

## Relações sociais e culturais na inclusão de estudantes indígena em escola não específica: Denominações e dificuldades

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.010-055>

### Rafaela Ferreira Giroto

Mestranda em Educação  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó -  
Unochapecó  
E-mail: rafaela.ferr@hotmail.com  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0001043709535885>

E-mail: [robisonrisso@yahoo.com.br](mailto:robisonrisso@yahoo.com.br)  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2463672615095000>

### Leonel Piovezana

Doutor em Desenvolvimento Regional UNISC  
Professor do PPGE da Universidade Comunitária da  
Região de Chapecó - Unochapecó  
E-mail: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>

### Robison Risso

Mestrando em Educação  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó -  
Unochapecó

### RESUMO

O texto sobre as relações sociais e culturais na inclusão de estudantes indígena em escola não específica: denominações e dificuldades é também, resultado de dissertação de mestrado em educação que trata das dificuldades de escolas não indígena para contemplar as culturas nas suas especificidades. Questão problema: Como a diversidade e a educação indígena específica são abordadas e desenvolvidas em escola não específica da cultura indígena? Com os objetivos de analisar em produções científica e documentos a oferta e desenvolvimento da educação intercultural; Identificar produções acadêmicas e bibliográficas que tratam da educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária; Interpor a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina e o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena; Mapear, partindo da origem dos estudantes indígenas, cultura, identidade e escolha pela escola fora da Aldeia; Identificar as iniciativas e possibilidades que a escola oferta para estudantes indígenas; Analisar as percepções dos estudantes indígenas frente aos processos educacionais, o estudo foi realizado e caracterizado como pesquisa qualitativa, com suporte em referencial bibliográfico afins, entrevistas semiestruturadas com professores, direção de escola pública e estudantes kaingang da Terra Indígena Xapecó, localizada nos municípios de Ipuçu e Entre Rios SC. Como resultado, foram identificadas falhas e ausência de procedimentos pedagógicos que atendam à legislação específica brasileira para o atendimento a estudantes de culturas diferentes e da falta de capacitação específica para professores e direção da escola, bem como da compreensão dos processos de inclusão e de formação cidadã para todas as pessoas, sem exceção.

**Palavras-chave:** Educação escolar, Especificidade, Indígena, Intercultural.



## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem diferentes especificidades e riquíssima diversidade. Nesse sentido, conhecer a educação indígena, seus avanços, ganhos e contribuições culturais nos leva a pensar na necessidade de uma educação com currículo específico, diferenciado, bilíngue, intercultural e comunitário. Este texto traz reflexões pensadas durante o percurso realizado em uma pesquisa de mestrado em Educação, aplicado em uma escola pública municipal localizada no entorno da Terra Xapecó no município de Ipuacu/SC, que atende estudantes indígenas Kaingang, sendo, por opção própria ou de seus familiares, deixam de se matricular em escolas específicas no interior da aldeia.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica que se diferencia por evidenciar peculiaridades como costumes, crenças, saberes e participação da comunidade, língua falada, entre outros aspectos específicos que são levados em consideração. Esta modalidade de educação caracteriza-se, principalmente, pelos inúmeros desafios enfrentados, dentre os quais se destaca o de oferecer uma educação de qualidade que realmente atenda às necessidades da comunidade indígena.

O desafio da educação escolar indígena é o de propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (Ladeira, 2004, p. 143).

Há que se compreender que, devido aos métodos utilizados pelos povos europeus para a catequização dos povos indígenas, como o bilinguismo forçado, a educação não específica aos seus costumes, por muito tempo concentrou-se apenas em prepará-los para o trabalho, anulando suas crenças e sua cultura. No entanto, nos últimos anos, a luta pela qualidade da educação indígena consagrou algumas vitórias, como é o caso da especificidade adicionada ao Referencial Curricular Nacional (RCNEI). Trata-se de documento que enfatiza de forma objetiva a educação escolar em relação à escola indígena, que deve ser orientada nos respectivos territórios, atendendo às suas peculiaridades culturais, geográficas, sociais, linguísticas, entre outras.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, do Ministério da Educação, elaborado em 1998, que contou com a participação de professores e lideranças indígenas de todo o Brasil, ressalta que os povos indígenas têm, ao longo de sua história, criado complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Destaca-se, ainda, a presença de valores, concepções e conhecimentos filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de reflexões originais (Piovezana, 2010, p. 132).



Além disso, traz questões de respeito à diversidade, à valorização das culturas dos povos indígenas e estabelece uma educação que seja pertinente e significativa para as comunidades indígenas, com base nas línguas, valores e práticas de suas sociedades.

É importante, no entanto, deixar claro que, enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (Brasil, 1998 p. 14).

O documento recomenda que as comunidades indígenas sejam ativamente proeminentes no processo educativo, permitindo assim um controle efetivo sobre os currículos e as metodologias empregadas, o que garantirá uma educação consoante as necessidades e os desejos das comunidades. “O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) aponta questões comuns a todos professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (Brasil, 2014, p. 73-74).

Este documento busca garantir que os professores indígenas sejam capacitados para manter uma educação eficaz e afetuosa que mantenha e incorpore os princípios indígenas nas instituições de ensino. Requer cooperação entre diferentes partes, como governos locais e federais, comunidades, professores e escolas, além de acreditar que o currículo deve ser maleável, adaptando-se a cada situação ou requisitos da comunidade em que estão inseridos.

Entre os direitos a serem garantidos e assegurados na escola está o de construir um currículo diferenciado e específico. Essa temática pode ser um instrumento para vivenciar uma escola adequada aos interesses da comunidade, ajudando a formar uma prática renovada, distanciando-se dos modelos anteriores de integração e homogeneização (Brasil, 1998, p. 99-100).

Uma das maiores dificuldades em aplicar o RCNEI é ter certeza de que o financiamento, ou seja, os recursos necessários estejam disponíveis, além de superar os entraves políticos e burocráticos que podem impedir a aplicabilidade das diretrizes. No entanto, ele segue sendo um instrumento fundamental para promover a educação que governa e celebra a diversidade cultural e linguística do Brasil. Possibilita aos povos indígenas fortalecerem suas identidades culturais e se envolverem criticamente na sociedade. Devemos ter conhecimento que o RCNEI representa um marco expressivo da educação do Brasil, além de um passo fundamental no sentido de aprimorar a igualdade e a inclusão na sociedade brasileira, visto que é ele que menciona que o professor ideal para ministrar aulas em uma comunidade indígena é o próprio indígena.

*Comunitária:* Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. *Intercultural:*



Porque 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, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. *Bilíngue/multilíngue*: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. *Específica e diferenciada*: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (Brasil, 1998, p. 24-25).

Observa-se, nos últimos anos, uma acentuada mudança nos currículos escolares, que tem concentrado-se em contemplar todas as culturas que englobam o ambiente escolar. Nesse sentido, “[...] as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais [...]” (Candau; Russo, 2010, p. 163).

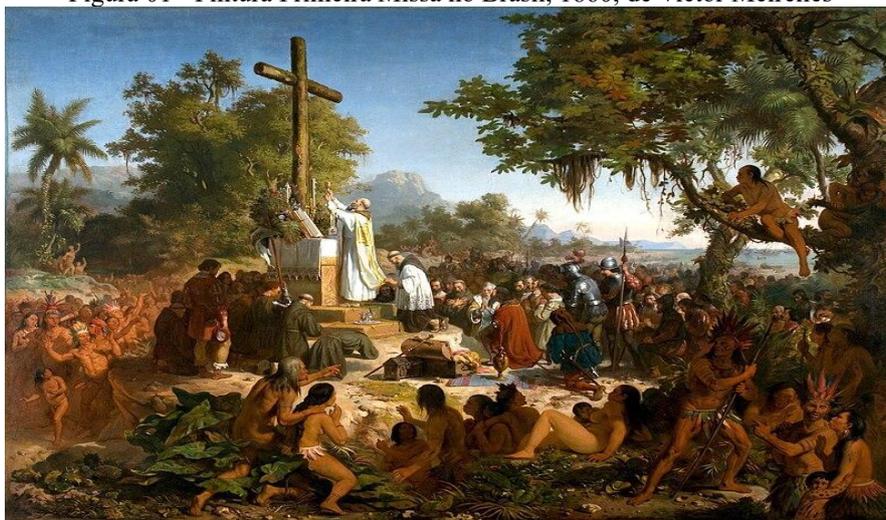
No que tange à construção de uma linha temporal dos processos educativos, é notório que o currículo tomou diferentes rumos, partindo da educação que se apresentou após o descobrimento do Brasil, no ano de 1500, até os dias atuais.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses (Luciano, 2007, p. 3).

Conforme anteriormente citado, o currículo escolar indígena traz consigo especificidades que não se encontram em um currículo não indígena, e, para compreender tais diferenças, urge a necessidade de suspender nossas concepções e tudo que, até então, entendemos como modelo educacional.

O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor, etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato (Luciano, 2007, p. 3).

Figura 01 - Pintura Primeira Missa no Brasil, 1860, de Victor Meirelles



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (2001-2024) Acesso em: 18. mai. 2024.

Na figura acima, é possível observar que, com a chegada dos primeiros educadores/catequizadores ao Brasil por volta do ano de 1500, a educação formal começou a se constituir de maneira predatória e imposta, onde os indígenas eram tratados como seres sem alma, desprovidos de sentimentos ou qualquer habilidade social.

Esta educação tinha uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Em outras palavras, fazer com que os índios deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores (Luciano, 2007, p. 3).

O genocídio cultural significativo que os povos indígenas sofreram desde a chegada dos europeus é irreversível. Nesse contexto, qualquer legislação que venha a ser implementada apenas atenuará, em parte, os danos profundos que esses povos enfrentam em diversos aspectos.

Tanto é assim que o primeiro objetivo da educação consiste em nos tornar conscientes da realidade dos nossos semelhantes. Ou seja: temos que aprender a ler suas mentes, o que não equivale simplesmente à destreza estratégica de prevenir suas reações e nos adiantar a elas para condicioná-las em nosso benefício, mas implica antes de tudo atribuí-lhes estados mentais como os nossos e dos quais depende a própria qualidade dos nossos. Isso implica considerá-los sujeitos e não meros objetos; protagonistas de sua vida e não meros comparsas vazios da nossa (Savater, 1998, p. 43).

Savater (1998) reflete sobre um tema atual que relaciona a educação à chegada dos jesuítas ao Brasil: ao tratarem os povos indígenas como seres desprovidos de alma, eles impuseram um tipo de educação que desconsiderava sua língua, seus costumes e suas crenças. Tal comportamento ainda persiste em muitas escolas, onde a interculturalidade na sala de aula não é reconhecida.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de



aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Grupioni, 2021, p. 130).

A educação escolar indígena específica e diferenciada como direito dos povos indígenas é dever do Estado.

O Povo Kaingang distingue a educação indígena da educação escolar: a educação indígena volta-se ao conhecimento sobre si, sobre a natureza, sobre o outro e é responsável pela aquisição dos costumes e dos saberes específicos inerentes a cada comunidade a qual o indivíduo pertence. A educação escolar é concebida no sentido de complementaridade entre o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena; também a educação escolar tem sido elemento que possibilita ao kaingang a afirmação da identidade cultural individual e coletiva, construção da subjetividade e alteridade. Ela é pensada de modo que garanta o acesso aos códigos escolares não indígenas; além disso, para a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, garantia de seus direitos, a promoção de suas culturas, o conhecimento das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos kaingang. A educação kaingang estrutura-se em modos próprios de ensino e aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada aldeia. Esses saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. O povo Kaingang pensa a educação escolar como aporte de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e de conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (Santa Catarina, 2019, p. 91-92).

Com os direitos formalmente garantidos na Constituição Federal de 1988 e infraconstitucionalmente, inúmeros são os esforços feitos para que se assegure uma educação indígena diferenciada, que contemple a língua, os costumes, conhecimentos e saberes desses povos, como também a formação docente dentro destas comunidades.

O artigo 210 da Constituição garante o atendimento educacional aos povos indígenas em todas as etapas da educação básica, e o artigo 231 reconhece aos povos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, bem como a garantia de preservação dos seus modos de vida e de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394 de 1996) prevê a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, além da valorização de suas línguas e culturas. Outra legislação relevante é a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.861 de 2009, que estabelece princípios, diretrizes e estratégias para a oferta de educação escolar indígena em todo o país.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino (Grupioni, 2001, p. 27).



A concepção de educação indígena considera as peculiaridades culturais, baseando-se na natureza e no conhecimento empírico aliados ao conhecimento científico. Com um currículo próprio, aborda as características específicas dos povos indígenas, valoriza a diversidade cultural, e mostra-se extremamente relevante e necessária, especialmente para o resgate e preservação da cultura. Em contrapartida, apesar dos avanços, ainda há muitas barreiras que impedem a formação de indígenas no ensino superior, como a falta de políticas de inclusão e a falta de estrutura adequada nas universidades. Por assim ser, a formação superior de indígenas torna-se ainda mais importante, pois é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Ao investir em sua formação, estaremos fortalecendo a diversidade cultural e, por essa razão, é fundamental que sejam criadas medidas que viabilizem o acesso e a permanência de indígenas nas universidades, garantindo a formação de profissionais capacitados e comprometidos com a valorização e defesa da cultura e dos direitos dos povos indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula e aos direitos à escola específica, diferenciada e bilíngue, também no que se refere à formação de profissionais indígenas para atuarem nas suas comunidades de origem, nos diferentes níveis de ensino (RCNEI/indígena, 1998). Criam-se políticas educacionais próprias para a Educação Escolar Indígena e vários cursos de formação superior, como o PROLIND – Programa de Licenciatura Indígena, criado pelo governo federal no ano de 2007/08 e viabilizam-se verbas para os sistemas de ensino das redes públicas estaduais poderem desenvolver cursos em nível de ensino básico e superior (Piovezana, 2010, p. 141).

Ainda, além do que cita o autor em relação ao ensino superior, há a especificidade constitucional na educação de crianças e jovens, “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996, Art. 32). Para Piovezana (2010, p. 140),

Na atualidade, a educação diferenciada, bilíngue e intercultural é uma reivindicação das lideranças indígenas do país. A Escola Indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio/econômica/cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, no estudo e na valorização da própria língua e da própria ciência, sistematizados em seus etnoconhecimentos, e no acesso às informações científicas da sociedade majoritária.

Segundo o autor, a educação passa a ser ponto de discussão, fazendo parte do movimento indígena, demonstrando interesse desta cultura em relacionar a escola como agente transformador da autonomia dos sujeitos.

Sabendo-se que a educação não se faz apenas na sala de aula, a educação comunitária indígena traz paralelos com a comunidade em geral, compreendendo que a escola não está isolada.

Assim, a educação comunitária se dá por meio de oficinas e outras ações de educação não escolar, trabalhando conteúdo da sociedade nacional como o ensino/aprendizado da língua portuguesa e matemática, na medida que podem ser ferramentas para o tipo de relação que esses povos desejam desenvolver com a sociedade nacional (Brasil, 2020, n.p.).



O desenvolvimento do currículo escolar indígena traz a vida em comunidade como uma de suas bases e, ao contrariar o modelo clássico do currículo, demonstra que a luta por direitos em contemplar a cultura não é em vão, e que a contemplação do conhecimento empírico como garantia relevante é imprescindível.

Educação Escolar Indígena, entende-se que não é satisfatório pensar escolarização indígena apenas como simples transposição de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, mas deve-se levar em conta qual o projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que eles pensam sobre a escola e o que esperam dela (Ciaramello, 2014, p. 48).

A partir de 2019, com a implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina, os povos indígenas garantiram a implementação de um novo modelo de educação, mesmo que já fosse tida como direito com a Constituição Federal.

No que tange à Educação Escolar Indígena, com a Constituição Federal de 1988, os Povos Indígenas conquistaram o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. No artigo 210 (Brasil, 1988), assegura-se aos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (Santa Catarina, 2019, p. 91).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998, p. 22),

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Há que se reiterar que, ao longo do tempo, a educação indígena ganhou espaço e notoriedade e as leis tornaram-se mais contemplativas e específicas, garantindo que os primeiros habitantes do Brasil conhecidos como *Povos Originários* consigam a continuação de costumes e crenças, porém, ainda há muito a fazer e muitos direitos a garantir para que sejam realmente colocados em prática as leis. Nesse sentido, a luta indigenista por uma educação que contemple sua cultura deve acontecer dia após dia, visto que este povo sofre ameaças constantes, sejam elas educacionais, culturais ou territoriais.

### **3 PROPOSTA CURRICULARES E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA**

A Proposta Curricular de Santa Catarina que é o documento norteador da educação básica, que carrega em sua essência ajudar ao professor a garantir qualidade da educação pública, norteando as práticas pedagógicas. Sua primeira publicação ocorreu em 1991 e sua última atualização data de 2014, com adições de textos elaborados por grupos temáticos, tendo como princípio norteador a ampliação



da reflexão de seis temáticas imprescindíveis e políticas públicas para a educação de Santa Catarina. A diversidade como princípio formativo é um de seus elementos fundamentais.

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Tal princípio orienta os professores da educação pública a planejarem ações que contemplem a diversidade. Além disso, o contexto da diversidade na Proposta Curricular de Santa Catarina versa sobre diferentes modalidades de ensino, trazendo a Educação Escolar Indígena como uma delas, evidenciando suas particularidades e sua importância.

A partir disso, o professor tem a oportunidade de adequar seu planejamento colocando-se no lugar do outro. “Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação” (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Ao longo das últimas décadas percebemos nos movimentos sociais um grande avanço em ter garantido a individualidade, isto é, garantido o direito à diferença. Ao estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina, há que se refletir sobre a diversidade, sobre como todos temos histórias e vivências diferentes. Há que se valorizar também a consciência política e histórica da diversidade, além de seu reconhecimento e valorização. Nesse sentido, não se trata apenas de ter tolerância com o outro, mas do direito de todos terem sua identidade preservada.

Portanto, por que é necessário discutir alguns grupos e explicitar os processos de preconceito, discriminação e exclusão que viveram em função de um currículo que não leva em consideração as diferenças na escola? Como a diversidade vem sendo pensada, reconhecida e acolhida nas escolas? Por que alguns grupos são considerados como “os” diferentes? Por que esses grupos criam movimentos próprios e reivindicam uma reorganização curricular? Qual a relação entre diversidade, educação inclusiva e educação integral? Por que a questão da diversidade é central nessa proposta curricular? Como considerar a diversidade como princípio formativo? (Santa Catarina, 2014, p. 55-56).

Determinados grupos sociais seguem cobrando ações governamentais que garantam, dentro do currículo, a representação das identidades plurais, a partir dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. De acordo com a LDB 9394/96,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 1996).

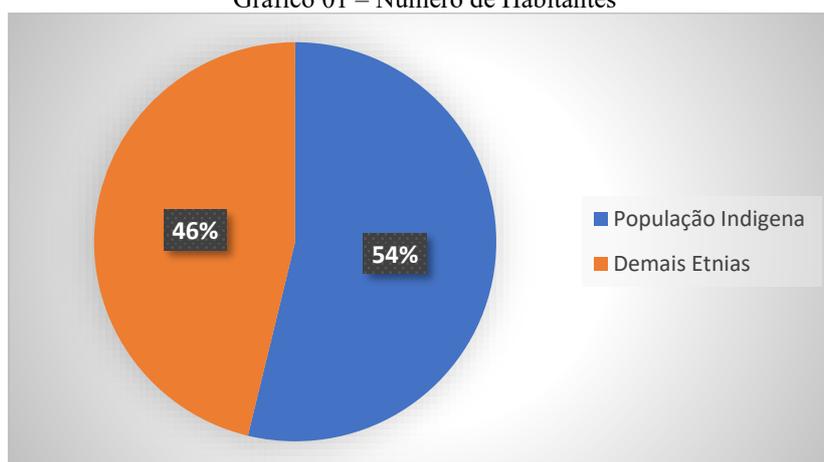
A partir disso, o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas passou a integrar os currículos escolares. No entanto, essa inclusão pode não ter sido suficiente para assegurar a efetiva prática do ensino dessas culturas em todas as suas especificidades. Isso é evidenciado pelas atividades estereotipadas frequentemente realizadas pelas escolas, que muitas vezes se restringem aos conteúdos dos livros e da internet. É necessário que o currículo seja efetivamente implementado, garantindo o direito de explorar e estudar as diversidades culturais.

É significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola. É ético que a escola garanta que essa mescla produza outros saberes, outras racionalidades, outras interatividades e posturas no âmbito das relações étnico-raciais (Brasil, 2014, p. 67).

#### 4 ESCOLAS PÚBLICAS VERSUS EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Ao observar as especificidades das escolas não específicas que atendem alunos indígenas no município de Ipuauçu/SC, é evidente a diversidade cultural em seu emaranhado de costumes e crenças, sendo o município formado por descendentes de alemães, italianos, caboclos e em sua maior parte indígenas (Gráfico 01), cabe as escolas garantir que tais culturas sejam inseridas dentro de seus planejamentos, assim então, reconhecendo a importância da diversidade cultural em sala de aula.

Gráfico 01 – Número de Habitantes



Fonte: IBGE. <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-populacao-indigena-de-sc-cresce-182percent-e-chega-a-21541.ghtml>>. Acesso em: 29. mai. 2024.

O Brasil reconhecido como um país peculiar e com riquíssima cultura, torna-se necessário que reconheçamos as diferentes culturas que o formam e nos conscientizemos a repensar nossas crenças, pra tornarmos esclarecidos e abertos a compreender a interculturalidade, buscando formas de enxergar o mundo: tal mudança dentro do ambiente escolar precisa começar pelo currículo escolar, onde, em



teoria formaria uma base sólida para que se respeitassem as diferentes culturas. Assim, conhecer e compreender a educação ao longo do tempo e suas distinções no que tange à cultura indígena e suas contribuições para a educação é imprescindível.

Apesar dos diferentes estudos sobre a interculturalidade, pouco se fala das dificuldades enfrentadas por indígenas ao sair de sua cultura e conviver com outra, há uma lacuna significativa de estudos e pesquisas que abordam especificamente a dificuldades e contribuições desses estudantes em sala de aula (de escolas de ensino não específico), consideramos que o desconhecimento e a precariedade de informações, podem levar a práticas pouco satisfatórias na inclusão dos mesmos.

Em escolas não específicas que atendem alunos de diferentes etnias como indígenas, precisa-se buscar estratégias através do ensino formal e do currículo que garantam a relação com a diversidade cultural, para isso o professor precisa reconhecer que a sala de aula é formada de diferentes culturas, pois, assim ele garante aos alunos se expressarem e trazerem seus costumes e peculiaridades culturais em atividades propostas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1995, p. 7).

A educação científica aprendida dentro das escolas e a cultura que abrange crenças e costumes que o aluno traz consigo, estão intrinsecamente interligadas, de modo que não podemos conceber a educação sem trazer as experiências e vivências dos alunos, uma das formas de transformar essa perspectiva é por meio do currículo escolar, onde o professor estabelecer uma conexão entre o cotidiano e o ensino formal. O professor como mediador, precisa dominar referências que lhe permitam conduzir um pensar autônomo e reflexivo, com propostas de trabalho que venham a ser realmente efetivas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, trazendo a cultura local atrelada ao ensino (Santos; Silva, 2016, p. 14-15).

Figura 02- Municípios de Ipuacu e de Entre Rios SC



Fonte: NSC Total – Os Kaingang e o destaque feminino na luta por terras. Acesso em 10. mai. 2024

Percebemos segundo a (Figura 02) a extensão da TI Xapecó e assim compreendemos a importância que o povo indígena tem para o município, porém, precisamos entender quanto à escolha pelas escolas públicas não específicas, tornando-se notória a influência das famílias nas decisões de muitos dos alunos indígenas, como menciona uma das entrevistadas, uma aluna de 9º ano, *“Na verdade, não! Isso não é uma escolha minha, são meus pais quem decidem”*. Quanto à razão de os familiares escolherem a escola fora da TI Xapecó, a mesma reforça que *“Eles acham melhor aqui, e eu aceito”*.

É perceptível nos alunos a falta de pertencimento, visto que eles tratam a própria cultura como “outro”. Ao ser questionado, um aluno de 9º ano sobre as dificuldades em falar da cultura Kaingang dentro da escola, ele respondeu *“Não, podemos falar abertamente. Mas, não tenho nada contra eles, pois, sempre que vou lá, faço as coisas com eles, pois, tem desfiles, então vou lá fazer as coisas com eles”*. O aluno refere-se ao próprio povo como “eles”, como se não pertencesse a tal cultura. Em outro momento, este mesmo aluno reforça, em relação à escola específica, *“Uma coisa é que os professores não davam muita bola pra gente, a gente em grande maioria ficava de “barde” lá. Os professores só conversavam, levavam nós pra fora pra brincar e não passavam quase nada”*. Tal fala pode vir a ser um indício das razões pelas quais as famílias optam por matricular seus filhos em escolas não específicas, mas não é possível afirmar que isso realmente acontece, pois trata-se de uma resposta isolada, que não pode servir como parâmetro para o alcance de conclusões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à Proposta Curricular e o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena, é notória a necessidade da existência e reafirmação de tais documentos para que se garanta uma



educação indígena de qualidade que reforce as particularidades culturais dentro do ambiente escolar, para que, mesmo não sendo uma escola específica, os estudantes tenham direito a uma educação específica e diferenciada, pois, a educação básica de qualidade é para todos e é dever do Estado a garantia desta política ser assegurada aos estudantes.

A educação indígena proporcionou visibilidade a um grupo étnico que foi historicamente massacrado, traduzindo as necessidades essenciais para a preservação de sua cultura. Embora o modelo educacional indígena tenha se transformado ao longo dos anos, a luta continua constante para assegurar a sua efetiva implementação. A interculturalidade na educação é inseparável do conhecimento, dos costumes e das crenças que devem ser abordados, integrando questões de etnia, geração, nação e povo. Observa-se que a educação indígena deve assegurar a participação das vivências dos alunos, aliando-as ao conhecimento. É crucial intensificar os esforços para promover a alteridade e o respeito às diferenças, com avaliações e acolhimentos que integrem plenamente a vida escolar e social, sem ignorar a cultura específica de cada grupo étnico e os anseios individuais e comunitários.

Como resultado, foram identificadas falhas e ausência de procedimentos pedagógicos e curriculares que atendam à legislação específica brasileira para o atendimento a estudantes de culturas diferentes. Outro fator que deverá ser levado em conta é o da capacitação para professores que atendam estudantes na diversidade e em suas especificidades culturais, estendida também a gestores de escola. Os projetos políticos pedagógicos escolares carecem de estudos complementares que atendam as propostas de inclusão e da compreensão para a formação cidadã quando do atendimento à diversidade como princípio formativo e dos de processos de inclusão e de formação cidadã para todas as pessoas, sem exceção.



## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Educação Comunitária. FUNAI, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-comunitaria> Acesso em 13. fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educacional, p. 151-169, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em 10 mar. 2024.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. (Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade. Guarapuava: Unicentro, 2014.

PRIMEIRA Missa no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>. Acesso em: 18. mai. 2024. Verbete da Enciclopédia.

GRUPIONI, Luís. As Leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, 2004. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/handle/123456789/497>. Acesso em 15 fev. 2024.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NSCtotal. Os Kaingang e o Destaque Feminino na Luta por Terras. 2022. Disponível em: <https://especiais.nsctotal.com.br/originarios-sc/kaingang-santa-catarina/> Acesso 10. mai. 2024.

PIOVEZANA, Leonel. Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL: territorialidades em confronto. História Unisinos, v. 15, n. 2, p. 328-338, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866827018.pdf>. Acesso em 12 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 30, p. 972-991, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07>. Acesso em 12 fev. 2024.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.