

Percorso da Educação Escolar na Terra Indígena Xapecó e sua importância para o povo Kaingang

The Path of School Education in the Xapecó Indigenous Land and its importance for the Kaingang people

Edilvania de Paula dos Santos*

Leonel Piovezana**

Palavras-chave:
Educação escolar indígena
Povo Kaingang
TI Xapecó

Resumo: Este estudo de pesquisa remonta o percurso da educação escolar na Terra Indígena Xapecó e tem por objetivo conhecer mais sobre o processo histórico da educação escolar indígena, suas especificidades e a importância dessa instituição para o povo Kaingang e para a revitalização de sua cultura. Trata da educação escolar indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira. Registra e descreve sobre a importância e fortalecimento da cultura Kaingang através da educação escolar, com olhares e saberes comunitários, que se intensifica e significa muito para o povo Kaingang, na formação cidadã e cultural. Nessa perspectiva, analisa os desafios do século XXI no que diz respeito à educação Kaingang e escolar indígena. Dialoga com as lutas indígenas e políticas públicas para a garantia da permanência de uma educação escolar intercultural, bilíngue, diferenciada, específica e comunitária. Identifica a escola indígena como espaço que fortalece a identidade étnica, o conhecimento e a valorização da tradição Kaingang, revitalizando e possibilitando pensar a autonomia e a cultura.

Keywords:
Indigenous school
education
Kaingang people
Xapecó Indigenous Land

Abstract: This research study traces the history of school education in the Xapecó Indigenous Land and aims to learn more about the historical process of indigenous school education, its specificities, and the importance of this institution for the Kaingang people and for the revitalization of their culture. It addresses indigenous school education in the context of affirmative action policies and Brazilian legislation. It records and describes the importance and strengthening of Kaingang culture through school education, with community perspectives and knowledge, which intensifies and means a lot to the Kaingang people, in the formation of citizenship and culture. From this perspective, it analyzes the challenges of the 21st century about Kaingang and indigenous school education. It engages with indigenous struggles and public policies to guarantee the permanence of an intercultural, bilingual, differentiated, specific, and community-based school education. It identifies the indigenous school as a space that strengthens ethnic identity, knowledge, and appreciation of the Kaingang tradition, revitalizing and enabling thinking about autonomy and culture.

Recebido em 16 de maio de 2025. Aprovado em 14 de outubro de 2025.

Introdução

Escrever sobre a educação escolar Kaingang se faz importante e necessário, fortalece as territorialidades, abre caminhos já conquistados pelos movimentos e lutas e instiga novos desafios para que, de fato, o povo indígena possa usufruir da educação escolar diferenciada, bilíngue, específica,

comunitária e intercultural. A educação escolar indígena precisa ser contextualizada a partir de protagonistas do povo Kaingang, que vivenciam diariamente os resultados efetivos e os novos desafios apresentados pela sociedade envolvente, sejam eles culturais, econômicos ou ambientais. Movimentos que exigem protagonistas e atores de uma história que se reconstrói.

* Mestre em Educação pela Unochapecó e Professora Indígena da TI Xapecó. E-mail: edilvania.santos@unochapeco.edu.br.

** Doutor em Desenvolvimento Regional pela Unisc e Professor do PPGE da Unochapecó. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

O território da TI Xapécó, ocupado pelos Kaingang, está localizado no Oeste catarinense, nos municípios de Ipuaçu e Entre Rios, situado no delta dos rios Chapecó e Chapecozinho. O território foi negociado com o governo do Paraná, em troca do trabalho realizado na abertura de estradas e picadas desde Missões/RS até Guarapuava/PR, além da abertura do trecho Goio-Ên, rio Uruguai a Chapecó, para a instalação do telégrafo, obra iniciada no ano de 1890. Essa linha telegráfica foi inaugurada em Xanxerê/SC no ano de 1893 (D'Angelis, 1989). Na finalização dos trabalhos, o cacique Vanhkre dirigiu-se ao oficial do governo do Paraná, na localidade de Boa Vista (Clevelândia/PR), que o esperava com o pagamento em dinheiro, e disse:

Olha, nós precisamos de terra para criar nossos filhos, que nós não vamos andar criando nossos filhos nas copas dos pinheiros. Nós não somos macacos. Foi então que o oficial perguntou: E onde vocês querem a terra? Entremeio do Chapecó com o Chapecozinho. Respondeu o cacique (D'Angelis, 1989, p. 191-192).

A Lei de Terras surgiu como um meio de regular as invasões e, ao mesmo tempo, dificultar o acesso à terra para escravizados, indígenas e até mesmo para imigrantes que, desde 1810, chegavam ao Brasil. Regulamentada em 1854, ela evidenciava a exclusão de negros e indígenas do direito à aquisição de terras. As áreas destinadas aos povos originários eram consideradas propriedade do Império brasileiro, que os mantinham em reservas, tutelados, quando submetidos ao batismo cristão, enquanto os demais eram classificados como “bugres”, sujeitos à caça e ao extermínio. Esse processo integrava a lógica da colonização, promovida pelas companhias colonizadoras, conhecida como a chamada “limpa da terra” (Piovezana, 2010).

Piovezana (2024) ressalta que, com a Proclamação da República em 1889, houve a separação entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana. No entanto, a política em relação aos povos indígenas e aos africanos, descendentes de escravizados, permaneceu marcada pela exclusão, sem garantia de acesso à terra ou de direitos de cidadania. A terra, embora legalmente pública, era destinada ao comércio e legitimada apenas como propriedade privada ou particular,

voltada para a exploração do capital sob a concepção de “família, tradição e propriedade”.

No ano de 2023, o território tinha um terço do que era antes. No ano de 1902, o então presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, assina o Decreto nº 7, em que reserva terra para o estabelecimento dos índios ao mando do cacique Vanhkre, com um território de mais de 70 mil hectares. Conforme o texto do Decreto nº 7:

[...] fica reservado para o estabelecimento da tribo de indígenas coroados ao mando do cacique Vaicrê, salvo direito de terceiros, uma área de terras compreendidas nos limites seguintes: ‘A partir do rio Chapecó, pela estrada que segue para o sul até o passo do rio Chapecozinho, e por estes dois rios até onde eles fazem barra (Paraná, 1902, artigo único).

Cabe ressaltar que, do território reservado pelo Decreto nº 7 de 1902, de aproximadamente 73 mil hectares, restaram para o povo Kaingang da TI Xapécó apenas 16.623 hectares, reconquistados com muita luta, em que muitos Kaingang foram vítimas de violências e de perseguições durante a reconquista. A maioria sobrevive, nesta terceira década do século XXI, com uma população de mais de 7 mil pessoas, na pobreza, trabalhando nas frentes agrícolas e nas agroindústrias da região.

Concordando com a análise de Piovezana (2010), observa-se que as crianças Kaingang iniciam sua trajetória escolar já conscientes de que devem prosseguir até o ensino superior, a fim de conquistar uma profissão e garantir melhores condições de vida. No entanto, esse percurso não se limita à formação acadêmica formal, pois envolve também o fortalecimento da identidade cultural e o reconhecimento do conhecimento como instrumento fundamental para a defesa de seus direitos enquanto cidadãos indígenas.

Ainda para Piovezana (2024), na Terra Indígena Xapécó, desde 2009 as Licenciaturas Intercultural, administradas no interior da aldeia pela Unochapecó, já formaram 310 estudantes no ensino superior e estão em andamento sete cursos com 535 estudantes regularmente matriculados, incluindo, além das licenciaturas, os cursos de Agronomia e Enfermagem, que vem de acordo com a análise anteriormente descrita. Ressalta ainda que

seis desses egressos já cursaram o mestrado em Educação e um está cursando o doutorado no PPGE da Unochapecó.

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (Baniwa, 1996 *apud* Cavalcante, 2003, p. 14).

Percebemos, enquanto Kaingang, que a educação escolar indígena da TI Xapecó passa a ter uma proposição com feição própria das exigências e das necessidades da comunidade. Nela, vimos possibilidades de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estamos cada vez mais em contato, para reivindicar os nossos direitos garantidos na Constituição de 1988. O que percebemos é que há um caminho muito longo a ser percorrido para que as políticas públicas relacionadas à educação escolar se efetivem de forma eficaz.

Educação essa que garante ao povo Kaingang a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização da língua materna e ciências, bem como o acesso à informação, ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. O artigo 231 da Constituição do Brasil de 1988 diz que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União remarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

A maioria das comunidades indígenas da TI Xapecó está em contato muito próximo com as comunidades não-indígenas e culturais da região, o que dificulta a manutenção de costumes próprios e a revitalização e aperfeiçoamento da língua Kaingang.

Educação escolar na terra indígena Xapecó

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil remonta ao período colonial, quando, a partir do século XVI, ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, implantaram um modelo de ensino voltado à cristianização e civilização dos povos originários, tendo como alvo principal as crianças indígenas. Em 1558, Nóbrega explicitava o “plano civilizador”, que visava impor costumes europeus e afastar práticas tradicionais. Durante os séculos seguintes, esse projeto foi reforçado por outras ordens religiosas e, já no início do século XX, retomado pelo Estado brasileiro com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, o qual estabeleceu escolas em cada posto indígena, promovendo a integração forçada e o abandono das línguas maternas. Em 1967, o SPI foi substituído pela Funai, quando também se destaca a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), responsável pela sistematização escrita de várias línguas indígenas e pela introdução do monitor bilíngue como mediador entre professores não indígenas e alunos. A década de 1970 marca um período de lutas dos povos originários pela afirmação de seus direitos, resultando na Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à escola diferenciada, ao uso das línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem (Art. 210, §2º e Art. 231). Em 1991, as escolas indígenas passaram do âmbito da Funai para o Ministério da Educação e, em 1996, a LDB consolidou o direito à educação escolar bilíngue e intercultural, reconhecendo a importância da recuperação da memória histórica e da reafirmação da identidade étnica (Art. 78). O processo de regulamentação seguiu com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, e, em 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que oficializaram a categoria de “escola indígena”. No início do século XXI, o Plano Nacional de Educação (2001) dedicou um capítulo específico a essa modalidade de ensino, prevendo o magistério indígena, a produção de material didático próprio e a criação de infraestrutura adequada. Esses avanços também se consolidaram no Sul do Brasil,

especialmente entre os povos Kaingang e Guarani, que, ao longo das últimas décadas, vêm elaborando currículos e propostas pedagógicas próprias, como no caso da Escola Indígena Topé Pán, no Rio Grande do Sul, onde a prática escolar se articula à cosmologia, à tradição e aos saberes ancestrais, ressignificando o papel da escola como espaço de interculturalidade (Bergamaschi, 2007-2008).

A educação escolar indígena começa na Terra Indígena Xapecó, na Escola Isolada Estadual (EIE) São Pedro, que mais tarde passou a ser denominada Escola Federal do Posto Indígena Xapecó, responsável por atender alunos de 1^a a 4^a série dos Anos Iniciais. Através da Portaria nº 488/88, de 30 de dezembro de 1988, a Escola Federal do Posto Indígena Xapecó se transformou em Escola Básica Federal Vitorino Kondá, com autorização para o funcionamento de 1^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Em 16 de dezembro de 1997, pelo Parecer nº 352/97, foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina a ofertar o Ensino Médio de educação geral e o estabelecimento passou a ser denominado Colégio Estadual Vitorino Kondá (Santa Catarina, 1988; 1997).

No ano de 2023, a Terra Indígena Xapecó estava contemplada em seu interior com 12 escolas, sendo três com Educação Básica completa, que atende estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de séries iniciais ao 3º ano do Ensino Médio, com Educação de Jovens e Adultos (EJA Indígena), seis escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais na modalidade multisseriadas e três que ofertam Educação Infantil, atendendo crianças a partir dos quatro anos de idade. As escolas indígenas são mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, com exceção da Educação Infantil, que é mantida pela Secretaria Municipal de Educação dos municípios de Ipuaçu e Entre Rios (Narsizo; Battestin, 2022).

A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre é a maior unidade escolar em número de estudantes da TI Xapecó, contando, no ano de 2023, com aproximadamente 900 alunos e mais cinco turmas da Licenciatura Intercultural da Unochapecó.

Os Kaingang buscam a escola para torná-la adequada aos seus modos de educar e aos seus projetos de futuro. Assumem a escola como

instituição importante e necessária para o fortalecimento da identidade e buscam uma escola para formar estudantes, profissionais e futuros professores, lideranças, médicos, advogados, enfermeiros, sem deixar a valorização de sua identidade de ser parte da etnia.

O ensino escolar indígena na TI Xapecó se justifica por ser um espaço de oportunidades, de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos seus estudantes. É importante considerar o papel dos professores, a maioria do povo Kaingang neste processo de mudança, porque são eles, com os pais e os mais velhos (kofá), os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola com base comunitária, com pedagogias indígenas, numa relação direta de ensino, com educação diferenciada e intercultural.

Para que se concretize o funcionamento de uma escola diferenciada, a presença dos kofá (mais velhos ou sábios) na sala de aula ou a visita à casa deles na comunidade onde moram se faz necessária. É um espaço em que podem falar sobre a cultura, a história das comunidades e a importância da língua materna, da natureza e das formas de organização social e política.

Uma escola específica Kaingang se dá por meio de diversos aspectos, como o uso da língua Kaingang, a sistematização de professores da etnia Kaingang, a adoção de um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas, a elaboração de currículos diferenciados, além da participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. É preciso que exista um sistema educacional moldado na preservação da cultura Kaingang, sobretudo no que tange à língua materna, oral e escrita. Contudo, a língua portuguesa também seria ensinada para facilitar a comunicação com o mundo não indígena, inclusive sobre os seus direitos constitucionais.

Busca-se uma educação diferenciada, trabalhada a partir da escola/comunidade/escola, tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada

comunidade indígena da TI Xapecó e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada comunidade. Exemplos: fortalecimento do saber Kaingang, a conversa com os mais velhos na sala de aula ou a visita à casa deles; atividades nas trilhas, com identificação de plantas medicinais; histórias de vida; a luta pela terra; a confecção e venda de artesanatos; a caça e a pesca e as ervas medicinais.

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena se orgulhar de ser nativo e de lutar para reconstruir o projeto sociocultural e de bem viver de seu povo, em que possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi; Caldeira; Duarte, 2013).

Políticas públicas para a efetivação de uma educação diferenciada e específica

A partir da Constituição Federal de 1988, outros documentos oficiais foram publicados no sentido da instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto povos específicos. Em 1993, foi publicado o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994), que enfatizava que a educação escolar indígena deveria ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Este documento foi direcionado pelo entendimento de que a escola diferenciada deveria romper com o viés integracionista e deveria ter como objetivo “[...] a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo [indígena] [...]” (Brasil, 1994, p. 12), e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural.

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, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização

dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente há algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas (Brasil 2001, p. 9).

A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio do artigo 32, § 3º, reforçou o disposto na Constituição Federal e preconizou o dever do Estado em possibilitar a educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas por meio de programas integrados de ensino e pesquisa nos sistemas de ensino da União em diálogo com as comunidades indígenas para o desenvolvimento de currículos diferenciados (artigos 78 e 79).

O RCNEI (Brasil, 1998) foi construído coletivamente por professores indígenas, assessores especializados e consultores do Ministério da Educação e do Desporto como o documento da construção de currículos diferenciados. A ideia de um currículo “intercultural” que combine o diálogo entre os conhecimentos dos grupos étnicos com os conhecimentos ditos “universais” indica caminhos do documento. Destacamos que estudos produzidos numa perspectiva descolonizadora desconstroem a ideia de conhecimentos universais, uma vez que todo conhecimento é produzido a partir de um “determinado lugar” (Garcés, 2007, p. 225).

De acordo com Troquez e Nascimento (2020, p. 5-6, grifos no original):

Por meio do *Parecer CNE/CEB nº. 14/1999* e da *Resolução nº. 03/1999*, o MEC criou a Escola Indígena como categoria específica de escola. Cada grupo étnico passou a ter direito a uma escola indígena específica, na área onde reside, com ensino que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem, em sua língua materna, com material didático específico, com calendário diferenciado do sistema oficial e com professores e gestores indígenas. Dez anos depois, o conteúdo desta Resolução, com algumas alterações, foi incorporado ao *Decreto Federal nº. 6.861, de 27-05-2009*, o qual dispõe sobre a EEI, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.

Em junho de 2012, o MEC aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. De acordo com o documento (Art. 15, § 6º), na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados, entre outros, os critérios:

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, **tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada**, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas [...] (BRASIL, 2012, grifos nossos).

A partir de dispositivos legais e/ou normativos específicos, o Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas, por outro lado, a educação escolar indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional [...].

De acordo com a Portaria MEC nº 98, em seu art. 2º, a ação tem como objetivos: promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, oferecer subsídios à elaboração de currículos e práticas pedagógicas, e

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (Brasil, 2013, art. 2º, inciso IV).

Troquez e Nascimento (2020, p. 6) concluem o texto em termos que concordamos:

No âmbito legal, é possível vislumbrarmos avanços a partir da Constituição Federal de 1988 e das reformas educativas dos anos 1990, especialmente no que diz respeito ao direito a uma educação

diferenciada, à inserção dos professores indígenas nos processos escolares, à formação inicial e continuada de professores indígenas e às iniciativas de elaboração de materiais didáticos diferenciados. Contudo, acerca da construção de uma escola indígena intercultural e descolonizadora, muitos limites e desafios estão por ser superados. Talvez o maior desafio a ser vencido seja o enfrentamento das tensões impostas por um currículo de moldes nacionais.

Perspectivas da educação escolar indígena

Na terceira década do século XXI, as comunidades indígenas da Terra Xapecó vivem em constante contato com não indígenas e imigrantes de diversas nacionalidades. Nesse contexto, novos elementos culturais vão se integrando aos conhecimentos tradicionais e nacionais, o que torna ainda mais desafiadora a preservação dos costumes e do ensino escolar da língua Kaingang. Essa língua sofreu restrições das políticas do Estado Novo (1937-1945), o que contribuiu para a perda gradual da identidade linguística. A maior ameaça recaiu sobre o uso cotidiano e as práticas culturais vinculadas ao idioma. Já os imigrantes, por sua vez, acabam se beneficiando da pluralidade cultural e da integração com esses povos, à medida que se apropriam de conceitos comunitários e das práticas de trabalho coletivo.

Apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, os Kaingang falam majoritariamente o português, língua oficial do país, o que dificulta o aprendizado e a preservação da língua materna, constituindo um dos grandes desafios para a educação escolar indígena na contemporaneidade. Esse quadro tem raízes históricas: já em 1758, o Diretório dos Índios, instituído pelo Marquês de Pombal, proibiu oficialmente o uso da língua geral de base tupi nas missões e aldeamentos, impondo o português como única língua permitida para ensino e comunicação formal. Desde então, o português consolidou-se como idioma hegemônico, ao passo que as línguas indígenas foram marginalizadas e, em muitos casos, reprimidas em espaços institucionais. No caso dos Kaingang, essa imposição contribuiu para a redução

progressiva da transmissão do idioma às novas gerações. Atualmente, estima-se que apenas cerca de 20% da população Kaingang fale fluentemente a língua, reflexo direto desse processo histórico de proibição e da força assimiladora da língua portuguesa.

Assim, a escola assume o papel de centro de referência para o resgate e a revitalização dos costumes e da cultura Kaingang, integrando a língua indígena como componente curricular. Em alguns casos, quando a criança já é falante, a alfabetização ocorre inicialmente em Kaingang, embora essa prática ainda seja rara. Foi sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 que a escola passou a consolidar-se como espaço de articulação e aprendizagem da língua Kaingang, fortalecendo sua presença na educação escolar indígena.

De acordo com Bernardi, Caldeira e Duarte (2013, p. 180), “aprender o português dos brancos tornou-se, para muitos, uma condição de sobrevivência”. Dessa forma, ao longo da história, o contato cultural que o branco estabelece com o indígena numa relação de dominador e dominado funcionou (e ainda funciona) como mecanismo de apagamento da língua Kaingang. Nesse processo, a escola teve um papel decisivo.

De acordo com Baniwa (2006), a escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os indígenas, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de mil línguas indígenas em 506 anos. Ainda conforme o autor “[...] falar em língua indígena na escola era repreendido com notas baixas ou castigado com duras e violentas medidas disciplinares” (Baniwa, 2006, p. 123-124).

Na contemporaneidade, o papel da educação escolar indígena é a de reafirmar as identidades étnicas, valorizando a língua Kaingang, a ciência e garantindo aos estudantes e à comunidade o acesso à informação e ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não. Dessa forma, deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos

étnicos diferenciados, com costumes, crenças e direitos preservados.

A perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade. Pressupõem-se que língua, cultura e identidade estão atreladas no conjunto social de uma dada comunidade linguística; quando um desses elementos é afetado, os outros também o são. Em outras palavras, a cultura de uma dada sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo. Quando impuseram a língua portuguesa como língua oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade linguística no Brasil (Quaresma; Ferreira, 2013, p. 237).

A língua Kaingang da TI Xapecó sofreu todo o processo legal de extermínio, com o contato e vivência com outras culturas, como imigrantes italianos, alemães, portugueses, japoneses e poloneses, somando-se também à miscigenação. A língua falada no seio familiar e nas relações com o vizinho da comunidade é a portuguesa, o que vem enfraquecendo cada vez mais a língua Kaingang.

Na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, há um anseio por melhorias na infraestrutura, pois faltam salas de aula, refeitório, espaços específicos para os diferentes laboratórios e biblioteca, tudo é provisório. A energia ainda é precária e as instalações não suportam a demanda de uso. Os prédios são construídos e não mantidos, necessitando reformas, a exemplo do ginásio de esportes e centro cultural. Os equipamentos são obsoletos e os climatizadores inviáveis, pois a fiação elétrica não comporta. Na Escola Indígena de Educação Básica Paiol de Barro, no município de Entre Rios, falta refeitório, sala para biblioteca, cobertura para aulas de educação física e é necessária uma reforma elétrica. Na Escola Indígena de Educação Básica Pinhalzinho, faltam salas de aula e a reparação das fiação de energia precisa ser feita. As escolas multisseriadas sofrem com a falta de

infraestrutura e de atenção voltada para o pedagógico.

Para implementar a escola indígena no campo educacional e estrutural, é imprescindível observar um calendário diferenciado, com responsabilidade, além da elaboração de um currículo diferenciado que atenda a educação escolar indígena de fato, um plano de parada pedagógica (anual) para estudos, capacitação e produção de material didático específico, orçamentos e recursos financeiros para a realização das atividades culturais próprias, autonomia das escolas na realização de suas ações pedagógica, contratação antecipada, nos primeiros dias úteis de fevereiro, dos professores indígenas para cumprimento do calendário diferenciado, concurso público para professores indígenas, elaboração de legislação para o magistério indígena e formação contínua, com capacitações específicas para profissionais que atuam nessas escolas.

A comunidade Kaingang reivindica à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a garantia de seus direitos, uma vez que cumprem com seus deveres, e pede que eles não fiquem somente no papel, mas que sejam de fato respeitados e consultados nas decisões tomadas referente a educação escolar indígena.

Registramos nesta pesquisa que a maioria dos professores Kaingang está nas escolas com o intuito também de preservar e revitalizar a cultura, para que ela seja passada de geração em geração. Eles apostam em atividades que se intensificam nas danças típicas, no ensino da língua Kaingang, no ensino de disciplinas diferenciadas, como: cultura indígena, festas tradicionais, artesanato, participação nas ações das escolas, pinturas, marcas tribais, visita de campo, visita de campo em outras escolas, troca de experiências entre escolas, simpósios, seminários e participação em grupo de danças extraclasse.

Assim, as lideranças da Terra Indígena Xapecó reforçam a responsabilidade de buscar a efetivação das leis que amparem suas comunidades, em suas decisões relacionadas à educação e oportunidade de produção e escolha de material didático que venha contemplar a escola indígena.

Formação de professores Kaingang

A formação de professores indígenas na TI Xapecó é essencial para que de fato se tenha uma educação escolar voltada para sua especificidade. A partir da instituição chamada escola, mais de 90% dos professores que atuam nas escolas indígenas são Kaingang, revitalizando a cultura de seu povo. É importante ressaltar que a maioria deles é formada pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, criados no ano de 2009.

Nesse ano, iniciou-se o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas intercultural, em todas as áreas do conhecimento, e ministrados no interior das Terras Indígenas da região oeste do Estado de Santa Catarina. Os projetos foram coordenados pelo professor Dr. Leonel Piovezana e seguido pela Professora Teresa Machado Dill. Cursos com cinco anos de duração, formando as primeiras turmas em 2014, 2019 e 2023, com nova entrada, em 2023, de 250 novos estudantes pela Universidade Gratuita, totalizando aproximadamente mais de 500 estudantes indígenas, desde 2009, matriculados, graduados e pós-graduados. Evidências que justificam melhorias no interior das aldeias do oeste do Estado de Santa Catarina, na educação formal, integral e comunitária.

As comunidades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, contudo, faz-se necessário, também, para alguns grupos indígenas, a presença de pessoas que atuem na área educacional, incluindo neste processo os agentes educacionais. Assim, destaca-se:

Não se pode esquecer que os momentos e atividades de ensino e aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola neste sentido não pode ser vista como único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (Unochapecó, 2012, p. 32).

No processo educacional na TI Kaingang, os princípios da educação não formal são visíveis através das ações de reciprocidade, integração social e respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos que participam desde que nascem e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo.

A educação também é, ou pode ser espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sociopolítico econômico, fazendo com que o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social; que leve a repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde se encontra inserido. A Educação deve ser entendida como um processo de formação e de aprendizagem, socialmente elaborado, destinado a contribuir para a promoção da pessoa enquanto sujeito de transformação social que transforma e é transformado (Unochapecó, 2012, p. 32).

A instituição chamada de educação escolar indígena proporciona aos estudantes a ampliação de novos horizontes, transforma vidas, permite desenvolver o pensamento crítico e a moral. É por meio do conhecimento que o indivíduo impulsiona a sua vida, direciona sua trajetória, desenvolve valores éticos e exerce plenamente sua cidadania, compreendendo seus direitos e deveres.

A formação de professores está garantida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, especificamente no Capítulo III, artigo 210, que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, fica assegurado às comunidades indígenas o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna. Dessa forma, o educador docente Kaingang da TI Xapecó tem um papel fundamental na construção e até em mudanças de paradigmas.

Considerações finais

A educação escolar indígena é uma ferramenta de luta e de busca pela autonomia responsável das comunidades Kaingang. O Estado deve respeitar e consultar o povo Kaingang para que esta instituição escola conte em seu currículo e propostas pedagógicas as especificidades culturais e tradicionais específicas de cada comunidade.

A escola é um espaço único e com potencial para a revitalização cultural. O livro didático é importante e necessário como aporte do conhecimento, instigador, universal, fonte de pesquisa e que deve ser ampliado com conhecimentos e saberes específicos, culturais e comunitários, aproximando realidades socioculturais e ambientais e, no caso indígena, cosmológicos. A educação indígena vem sofrendo os impactos do contato com outros povos, culturas e religiões, e tenta se reorganizar, mesmo na dor e na precariedade histórica desse processo de colonização.

A educação escolar indígena, após 1990, começa a notar mudanças significativas e, em 1998, se fortalece a partir da luta por uma educação voltada para seus povos e comunidades. São muitos os desafios e dificuldades encontrados, como a criação de um sistema de educação em esfera nacional que garanta a organização e o respeito aos usos, costumes e tradições dos povos indígenas nas suas especificidades, dependendo muito de uma descolonização, inclusive de autoridades e lideranças indígenas que, com responsabilidade comunitária e democrática, respeitem e lutem pelos direitos e deveres de seus povos.

A cultura renasce quando valorizada, estudada, implementada e intensificada na melhoria de qualidade de vida das pessoas, sem exceções e/ou discriminações. Evitaremos, assim, que se percam nos interesses da evolução das mídias e tecnologias e que, mesmo nesse contexto, as crianças e jovens indígenas consigam acompanhar as transformações com o auxílio dos professores e da escola, sem prejuízos à vida e à cultura.

Referências

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O depoimento consta no Informativo da Federação**

das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. **Ágora**, v.13, p. 124150, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A escola indígena no Brasil: trajetória e perspectivas. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 19-39, 2008.

BERNARDI, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donizeti; DUARTE, Claudia Glavam. Posição de fronteira e produção de significados na educação matemática indígena **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, p. 172-190, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, n. 2). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação escolar Indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria MEC nº 98, de 6 de dezembro de 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://licindigenas.ufc.br/wp-content/uploads/2023/08/portaria-98-regulamenta-a-acao-saberes.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_v11.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento de Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, ano 8, n. 22, p. 14-24, jan/abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>. Acesso em: 27 mai. 2025.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do oeste catarinense. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 4, n. 6, nov. 1989.

Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2310>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para

una diversidad epistêmicas más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.

NARSIZO, Getulio; BATTESTIN, Cláudia. **A cosmologia Kaingang na Terra Indígena Xapecó - SC**. 2022. Disponível em: <https://editoratucum.com.br/produto/a-cosmologia-kaingang-na-terra-indigena-xapeco-sc-ebook/>. Acesso em: 27 mai. 2025.

PARANÁ. **Decreto estadual nº 7**, de 18 de junho de 1902.

PIOVEZANA, Leonel. **Fala proferida em palestra no PPGE da Unochapecó**. Chapecó (SC). Colóquio, 2024.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pandoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 234-246, 2013.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 352**, de 16 de dezembro de 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria da educação. **Portaria nº 488**, de 30 de dezembro de 1988.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na

contemporaneidade. **Educação Unisinos**. 2020 Volume 24. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>. Acesso em: 16 jun. 2022.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Reitoria. **Alteração do projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena para a criação do curso de licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza**. Chapecó: Unochapecó, 2012.