmente no que diz respeito à medicina tradicional, planejamento e relacionamentos sociais. Além disso, as crianças aprendem observando e brincando com pais, avós e outras crianças.

Em resumo, o conhecimento é construído pela experiência direta e pela observação atenta; isso é verdade tanto para as crianças não indígenas quanto para as crianças indígenas. Brincando com outras crianças, observando e participando das atividades diárias das famílias e ouvindo histórias dos pais, cantos, danças e rituais, toda atividade praticada pela criança é um aprendizado.

Isso ocorre porque as crianças indígenas estão sempre com suas famílias nas atividades diárias, rituais e sazonais, muitas vezes não participando diretamente ou desenvolvendo uma atividade específica que lhes permite observar e aprender de todas as maneiras como a vida se expressa e funciona. Uma criança indígena aprende brincando durante os rituais, cerimônias, cantos, mata e vida na cidade com sua família.

Freitas (2017) afirma que a obediência está diretamente ligada ao afeto e ao respeito mútuo entre crianças e adultos. Os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos e pelos Kujá, seja durante rituais ou em diferentes situações vivenciadas pela comunidade, ajudam a preservar e perpetuar a cultura de tradição oral. A educação indígena é um processo que transcende os limites de uma sala de aula convencional.

A criança aprende usando questões simples e subjetivas. A aquisição de conhecimento pode ser alcançada por meio de experiências individuais e coletivas. As crianças aprendem diariamente em suas próprias escolas indígenas na aldeia, na mata, no rio e na cidade. O principal educador é a família e os outros residentes da aldeia, que criaram um ambiente rico em aprendizado e desenvolvimento.

As crianças adquirem conhecimento sobre temas como cultura, história e questões cotidianas por meio do aprendizado direto, experimentação, observação e oralidade. A escuta atenta ajuda os jovens a aprenderem sobre o passado, as tradições e as questões diárias. As pessoas adquirem conhecimentos, habilidades e explicam sobre uma variedade de características naturais, sociais e culturais a partir de experiências específicas acumuladas em um determinado contexto histórico e social.

A transmissão de conhecimentos é um processo dinâmico e contínuo que requer atenção e dedicação dos professores e dos alunos. Interações com outros grupos produzem conhecimento dentro de um grupo culturalmente definido. A experiência de aprendizado é vista simultaneamente como parte do todo e ao mesmo tempo como parte do sujeito específico na transmissão dos saberes indígenas. Isso mostra um método que coloca ênfase no conhecimento abrangente, que inclui sensações, emoções e razões no processo de compreensão do mundo.

Como dito anteriormente, uma estrutura curricular da escola indígena priorizava a transmissão de informações apenas na língua portuguesa, ignorando a língua indígena. Como resultado dessa negligência, as línguas indígenas foram menos valorizadas, o que resultou na perda gradual dessas línguas, que eram usadas apenas nas relações internas das aldeias.

Infelizmente, muitos pais não incentivam seus filhos a falarem a língua materna, o que é considerado um problema na escola formal. Os castigos físicos foram usados para evitar que as pessoas falassem a língua indígena.

Este propósito de inserir os povos indígenas no sistema de mercado foi mascarado pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela educação bilíngue. No Brasil, os positivistas, por sua filiação ao laicismo, haviam barrado a entrada do SIL, mas esta agência se instalara no México, nos anos de 1930, com o apoio de antropólogos e indigenistas de lá e desenvolveu seu projeto piloto que seria, a partir do término da Segunda Guerra Mundial e da expansão do comércio internacional, negociado com outros países (Faustino, 2006, p.34).

Os esforços para integrar os Kaingang por meio da língua aportuguesada não funcionaram (Belfort 2016). Na educação bilíngue, o SIL - *Summer Institute of Linguistics* - não conseguiu estabelecer uma conexão eficaz entre a língua nativa e o português. O resultado irritou todos os envolvidos.

(...)a política de educação escolar para os índios foi alterada. O governo brasileiro por meio da FUNAI estabeleceu convênio com a agência missionária norte americana Summer Institut of Linguísticas – SIL que fixará raízes na América Latina. Várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do Posto da FUNAI nas áreas indígenas (Faustino, 2006, pg.33).

Os projetos da FUNAI para treinar professores bilíngues foram o ponto de partida para essas iniciativas, que surgiram na década de 1970. Isso foi de acordo com o Estatuto do Índio de 1973, que prevê que a língua indígena fosse usada também no ensino formal das comunidades indígenas. Assim, uma grande quantidade de professores indígenas recebeu treinamento como "monitores" da língua indígena. Isso era apenas um método para ajudar as crianças que falavam línguas indígenas para aprender melhor português. Em seu estudo, Belfort (2016) cita:

O projeto inicialmente chamado Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENICC - e, posteriormente Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC(...), formado três turmas de monitores bilíngues Kaingang e Guarani dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (Belfort, 2016, p. 26).

Embora mencione a importância de preservação do patrimônio cultural das comunidades indígenas, a realidade era muito diferente da lei. A cultura e os requisitos educacionais diferenciados dos povos indígenas foram infelizmente ignorados por várias políticas públicas brasileiras.

O objetivo era criar uma educação independente para os povos indígenas, com os educadores indígenas assumindo a responsabilidade de administrar suas próprias escolas. No entanto, na prática, o Estado é responsável pela gestão do projeto, o que acaba por ocultar a autonomia dos povos indígenas. As diretrizes propostas pelo MEC para promover uma educação inclusiva e respeitosa para que as populações indígenas devem ser inovadoras pelas Secretarias de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 definiu um marco histórico ao considerar a responsabilidade do Estado de fornecer uma educação intercultural e bilíngue. Em 1993, o Ministério da Educação aprovou as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Foi realizado em colaboração com educadores indígenas, organizações governamentais e não governamentais.

Ajudar os povos indígenas a recuperarem memórias históricas, fortalecer sua identidade étnica e valorizar suas línguas e ciências é essencial, conforme afirma o

artigo 78 da LDB²². Além disso, a lei garante que os povos indígenas possam obter conhecimento técnico, científico e informações de outras sociedades não indígenas, bem como da sociedade nacional. O Estado deve cumprir essas obrigações de promover a inclusão e valorização da diversidade cultural em nosso país.

Para transformar as palavras em ações concretas, sugerimos a implementação de programas integrados de pesquisa e ensino que incluam a participação ativa das comunidades indígenas na elaboração de currículos específicos. Além disso, é fundamental gastar dinheiro na produção de materiais didáticos que atendam às necessidades dessas comunidades e na formação de profissionais especializados. Isso permite que todos recebam educação de alta qualidade.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)²³ foi criado em 1998 por um grupo de professores, especialistas e técnicos índios. Esse guia fornece orientações pedagógicas para as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, além de conselhos sobre metodologia e conteúdo. O objetivo é estabelecer diretrizes legais para uma educação indígena específica que valorize e respeite os conhecimentos da sociedade indígena.

O RCNEI é um instrumento essencial para garantir a preservação e o fortalecimento da cultura e do conhecimento tradicional dos povos originários do Brasil. No entanto, Grupioni (2000) afirma que, para que o RCNEI possa aplicar suas diretrizes, os agentes educacionais devem ter qualificação profissional e ser capazes de se adaptar às rígidas estruturas administrativas das secretarias de educação.

Isso permitirá a criação de novos meios de comunicação para que as comunidades indígenas possam participar ativamente da formulação da política educacional das escolas. Grupioni (2000) destaca que no Parecer 14 de 1999

²² Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: fevereiro/2024

²³ RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

levantou-se a questão da fundação de uma Escola Indígena, estabelecendo diretrizes claras para a administração, currículo, flexibilidade e formação de professores.

A Resolução no 3/99 do CEB, por sua vez, regulamentou esses assuntos e atribuiu aos Estados a responsabilidade de fornecer, organizar e supervisionar a educação escolar indígena, independentemente de estar em conjunto com os municípios ou diretamente. Assim, para garantir a qualidade e o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, foi estabelecido um marco regulatório para a educação indígena.

O Estado é responsável por fornecer os meios necessários para a capacitação e apoio financeiro aos professores indígenas. Também é responsável por fabricar materiais didáticos adaptados às necessidades das escolas. Para garantir uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural, é necessário um investimento contínuo na formação desses educadores.

O PNE de 2001²⁴ estabelece metas e diretrizes para a educação nos próximos dez anos. O objetivo é garantir que as escolas indígenas mantenham sua independência e permita que a comunidade participe mais das decisões sobre o funcionamento das escolas. O Estado deve assumir essa responsabilidade de garantir uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural. O objetivo é criar programas de treinamento que reconheçam os educadores indígenas como uma categoria.

O Congresso Nacional está discutindo uma revisão do Estatuto do Índio após a suspensão de leis que protegem os povos indígenas. Decepcionante, esse projeto aguarda aprovação política há mais de dez anos. Os seus objetivos são normatizar a educação indígena para cultivar as comunidades indígenas a se autodeterminarem em relação à sua cultura e identidade. No entanto, os alunos não índios estão aprendendo o mesmo conteúdo com o mesmo currículo e material didático.

3.1 CARACTERÍSTICAS, NECESSIDADES E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: fevereiro/2024

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena – MEC, 1998) vê uma escola como um ambiente tenso onde várias forças lutam e discutem. A escola é vista como um local para desenvolver identidades, independência e alteridades. Fazer projetos socioculturais que todos possam compreender é o desafio.

É necessário cooperar para garantir que uma educação indígena seja inclusiva, respeitando as tradições e valores culturais de cada comunidade. É essencial enfatizar que esta construção foi criada e refletida pelas próprias comunidades indígenas, bem como pelas políticas públicas e pelos próprios indígenas.

Os professores, que são considerados os principais protagonistas do processo, devem participar ativamente da criação de uma educação escolar indígena para que possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena de alta qualidade. Eles devem estar comprometidos com a compreensão das necessidades e particularidades de cada comunidade.

A escola indígena é vista como um ambiente que prepara os jovens para viver na sociedade brasileira de maneira saudável e autônoma. É um local onde se busca o equilíbrio entre a integração e a preservação dos valores e tradições da família. Além disso, é vista como um local para fornecer formação e fortalecimento cultural particulares. É onde se busca o equilíbrio entre a integração e a preservação dos valores e tradições ancestrais.

Belfort (2016) afirma que antes a escola era vista como uma ferramenta para oprimir e aniquilar a cultura e a língua indígenas. No entanto, atualmente, a escola é vista como uma reivindicação de direitos. Assim, reconhecer a importância da formação especializada de professores indígenas é uma garantia fundamental para a promoção desses direitos.

De acordo com Claudino (2013), um dos problemas mais importantes que a escola Kaingang ainda enfrenta é a falta de formação específica para seus professores indígenas. Eles não podem produzir materiais didáticos adequados e sugestões de ensino melhores devido a essa disparidade. Para que esses educadores possam oferecer uma educação de alta qualidade e valorizar a cultura e os saberes de seu povo, é essencial investir em capacitação.

Atualmente, os povos indígenas consideram a escola uma necessidade inegociável e a alta taxa de matrícula escolar é fruto de políticas públicas e movimentos sociais e políticos indígenas. O Estado não está fazendo muito para construir uma escola que atenda às necessidades específicas desses povos, embora seja descrito como uma educação diferenciada que respeita a história e as culturas indígenas. Um verdadeiro compromisso com a educação indígena é necessário para garantir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Existem vários fatores que dificultam a implementação de uma educação escolar autônoma, diferenciada e específica para os povos indígenas. Além de muitas dificuldades, as discussões pertinentes e a implementação de projetos eficazes são desafiadoras. Os povos indígenas querem uma educação escolar de alta qualidade que reconheça e integre o conhecimento e a cultura dos povos indígenas. É essencial garantir que a qualidade do ensino não seja alcançada à custa da perda da identidade e dos conhecimentos ancestrais. Para que a educação escolar indígena atinja o mais alto patamar de qualidade, é necessário superar alguns problemas. Entre eles estão a repetência, a falta de frequência escolar e a grande quantidade de adultos que não são capazes de falar o idioma indígena ou o português. Por isso, os professores locais precisam de formação contínua para garantir que as comunidades indígenas recebam educação de qualidade. Além disso, os saberes dos povos indígenas e da comunidade devem ser promovidos para promover um diálogo aberto e fraco para melhorar o processo educacional. É essencial que as políticas públicas estejam alinhadas com essas diretrizes para garantir um futuro mais igualitário e justo para todos.

Para garantir que as escolas indígenas ofereçam uma educação de alta qualidade, as políticas oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e as tradições de transmissão do conhecimento ancestral devem ser bem alinhadas. É necessário que esses dois universos se comuniquem sempre e respeitosamente para garantir que os estudantes indígenas tenham acesso a uma formação abrangente e contextualizada. Nos últimos anos, a comunidade Kaingang tem se mobilizado para obter uma educação que respeite sua diversidade e atenda às exigências legais de uma escola diferenciada. O objetivo é corrigir o processo de ocidentalização que prejudicou a cultura e as tradições desse povo. Estamos comprometidos e determinados a proteger a identidade Kaingang e fornecer uma

educação que reconheça suas raízes e incentive o desenvolvimento sustentável de sua comunidade.

O conhecimento abrange muito mais do que apenas ações individuais, de acordo com Claudino (2013). É uma prática cotidiana e coletiva que envolve toda uma comunidade na busca de informações e desenvolvimento. É essencial compreender que o conhecimento não é permanente; é invariavelmente mutável. Portanto, para que possamos crescer e nos desenvolver como seres humanos e como profissionais, é necessário que estejamos sempre abertos a novas ideias e perspectivas.

(...) o modo como ensinavam seus filhos, no singular e no coletivo, o povo Kaingang traz em sua memória uma das riquezas mais importantes para adaptar-se ao ambiente escolar. Contrastado com o saber que a escola transmite para as crianças Kaingang, enfatizo que esta prática relacionada ao conhecimento ocidental acadêmico está distante da pedagogia da tradição oral, pois está se dá distante da sala de aula, mais precisamente na mata e nos rios. Também vemos envolvimento de práticas ancestrais com simbolismo associado às marcas, o que não corresponde ao modelo trasposto da escola para as crianças Kaingang, já que essa sociedade enfatiza o aprendizado destacado da complementaridade entre atividades familiares e coletivas (Claudino, 2013, p. 50).

O povo Kaingang espera que a escola se torne uma ferramenta para ajudar as lutas indígenas, principalmente as suas. Como resultado, há uma luta por políticas públicas que garantam uma educação escolar capaz de transmitir conhecimentos tradicionais e preservar esse conhecimento como patrimônio linguístico, étnico e cultural. Infelizmente, a língua e os costumes tradicionais dos Kaingang se perderam gradualmente no contato com as sociedades não-indígenas. É imperativo tomar medidas para corrigir essa situação e garantir a preservação desses conhecimentos importantes.

Ao analisar os desafios que as escolas indígenas enfrentam, é importante destacar que a legislação atual confirma a singularidade dos processos de aprendizagem dos povos indígenas. No entanto, o desafio mais difícil para as políticas públicas educacionais é considerar a legitimidade das pedagogias nativas. As escolas indígenas devem ser capazes de valorizar e incorporar essas práticas pedagógicas com as tradições e essas culturas. Apesar dos obstáculos enfrentados pelas escolas indígenas, o governo tem investido recursos, mas parece que essa tarefa é complicada e delicada.

Evidentemente, o governo tem investido recursos importantes nesse sentido para garantir que as escolas indígenas cumpram as determinações legais, apesar

dos obstáculos enfrentados. No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação, foram criados departamentos dedicados à criação de políticas educacionais para a população indígena; padrões curriculares e programas de formação de professores indígenas com programas para preparar professores indígenas para trabalhar nas escolas; bem como foram publicados livros didáticos em línguas nativas (Satos, Tassinari e Weber, 2007).

Belfort (2016, p.22) destaca as práticas de extermínio do Governo brasileiro contra a população indígena nas denúncias de chacinas contra a povos indígenas, quando o Brasil teve que apresentar uma nova política de relacionamento entre Estado e os Povos indígenas. Apesar de todos esses retrocessos sofridos pelos povos indígenas, ainda enxergamos uma luz no final do túnel, acreditando que a educação escolar indígena é a esperança de conquista dos nossos direitos, do direito a nossa terra. Portanto, ao estabelecer padrões para os programas educacionais, também deve-se garantir que essas políticas públicas sejam adaptáveis e respeitem os diferentes ambientes escolares. Os gestores públicos devem ser cuidadosos e sensatos nessa situação paradoxal. Ao tentar alinhar as particularidades de seus saberes e técnicas de ensino com as diretrizes estabelecidas pelo Estado, as escolas indígenas enfrentam muitos desafios. Cabe lembrar, que existe uma legislação que permite transformar ou construir escolas indígenas de acordo com as realidades, mas que é simplesmente ignorado pelos sistemas de ensino, essas leis existentes precisam ser cumpridas e não ser maquiadas com novas regras.

Para garantir que a preservação da cultura e a formação acadêmica dos alunos sejam valorizadas e respeitadas, um equilíbrio é necessário. Essa tarefa requer um trabalho árduo e contínuo dos educadores, que precisam estar atentos às necessidades e demandas da comunidade indígena.

Há 3.541 (1,9%) escolas indígenas²⁵ no Brasil, de acordo com o censo escolar realizado pelo INEP em 2022. No entanto, essas escolas ministram conteúdo específico e diferenciado de acordo com os aspectos étnicos culturais e 3.597 (2%) oferecem educação indígena²⁶ por meio de redes de ensino. Quando se

²⁵ Escola em terras indígenas: Diz respeito ao território no qual as escolas estão localizadas.

²⁶ Oferta de Educação Indígena: Não está vinculado ao território, mas ao público majoritário que atende. Nesse contexto, pode haver, por exemplo escolas urbanas voltadas para esse público. Disponível em: [Educação em terras indígenas: o que diz o Censo Escolar — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: fevereiro/2024

trata de ensino fundamental, 3.484 estão em territórios comunitários originários. Destas, 3.234 oferecem turmas de anos iniciais e 1.956 de anos finais. Enquanto as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais.

O primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas ocorreu em 1999, por meio do Censo Escolar Indígena. Ele possibilitou pela primeira vez acompanhar as características das escolas que se localizam em terras indígenas, por meio de informações sobre as escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país, tornando possível traçar um panorama inicial da situação da educação escolar indígena. (Povos Indígenas no Brasil, 2018)

O número de estudantes indígenas nas universidades brasileiras tem aumentado, o acesso ao ensino superior teve início ainda na década de 90 desde quando os governos, instituições de ensino e as iniciativas privadas adotaram as propostas de políticas de ações afirmativas. (Luciano, 2007)

Nos últimos anos, as universidades públicas brasileiras têm se concentrado nos cursos superiores de licenciatura destinados exclusivamente à formação de professores indígenas. “Os cursos de licenciatura indígena ofertados pelas universidades públicas, além de distintos entre si, respeitam as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia. Atualmente existem mais de 20 cursos de licenciatura indígena em nosso país, exclusivo para essas populações”. (BRASIL, 1993)

Os currículos desses programas foram projetados com cuidado para preparar professores para trabalhar em escolas localizadas em comunidades indígenas. Essa ação é um grande avanço na promoção e preservação da cultura e tradições dos povos indígenas do Brasil. O Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas-PROLIND²⁷ tem por objetivo “Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.” (Brasil, 2008)

²⁷ PROLIND - Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: fevereiro/2024

No entanto, ainda há problemas para fazer políticas públicas que sigam as leis de aprendizagem. Acreditamos que isso seja resultado da dificuldade etnocêntrica presente nos livros didáticos, que se recusam a reconhecer a legitimidade do conhecimento transmitido por meio de outras formas além da linguagem oral e escrita. Um olhar mais amplo e inclusivo é necessário para garantir uma educação de qualidade e respeitosa às diferentes culturas e saberes.

Severi (2004) levantou recentemente uma questão sobre a divisão comum entre "tradições orais" e "tradições escritas". O autor afirma que existem várias situações intermediárias entre a escrita e a oralidade em que uma combinação estética de ambos predomina em vez da palavra falada ou dos signos linguísticos.

Essas circunstâncias incluem a elaboração e transmissão da memória social por meio de imagens e enunciações rituais, que Severi (2004) chama de "tradições iconográficas". Ao considerar como gestos e imagens contribuem para a construção de memória coletiva, podemos obter uma melhor compreensão de como as práticas culturais indígenas são transmitidas com pouca ou nenhuma palavra. "Se atentarmos para o poder das imagens e da gestualidade para a produção de uma memória coletiva, poderemos mais facilmente compreender como as tradições indígenas podem ser transmitidas quase sem recurso à palavra". (Tassinari, 2008, p.11)

É notável que poucos estudos antropológicos estudam como as comunidades indígenas brasileiras aprendem e compartilham conhecimento, ainda que muitos pesquisadores tenham se dedicado a estudar como as crianças participam dos processos de elaboração cultural nas comunidades indígenas ao longo dos anos. Segundo Tassinari (2008), são considerados pioneiros, Egon Schaden, Alfred Métraux e Simone Dreyfus, Júlio Cezar e Delvair Melatti e Silvio Coelho dos Santos. Ângela Nunes, Aracy Lopes da Silva e Aa Vera Macedo organizaram uma coletânea que aumentou o conhecimento sobre a participação infantil nas culturas indígenas. A coletânea, bem como os trabalhos de Ângela Nunes, Clarice Cohn, Melissa de Oliveira, Camila Codonho, Hana Limulja, Myriam Alvarez e Lisiae Lecznieski, aumentaram o conhecimento sobre o assunto.

Ainda, a autora afirma que essas pesquisas são essenciais para obter uma compreensão mais completa e respeitosa dos costumes e crenças dessas comunidades. Ao examinar os métodos de ensino e aprendizagem nativos, podemos obter informações valiosas que mostram aspectos importantes desses

sistemas. É importante lembrar que futuras pesquisas precisam aprofundar esses aspectos para que possamos ser melhores entendidos. Portanto, entender a importância dessas tradições e explorá-las permite adaptá-las de forma profissional.

Convém destacar os aprendizados por meio de sonhos e técnicas de treinamento onírico que mostram a importância dos sonhos como fonte de conhecimento válidas e úteis.

Em situações como essas, é essencial entender que alguns tipos de conhecimento dependem de Estados de consciência alterados. Os rituais de iniciação, que incluem reclusão, dizem que a aprendizagem é "incorporada", ou que certos conhecimentos só podem ser adquiridos em condições corporais específicas. O investimento no crescimento físico é essencial para produzir indivíduos moralmente fortes.

Além disso, é importante lembrar que alguns saberes indígenas são transmitidos por meio de gestos e imagens em vez de palavras. Como resultado, o silêncio também pode fornecer conhecimento útil. É fundamental levar em consideração as diferenças culturais e corporais ao tentar compreender e valorizar diferentes tipos de conhecimento.

Tassinari (2008) destaca que o conhecimento não é transmitido dos adultos para as crianças; em vez disso, vem das crianças mais velhas para as mais novas. Elas se baseiam em fontes de conhecimento que não são consideradas adequadas para a educação formal e é improvável que as escolas indígenas incluam esses "processos de aprendizagem próprios" em seus currículos. Para evitar que as rotinas escolares prejudiquem o sucesso, as escolas devem reconhecer e respeitar as diferentes formas de transmissão de conhecimento.

Tassinari (2008, p.12) vem acompanhando o processo de elaboração de um currículo diferenciado para as escolas indígenas do Uaçá, onde uma das reivindicações indígenas é de que as crianças possam iniciar a escola com 4 anos. As crianças Galibi-Marworno são consideradas "bebês" até os três anos e, portanto, incapazes de realizar atividades e passam a maioria do tempo no colo dos pais ou irmãos mais velhos. As crianças a partir dos 3 ou 4 anos fazem parte de grupos de primos da mesma comunidade matrilocal. Este estudo procura fornecer informações importantes sobre a educação indígena e as tradições culturais dos povos Karipuna e Galibi-Marworno.

Políticas educacionais que sejam mais inclusivas e respeitadas com as tradições e costumes desses povos podem ser desenvolvidas com a ajuda desses dados. A pesquisa de Codonho (2007) afirma que esses grupos são ideais para aprender sobre sociedade e meio ambiente porque permitem que as crianças mais velhas compartilhem suas experiências com as mais novas. Essa troca de informações ocorre de forma divertida enquanto realizam pequenas expedições de coleta e exploram a aldeia, os rios e a mata. É uma maneira eficaz de transmitir informações essenciais para as gerações futuras. As habilidades vitais, como a arte da caça, a natação, o remo e a navegação em florestas densas são desenvolvidas nesse ambiente.

A partir dos três ou quatro anos, as crianças são incentivadas a acompanhar seus pais nas atividades diárias e a assumir tarefas simples que, com o tempo, se tornam mais complexas e exigem maior responsabilidade e habilidades. Os requisitos dos povos indígenas para que as crianças comecem a frequentar a escola a partir dos 3 ou 4 anos de idade são baseados nas categorias de infância nativas e no reconhecimento das habilidades de aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

É preocupante pensar que a escola possa impedir as crianças de interagir com seus pais e familiares, bem como de seu ambiente de aprendizagem convencional. Isso é apenas um pequeno exemplo das muitas dificuldades que as escolas indígenas enfrentam ao tentar cumprir as leis. Os problemas se tornam mais evidentes ao realizar pesquisas que visam compreender os processos de aprendizagem específicos dessas comunidades.

É imperativo que sejam tomadas medidas para superar esses problemas e garantir que as escolas indígenas ofereçam aos seus alunos uma educação de qualidade. Permitir que crianças pequenas frequentem as escolas foi uma solução útil para atender às demandas indígenas. Tassinari (2008) destaca que as turmas são compostas por crianças de 3 a 7 anos e o período de aula é mais curto, com apenas 2 horas por dia e com menos frequência para manter a rotina dos grupos de primos, fundamental para a transmissão de conhecimento. É importante ter em mente que a escola interfere na dinâmica desses grupos; portanto, é necessário encontrar um equilíbrio para garantir a preservação da cultura indígena.

Assim, para que os povos indígenas possam contribuir significativamente para o crescimento do país, políticas públicas devem ser implementadas para

garantir que eles possam acessar e permanecer no ensino superior. Uma das primeiras escolas superiores que abriu oportunidade na região Sul são as Universidades Estaduais Paranaenses. Os alunos podem escolher entre quinze opções de cursos diferentes quando se inscrevem para o Vestibular cada ano. Esta iniciativa visa melhorar a inclusão e a diversidade nas instituições acadêmicas.

A partir de 2004, o vestibular das universidades estaduais incluiu cinco vagas exclusivas para estudantes indígenas na Universidade Federal do Paraná. Essa iniciativa está em conformidade com as cotas estabelecidas pela lei no 13.134, de 18 de abril de 2001, que concedeu três vagas para índios paranaenses em todas as universidades públicas do Estado a partir de 2002. Para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais, a UFPR faz isso para reforçar seu compromisso com a diversidade e a inclusão.

O Vestibular Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná é um processo de seleção que leva em consideração as qualidades dos candidatos. Para garantir a qualidade do processo, a seleção é conduzida por uma equipe de professores, preferencialmente ligados a questões indígenas. Além dos documentos padrão, os candidatos devem apresentar uma declaração assinada pelo cacique e pelo chefe do posto indígena local que comprove que eles têm residido no Estado por pelo menos dois anos.

O Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná envolve exames de Língua Portuguesa Oral no primeiro dia e no segundo dia de prova é voltado a aplicação de provas de Conhecimentos Gerais (Matemática, Língua Estrangeira, Biologia, Física, Química, História, Geografia), linguagens (Língua kaingang, Guarani, Inglês e Espanhol) e redação. Tudo isso para tornar a seleção justa e incluir todos os candidatos.

O histórico escolar do ensino médio, as notas em português e outras disciplinas são usados como base para classificar os candidatos. No entanto, obter essas vagas é apenas o começo, pois os estudantes indígenas enfrentam muitos obstáculos para permanecer no ensino superior devido às várias dificuldades que enfrentam.

Konder diz que, na verdade, a maioria dos universitários indígenas enfrenta problemas em quase todas as disciplinas devido à falta de formação adequada no ensino fundamental e médio. Um ensino de alta qualidade, incluindo o conhecimento necessário de informática, é essencial para mudar esse cenário. É

hora de investir em uma educação que respeite e reconheça a diversidade cultural de nosso país. As escolas indígenas de alta qualidade não precisariam de políticas de cotas (Tommasino, 2004).

Observa-se que os alunos enfrentam uma variedade de obstáculos, principalmente nas disciplinas de exatas, em que os resultados geralmente são abaixo do esperado. As dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma educação inadequada no ensino fundamental e médio são agravadas frequentemente pelas diferenças culturais e sociolinguísticas enfrentadas no ambiente universitário, bem como pela discriminação enfrentada. É necessário tomar medidas para garantir que todos os alunos tenham as mesmas chances de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Uma questão significativa a ser discutida é a falta de diversidade cultural nas universidades. Gersen José dos Santos Luciano, ativista e professor indígena do povo Baniwa, destaca a importância da interculturalidade e afirmar: "Eu acho que isso ainda é inimaginável, a universidade ainda não é capaz de aceitar esse tipo de coisa, que dizer a interculturalidade baseia-se muito na teoria, mas na prática é uma coisa longe de ser efetivada, os conhecimentos indígenas não têm valor para qualquer academia" (Souza, 2003, p. 97).

É evidente que os alunos indígenas enfrentam uma variedade de desafios no ensino superior. Infelizmente, as diferenças étnico-culturais são frequentemente ignoradas pelos modelos universitários atuais, o que dificulta uma discussão eficaz sobre o assunto. Por isso, a necessidade de repensar esse método e encontrar maneiras de promover a diversidade e a inclusão desses alunos.

Para garantir que os alunos recebam um ensino de alta qualidade, é urgente investir na formação de professores, na criação de planos de carreira, na fabricação de materiais pedagógicos específicos e no fornecimento de equipamentos tecnológicos adequados. Embora as cotas sejam um avanço, elas não resolvem o problema estrutural da educação indígena e devem retornar para discussão sobre o direito universal a uma educação de qualidade em todos os níveis.

Quando se trata de populações indígenas e sua inclusão, é essencial ouvir e compreender o que significa a inclusão escolar e indígena, além de investigar suas origens e os métodos pelos quais o conhecimento é coletado. Além de abordar esse assunto com sensibilidade e proficiência, pois, como observado por Konder (1984),

o significado de uma palavra pode mudar dependendo de seu contexto linguístico e do momento em que é usada.

Para esta investigação, as palavras são apenas um aspecto importante; o que realmente importa são os conceitos que eles representam, pois, eles formam e sustentam o significado das ações sociais.

3.2 INCLUSÃO SOCIAL

Amaral (2010) explica que a inclusão de indígenas na universidade enfrenta desafios culturais decorrentes das diferenças entre esses povos e a sociedade não indígena. Esses desafios serão observados na língua materna dos indígenas, nas tradições culturais e nos preconceitos existentes contra eles. “Diversos autores discutem essas questões, trazendo dados e reflexões sobre a temática”. (Amaral, 2010, p. 53). Uma das principais barreiras para a inclusão de indígenas na universidade é uma diferença linguística. Muitos indígenas têm o português como segunda língua, sendo a língua materna um elemento central de sua identidade cultural. Os desafios culturais à inclusão de indígenas na universidade são múltiplos e complexos, decorrentes das diferenças culturais entre os indígenas e a sociedade não indígena, que se manifestam na língua materna, nas tradições culturais e nos preconceitos existentes contra os indígenas.

A língua materna é um elemento central da identidade cultural dos indígenas, e a sua preservação é um direito garantido pela Constituição de 1988. No entanto, a falta de políticas públicas eficazes para o ensino da língua indígena nas escolas e universidades dificulta a inclusão dessas pessoas no ensino superior. (Amaral, 2010, p. 53).

Várias correntes políticas, tanto progressistas quanto conservadoras, têm usado esse conceito, especialmente no que diz respeito à inclusão dos povos indígenas e ambas as ideias são frequentemente vistas como opostas. Ao examinar as políticas de inclusão indígena, é evidente que é necessário discutir as opiniões de certos autores sobre os significados e interpretações atribuídos ao conceito. Nos últimos tempos, a inclusão, especialmente nas políticas sociais, ganhou popularidade. Desde os anos 90, a educação escolar indígena tem sido um tema importante nesse debate. Para garantir uma inclusão justa e eficaz para as comunidades indígenas, é fundamental aprofundar a questão.

É importante considerar porque o conceito de inclusão é tão importante para a educação escolar indígena em um momento histórico marcado por uma grade de desigualdade social. De acordo com Parsons (1966), a diferenciação de grupos sociais, incluindo os indígenas, é fundamental para a compreensão do funcionamento da sociedade como um todo e a inclusão é uma das etapas que compõe a estrutura do sistema social. Portanto, é fundamental pensar na inclusão na educação escolar indígena como um componente de um processo mais amplo de inclusão social e valorização da diversidade cultural.

Uma necessidade inevitável é a adaptação; Parsons (1966) definiu isso como "inclusão", ou seja, a disseminação de princípios comuns e benéficos que contribuem para o desenvolvimento saudável da sociedade. É hora de aceitar essas mudanças e trabalhar juntos para construir um futuro melhor para todos.

Ao analisar uma investigação sob uma perspectiva social, é possível enquadrar a teoria geral dos sistemas de ação. Essa teoria engloba os sistemas sociais, a personalidade e a cultura indígena e a sociedade indígena é vista como um sistema em que cada ato é visto como uma unidade.

Em outras palavras, a compreensão da dinâmica social é essencial para entender a complexidade das relações humanas, pois uma interpretação parsoniana enfatiza que os sujeitos devem se adaptar às normas sociais, mesmo que essas normas não satisfaçam suas necessidades individuais.

Do ponto de vista do funcionamento do sistema social, não são as necessidades de todos os atores participantes que devem ser compreendidas, nem todas as necessidades de qualquer um deles, mas apenas uma proporção suficiente de uma fração suficiente da população. É um fenômeno muito geral, de fato, que as forças sociais sejam diretamente responsáveis pela lesão ou destruição de alguns indivíduos e alguns dos desejos ou necessidades de todos os indivíduos e, embora isso possa ser reduzido, é bastante provável que não possa ser eliminado sob condições favoráveis reais (Parsons, 1966, p. 36).

A educação indígena se adapta às necessidades e particularidades das comunidades indígenas, por isso é crucial no contexto atual a noção de inclusão social que abrange muito mais do que apenas as relações sociais. Na verdade, é apresentado como uma maneira de acabar com a exclusão social, desafiando as situações atuais e tentando superar as situações sociais que mantêm a exclusão ao longo do tempo.

Para pensar sobre a inclusão social, é importante ter em mente que ela se refere à mudança da realidade social em geral, não apenas à inclusão de um grupo específico. Além de manter as estruturas existentes, é necessário buscar novas formas de organização social que permitam a inclusão de todos, independentemente de sua origem social ou condição social.

Como resultado, entender que a inclusão social não é apenas uma questão de justiça social, mas também um esforço para criar sociedades mais justas e igualitárias. O termo exclusão social ganhou popularidade nos anos 1970 devido ao trabalho de Les Exclus de René Lenoir ao afirmar que para que todos possam ajudar a melhorar a sociedade em geral, todos devem ter os mesmos direitos e oportunidades (Castel, 2000; Oliveira, 2000; Waderley, 1999).

A palavra "exclusão" é usada pelo autor para se referir aos "esquecidos do progresso" (Oliveira, 2000), bem como aos indivíduos que nunca tiveram envolvimento social (Castel, 2000). O conceito de público-alvo atualmente não se limita a grupos específicos; agora abrange uma clientela mais ampla, incluindo jovens em busca do primeiro emprego, desempregados de longa data e "os sobrantes", que se tornaram inadaptados à situação atual.

A exclusão vem se impondo gradualmente como um termo padrão para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo etc. são "excluídos". (Castel, 2000, p. 17)

A exclusão pode ser descrita de várias maneiras, como desvinculação ou desfiliação (Castel, 2000), desqualificação, desinserção e separação social. A desfiliação é definida como uma série de rupturas em relação a Estados de equilíbrio anteriores mais ou menos prejudiciais ou instáveis (Castel, 2000, p. 24). O termo "desqualificação" foi criado para descrever um "processo relacionado a fracassos e sucessos de integração" que inclui o emprego. Por outro lado, a desinserção questiona a existência das pessoas como indivíduos sociais, baseada nos valores sociais que moldam as relações identitárias (Waderley, 1999, p.21).

Por outro lado, "um processo pelo qual denomina-se o outro como um ser "à parte", ou seja, o característico de separar o outro não apenas como um desigual, mas também como um "não semelhante". Além disso, a forma como as pessoas perceberam uma exclusão teria mudado do passado para o presente. Segundo

Oliveira (2000), eles agora se referem não apenas aos indivíduos excluídos, mas também aos processos que resultaram na exclusão.

Já o conceito de pobreza está relacionado à ideia de que as condições de vida são vulneráveis e precárias. A identificação de grupos e situações dos excluídos atualmente têm desencadeado um debate cada vez mais acalorado sobre os métodos pelos quais a inclusão social pode ser alcançada. Para garantir que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades e acesso aos recursos e serviços básicos, é imperativo que medidas sejam tomadas. Fazer isso é a única maneira de transformar uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. Argumenta-se que o enquadramento dos sujeitos em padrões de normalidade e o desvio como resultado dessas ações podem resultar em novas formas de exclusão.

Além disso, as políticas de inclusão não abordam diretamente as causas de exclusão, mas apenas criam meios para limitar as práticas excessivas de exclusão em uma sociedade. Assim, é fundamental ter políticas de inclusão para evitar ou diminuir as situações que podem resultar em exclusão social. Popkewitz e Lindblad (2001) contestam a noção de que ações destinadas a conter ou aumentar a inclusão não são soluções eficazes. Para tanto, é essencial levar em consideração essas críticas para melhorar as políticas de inclusão e encontrar soluções mais eficazes. Os autores enfatizam que o Estado enxerga a realidade social como um campo prático e médico para planejar suas ações, usando pesquisas para identificar quem precisa de intervenção nas políticas públicas.

Essa perspectiva sustenta que tais práticas criam categorias e classes enquanto mantêm o reconhecimento de novos grupos marginalizados, como os povos indígenas. Mesmo com políticas de inclusão, a sociedade continua criando novos padrões de exclusão social. A disputa tem sido uma característica desse debate no Brasil. De acordo com Sposáti (2001):

Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração tem por escopo o status quão ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora, a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionado quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. (Sposáti, 1999, p. 32).

A autora afirma que uma política de inclusão social exige o reconhecimento da identidade e da cidadania. Ela vai além da simples inserção social porque envolve uma análise coletiva das dinâmicas de inclusão e exclusão social. Em

outras palavras, é um processo complexo e abrangente que requer uma abordagem cuidadosa e estratégica.

Sposáti (1999) se aproxima de Phillips e Berma (2001) ao relacionar o problema da inclusão com a ausência de padrões universais para a sociedade brasileira. A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) exige a criação de “mínimos” sociais. É fundamental observar a "outra face da inclusão", que se refere à mudança no discurso político e à adoção conservadora das bandeiras dos grupos progressistas nos anos 70 e 80 por agências multilaterais e governos nacionais nas últimas décadas (Shiroma, 2001, p. 31).

Também é preciso considerar esses aspectos se quisermos fazer uma avaliação mais profunda e crítica da inclusão social. Shiroma (2001) afirma que a noção de uma sociedade global em que todos correm os mesmos riscos cria uma igualdade simbólica que exige que todos tenham os mesmos compromissos morais e responsabilidades éticas para combater a pobreza e a exclusão social, ainda, sobre três discursos diferentes sobre inclusão e exclusão. Ruth Levitas foi a primeira pessoa a sugerir os três discursos. O primeiro é o redistribucionista, que se preocupa com a pobreza e tenta reduzi-la por meio da distribuição de riqueza e poder. O objetivo do segundo grupo, o integracionista, é diminuir o desemprego e aumentar a inclusão por meio da entrada no mercado de trabalho e do treinamento profissional.

Finalmente, mas não menos importante, o discurso da subclasse se concentra em princípios morais, valores e hábitos culturais, incluindo os da cultura indígena. Em tal situação, os grupos excluídos devem ser afetados por mudanças culturais e os estudos centrados nas noções de desvio e anomia terão um impacto significativo. O texto fornece uma visão imparcial e profissional do assunto.

A opinião de Abramowicz (2001) é que a modernidade levou uma sociedade a ser "controlada". Neste estágio do capitalismo, as instituições tradicionais de disciplina social, como a família, a escola, a prisão, o hospital e a fábrica entraram em crise. Essa noção foi apoiada pela sociedade e revelada em espaços sociais descontrolados. As câmeras de vigilância instaladas em parques, ruas e outros locais públicos são uma prova disso.

Ao discutir a relação entre as reformas educacionais em andamento e inclusão, Almeida (2002, p. 57) enfatiza que é essencial examinar as causas da exclusão e afirma que as medidas não questionam o papel do Estado ou as

conquistas sociais, mas colocam os trabalhadores na precariedade, garantindo uma qualidade social para todos. Ela reconheceu que a reforma do ensino foi introduzida nas políticas educacionais nos anos 90 com o objetivo de promover a inclusão, o crescimento econômico e a transformação cultural.

Para implementar uma mudança eficaz e rigorosa, é necessário abordar as fontes primárias do problema. A promoção da conexão entre mercado e educação promovendo a inclusão é uma das principais partes dessa reforma. Esse diálogo é essencial para entender a "refuncionalização" da educação em relação à ordem social. Isso é feito pelas políticas educacionais e se espalha pelo discurso de inclusão. Segundo Sawaia *et al* (1999), o problema da inclusão tem duas facetas e pode resultar em uma "inclusão perversa".

Falar pela expressão dialética exclusão/inclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. (Sawaia *et al*, 1999, p. 56)

As políticas de inclusão são frequentemente apresentadas como soluções radicais ou parciais para combater a exclusão social. Tanto para os indígenas e não indígenas usando imagens de dentro e fora, cidadania e não cidadania, participação e não participação e marginalização e exclusão em discussões sobre inclusão e exclusão. Este método pode levar a uma compreensão dicotômica.

A ideia de Touraine (1991) ao citar Oliveira (2000) é um exemplo disso, pois sugere abandonar a perspectiva das classes sociais e construir uma sociedade horizontal onde todos possam estar no centro ou na periferia. Após a conclusão da pesquisa, ficou claro que os autores rejeitaram a ideia de classe na sociedade moderna, incluindo as comunidades indígenas.

Em vez disso, optou-se por um método que valoriza as diferenças sem posições sociais. A autora pensa que a sociedade é um mosaico de grupos diferentes que não possuem conexões de poder monetário ou político. Infelizmente, as contradições históricas que moldam a sociedade de classes podem ser obscuras pela reflexão de alguns autores sobre o conceito de exclusão como uma forma de entender as desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea.

A relação entre capital e trabalho é impactada por disputas políticas, conflitos e conflitos. Mas quando se trata de exclusão social e cultural, a discussão se limita

frequentemente a uma situação dentro do capitalismo e sem assuntos históricos. É importante lembrar que a exclusão é um fenômeno complexo e multifacetado que deve ser treinado minuciosamente para identificar suas causas e soluções eficazes. Para promover a discussão da questão de classe, Martins (1997) enfatiza o seguinte:

Rigorosamente falado, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negados. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, 'dentro' da realidade que produziu os problemas que as causam (Martins, 1997, p.14)

Concordamos com o autor e enfatizamos a importância de analisar a realidade social a partir do ponto de vista das contradições. As discussões e debates sobre a relação entre inclusão e exclusão são essenciais, pois são representações de processos sociais, políticos e econômicos contemporâneos.

Como são intrínsecas às relações desiguais que permeiam a sociedade capitalista, as dinâmicas sociais de inclusão e exclusão não podem ser estudadas separadamente. Nessas circunstâncias, as culturas indígenas são frequentemente ignoradas, não sendo ouvidas, específicas ou respeitadas em sua totalidade.

Portanto, é fundamental aplicar essas ideias em uma variedade de contextos, como culturas e etnias (incluindo os indígenas), desemprego, violência urbana, pessoas não escolarizadas e pessoas com deficiência em diferentes áreas sociais. É necessário valorizar a inclusão e combater a exclusão. Todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamamos de exclusão, afirma Martins (1997).

Ao abordar uma inclusão de forma genérica, é possível esquecer as particularidades e complexidades de cada realidade. A generalização da vida social já leva a desigualdades sociais e culturais. Para garantir uma inclusão equitativa e eficaz, é fundamental compreender e superar essas disparidades.

A compreensão dos processos incluídos e excluídos que coexistem em uma sociedade complexa e contraditória é essencial, conforme Martins (1997). Como esses processos são interdependentes, são mais evidentes em uma sociedade

marcada pela desigualdade. Em outras palavras, é fundamental saber que uma inclusão só pode ser alcançada após uma compreensão da exclusão. Como consequência disso, ele afirma:

Exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo. (...) As mesmas vítimas podem e geralmente são alcançadas simultaneamente por diferentes modos de expressão de exclusão e inclusão (Martins, 2002, p. 20).

De acordo com uma variedade de pontos de vista teóricos sobre uma inclusão e uma exclusão social, destacamos que o primeiro grupo vê uma exclusão como uma coleção de problemas sociais e uma inclusão como uma solução. O segundo grupo, por outro lado, acredita que a relação entre inclusão e exclusão existe sempre na sociedade contemporânea. Nossa concepção de inclusão é moldada por esses dois grupos. É importante lembrar que a inclusão não é apenas uma maneira de resolver problemas sociais; é um processo estabelecido para melhorar a igualdade social. Como resultado, entendemos a inclusão como um processo de mudança que requer a participação ativa de toda a sociedade. Esse é o único meio pelo qual podemos construir uma sociedade que seja verdadeiramente justa e inclusiva. A inclusão é uma luta constante contra práticas sociais desiguais em um contexto histórico-social complexo e contraditório.

Para enfrentar os desafios culturais frente à inclusão de indígenas na universidade, é necessário o envolvimento de diferentes atores, como governos, universidades, movimentos indígenas e sociedade civil.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU – DESAFIOS E CONQUISTA

Figura 5 - Mapa de localização das Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina



Fonte: Terras Indígenas Kaingang em SC, Laboratório de História Indígena, 2024²⁸

Figura 6 - Mapa da Terra Indígena Toldo Imbu



Fonte: [Google Earth](https://www.google.com/earth/)

²⁸ Disponível em: <https://labhin.ufsc.br/audiovisual/mapas/>. Acesso em: fevereiro/2024

Uma área conhecida como Toldo do Chapecó Grade, ou Toldo Imbu, recebeu esse nome em homenagem à árvore imbu, que era muito comum na aldeia dos Kaingang. Essa árvore era tão significativa para a comunidade que eles enterravam os umbigos de seus filhos ao seu redor dela. O termo "imbu" significa "mug" na língua Kaingang, refere-se a uma espécie de árvore comum na região sul do país. Os primeiros moradores faziam sua roda de conversa ou até mesmo o descanso debaixo dessa árvore, sendo a conexão dos kaingang a essa árvore.

Figura 7 - Pé da árvore do Imbu na Aldeia Toldo Imbu



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 8 - Arvore do imbuzeiro



Foto 23 Kaingang do Toldo Imbu em frente ao imbuzeiro. (Arquivo 1º ADR, dec. 40).
Foto 24 A árvore do imbuzeiro cortada (Foto de Rosane Furtado, 1987).



Fonte: Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Toldo Imbu, Museu do índio FUNAI, Rio de Janeiro novembro de 1999.

Apesar da falta de aprovação do presidente, a comunidade indígena obteve uma vitória significativa no Supremo Tribunal Federal em setembro de 2019. O agravo que planejava um novo julgamento sobre a demarcação da Terra Indígena Toldo Imbu foi rejeitado por unanimidade pela primeira turma. Isso deixou a disputa pela posse da terra indefinida.

O juiz federal de Chapecó na época, comunicou sua decisão à Presidência da República, aguardando a homologação e conclusão do processo de demarcação, bem como um plano para desocupação e reassentamento dos agricultores. O CIMI, que acompanhou o caso, afirmou que a FUNAI deveria pagar

as benfeitorias de boa-fé caso existisse um perímetro da área identificada e que o INCRA deveria reassentar os agricultores.

Figura 9 - Valdecir Oliveira Santos e Sandra de Paula Santos, Brasília - DF (2023)



Fonte: arquivo pessoal da autora

Trago aqui o relato de Valdecir Oliveira Santos, que iniciou a retomada em 1998, juntamente com os anciãos, Henrique Feliciano, Vicente Fernandes Fókáj, Salvador Capanema, José Belino, Regina Mendes, todos já falecidos e enterrados na Terra indígena Xapecó e Pinhalzinho Ipuacu. “Em 97 se instalaram algumas famílias indígenas no município de Abelardo Luz, especificamente no bairro São Joao Maria, onde abrange o decreto 07”, um decreto emitido pelo governador do PR em 1902 que delimitava a terra dos indígenas chamada de coroados e ia do rio Chapecó grande ao rio xapecozinho até onde elas se encontram no município de entre rios, de Abelardo seguia a linha do telégrafo sentido sul até o rio xapecozinho no município de Bom Jesus.

O marco temporal²⁹ abrange todos os processos que envolvem questão fundiárias de terras indígenas em processo de demarcação, surgiu através de um interesse coletivo de políticos e fazendeiros não foi um debate de pessoas de área jurídicos que viessem aprovar essa tese da ideia do marco temporal. Nos últimos julgamentos no STF foi mantido o que diz a constituição de 1988, como é o caso dos artigos 231 e 232 da constituição, que tratam sobre os direitos dos povos indígenas, entendidos como cláusulas pétreas, e que são diretamente atacadas pela Lei 14.701, a (Lei do Marco Temporal”.

A escola tem sido um lugar importante para aprender e preservar a cultura indígena proporcionando às novas gerações uma educação de qualidade. Ao aprender sobre a história de luta e resistência dos povos indígenas, os alunos são motivados a se orgulhar de suas raízes e a lutar por seus direitos. A Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh é um exemplo inspirador de como uma educação pode desempenhar um papel transformador na busca por equidade e justiça social.

A Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh foi fundada em 2000, o nome foi dado em homenagem ao líder Karenh que governou a aldeia até 1948.

Figura 10 - Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2008



Fonte: arquivo pessoal da autora (2008)

²⁹ Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição. Fonte: Agência Câmara de Notícias

Figura 11 - Vista do alto da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 12 - Entrada da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 13 - Lado da Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh, 2023



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

No início, era uma escola pequena com uma sala, cozinha e banheiros e recebia em torno de 20 alunos numa turma multisseriada. Hoje vejo muitos professores questionando quando a sala não foi varrida ou a merenda está atrasando, eu trabalhava uma carga horária de 20 horas lecionava todas as disciplinas inclusive a língua kaingang, exercendo também a função de merendeira, faxineira. Primordialmente, a educação escolar indígena precisava de melhoras urgentemente. A comunidade e seus líderes, com o amparo da legislação da constituição de 1988, iniciaram uma luta incessante para atingir seus objetivos referentes aos saberes indígenas:

- Artigo 210, item 1: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. ”
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, referente aos indígenas e sobre indígenas:
- Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
- § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.
- Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
- Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
- Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
- § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
- § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
 - - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
 - - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
 - - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
 - - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Além da resolução nº 5 de 22 de junho de 2012 que estabelece:

- “Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais está pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”, após a resolução, foram feitos avanços inovadores.

A legislação brasileira reconhece os saberes indígenas, mas cabe lembrar que essa educação escolar específica e diferenciada só será construída com a participação de todos, desde a fase de implementação e execução, com os

principais interessados, os povos indígenas. Aliás, a convenção 169 da OIT³⁰ preconiza em seu artigo sexto: [...] consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas susceptíveis de afetá-los diretamente [...].

Cabe lembrar que por falta de regularização de muitas terras indígenas por parte do governo, as comunidades indígenas têm sido privadas de terem as suas escolas construídas, porque, segundo os órgãos competentes, é proibido uso de recurso em áreas territoriais sem a posse definitiva. Em meio a muitas cobranças por parte da comunidade, em 2010, foi inaugurada a nova escola na Terra indígena e possui duas salas, um pequeno laboratório de informática, uma cozinha com dispensa, banheiros masculinos e femininos, uma área coberta e uma pequena secretaria.

Conforme o que estabelece a Resolução de 1999³¹ em seu artigo 2º, itens I, II e IV:

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II-Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; [...] IV – A organização escolar própria.

Ainda em seu parágrafo Único. “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (OIT, 1999). Desde a construção de escola de 2010, a comunidade já vinha cobrando a construção de uma escola com características indígenas, tais como laboratório de cultura indígena e de língua kaingang. A prefeitura de Abelardo Luz é cobrada pelo MPF, pagando multa diária pela demora de ceder o terreno onde será construída essa nova escola, que já está com o projeto pronto e o recurso para construção aprovado junto ao governo do Estado.

³⁰ Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais Artigo 6° 1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão: consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas susceptíveis de afetá-los diretamente; Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: fevereiro/2024

³¹ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

A escola é uma instituição distinta que se abre à comunidade para que ela possa se identificar e se inspirar nas experiências escolares que refletem sobre a realidade da vida, tanto da própria comunidade quanto de outras. O currículo escolar como um instrumento de base do processo de ensino aprendizagem é construído num processo dinâmico a partir da realidade do aluno, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Proposta Curricular de Santa Catarina e das propostas de educação indígena produzidos no âmbito do PPP e elaborado pela escola indígena.

Na estrutura curricular de todos os níveis é trabalhado o ensino diferenciado juntamente com os conhecimentos científicos e universais, os temas transversais e multidisciplinares. Como a escola possui uma turma de pré-escola mantida pela prefeitura municipal, então os conteúdos devem valorizar os saberes globais aliados com os temas da realidade local.

As crianças se apropriam do conhecimento através da interação e socialização dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos com os professores, comunidade, a unidade escolar e os conteúdos são organizados a partir da realidade e do meio familiar do aluno. A metodologia utilizada é de uma linguagem que possui entendimento por todos. As práticas metodológicas possuem compreensão do todo, abrindo espaços para que todos possam relaxar e expressar suas experiências e fazer produções.

A escola tem professores indígenas orientadores na língua e na cultura Kaingang, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A comunidade tem benefícios através da educação escolar indígena, pois é um aumento no conhecimento indígena juntando a compreensão não indígena ao contexto cultural dos Kaingang.

Isso é feito para garantir que os alunos indígenas recebam uma formação completa e de qualidade. De acordo com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense³², a cultura Kaingang diferencia a educação indígena da educação escolar. O primeiro diz respeito a aprender sobre nós mesmos, a natureza e os outros.

Além disso, é sua responsabilidade transmitir os conhecimentos e costumes específicos de cada comunidade. O principal meio pelo qual os Kaingang podem

³²Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc/file>. Acesso em: fevereiro/2024

afirmar e construir sua identidade cultural individual e coletiva, bem como sua alteridade, é a educação escolar. Além de garantir o acesso aos códigos escolares não indígenas, seu objetivo é ensinar aos alunos a se tornar cidadãos, proteger seus direitos, promover sua cultura, compreender as estruturas da sociedade não indígena e descobrir novas maneiras de melhorar sua qualidade de vida.

A educação Kaingang utiliza métodos de ensino e aprendizagem exclusivos que incorporam conhecimentos e tradições únicos de cada aldeia.

Os conhecimentos construídos e aqueles que permaneceram no decorrer dos tempos, bem como a relação com a natureza, exigem uma dinâmica constante de ensinamentos e aprendizagens do universo cultural. A tradição e a perpetuação dos conhecimentos ancestrais perpassaram séculos e ainda continuam, através dos tempos, vivos entre as gerações Kaingang atuais, sendo especialmente transmitidas pela oralidade. A palavra, para nós Kaingang, tem valor de respeito, sentido de vida, de existência, de compromisso, de comunicação. A acontece no universo das expressões interações e comunicações entre os sujeitos, conforme a cosmologia kaingang (Freitas, 2017, p. 39)

Esses conhecimentos são transmitidos oralmente no cotidiano, nos rituais, nos mitos e nas diversas formas de organização de cada comunidade. O povo Kaingang acredita que a educação escolar pode reduzir a desigualdade, proclamar direitos e conquistas e promover o diálogo intercultural entre vários agentes sociais.

Como afirma a indígena pesquisadora Kaingang,

Trata-se de uma educação que considera os diversos aspectos do desenvolvimento humano, que é realizada nos espaços sociais e contextos espirituais, como por exemplo: família, trabalho, lazer, lideranças, rituais do kujá, funeral e outros – que têm como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e de sua humanização. (Freitas, 2017, p.44)

Ao se aproximar cada vez dos não indígenas, as comunidades indígenas enfrentam vários desafios, como manter suas tradições e suas línguas. A Terra Indígena Toldo Imbu esta localização a aproximadamente 2 km do centro da cidade, faz divisa com um bairro da cidade. Por meio da escola tem se pensado em alternativas para se manter e revitalizar os conhecimentos repassados pelos Kófa³³. Em 2022 iniciou-se a I Semana Cultural com o tema “Fortalecendo as Memórias Culturais do Povo Kaingang” tendo como objetivos:

³³ Kófa: ancião, pessoas mais velhas da comunidade

- Fortalecer, através do trabalho pedagógico, aspectos culturais do povo Kaingang, tais como culinária, dança, artesanato, plantas medicinais, esportes, preservação da natureza e a valorização pela terra.
- Mostrar a importância da cultura indígena Kaingang através de atividades pedagógicas e práticas culturais;
- Promover a criatividade e suscitar o interesse das crianças pela cultura indígena através das atividades pedagógicas e práticas culturais;
- Experimentar e vivenciar as práticas corporais a partir da prática de atividades desportivas, especialmente àquelas que fazem parte dos jogos indígenas;
- Reconhecer os objetivos que os jogos indígenas tinham no passado para suas comunidades, reconhecendo as modalidades e os materiais utilizados nestes esportes;
- Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de hábitos e costumes da cultura indígena;
- Permitir com que os alunos venham a ter um maior contato com suas raízes culturais percebendo a importância das plantas medicinais para nossa sobrevivência;
- Enfatizar a importância da biodiversidade para qualidade de vida reconhecendo as plantas com uso terapêutico e/ou medicinal;
- Mostrar como os povos indígenas viviam, vivem e como produzem sua arte;
- Possibilitar a vivências e experimentação das etapas de construção do grafismo corporal e do trançado em cestos;
- Proporcionar uma exploração abrangente em relação à alimentação típica dos povos kaingang;
- Demonstrar que a alimentação pode variar de acordo com a região habitada pelos indígenas.

Os conteúdos foram elencados e aplicados pelos professores através de aulas expositivas, atividades diversificadas tanto orais quanto escritas, atividades lúdicas, intra e extraclasse para proporcionar condições para o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos, considerando suas limitações, potenciação, criatividade e interesse. Além de fazer que os alunos suscitem o interesse pela

língua e pela cultura Kaingang, especialmente sobre os seguintes temas: culinária, plantas medicinais, artesanato, modalidades esportivas indígenas e a dança.

Após toda a fundamentação teórica ocorreram as aulas práticas em que foram confeccionados cartazes, maquetes, painéis, desenhos, cestos, adornos, materiais esportivos, fichas técnicas, receitas e histórias ilustradas. Além disso, foram plantadas, perto das dependências da escola, mudinhas de ipê, planta que além de embelezar traz inúmeros benefícios quando usada para fins medicinais.

Também aconteceram as rodas de conversas sobre o reconhecimento da identidade indígena, os significados das pinturas corporais, a produção de artesanato, e o resgate das histórias dos anciões da aldeia.

Quadro 2 - Cronograma

DATAS	ATIVIDADES REALIZADAS
Ano de 2022	
10/04 a 28/04	Fundamentação teórica, estudo com os alunos em sala sobre os aspectos culturais – resgate dos aspectos culturais. Confeção de material – artesanato/brinquedos. Ensaio das apresentações artísticas.
15/04	Dia da Família na escola – atividades que ressaltam aspectos culturais
08/05	Organização interna para o início da semana cultural
09/05	9:00 - Ato de abertura com presença de autoridades 9:30 - Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ TỸ KRÉY” 10:00 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang 11:00 – Abertura dos Jogos indígenas internos 14:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ TỸ KRÉY” 14:30 – Visitação a exposição da Cultura Kaingang 16:00 - Jogos indígenas internos 19: 00 - Mostra de documentários/vídeos
10-05	9:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ TỸ KRÉY” 9:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang 10:30 – Jogos indígenas internos 14:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ TỸ KRÉY” 14:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang 16:00 – Jogos indígenas internos 19:00 – Oficina de culinária: alimentos típicos Kaingang
11-05	9:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ TỸ KRÉY”

	<p>9:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang</p> <p>10:30 – Jogos indígenas internos</p> <p>14:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ Tÿ KRÉY”</p> <p>14:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang</p> <p>16:00 – Jogos indígenas internos</p> <p>19:00 – Roda de conversa com liderança e anciões</p>
12-05	<p>9:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ Tÿ KRÉY”</p> <p>9:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang</p> <p>10:30 – Jogos indígenas internos</p> <p>14:00 – Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ Tÿ KRÉY”</p> <p>14:30 - Visitação a exposição da Cultura Kaingang</p> <p>16:00 – Jogos indígenas internos</p>
13-05	Organização interna para o encerramento da semana.
14-05	<p>10:00 - Ato com as autoridades;</p> <p>10:30 - Apresentações culturais Grupo de dança “PÓ Tÿ KRÉY”</p> <p>11:30 – Divulgação da equipe vencedora dos jogos indígenas internos.</p> <p>13:00 - Almoço.</p>

A introdução da cultura indígena na escola ajuda os alunos a entender a importância e a valorização de suas raízes e culturas, tanto na escola quanto fora dela. Os estudantes devem ser conscientizados não apenas na semana dos povos indígenas, mas para compreender a importância de preservar a cultura indígena em nossa sociedade todos os dias.

Figura 14 - Alunos, professores e cacique da aldeia Toldo Imbu, 2022.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 15 - - Alunos, professores e cacique da aldeia Toldo Imbu, 2022.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Evidenciamos nas imagens acima e abaixo, o cacique do TI Toldo Imbu Valdecir Oliveira Santos e o professor Valmor Venhrá Mendes de Paula apresentando a importância e a história da araucária, os tipos de alimento que os kófa³⁴ faziam com FÁG FY³⁵, um alimento essencial na dieta tradicional Kaingang.igura.

O projeto Casa de Cultura em conjunto com a escola indígena Cacique Karenh está proposto como um local de disseminação da cultura através de eventos culturais, oficinas, exposição de arte, manifestações e encontro de povos indígenas e não indígenas para apreciação de artes e dos eventos culturais. Todo o trabalho ocorre em parceria com lideranças, escola e professores, comunidades. Tudo é planejado pelos professores Coordenadores da casa da cultura.

É neste local que os professores realizam rodas de conversa, aulas culturais e até mesmo aulas Kaingang. Além disso, é o local de nossas semanas culturais, com muita diversão e instruções. É gratificante ver como todos se envolvem e se dedicam para preservar a nossa cultura e a natureza. Essa casa de cultural fica num local com bastantes arvores, uma área verde preservada e com plantios de novas mudas de arvores nativas fica a aproximadamente uns 500 metros da escola.

³⁴ Kófa: pessoas mais velhas da comunidade, ancião.

³⁵ Fág fy: pinhão

Figura 16 - Alunas Yngrid Yasmin krīg sī (estrelinha) de Paula Mendes do 4º e aluna do 1º ano Lanay tanhfey (flor de palmeira) Fidelis



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

O conteúdo relacionado às questões indígenas foi trabalhado durante o mês de abril. A confecção de roupas para o grupo de dança Mug Järe³⁶ antigo Pó Tỹ kréj³⁷ é um exemplo disso.

Figura 17 - Preparo da fibra de bananeira para a confecção das roupas tradicionais Kaingang, 2022.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

³⁶ Mug Järe: raiz do imbu.

³⁷ Pó Tỹ kréj: pilão de pedra.

Figura 18 - Preparo da fibra de bananeira para a confecção das roupas tradicionais Kaingang, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 19 - vestes prontas com as fibras secas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 20 - Grafismo Kaingang sendo utilizado e valorizado pelos jovens da aldeia



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

A escrita foi deixada de lado e a cultura das comunidades indígenas depende da tradição oral e da memória coletiva. A escola valoriza e transmite conhecimentos ancestrais de uma maneira única e distinta, por isso é notável que seja vista como um complemento à educação indígena.

O início das atividades na casa de cultura, chamado de oca pelos alunos, é onde a semana cultural é promovida, conforme mostram as imagens a seguir. Manter esse conhecimento é fundamental para preservar a identidade e a história desses povos. A educação dos indígenas Kaingang baseia-se na coletividade, na tradição oral que as famílias transmitem e nas atividades cotidianas.

As crianças aprendem, interagem e constroem significados sobre sua cultura por meio da interação com pessoas mais velhas. Assim, surge o cuidado coletivo, em que cada um é responsável pelo bem-estar do grupo. As atividades aconteceram em janeiro de 2022 e teve o envolvimento da comunidade.

Figura 21 - limpeza do espaço para construção da casa subterrânea



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 22 - Construção da casa cultural



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 23 - Construção da casa cultural 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 24 - Semana Cultural da Terra Indígena Toldo Imbú, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 25 - Alunos das escolas não indígenas assistindo as apresentações da semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbú, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 26 - Alunos do grupo de dança MUG JÃRE fazendo apresentação na semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbu, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 27 - Alunos do grupo de dança MUG JÃRE e alunos não indígenas visitantes na semana cultural da Terra Indígena Toldo Imbu, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 28 - Grupo de dança Mug Jãre apresentando-se no dia 22 de julho na Noite Cultural na programação do aniversário do município de Abelardo Luz/SC



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Em julho, tivemos a oportunidade de realizar uma parada pedagógica. Nossos professores indígenas e líderes se reuniram nesta parada para uma semana de discussão, reflexão e preparação. O evento aconteceu de 18 a 22 de

julho e teve como objetivo melhorar a educação da comunidade escolar para o próximo semestre e os semestres seguintes. Foi o momento de combinarmos teoria com aplicações práticas.

Discutimos várias questões e sugestões durante a parada. Devido a isso, foram desenvolvidos projetos preliminares e planos de ação baseados em aulas presenciais e remotas, além da integração com a Base Nacional Comum Curricular. A conclusão dessa iniciativa de cooperação certamente trará benefícios à educação indígena em nossa região.

Para registrar esse momento de formação de profissionais na Escola Indígena Cacique Karenh, criamos um relatório que comprova a participação ativa de todos os envolvidos e registramos as necessidades e sugestões para uma educação diferenciada neste local.

Além disso, registramos as dificuldades e os avanços encontrados em cada turma do ensino fundamental – as séries iniciais começaram no primeiro semestre do ano letivo de 2022 – e contou com as sugestões dos professores e da comunidade para melhorar o ensino e as práticas pedagógicas no próximo semestre. Todos ficaram confiantes de que essas iniciativas podem melhorar a educação indígena em nossa região.

Figura 29 - Semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 30 - Momento de descontração na semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 31 - Momento de descontração na semana pedagógica na escola Cacique Karenh, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 32 - Atividade com o tema água sendo trabalhada na disciplina de Língua Kaingang



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 33 - Continuidade da atividade com o tema água, em uma roda de conversa com o ancião da aldeia



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

A educação para os indígenas tem sido um processo fundamental para a formação do ser humano, inicia-se com a criança quando ela é educada para aprender a conviver com as pessoas não de uma forma separada, mais integrada, onde de fato ela se sinta parte daquele ambiente. Também transmitida a essa criança os conhecimentos dos nossos velhos, guardadas em suas memórias, tão

pouco explorados por nós, precisamos explorá-las, conhecê-las, organizá-las e, assim, termos em nossas mãos um material valioso, já que muitos anciãos já tombaram levando consigo suas memórias.

4.1 JAGNĒ MRÉ VĂMÉN TO KE: SOBRE RODA DE CONVERSA

A Roda de Conversa é uma ferramenta útil para coletar e criar dados em pesquisas narrativas. Foi estabelecida com o intuito de dar voz aos colaboradores³⁸, visando proporcionar a participação ativa deles no processo para que o diálogo contribua nessas trocas de saberes. Segundo Ferreira (2020, p. 34), “É uma prática kaingang que acontece muitas vezes ao redor do fogo, em que não se usa lápis nem caderno para fazer anotações”. Permite o diálogo na língua materna em que informações, conhecimento e significado, especialmente no domínio da educação, fluam para obter informações úteis e aprimorar a compreensão do possível assunto. Ainda, a roda de conversa permite que as pessoas revivam a história do seu povo, os costumes, as tradições, como as pessoas se relacionavam naquela época.

Reunir pessoas mais velhas em rodas de conversas é muito mais significativo do que ficar sentado em uma sala de aula ouvindo histórias escritas em livros, onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções. Esses são momentos muito ricos e importantes que podemos realizar em nossas pesquisas, pois acredito que trabalhar com pessoas vivas é muito mais saudável e verdadeiro. (Ferreira, 2014, p.34-35)

Os colaboradores convidados a participar dessa conversa trazem consigo vivências como experiências adquiridas ao longo da vida, costumes da comunidade, no geral ligadas às relações que produzidas com a sociedade. Tudo isso “[...] permitindo a estes uma maior participação nas conversas, sendo o uso da língua materna e a escuta elementos primordiais na construção do conhecimento. [...]. Essas conversas acontecem em grupos ou de forma individual, nunca com tempo e predeterminada (...)” (Ferreira, 2020, p. 17)

³⁸ Os colaboradores do trabalho são professores indígena kaingang e professores não indígenas, lideranças e anciãos, as conversas ocorriam nas quartas feiras a noite na casa de cultura.

Figura 34 - preparo do fogo para roda de conversa, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

A roda de conversa é feita em local onde pessoas se encontram e aprendem uns com os outros, onde as opiniões podem ser expressas livremente e as diferenças são valorizadas. Uma roda de conversa é uma espécie de dança verbal em que cada participante desenvolve suas próprias falas a partir das conversas que ocorrem entre eles.

O diálogo, seja para complementar, discordar ou concordar, é uma oportunidade para pensar melhor e compartilhar ideias de forma aberta e franca. Os anciãos Kaingang, líderes e professores que mantêm o hábito de conversar de forma audível e clara são especialmente importantes para utilizar esse método.

Seja bem-vindo à Roda de Conversa, onde a comunicação é essencial para o sucesso de qualquer projeto! Conversar é mais do que simplesmente falar; é uma busca por uma compreensão e percepção mais profundas. A Roda de Conversa, que utiliza os registros de conversas com colegas, é uma ferramenta útil para coletar informações.

Um exercício de respeito e competência. Em uma era digital em que as palavras faladas estão sendo preservadas por dispositivos móveis e interações virtuais, a Roda de Conversa oferece uma oportunidade única para preservar a tradição oral e preservar a sabedoria dos mais velhos.

A conversa é uma ocasião preciosa para adquirir conhecimento, compartilhar experiências e se conectar. Ela tem a capacidade de transformar as coisas, afetando outras pessoas e agregando significado à nossa pesquisa de mestrado.

Como resultado, escolhemos uma roda de conversa como meio de produção de dados com o objetivo de reviver o prazer da troca e fornecer informações valiosas. É um método inovador de coleta de dados em que os dados são produzidos para análise pelos pesquisadores participantes da pesquisa. É um período de discussão que permite a troca de experiências e discussões sobre práticas educacionais. Isso medeia a comunicação com os líderes Kaingang, professores e líderes. A roda de conversa nos permite obter conhecimento profundo e útil, o que melhora a educação e a pesquisa em geral.

A roda de conversa é uma ferramenta poderosa que vai além da educação e aborda uma variedade de aspectos da vida humana, como linguagem e relações sociais. Com base nessa perspectiva geral, optamos por usar a roda de conversa como ferramenta de trabalho em nossa pesquisa.

Por meio dela, podemos resgatar as vivências do povo Kaingang, limitando os locais e eventos que moldam as pessoas e suas ações. Isso é como a história é contada e construída e nos dá uma melhor compreensão das diferenças culturais e sociais desse povo. Essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente e especializada da riqueza cultural dos Kaingang.

As duas áreas, no final das contas, não podem ser separadas uma da outra e têm um impacto direto na forma como os dados são coletados e interpretados. Portanto, é essencial que o profissional esteja atento a esses aspectos para garantir que uma pesquisa seja precisa e de qualidade. Como Santamarina e Marinas (1995) afirmam, é essencial considerar o valor dessas redes para uma análise mais profunda.

[...] recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isto, a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador [...], (Santamarina; Marinas, 1995, p. 273)

Quando usamos uma roda de conversa como ferramenta de pesquisa, criamos uma atmosfera em que todos desejam falar e ouvir uns aos outros. O resultado é uma discussão que atrai a atenção de todos e envolve o grupo. A roda de conversa é um evento único que requer tato, bem como capacidade de falar e

ouvir. Vários interlocutores se juntam e os momentos de escuta são tão importantes quanto os momentos de fala.

Conversar também significa compreender e compartilhar, de acordo com Warschauer (2001). A roda de conversa é uma ferramenta útil para o autor no desenvolvimento de pesquisas e para uma conversa mais profunda entre os participantes, segundo o autor:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. (Warschauer, 2001, p. 179).

As rodas de conversa são uma ocasião especial para o grupo se reunir e discutir um assunto específico. Os participantes têm a oportunidade de compartilhar ideias, obter mais informações sobre o assunto e ter novas perspectivas. É um espaço privilegiado para a socialização do conhecimento e para a construção e consolidação do conhecimento de forma colaborativa e enriquecedora.

No espaço cultural da Terra Indígena Toldo Imbu, os professores da EIEF Cacique Karenh e a liderança conversaram sobre os desafios da prática docente e as aspirações para uma educação escolar indígena única e diferenciada. A seguir, selecionamos algumas solicitações de reunião que estão diretamente relacionadas ao tópico em questão.

4.1.1 Jagnē mré vāmén: roda de conversa

A comunidade Kaingang da TI Toldo Imbu possui a casa de cultura como espaço específico onde ocorrem as rodas de conversas, as reuniões e as semanas culturais. A casa de cultura é de chão batido onde permite fazer um fogo de chão para esses eventos. Os encontros ocorreram todas as quartas à noite, quando é trabalhada a Disciplina de Práticas Pedagógicas na Educação Indígena, que fazia parte do curso de Qualificação Profissional em Práticas Pedagógicas na Educação Indígena, ofertado por meio do Instituto Federal Catarinense *campus* Abelardo Luz.

A turma é composta por alunos indígenas da turma do proeja e professores que trabalham na escola. Além disso, os líderes indígenas e anciãos foram convidados a participar da minha pesquisa para que uma conversa ainda mais enriquecedora. Num total foram 16 participantes 2 lideranças indígenas, 2 anciãos,

2 professores do IFC, 5 professores e 5 alunos da escola indígena Cacique Karenh. O resultado foi uma troca significativa de informações e experiências.

Isso certamente contribuiu para a formação de profissionais com maior conhecimento e sensibilidade às comunidades indígenas. Para receber a todos, fizemos uma fogueira durante a tarde e limpamos os bancos. Comecei a roda de conversa apresentando minha trajetória acadêmica e minha pesquisa de mestrado, antes de apresentar o assunto em questão.

Em seguida, avisei aos convidados que gravaria a roda de conversa para transcrever e fazer perguntas. Busquei examinar as políticas educacionais na Terra Indígena Toldo Imbu de uma perspectiva intercultural, com a participação ativa dos atores indígenas.

Quadro 3 - perguntas que nortearam a roda de conversa. *Como você vê a educação indígena diferenciada nas escolas?*

Será que essas políticas destinadas à educação indígena funcionam nas escolas indígenas cacique Karenh?
Estas políticas atenderam às demandas da comunidade?
O que você entende por currículo diferenciado?
Os currículos alternativos foram considerados nas políticas atuais? (Caso existam).
Além disso, será que os currículos sugeridos estão em conformidade com as circunstâncias atuais da comunidade Toldo Imbu?
Como os educadores, os anciões e os líderes avaliam essas políticas já implementadas para a educação indígena?
Quais metas foram alcançadas por meio dessas políticas públicas?

Fonte: A autora (2023)

A roda de conversa foi iniciada pelo professor indígena Kaingang Altemiro Alves (professor pedagogo), que falou sobre as dificuldades de encontrar literatura e pesquisas sobre educação indígena. Em sua fala, ele comentou que a transmissão da informação começou com o contato humano, a tradição oral e a transmissão do conhecimento de pai para filho, de geração em geração. Ela entra na modernidade

como um sistema para embranquecer os indígenas, incluindo-os na civilização quando já é legal.

Explica que, portanto, uma das primeiras coisas que devemos fazer é essa recuperação, assim como essa iniciativa de projeto (que se refere ao estudo de Sandra de Paula). Ainda, complementou dizendo que fosse enviado o documento ao currículo, pois escrever ou falar sobre educação diferenciada não é útil para implementá-la, que governo já tem planos para expulsar os indígenas e eliminar a cultura. Assim, é possível mudar por meio de discussões e pesquisas que mostram os problemas e desejos de nosso povo. Ao longo dos dias de planejamento, essa foi uma das coisas que sempre discutimos com o professor de cultura, embora as aulas falassem sobre a comunidade, sua história e seus rios de florestas, que nunca o fizeram, ainda dizem que foi trabalhado um pouco na língua Kaingang - em um dia específico, onde foi dado três aulas de língua Kaingang e duas de conhecimento indígena.

Embora ele tenha usado o conhecimento da comunidade e dos espaços nessas aulas para garantir que uma iniciativa tenha sucesso, isso não ocorreu. Em sua exposição, o professor enfatizou os problemas que surgem ao trabalhar com um currículo padronizado que não leva em consideração a incorporação de uma cultura indígena específica. Em 2018, a disciplina dos saberes indígenas foi adicionada ao currículo dos alunos. Apesar de uma busca de dois anos, infelizmente, não houve avanços significativos na melhoria. Isso demonstra a importância de manter e lutar continuamente pelos nossos direitos.

A instrutora que trabalha com o professor enfatizou isso, embora não haja um plano de estudo específico, é fundamental que uma escola tenha seus próprios registros. A criação de um novo calendário para registrar as datas e movimentos indígenas ainda não foi levada em consideração pela Secretaria da Educação. A defesa da diversidade cultural de nosso país requer sempre atenção e engajamento.

Apesar do poder do Estado, é necessário que cada escola desenvolva seus próprios guias comunitários. Por fim, muitas vezes nos deparamos com costumes que não estão no calendário oficial e, sem apoio institucional, ficamos à deriva. Como resultado, é imperativo que todas as instituições de ensino assumam a responsabilidade de estabelecer suas próprias diretrizes. Isso permitirá uma gestão mais eficaz e adaptada às demandas locais.

A história dos povos indígenas é repleta de lutas por direitos. Quando esses direitos são reivindicados, as escolas devem ser fechadas. Assim, pergunto: qual é a participação da escola nesse assunto? Ou a escola desaparece e a participação é limitada à comunidade, com os professores apenas ensinando? Qual é o envolvimento da comunidade nessa luta?

O professor pedagogo Altemiro disse que nossa realidade educacional causa conflitos. É como se estivéssemos pedindo ajuda todos os dias porque muitos professores se acomodam e não aceitam nossas opiniões divergentes sobre as diretrizes impostas pelas secretarias, eles não se importam com as avaliações e ignoram nossa cultura e princípios, como professores indígenas, temos a responsabilidade de fornecer a nossas comunidades uma educação diferenciada. Enfim, quem é mais capaz do que os índios de entender os desafios e demandas que temos enfrentado há muito tempo?

O treinamento constante não é oferecido aos professores indígenas, no entanto, é nossa responsabilidade lutar para garantir que os povos indígenas recebam a educação específica que a Constituição de 1988 garante. Para garantir uma educação de qualidade que respeite e valorize nossa cultura, chegou o momento de nos unirmos e trabalhar juntos.

Segundo Ferreira (2010), é fundamental discutir o currículo e a formação especializada dos professores. Isso significa que as políticas de ensino e pesquisa devem ser integradas. O desenvolvimento de princípios linguísticos, antropológicos e pedagógicos que possam servir como base para as várias realidades vividas pelos Kaingang é o objetivo dessa reflexão. É necessário um olhar comprometido e profissional para garantir uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural.

O pedagogo Altemiro acrescentou que os PPP³⁹ devem ser baseados em uma pedagogia que leve em consideração o currículo, os anciãos, a comunidade indígena e os saberes dos alunos. Ele enfatizou o papel dos professores como facilitadores da construção do conhecimento em qualquer ambiente, especialmente em uma educação diferenciada, que reuniões, movimentos e discussões com anciãos podem ocorrer em qualquer lugar.

³⁹ Projeto Político Pedagógico

É essencial registrar essas experiências para que possamos usá-las no futuro, considerando o mundo em que vivemos. Sair da escola para um local cultural ou conversar com os anciãos perto da fogueira não é frequentemente visto como uma oportunidade de aprender. No entanto, essas ocasiões devem ser apreciadas porque são essenciais para a construção do conhecimento.

Altemiro enfatizou a importância de uma pedagogia que valorize o conhecimento local e a comunidade, permitindo aos professores serem um facilitador na construção do conhecimento em qualquer lugar. Os processos de aprendizagem e transmissão de conhecimento de povos indígenas como os Kaingang são únicos. Buscar uma educação diferenciada enfrenta, infelizmente, a desvalorização desse conhecimento.

A professora Camila Munarini (professora pedagoga do IFC) destacou a importância de documentar e avaliar as contribuições desses encontros para o conhecimento e a prática docente. A educação escolar indígena enfrenta o desafio de fornecer um sistema de ensino diferenciado e de qualidade que respeite as características distintas de cada aluno e suas perspectivas futuras.

É importante ter em mente que não se trata apenas de obter conhecimento sobre os povos indígenas, mas também de atender às necessidades de uma sociedade cultural diferente no país. É hora de reconhecer e apreciar a riqueza dos conhecimentos indígenas e lutar por uma educação mais respeitosa e inclusiva. O sistema capitalista exige que o agronegócio se desenvolva rapidamente. Como resultado, muitos agricultores invadem terras indígenas, destruindo suas terras e limitando a vida dessas comunidades.

As escolas indígenas diferenciadas têm como objetivo principal a transmissão, produção e reprodução de conhecimentos com o objetivo de resgatar memórias históricas, fortalecer a identidade étnica e promover a língua, tradições e costumes. Em outras palavras, o objetivo principal dessas instituições de ensino é preservar e fortalecer a cultura e a história dos povos originários, fornecendo uma educação diferenciada e contextualizada. É um empreendimento significativo que tem como objetivo promover a diversidade cultural e criar uma sociedade mais inclusiva e justa.

No entanto, os alunos indígenas são obrigados a estudar em escolas não indígenas porque a escola indígena oferta apenas o ensino fundamental. Eles têm que lidar com problemas de transporte, discriminação e opções inadequadas das

escolas urbanas para atender às suas necessidades. É necessário garantir que as comunidades indígenas tenham acesso à educação de qualidade, respeitando suas particularidades e valorizando sua cultura.

O professor Altemiro pontuou que, para começar, todos os professores devem ter uma base sólida de conteúdo antes de começar a trabalhar na sala de aula. Além disso, o papel do material didático como um guia para o professor deve ser discutido, e citou o exemplo, caso o objetivo seja ensinar matemática a alunos de comunidades indígenas, é necessário buscar materiais que sejam relevantes e representem a realidade dos alunos. Infelizmente, é difícil encontrar atividades que abordem conteúdo indígena na internet e o conteúdo encontrado geralmente é estereotipado e não corresponde à realidade. Como resultado, é imperativo criar materiais que sejam adequados e representativos para esses alunos. Ele afirmou que a honestidade profissional exige que o professor se posicione acima de ideologias. É um erro intelectual afirmar que você é neutro. O planejamento deve ser revisado periodicamente para atender às necessidades dos alunos.

Uma escola plural com professores indígenas valorizados e reconhecidos pela sociedade é o caminho viável. É fundamental que os alunos tenham acesso a professores conhecidos por suas crenças ao longo da vida escolar. Defender uma posição ideológica não significa ignorar outras perspectivas e historiadores. Proibir o professor de expressar sua ideologia é inconstitucional e inaceitável. Portanto, para criar cidadãos críticos e conscientes, é fundamental ser intelectualmente honesto e respeitar a diversidade.

Um educador que se comporta de maneira moral e está comprometido com seu trabalho é capaz de fornecer uma variedade de perspectivas sobre os conteúdos que ensina, bem como planejar atividades que sejam pertinentes e evolutivas para a vida da comunidade indígena.

É importante que os alunos tenham acesso a uma variedade de fontes de informação e sejam incentivados a interpretá-las de forma crítica e independente, sem depender apenas da opinião do professor. É necessário que o professor indígena esteja bem-preparado e apto a realizar atividades em sala de aula que use várias fontes para enriquecer o currículo.

Afinal, uma única fonte pode ser interpretada de várias maneiras e é essencial que os alunos desenvolvam um senso de crítica e questionamento. Ao fornecer uma variedade de pontos de vista, você evita que os alunos se prendam a

uma fonte como a verdade absoluta. Existe a possibilidade de um meio termo com três fontes, mas, para os alunos, é mais fácil aprender na lógica de multi perspectiva com quatro fontes. Finalmente, um educador que é ético e preparado é capaz de fornecer aos alunos uma compreensão crítica e abrangente do mundo, preparando-os para lidar com sabedoria e discernimento com os desafios da vida. É possível desenvolver o pensamento crítico e as habilidades analíticas dos alunos sem que o professor indígena precise discutir isso. A aula expositiva, aquela que o professor conta uma história para os alunos, não é mais necessária. Em vez disso, as atividades têm os alunos como protagonistas.

Ao manter o domínio da língua materna, a educação indígena é essencial para a nossa sociedade porque valorizamos o conhecimento próprio, o convívio cultural, as organizações sociais e as famílias. Preservar a língua materna indígena é essencial para evitar a perda da identidade cultural e histórica desses povos. Para garantir que o ensino seja eficaz e significativo, é necessária uma abordagem bilíngue e diferenciada. Como resultado, podemos garantir a continuidade da riqueza linguística e cultural dessas comunidades.

Para o povo indígena, a língua é muito mais do que apenas um meio de pertencer a uma comunidade ou encontrar nossa origem. Elas transmitem os sistemas de conhecimento e os valores morais que nos conectam à Terra e são essenciais para nossa sobrevivência e objetivos futuros. Em outras palavras, nossas línguas indígenas constituem a essência de nossa identidade e são essenciais para a preservação de nossa cultura.

É fundamental valorizar e preservar essas línguas, pois fazem parte de nossa herança cultural e são um tesouro para as gerações futuras. Como povos indígenas, temos a responsabilidade de garantir que nossas línguas sejam transmitidas e mantidas vivas para que possamos continuar a honrar nossos antepassados e manter nossa conexão com o mundo.

Ferreira (2010) afirma que, devido à diferença cultural e linguística dos Kaingang, não há política pública de educação escolar que garanta a transmissão de conhecimentos essenciais para sua sobrevivência. O uso da língua materna e das práticas culturais indígenas têm diminuído significativamente como resultado do contato com a sociedade envolvente. Isso torna ainda mais urgente a necessidade de uma educação escolar diferenciada para os indígenas. Finalmente, mas não menos importante, a lei brasileira garante que os professores sejam formados.

A riqueza cultural e a sabedoria que as línguas carregam correm o risco de desaparecer e uma das partes mais importantes da identidade de um povo é sua língua. De fato, as línguas indígenas simbolizam a história e a vida desses povos. O tesouro da linguagem humana deve ser preservado e valorizado.

Além disso, é importante trazer à baila a fala do professor Adilson de Oliveira professor indígena (licenciado pela licenciatura Intercultural Indígena):

Uma das dificuldades da educação indígena é que eles não têm um currículo único. Nosso objetivo é concluir isso assim que o nosso currículo for aprovado pela secretaria de educação e conforme possível. Mesmo que o ensino de língua Kaingang começou em 1995, deve haver cerca de quatro a cinco alunos aprendendo cultura Kaingang e arte indígena na matriz.

Como se vê, há um problema recente relacionado à história de nosso povo, é por isso tantos lutam para garantir que as escolas indígenas tenham um currículo específico, mas muitas vezes somos impedidos de fazê-lo. O sistema que os professores defendem é a causa. Na maioria das vezes, ficamos presos ao sistema porque não há um programa específico para as escolas indígenas.

Estamos lutando por isso desde o início, afirma. O professor de língua Kaingang foi contratado em uma escola indígena para ensinar espanhol. Ele precisa ser contratado como professor de espanhol para poder trabalhar na língua materna, então não podemos contratá-lo como professor de Kaingang. A partir do momento em que a escola criar um currículo específico para a educação indígena, essas condições serão levadas em consideração.

Ao planejar um trabalho sobre alimentação e cultura, às vezes surge a questão se devemos ou não incluir as comidas típicas dos povos indígenas. Mas Adilson nos alerta que é importante valorizar a culinária dos povos originários e não a deixar de lado na hora de preparar os pratos.

Ele também destaca a importância dos educadores indígenas no ensino dessas comunidades. Um currículo diferenciado não é suficiente para que um educador implemente essa realidade em sala de aula. É hora de apreciar a diversidade e obter informações com os especialistas. Vamos aproveitar essa oportunidade para aprender mais e defender uma educação mais justa e inclusiva. É essencial que os educadores e a comunidade trabalhem juntos para defender a educação indígena.

A harmonização da língua oficial do país com a preservação da língua indígena é o objetivo atual da educação, o que requer a presença de professores nativos nas salas de aula. Essa abordagem permite um ensino mais abrangente e inclusivo, que valoriza a diversidade linguística e cultural de nosso país.

Além disso, é imperativo garantir que processos de aprendizagem próprios, planos de estudo e programas específicos sejam desenvolvidos para fortalecer as identidades étnicas e promover a valorização das línguas e das ciências indígenas. A educação indígena não pode mais ser negligenciada. É urgente que ela forneça aos seus alunos acesso ao conhecimento social, científico e tecnológico da sociedade nacional e de outras comunidades indígenas. Para garantir que a educação indígena receba o valor e o respeito que merece, devemos tomar medidas.

Essa técnica transforma os povos indígenas de uma categoria social em declínio em um grupo étnico distinto com suas tradições, valores e direitos protegidos. Esse é o verdadeiro valor do respeito, que pode ser encontrado em qualquer cultura. Elodir Lourenço de Souza, um professor não indígena pedagogo da IFC, expressa sua contribuição dizendo:

No meu ponto de vista, essa educação construída por vocês é uma proposta muito inovadora e também importante para essa realidade, não dá para se pensar em um espaço indígena com uma educação igual a que se tem em outros lugares, porque tem uma realidade diferente e do ponto de vista legal.

Se alguém de fora quiser ajudar, é possível. No entanto, é muito mais difícil porque estamos envolvidos em uma proposta do Estado na área educacional que tenta limitar ou até limitar esse desenvolvimento. Entendemos que a educação diferenciada mencionada é essencial para preservar essa cultura e os conhecimentos que estão aqui e reproduzir. Eles dizem reconhecer que foi uma vitória alcançada ao longo da história, mas é preciso lutar por ela todos os dias e, a cada passo, o descuido perde espaço nessas políticas já existentes.

Todas as propostas de educação escolar indígena que já estão presentes na educação devem ser mantidas em vigor todos os dias, caso contrário, elas perderão sua importância com o tempo. Como afirma Ferreira (2018), é necessário buscar novas práticas de construção de escolas que respeitem os processos de construção do conhecimento indígena e valorizem as práticas educativas. Como resultado, as

tradições antigas de ensino branqueador e civilizador devem ser descolonizadas das terras indígenas.

A expressão "Kafág" denota a importância de reconhecer os métodos e conhecimentos distintos do povo Kaingang dentro da comunidade indígena. Além disso, é fundamental entender que a educação indígena não deve ser separada da vida cotidiana, dos costumes e de outros espaços onde ocorre. Para construir uma escola indígena de alta qualidade, é necessário apropriar-se dos métodos pedagógicos indígenas, trazendo coerentemente os conhecimentos ancestrais para dialogar com outros tipos de conhecimento no ambiente escolar.

É necessário buscar informações na memória dos anciãos e aprender a ouvir. A construção de uma escola indígena requer uma abordagem profissional e sensível às necessidades e características da comunidade Kaingang. É a única maneira de garantir um ambiente educacional que respeite e valorize a cultura e os costumes dessa população única.

A construção de uma escola indígena de alta qualidade é um passo crucial no processo de transformação social, por isso é fundamental que todos os que trabalham neste projeto estejam comprometidos com a excelência e com a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O conhecimento e a instrução que os povos indígenas têm sobre seus modos de vida, organização social e interação com a natureza devem sempre fazer parte da educação indígena. A educação deve ser baseada nas relações entre todos os membros da comunidade, com ênfase nos mais velhos, que são considerados os mais sábios.

A transmissão de conhecimentos ancestrais deve ser feita transdisciplinarmente. Isso permitirá uma maior difusão desses conhecimentos nos ambientes acadêmicos, levando a novas perguntas e reflexões. A riqueza cultural dos povos indígenas deve ser valorizada e difundida para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

A colaboradora não indígena Luciana Girolette, professora de história do IFC, fez uma crítica: os intelectuais indígenas devem estar presentes durante esse processo. O que torna essa escola única? Além disso, a finalidade da educação é levada em consideração ao analisar os vários tipos de educação. O que a gente espera atingir como indivíduos? Assim, acredito que o ensino indígena deve nos ajudar a responder: qual tipo de pessoa a gente deseja formar?

Acredito que seu objetivo de aprender dentro da educação escolar indígena é muito claro para você. É a segunda vez que você discute o desenvolvimento recente na educação indígena. Você afirma que uma escola é nova porque uma informação foi transmitida de geração em geração em diferentes locais da escola. Com base nos valores da cultura indígena, existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento científico, que deve ser acessado e o conhecimento dos anciãos, que é popular na terra indígena.

Essa combinação de conhecimento está presente em nossas vidas. Como podemos então combinar essa ideia de escola com o conhecimento que ainda está sendo transmitido entre as gerações? O conhecimento dos nativos não se limita ao dançar e esse é um grande desafio. Ao observar a natureza, entender e interpretar a verdade, esse conhecimento será transmitido por gerações.

De acordo com minha opinião, a educação diferenciada deve ser um componente essencial da educação. Não é possível simplesmente fechar as escolas e afirmar que estamos preparando as crianças para a vida. Estar na vida também significa estar dentro de uma comunidade, o que permite entrar em uma realidade rica em cultura e conhecimento.

Assim, para mim, essa é uma educação distinta. De acordo com a observação anterior, é evidente que a cultura se refere às características que as pessoas adquirem e herdam de suas interações sociais. Esses fatores incluem normas, valores, religião, linguagem e roupas. O processo cultural é composto por uma ampla gama de manifestações humanas, valores, costumes, conhecimentos, crenças, artes e tecnologia.

Essas manifestações podem ser consideradas representações simbólicas. Acredito que a cultura é uma parte importante de nossa identidade e de como nos relacionamos com o mundo que nos cerca. A identidade humana é formada por uma relação dialógica da tríade indivíduo, espécie ou sociedade que ele compartilha com outros membros da comunidade. Essas relações incluem hábitos, crenças e preferências, entre outras coisas.

A identidade cultural de um grupo depende de vários elementos, incluindo etnia, idioma, crenças religiosas, história, local e raça. Os três componentes principais da cultura brasileira são o território, o povo e o Estado. A cultura material de um povo é composta pelas coisas feitas manualmente que compõem suas tradições e cultura física.

Essa categoria abrange objetos concretos como cestarias, cerâmica, pintura corporal, danças e arte plumária. Compreender esses elementos é fundamental para compreender a formação histórica e cultural do Brasil, bem como sua riqueza cultural.

A forma como uma pessoa se identifica é influenciada por uma variedade de fatores. Esses fatores incluem o que é intrínseco a uma pessoa (como suas habilidades inatas e características de personalidade), a influência de outras pessoas (como conexões interpessoais e identificações) e a cultura (como os valores sociais que moldam a vida de uma pessoa).

Todos esses elementos trabalham juntos para formar uma identidade única e complicada, criada por experiências variadas ao longo do tempo. É essencial considerar a influência desses elementos e tentar construir uma identidade verdadeira e significativa. O desenvolvimento de uma identidade é essencial para que uma sociedade continue existindo.

A busca pela totalidade permite que cada parte do nosso seja uma imagem distinta. É a capacidade de desempenhar várias funções ao longo de cada fase de nossa interação social. Em outras palavras, a arte de sermos nós mesmos em qualquer circunstância.

A cultura é uma grande coleção de informações que inclui conhecimentos, tradições, técnicas, hábitos, comportamentos, costumes e maneiras de fazer as coisas. Esse patrimônio é transmitido de geração em geração e pode ser encontrado em feiras populares, tradições folclóricas, rituais, danças, culinária e muito mais.

A diversidade cultural é vital para um dinamismo saudável e nosso país deve valorizar essa riqueza. Por último, mas não menos importante, a diversidade cultural deve ser valorizada e preservada. É essencial desenvolver uma mentalidade que seja respeitosa e acolhedora em relação às várias manifestações culturais que estão presentes em nosso entorno. É um problema de ética e reconhecimento da riqueza da diversidade cultural.

Uma pessoa entenderá o valor de preservar a cultura na memória, protegê-la e valorizá-la como um meio de preservar o que somos, nossas características e nossa identidade, conforme afirmado por Barros (2008). A TI Kaingang Toldo Imbu confirma a importância da individualização adequada de cada pessoa e sua identidade cultural no mundo jurídico.

Valorizamos nossos traços culturais, como nossa língua, ritos, manifestações artísticas, religião e festas para afirmar nossa identidade como grupo. Como resultado, trabalhamos arduamente para ganhar o respeito e a valorização de nossa gente.

Figura 35 - Roda de conversa para comer TI KUSIR (dorso na brasa), 2022



Fonte: arquivos da autora (2022)

Figura 36 - Roda de conversa com o ancião da aldeia Toldo Imbu, Afonso, 2022



Fonte: arquivos da autora (2022).

Figura 37 - Roda de conversa com professores, lideranças e anciãos da aldeia, 2022



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 38 - Alunos da escola indígena Cacique Karenh e ancião da aldeia Toldo Imbu



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Senhor Afonso dos Santos, hoje com 70 anos de idade, da metade kanhru (rá ror, marca redonda), dona Nercinda dos Santos, 70 anos, da metade kamē (rá téj, marca comprida), moradores da Terra indígena Toldo Imbu, um casal sempre disposto a ajudar, a contribuir nas atividades coletivas da aldeia.

Seu Afonso relata as histórias de vida, de como que conheceu a dona Nercinda, “quando eu conheci a minha dona, foi muito engraçado, eu cuidava ela ir buscar lenha e ia atrás dela e pedia pra ajudar nisso já carreguei a lenha e levei pro pai dela. Pedi pra casar-me com ela, porque na época nós não andava namorando igual os dias de hoje, hoje vocês têm muita liberdade”. Seu Afonso conta que não teve a oportunidade de estudar, porque tinha que trabalhar, ainda diz, “estudem vocês têm tudo, antigamente a nossa vida era muito sofrida”.

Enquanto ele conversa, dona Nercinda prepara o alimento para comermos depois da nossa roda de conversa. É um casal que está sempre presente em todos os eventos da escola que ocorrem na casa cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os efeitos e os desafios das mudanças na legislação brasileira para o sistema educacional, particularmente no que diz respeito ao tratamento dos conhecimentos e culturas indígenas, tanto nas escolas convencionais quanto nas escolas indígenas, é importante pensar em alguns pontos.

Embora as diretrizes para a criação de livros tenham sido baseadas em estudos acadêmicos e em legislação internacional e nacional, conforme a Convenção n. 169 da OIT para Povos Indígenas e Tribais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a incorporação da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, essas diretrizes não foram suficientes para melhorar a situação.

É imperativo que as escolas prestem especial atenção e cuidado aos conhecimentos que são construídos sobre os povos indígenas, agora que uma nova lei torna obrigatório que as escolas públicas e privadas estudem a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

Isso deve incorporar uma ampla gama de aspectos culturais e históricos que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos. Além de que abrange a história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o papel dos negros e dos índios na formação da sociedade nacional, enfatizando suas contribuições em diversas áreas sociais. A educação brasileira deve promover o respeito e a valorização da diversidade cultural.

É necessário aumentar os investimentos nos cursos de licenciatura e na capacitação dos professores para evitar que o ensino sobre a pluralidade cultural se torne apenas um discurso vazio e um local para a perpetuação de preconceitos Valente (2003) e Gobbi (2006). Para as escolas indígenas, são necessárias políticas persistentes para a educação indígena.

O investimento do governo nas escolas indígenas tem sido estritamente restrito a tarefas urgentes. Além disso, é fundamental ressaltar que a compreensão dos "processos de aprendizagem próprios" das pessoas indígenas é bastante inadequada. A educação escolar tradicional não considera esses "processos próprios de aprendizagem" como fontes legítimas de conhecimento porque incluem contextos e recursos específicos.

Fontes não comumente convenientes, como crianças, sonhos, transe e Estados alterados de consciência são permitidas para a transmissão e construção desses saberes alterados de consciência. É fundamental ter uma compreensão disso. Por isso, a incorporação de conhecimentos indígenas, bem como conhecimentos tradicionais nas escolas é difícil porque os conflitos são baseados em bases diferentes das reconhecidas pela educação escolar tradicional.

É fundamental que as escolas convencionais tenham cuidado para evitar banalizar as histórias e culturas indígenas, evitando assim depreciar os estereótipos de "cultura" e ignorando as diferenças e tradições. O trabalho dos professores indígenas é o caminho mais seguro para introduzir o conhecimento e os processos de aprendizagem indígena nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.

ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, SP: UNESP Publicações, V.7, n. 2, p. 1-9, 2001.

ABREU, Silvana. **Território etnoeducacional cone sul e educação diferenciada indígena: interculturalidade e resistência.** Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, Brasil Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 37, e43518, 2020.

ALMEIDA, M.I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? *In*: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-66, 2002.

ALVAREZ, M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista ATHROPOLÓGICAS**, ao 8, volume 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, maio 1991, p. 53-61

AMARAL, Ana Cláudia. **A educação escolar indígena: entre a diferença e a igualdade.** Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprendes na escola.** Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, UNIJUÍ/RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 12 mar. 2024.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v, l4, n.40. p.111-41, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BAIWA, Gersen **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.** 2013. Disponível em: http://36reuniao.aped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf Acesso em: 09 set.2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouaet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: magia e técnica, arte e política.

BELFORT, Susana Aderia Inácio. **Políticas Públicas Educacionais para Povos Indígenas no Brasil**: Interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Acesso em: 23 janeiro 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília: Congresso nacional, dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>.

Brasil. Ministerio da Educação. Coordenação geral de apoio as Escolas Indígenas. **Política Indigenista: Escola/Educação** . Brasília : Mec. 1998. [Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. | Acervo | ISA \(socioambiental.org\)](http://www.acervoisa.org.br/Referencial-curricular-nacional-para-as-escolas-indigenas)

BRASIL. **Documento Base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI/CGEEI, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena**: MEC, 2016. Disponível em: portal.mec.gov.br/educaçao-indigena. Acessado em: 27 de dezembro de 2022.

BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade Cultural**: da proteção à promoção. Belo. Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WADERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Dossiê 30 aos da Constituição Brasileira: Índios na constituição. **Novos Estud. CEBRAP** vol. no. 37 no. 3 São Paulo Set./Dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300201800030002>. Acesso em: 04 dez.2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO DISTRITO FEDERAL. Índio Cidadão? Machado Filmes, Argonautas, 400 Filmes, BASE Coletivo Audiovisual. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao>. Acessado em: 05 dez. 2022.

CAPELO, M.R.C. & TOMMASINO, K. (2004). **Conflitos e dilema da juventude indígena do Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade**. Cadernos CERU, 2(15), 13-33.

DAHER, Luiz Eduardo de Souza Leite Tracoso, *Et al.* O direito do consumidor no mercado de consumo “o guia para o direito do consumidor contemporâneo”. **PPGDIN – UFF**, Rio de Janeiro, 2021.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COUTO, Mabel Rocha. **Novas formas de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. 2018.

CONSEPE/UFAM. Resolução 028/2018 Política Linguística da UFAM. Disponível em: http://www.comvest.ufam.edu.br/arquivo/resolucoes/resolucao_028_2018_consepe.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOCUMENTÁRIO. **Índio Cidadão**. Direção: Rodrigo Siqueira. Duração: 52 minutos. País de Origem: Brasil, 2014.

EDUCAÇÃO. Ministério da. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Florianópolis, UFSC / Centro de Ciências em Educação, 2006.

FERNADES, R. M. C.; SILVA, R. F. S. da; CARVALHO, R. de; CLAUDINO, S. O que é Ser Índio? Afirmação indígena no espaço acadêmico pelos caminhos da extensão. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 17, p. 20–25, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/90764>. Acesso em: 17 maio. 2022.

Coleção Ação e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ- Xokleng em foco: **Pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. LII/UFSC, 2021.

FERREIRA, C. A. Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projeto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. **Ûn si ag tũ pê ki vënh kajrãnrãn fã** o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. 190 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno. Descolonizado a escola: em busca de novas práticas. **AVÁ Revista de Antropologia**, Universidade Nacional de Misiones. Argentina, n. 33, 2018, p.165/184. Disponível em: <https://www.ava.unam.edu.ar/index.php/ava-33>. Acesso em janeiro de 2023

FREITAS, Maria Inês. **Escola Kaingang concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GADIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L.P(Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P.143 – 160.

GOBBI, I. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 2006.

GONSALVES, EP. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alínea, 2001.

GRISA, C. Diferentes olhares na análise de políticas públicas: considerações sobre o papel do Estado, das instituições, das ideias e dos atores sociais. **SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO RURAL** on line – v.4, n. 1 – Jun. – 2010. ISSN 1981-1551 www.inagrodf.com.br/revista.

GRUPIONI, LUÍS DONISETTE BENZI GRUPIONI. Olhar longe, porque o futuro é longe. **Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo, 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena”. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, Vol. 81. n. 198, maio-agos., 2000.

HABERMAS, J. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia. **Novos Estudos CEBRAP**. N. 52, p. 99- 120, São Paulo, nov 1998.

IPEA. Planejamento e avaliação de políticas públicas. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, Brasília, 2015.

KONDER, L. 1984. **O MARXISMO NA BATALHA DAS IDEIAS**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LIMULJA, H. **Uma Etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

LUCIANO, G. dos S. **Educação para manejo do mundo entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. v. 1. (Coleção Educação Para Todos).

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, ja. /abril.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94.pdf>
Acesso em 09/05/2022.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena**. Brasília: MEC, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório do II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área da Educação Indígena**. Brasília: MEC, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO**

ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>.

MELATTI, J. C.; MELATTI, D. M. A criança Marubo: educação e cuidados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v.1, n. 1, p. 293-301, 1979.

MÉTRAUX, A.; DREYFUS-ROCHE, S. **La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu**. Miscellanea Paul Rivet. México, 1958.

Mora, Edgar. **Terra pátria**. Ed. Sulina, 4ª edição, 1995.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2010.

NUNES, Â. **A Sociedade das Criaças A'uwê-Xavate** – por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado. USP, 1997.

NUNES, Â. **Brincado de Ser Criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, ISCTE. Lisboa, Portugal: 2003.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. *In*: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C (org.) **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 55-81, 1999.

OLIVEIRA, A da R. Exclusão social – o que ela explica? *In*: VALLE, L. do (org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 87-112, 2000.

OLIVEIRA, M. S. Kyringué y Kuery Guarai: **Infância, educação e religião entre os Guarai de M'Biguaçu, SC**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

ORGAIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução sobre a Ação da OIT Concernente aos Povos Indígenas e Tribais**. OIT- Brasília: OIT, 2003.

PARSONS, T. **O sistema social**. Madrid: Aliança editorial, 1966.

PHILLIPS, D.; BERMA, Y. Social quality ad community citizenship. *Europea. Journal of Social Work*. V. 4, n. 1, Oxford University Press, p. 17-28, 2001.

POPKWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. V.22, n. 75, p. 111-148. Campinas, SP, ago 2001.

PROPOSTA CURRICULAR DE SATA CATARINA, **formação integral na educação básica**. Florianópolis, SED, 2013.

RCNEI - **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RIO DE JANEIRO. Maria Elizabeth Brêa Monteiro. **Museu do Índio** (org.). RELATÓRIO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA TERRA INDÍGENA TOLDO IMBU. Rio de Janeiro: Marechal Rondon/Museu, 1999. P. 118.

ROCHA, Eloísa Acires Cadal. Ostetto, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil**, p.103. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências Da Educação, Núcleo de Publicações, 2008.

RODRIGUES, Maria de L. Araújo, Luísa. Modelos de análise das políticas públicas, **Sociologia, Problemas e Práticas**83 | 2017, posto online no dia 06 fevereiro 2017, consultado o 21 setembro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/spp/2662>

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação.** – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida e história oral. *In*: DELGADO, Jua M. GUTIÉRREZ, Jua (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1995. p. 259-287.

SATOS, S. C.; TASSINARI, A.; WEBER, C. “**Revisado a LDB e o Plano Nacional de Educação**”, comunicação apresentada em audiência pública da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. 2007.

SATOS, Sívio Coelho dos. **Povos Indígenas e a Constituinte**. Brasília, 1995.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-13, 1999.

SECADI-ADIFES. 2019. **Extinção da SECADI**. Disponível em: <http://www.adifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o> . Acesso em: 10 ja. 2023.

SEVERI, C. Premessa. **Il percorso e la voce, un’atropologia della memória**. Torino: Einaudi, 2004.

SCHADEN, E. Educação e Magia nas cerimônias de iniciação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. III, n. 8, p. 271-274, 1945.

SHIROMA, E.O. A outra face da inclusão. TEIAS: **Revista da Faculdade de Educação**. N. 3. Rio de Janeiro: UERJ, pp. 29-37, 2001.

SOUZA, Celine. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, 2006 p.20 a 45.

SOUZA, Celine. Políticas públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, 39 p. 11 a 24, 2003.

SPOSÁTI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social e Sociedade**. N. 66, ao XXII, p. 76-90. São Paulo: Cortez, jul. 2001.

TASSINARI, A. **Contribuição à história e à etnografia do baixo Oiapoque**: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca. Tese de Doutorado. USP, 1998.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: LOPES DA SILVA, A.; LEAL, M. K. F. (Org.). **Antropologia, História e Educação** – A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

TASSINARI, A. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, ao 7, n.13, outubro/2007, Campo Grade: UCDB, p.11-25.

TASSINARI, A. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. *In*: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Editora Global, p. 157-195, 2001a.

TASSINARI, A. **No bom da festa**. O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

VALENTE, A. La. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. *In*: GUSMÃO, Neusa (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

WADERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 16-26, 1999.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.