

Educação indígena Kaingang: de uma pedagogia colonizadora à intercultural

Kaingang indigenous Education: from a colonial pedagogy to an intercultural one

Educación indígena Kaingang: de una pedagogía colonizadora a la interculturalidad

Telmo Marcon¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2213>

Resumo: O artigo, de natureza bibliográfica e documental propõe-se a analisar os desafios da educação indígena Kaingang da perspectiva da epistemologia do sul e da interculturalidade. A história Kaingang é permeada de tensões, conflitos, contradições, disputas e resistências culturais e territoriais. São embates de diferentes naturezas, entre as quais, as educativas e culturais. Serão analisadas aqui diferentes experiências educativas com os Kaingang: uma no século XIX quando padres Jesuítas atuaram na aldeia de Nonoai, num projeto educativo colonizador, com apoio do governo provincial; no século XXI destacam-se duas experiências interculturais: o projeto Wãfy e o curso de Pedagogia Intercultural Kaingang. A questão de fundo é como efetivar uma educação intercultural na atualidade? Como articular as realidades das comunidades indígenas com os currículos, metodologias, didáticas, saberes e conhecimentos tradicionais que são fundamentais para a resistência dessas populações? O artigo inicia com uma problematização geral; reconstrói brevemente a experiência do século XIX e as experiências no século XXI; destaca os elementos básicos da epistemologia do sul e da interculturalidade e conclui refletindo sobre os avanços e desafios da educação intercultural kaingang.

Palavras-chave: educação Kaingang; diálogo; interculturalidade.

Abstract: This bibliographic and documentary article aims to analyze the challenges of Kaingang indigenous education from the perspective of the epistemology of the South and interculturality. Kaingang history is permeated by tensions, conflicts, contradictions, disputes, and cultural and territorial resistance. These are clashes of various kinds, including educational and cultural ones. Here, we will analyze different educational experiences with the Kaingang: one in the 19th century when Jesuit priests worked in the village of Nonoai on a colonizing educational project, with support from the provincial government; in the 21st century, two intercultural experiences stand out: the Wãfy project and the Kaingang Intercultural Pedagogy course. The underlying question is: how can intercultural education be effectively implemented today? How can the realities of indigenous communities be integrated with the curricula, methodologies, teaching practices,

¹ Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

and traditional knowledge that are fundamental to the resilience of these populations? The article begins with a general discussion of the issue; briefly reconstructs the experiences of the 19th century and those of the 21st century; highlights the basic elements of the epistemology of the South and of interculturality; and concludes by reflecting on the advances and challenges of Kaingang intercultural education.

Keywords: Kaingang education; dialogue; interculturality.

Resumen: Este artículo, de carácter bibliográfico y documental, analiza los retos de la educación indígena kaingang desde la perspectiva de la epistemología del Sur y la interculturalidad. La historia de los kaingangs está marcada por tensiones, conflictos, contradicciones, disputas y resistencias culturales y territoriales. Se trata de enfrentamientos de diversa índole, entre los que destacan los educativos y culturales. En este trabajo se analizarán diferentes experiencias educativas con los kaingang: una en el siglo XIX, cuando los padres jesuitas actuaron en la aldea de Nonoai en un proyecto educativo colonizador con el apoyo del gobierno provincial, y dos en el siglo XXI: el proyecto Wãfy y el curso de Pedagogía Intercultural Kaingang. La cuestión de fondo es cómo llevar a cabo una educación intercultural en la actualidad y cómo articular las realidades de las comunidades indígenas con los planes de estudio, las metodologías, la didáctica, los saberes y los conocimientos tradicionales, que son fundamentales para la resistencia de estas poblaciones. El artículo comienza con una problematización general, reconstruye brevemente la experiencia del siglo XIX y las del siglo XXI, destaca los elementos básicos de la epistemología del sur y de la interculturalidad y concluye reflexionando sobre los avances y retos de la educación intercultural kaingang.

Palabras clave: educación kaingang; diálogo; interculturalidad.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As aldeias indígenas Kaingang localizadas em diferentes espaços nos quatro estados do sul do Brasil vivenciaram, nos últimos três séculos, experiências muito desafiadoras: perdas de territórios, transformações profundas em seus modos tradicionais de sobrevivência, exploração das riquezas existentes por arrendatários não indígenas, disputas de poder pelos cacicados dentro das aldeias, intensificação da presença de igrejas sem um compromisso com a valorização das tradições culturais e religiosas, crescente dependência de alcoolismo, confrontos armados entre indígenas, entre outras. Esses problemas aprofundam as linhas abissais² que segregam populações indígenas das não indígenas, bem como no âmbito interno das aldeias. Por outro lado, podem ser observadas muitas iniciativas em defesa dos

² Boaventura de Sousa Santos faz uso desse conceito para traduzir problemas epistemológicos (epistemicídio), mas também sociais. Trata-se de linhas, por vezes invisíveis, que separam o que é reconhecido como verdadeiro e o que é silenciado. É possível um exercício dessa natureza para aprofundar as relações entre indígenas Kaingang e não-indígenas para identificar as linhas reais e imaginárias utilizadas para promover exclusões. Esse não é, no entanto, o objeto deste artigo.

territórios e da preservação da natureza, resistências socioculturais à dominação interna e externa, iniciativas de educação escolar tanto da formação básica quanto superior (graduação, mestrado e doutorado). É do campo educativo que será tratado aqui: os desafios de uma educação intercultural. As iniciativas e práticas de formação intercultural constituem o que Santos denomina de pensamento pós-abissal que tem, como premissa, “[...] a ideia de diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos, 2010, p. 54).

A aproximação de não indígenas com os Kaingang, nos séculos XVIII, XIX até a metade do século XX, foi muito conflitiva e difícil, entre outros fatores, por conta da língua. Somente na década de 1960, houve a tradução da língua Kaingang falada em língua escrita, como observa D’Angelis³. Hoje, esse processo avançou muito e já existem materiais produzidos em língua Kaingang que são usados em escolas das aldeias e em outros espaços, embora professores indígenas apontem que os materiais em língua Kaingang ainda são limitados.

O problema, no entanto, não se limita ao domínio da língua falada ou escrita, mas também à concepção de educação. Neste sentido, empreendemos um esforço comparativo para evidenciar mudanças fundamentais que vêm ocorrendo entre um modelo educacional colonizador de educação focado na memorização, na repetição e na desconsideração pelas tradições culturais, valores, hábitos (aculturação) e uma concepção intercultural que busca um diálogo que valorize as culturas em busca da qualificação e do crescimento coletivo. Esse é, certamente, um dos grandes desafios das escolas indígenas. Como estabelecer e aprofundar diálogos interculturais entre experiências e sujeitos distintos?

Nesse esforço, será estabelecido um diálogo entre experiências educativas distintas envolvendo populações Kaingang: uma do século XIX empreendida por Jesuítas na aldeia de Nonoai, região norte do Rio Grande do Sul, e outras duas no século XXI: a formação de professores indígenas em nível médio (projeto Wãfy) e outra no ensino superior com o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, em andamento. As diferenças entre essas experiências educativas são profundas

³ No artigo: *Língua Kaingang* (s/d), D’Angelis afirma que, nos anos de 1960, uma pesquisadora-missionária do Summer Institute of Linguistics (Entidade norte-americana dedicada ao estudo de línguas indígenas com o objetivo de traduzir a Bíblia para essas línguas) com uma longa pesquisa sobre a língua Kaingang, definiu um alfabeto para a escrita da língua Kaingang. Disponível em: https://www.portalkaingang.org/Lgua_Kaingang.pdf. Acesso em: 22.04.2026

porque se ancoram em epistemologias radicalmente distintas, especialmente em relação ao que é considerado conhecimento válido, conforme a perspectiva da epistemologia do sul (Santos; Meneses, 2010, p. 15-27).

2 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA ALDEIA DE NONOAI/RS NO SÉCULO XIX

Em julho de 1845 o Presidente da Província (1842-1846), Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, ordenou ao tenente Coronel Antônio Maria, comandante e Militar de Cruz Alta, que prestasse auxílio de uma escolta para acompanhar o padre Antônio de Almeida Leite Penteado que, segundo Caxias, tinha se oferecido

[...] para ir levar as primeiras luzes do Críthianismo ao seio dos toldos dos índios que demoram pelas immediações do Passo Fundo. Mande-lhe dar um altar portátil, roupas e ferramentas para serem distribuídas por elles, ordenando que não se lançasse mão desses homens para o serviço, antes os acariciasse para melhor atrair-os á civilização, e dissipar toda a má suspeita a nosso respeito⁴.

A justificativa apresentada por Caxias para apoiar essa iniciativa estava articulada a uma demanda de reunir todos os indígenas da Província num único aldeamento, visando à liberação dos demais territórios para fins de colonização. Além desse projeto, havia outras razões, conforme apresenta na justificativa:

É uma grande deshumanidade o deixarmos vagar por esses desertos índios sem os socorros da religião e da civilização esses restos dos primeiros habitantes do nosso paiz, que tão, úteis nos podiam ser, como muitos delles nos tem sido, enquanto que a custa de tantos perigos e despesas vamos buscar braços africanos que nos ajudem. Este objeto deve merecer a nossa attenção como já mereceu a minha⁵.

A linguagem usada por Caxias é bem objetiva e descreve a compreensão que o governo provincial tinha das populações nativas. Constituíam-se em restos

⁴ Relatório do Presidente da Província, Duque de Caxias: "Catequese e aldeamento dos índios", enviado à Assembleia Legislativa em 1846 (folha 45 e 46v). A pesquisa foi realizada em agosto de 1992, nos Anais da Assembleia Legislativa com base nos relatórios anuais do Presidente e do Vice-Presidente da Província à Assembleia Legislativa, prestando conta das ações desenvolvidas junto aos aldeamentos indígenas. A pesquisa abarcou o período de 1846 a 1857 e foi realizada diretamente nos manuscritos. O texto mantém a grafia original que consta dos Anais da Assembleia Provincial.

⁵ "Catequese e aldeamento dos índios". Relatório do Presidente da Província, Duque de Caxias, em 1846, folha 45 e 46v.

das primeiras populações, necessitando ações de catequese para inseri-los à civilização. A iniciativa do padre Jesuíta Antônio de Almeida Leite Penteado é parte desse projeto político e religioso para ‘salvar as almas’. Os relatórios apontam que, nos primeiros anos dessa iniciativa, houve uma boa receptividade de parte dos indígenas. O relatório de 1846 (folha 46) assinala que não houve nenhuma resistência indígena, antes, procuravam o missionário. “Mais de 400 índios se apresentaram ao dito padre e por esse lhes foram distribuídas roupas e fazendas (tecidos) compradas pelo zeloso sacerdote além das q’lhe mandei dar p^a esse fim”. As estratégias usadas pelo governo provincial e pelos padres Jesuítas para atrair os Kaingang ao aldeamento em Nonoai são bem conhecidas da história da colonização portuguesa: oferecer objetos materiais em troca de obediência e submissão. As reações, no entanto, foram crescendo e uma das estratégias para o controle passou a ser o uso da força militar. O relatório de 1848 (folha 41) aponta:

Continuão a apparecer no mesmo lugar, e com exigências taes, que tem causado receios aos moradores de alguma surpresa e agressão: para prevenir este mal, forçoso foi as respectivas authoridades darem promptas providências em ter uma partida de 12 homens armados na residência d’aquelle Tenente, em quanto não marchava da companhia de Pedestres uma força para o mesmo fim⁶.

No relatório de 1850, o governo provincial indica que se estava fazendo muito esforço para dar conta da catequese e reconhece a importância do trabalho dos missionários na aldeia de Nonoai.

O trabalho em que julgo que devem ser exclusivamente empregados é o da catequese e civilização dos indígenas, pois que é o mais util de todos, e o mais apropriado ao seu zelo apostólico. Para ver de quanto deve ser o empenho da autoridade pública na cathequização dos indígenas não é necessário consultar o poder das ideas religiosas, basta recordar que elles são restos dos primitivos habitantes da terra brasileira: são ainda os últimos senhores e os melhores guias das mattas que ainda permanecem virgens (Relatório do Presidente da província José Antônio Pimenta Bueno, 1850, fl. 33v.).

⁶ As experiências dos padres Jesuítas junto às Reduções Guaraníticas foram muito diferentes dessa empreitada. Enquanto os Guaranis submeteram-se muito mais docilmente à disciplina e à organização do trabalho nas Reduções, os coroados (Kaingang) resistiram mais intensamente ao processo de aldeamento, de catequese e de educação. A consciência dessas diferenças é clara entre os Kaingang que reconhecem que os Guaranis, por conta dessa submissão, praticamente ficaram sem territórios, enquanto os Kaingang ainda preservam seus aldeamentos.

Aos poucos esse projeto de catequese e civilização dos Kaingang foi se mostrando frágil e os resultados prometidos ficaram enfraquecidos. Em 1852, os padres Jesuítas retiram-se do aldeamento e padres capuchinhos foram chamados para dar continuidade ao empreendimento. O próprio governo provincial reconheceu, no relatório de 1854, que pouco foi conseguido.

‘Mas de catechese propriamente dita nada se faz; ha muito tempo nesta provincia, por falta do principal elemento, e da conversão e doutrinação religiosa, e moral por meio dos padres’ (relatório de 1854, fl.38v.). *Quando se trata de aldeamento, a maior difficuldade é achar quem della se possa encarregar com vantagem dos indígenas. Infelizmente forão-se esses tempos em que o christão contando os degraos da salvação pelo numero de almas que convertia á Fé da Cruz, exilava-se da sociedade para entregar-se nos desertos á conversão dos indígenas. Presentemente tudo se move pelas molas do interesse* (Relatório de 1854, folha 42v.).

Essa passagem toca em muitas questões que não poderão ser aprofundadas aqui: o avanço na conversão dos Kaingang à religião católica, a salvação decorrente do número de conversões e, finalmente, a mobilização decorrente de interesses, sem especificar exatamente quais. O fato real é que a religião estaria sendo mobilizada para converter os nativos. No relatório de 1854, essa questão religiosa fica mais evidente, além de outras propostas:

Destes socorros eu julgo indispensáveis uma pequena capella, onde se celebrem os officios divinos e os indios aprendão a adorar a Deos dos cristãos, uma escola de primeiras letras, uma casa para o Director e quartel para o esquadrão do aldeamento (relatório de 1854, fl. 39v.).

A avaliação do presidente da Província sobre os índios, em 1856, considera que eles se dedicavam “[...] á lavoura e á caça somente quando lhe basta para as suas indispensáveis necessidades, por ser esta gente, por indole, pouco disposta ao trabalho, e com tendencia pronunciada para a vida ambulante” (Relatório de 1856, fl.181). Em outras palavras, são vagabundos, sem desejo de acumulação, representações ainda muito presente nos entornos das aldeias e na sociedade como um todo.

O padre Teschauer produziu uma obra primorosa sobre o Rio Grande do Sul: *Poranduba riograndense* (1929). Nela, recupera falas de padres Jesuítas que atuaram em Nonoai, como a do padre Parés, conclamando o presidente da Província para criar escolas diferenciadas para meninos e meninas a fim de evitar que permanecessem juntos no mesmo espaço.

Seria, pois, mui conveniente que os padres missionários logo estabelecessem uma escola para ensinar os meninos a lêr e escrever, conservando-os assim separados, conseguirão, com o tempo, que trabalhem também separados como, porém, tal separação oferecerá ao princípio muitas dificuldades é preciso proceder de maneira que eles não entendam o que se pretende; por isso deveria deixar á prudência dos missionários o tempo e o modo de realisar-o. Consequentemente é indispensável, fora da capela e morada dos missionários, uma sala contigua para a escola com todos os seus trastes (Teschauer, 1929, p. 284-285).

Chama atenção a postura pedagógica tanto de Jesuítas quanto de Presidentes da Província no sentido de não deixar claras as intenções das práticas político-educativas em relação aos Kaingang. São essas relações que aprofundaram a desconfiança desses sujeitos em relação aos não indígenas. É evidente que a pedagogia racionalista dos Jesuítas, baseada na memorização e na disciplina rigorosa,⁷ não poderia dar certo. Segundo o padre Solanellas que também atuou em Nonoai, os índios encontravam desculpas das mais evasivas para não estudar. Ele dá o seguinte depoimento a respeito da relação dos índios com a escrita e as dificuldades que enfrentavam:

[...] alguns já começam a soletrar, porém, esse aprender a ler repugna-lhes muitíssimo, porque algumas letras não podem pronunciar; com o tempo e paciência (mediante Deos) o conseguirei. As vezes me dizem jeri comgati, doe-me a cabeça. Pobrezitos! Precisa-se muita descrição para não molestal-os muito porque não voltariam mais (Solanellas *apud* Teschauer, 1929, p. 284-285).

Essa experiência é importante para identificar a forma como ocorreram processos de catequese e instrução, sem qualquer referência às experiências indígenas. Os missionários trabalharam na perspectiva de mundo, de religião, de cultura, de civilização, de produção da subsistência que tinham, que era tomada como verdadeira. Não existem evidências que os padres Jesuítas, que atuaram em Nonoai, tenham reconhecido aspectos religiosos e culturais dos indígenas como positivos ou que denotem alguma sensibilidade para com seus modos de vida. Os poucos elogios são feitos quando os indígenas assimilavam os valores e

⁷ *O Ratio studiorum*, método jesuítico (Franca, 1952), serviu de base para o trabalho educacional jesuítico em diferentes países e contextos. As regras e os procedimentos eram os mesmos, independente dos sujeitos e das realidades socioculturais.

os costumes dos próprios missionários. Alguns missionários chegaram a tentar aprender a língua kaingang, mas com o objetivo de facilitar a doutrinação e a catequese e não para preservar a identidade cultural do grupo. É efetivamente uma pedagogia bancária como analisa Freire na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1981) ou colonizadora na perspectiva de Memmi (1989).

3 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL KAINGANG

As lutas dos povos indígenas no Brasil em busca de maior autonomia política são de múltiplas naturezas, entre as quais se inclui a educação formal. Há um reconhecimento por parte de lideranças Kaingang de que a educação formal é fundamental e imprescindível dentro de um projeto mais amplo de consolidação de uma autonomia efetiva das comunidades indígenas e do reconhecimento sociocultural. Diferentemente de contextos anteriores, em que a educação formal era uma imposição cultural de não-indígenas, como analisado anteriormente, hoje ela vem sendo pensada de uma forma dinâmica e dentro de um horizonte intercultural.

É importante observar que, até a Constituição de 1988, os indígenas brasileiros eram tutelados e a alfabetização deveria ser efetivada em língua portuguesa. As Constituições de 1946 (Brasil, 1946), art. 168, inciso I, e a de 1967 (Brasil, 1967), art. 168, parágrafo 3º, inciso I, estabeleciam que o ensino primário no país deveria ser ministrado em língua portuguesa. A LDB de 1961, art. 27, reafirmava essa posição quando aponta: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (Brasil, 1961). A Lei 5692/71, artigo 1º, § 2º, trata da mesma questão, porém, ampliando para o ensino médio: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional” (Brasil, 1971). Uma primeira sinalização de mudança ocorre com o *Estatuto do Índio*, aprovado em dezembro de 1973, que traz, no artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (Brasil, 1973).

Nesse contexto, é fundamental destacar a perspectiva de emancipação política promovida pela Constituição Federal de 1988 em relação aos indígenas, às suas comunidades e às instituições próprias. A escola tem, nesse cenário, um papel fundamental, desde que consiga articular um projeto emancipatório e intercultural. Conforme o parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição de 1988 (Brasil,

1988), “[...] 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”.

Esse avanço situa-se no contexto de reconhecimento desses sujeitos como emancipados. Conforme o enunciado do artigo 231 da Constituição de 1988:

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 demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

O artigo 232, por sua vez, reconhece a capacidade jurídica dos indígenas como sujeitos: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Esse reconhecimento formal é importante, mas ele precisa efetivar-se na prática e a formação acadêmica seja da educação básica ou superior é parte desse processo. Porém, o reconhecimento da igualdade formal é importante, ao mesmo tempo que é imprescindível o reconhecimento das diferenças. Como observa Santos (2004, p. 42), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”. O reconhecimento da igualdade de todos os brasileiros, segundo a Constituição de 1988, é um marco fundamental; quanto à diferença, ainda é um grande desafio, mas está em construção. Há projetos realizados e em andamento que visam fortalecer a identidade Kaingang, alguns deles tratando da formação de professores indígenas.

Em 2001, teve início um projeto de formação de professores indígenas em nível médio. No estado do Rio Grande do Sul, foram duas experiências, sendo uma coordenada pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e outra pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (Unijuí). Ambas foram desenvolvidas em parceria com a Funai e com a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo do projeto era a formação de professores indígenas, em nível médio, para atuarem em escolas das aldeias no ensino fundamental. O projeto Vãfy (tecer) coordenado pela UPF envolveu lideranças indígenas que indicaram os candidatos ao curso, além do apoio e acompanhamento de todo o processo formativo. Vários professores dessas duas instituições de ensino superior (UPF e Unijuí) participaram desse processo formativo, além de outros professores

externos que foram convidados. É importante observar que esse projeto tinha uma compreensão de educação intercultural na sua estrutura

Outra iniciativa importante para a formação de professores indígenas foi implementada pela Capes e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Em 2023, essas duas instituições lançaram o edital 23/2023⁸, que tratou do Programa nacional de fomento à equidade na formação de professores da educação básica-Parfor equidade. Esse programa visa à formação de professores para cinco áreas fragilizadas: Educação bilíngue de surdos; educação intercultural indígena; educação especial inclusiva; educação do campo e educação quilombola. As instituições de ensino superior que desejassem participar do edital deveriam apresentar as suas propostas. Ao todo, foram apresentadas, segundo resultado final da Capes, 233 propostas, sendo que 135 foram classificadas e selecionadas; 57 foram classificadas e não selecionadas e 41 não foram classificadas⁹.

Como ficou a classificação das propostas apresentadas para a educação intercultural indígena? Ao todo, foram apresentadas 65 propostas, sendo 37 classificadas e selecionadas, 11 classificadas e não selecionadas e 17 não classificadas. Esses dados expressam o compromisso de instituições públicas, exceto uma que se definiu como privada. As instituições públicas incluem universidades federais, a maioria, universidades comunitárias e Institutos Federais. Como as propostas classificadas e selecionadas estão distribuídas pelo Brasil?

Apenas seis estados e o Distrito Federal não apresentaram propostas: São Paulo, Rio de Janeiro, Amapá, Paraíba, Rondônia e Sergipe. Das propostas classificadas e selecionadas o quadro é o seguinte:

⁸ Edital Parfor Equidade. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf. Acesso em: 15.03.2026.

⁹ Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/15032024_Edital_2341505_SEI_2341040_Edital_Conjunto_n_23_2023_Resultado.pdf. Acesso em 15.03.2026.

Quadro 1 – Resultado do edital 23/2023 por estados, propostas aprovadas e vagas concedidas

Estado	Número de propostas	Vagas concedidas
Acre	1	30
Alagoas	1	30
Amazonas	3	380
Bahia	2	130
Ceará	4	200
Espírito Santo	1	40
Goiás	1	30
Maranhão	2	190
Minas Gerais	2	70
Mato Grosso do Sul	1	30
Mato Grosso	1	60
Pará	3	312
Pernambuco	1	30
Piauí	2	260
Paraná	1	30
Rio Grande do Norte	1	40
Roraima	1	100
Rio Grande do Sul	3	160
Santa Catarina	3	90
Tocantins	3	100
Total	37	2312

Fonte: quadro organizado pelo autor a partir dos resultados da seleção¹⁰.

Esse quadro evidencia o envolvimento das instituições públicas brasileiras com a formação de professores indígenas, bem como a preocupação da Capes e a Secadi com a educação intercultural indígena. Seria pertinente que outras pesquisas pudessem aprofundar como esses cursos foram organizados, onde estão sendo executados, as propostas curriculares, as dificuldades e os avanços. Em breve, poderão, também, desenvolver pesquisas tratando dos resultados dessas experiências.

¹⁰ Há dois quadros divulgados, sendo a referência o último visto que tem uma correção em relação ao primeiro e está disponível no site: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/21032024_Edital_2344654_SEI_2343323_Edital_Conjunto_n__23_2023.pdf. Acesso em 22.04.2026.

A Universidade de Passo Fundo participou desse edital e teve a sua proposta aprovada, a qual está em andamento com 30 alunos Kaingang oriundos de várias aldeias de municípios próximos de Passo Fundo, região norte do estado do Rio Grande do Sul. O curso é presencial e os alunos deslocam-se para o *Campus I* da Universidade a noite. Essa experiência tem propiciado atividades envolvendo outros cursos da instituição e possibilitado um diálogo importante. Quando da abertura do curso, houve a divulgação interna na instituição:

Ao todo, 30 indígenas, dos 16 aos 60 anos, serão beneficiados pela iniciativa com bolsas para cursar a graduação de forma presencial na Instituição. As atividades em sala de aula tiveram início na última terça-feira, 3 de setembro. Os estudantes vêm de comunidades de municípios como Muliterno, Gentil, Cacique Doble, Água Santa e Mato Castelhana¹¹.

4 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

Desde a década de 1980, proliferaram movimentos socioculturais que pautaram inúmeras questões, entre as quais a interculturalidade. O conceito de intercultura, assim como o de multicultural é polissêmico. O conceito de multiculturalismo analisado por Kincheloe e Steimberg (2000), na obra: *Repensar el multiculturalismo*, aponta para cinco grandes tendências que essa perspectiva, que abriga, com implicações políticas, pedagógicas e epistêmicas muito diversas. Como observa Fleuri (2003, p. 17), quando se trata do multicultural, há tendências que “[...] defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes”. Por diferentes caminhos e compreensões muito diversas, o multiculturalismo tem como foco o reconhecimento da diversidade cultural. A intercultura, por sua vez, vai além e propõe um diálogo entre as diferentes culturas visando ao crescimento coletivo.

Distintamente da pedagogia colonizadora e bancária, que predominou na educação escolar indígena por séculos, a Constituição de 1988 acenou para uma perspectiva emancipadora, dialógica e intercultural. As legislações posteriores avançaram nessa direção. O Parecer n. 14 de 1999 (Brasil, 1999a) trata das

¹¹ Disponível em: <https://www.upf.br/comunicacao/noticia/agora-a-upf-tambem-e-terra-indigena> – acesso em 22.4.2026. Acesso em 22/abril/2026.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena com o objetivo de contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma “[...] educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país” (Brasil, 1999a, p. 2). O artigo 3º da Resolução n. 3 (Brasil, 1999b), da Câmara de Educação Básica, estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e o funcionamento das escolas indígenas, incluindo a participação da comunidade, bem como

I – suas estruturas sociais; II – suas práticas sócio-culturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena (Brasil, 1999b, p. 3).

Nessas regulamentações, são estabelecidos os princípios e os procedimentos envolvendo as comunidades, organizações e professores indígenas, o papel das instituições de Ensino Superior e os órgãos governamentais. O artigo 79 da LDB de 1996, por exemplo, estabelece que cabe à União apoiar “[...] técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas” (Brasil, 1996). Várias regulamentações definem os critérios de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Mas, afinal, o que entendemos por intercultural?

Para Fleuri (2001, p. 4), a perspectiva intercultural, em nível das práticas educacionais, “[...] propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas”. Não apenas reconhece a existência de múltiplas culturas, como propõe um diálogo. Dessa forma, o confronto entre distintos modos de existir e significar as práticas pode dialogar e, desse diálogo, promover uma qualificação na compreensão do diferente, além de todos crescerem. Para a educação intercultural, o diálogo é condição pedagógica. Em sua etimologia, o radical *diá* implica a existência de diferentes lugares e pontos de vista distintos; *logos* é a predisposição a uma interlocução. Neste aspecto, onde todos pensam igual não há possibilidade de diálogo, ou seja, predomina o monólogo. Por outro

lado, onde há diferentes percepções, é possível o diálogo conquanto haja predisposição para a interlocução.

Uma perspectiva de educação intercultural indígena precisa dar conta de um duplo movimento: desconstruir as leituras do passado que acobertaram ou negaram as experiências vividas, sob a influência de epistemologias colonizadoras, de um lado, e, de outro, aprofundar as manifestações do tempo presente naquilo que constitui o emergente, conforme propõe Williams (1979, p. 126): “[...] como estamos sempre considerando relações dentro do processo cultural, as definições de emergente, bem como de residual, só podem ser feitas em relação com um sentido pleno do dominante”. O autor afirma que os processos socioculturais resultam de embates entre o dominante, o residual e o emergente. O emergente é o que existe de novo, que é sempre a dimensão mais complexa de ser analisada por conta de não estar realizada, mas em curso.

O conhecimento histórico do povo Kaingang é muito importante. Já existem muitas pesquisas sobre a história e cultura Kaingang, mas ainda é preciso avançar muito. O ingresso de indígenas Kaingang no ensino superior é um passo relevante. A graduação é um passo inicial, porém a realização de mestrado e doutorado é, certamente, um passo adiante na medida em que implica pesquisa e produção de novos conhecimentos¹².

Um olhar crítico para a história Kaingang, perpassada por conflitos e contradições, precisa ser feito com base em novos pressupostos epistêmicos. Neste sentido, podemos referir a contribuição da epistemologia do sul. Na introdução da obra: *Epistemologia do sul*, Santos e Meneses (2010, p. 15) definem epistemologia como sendo

[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimentos sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

O processo de reconhecimento dos saberes tradicionais como válidos vai implicar um engajamento de vários sujeitos, entre os quais os que estão tendo a

¹² Já existem vários indígenas Kaingang que concluíram mestrado e doutorado e outros ainda cursam.

oportunidade de realizar um curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Existem saberes dispersos e fragmentados que precisam ser refletidos e qualificados¹³. Mais do que isso: é fundamental o fortalecimento de referenciais epistêmicos que possibilitem contribuir para interpretações do que está ocorrendo nas escolas e nas aldeias indígenas. As identidades indígenas Kaingang estão sendo colocadas à prova permanentemente e de múltiplas formas. Neste sentido, podemos chamar ao diálogo Stuart Hall. Ele assinala que “[...] não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (Hall, 2003, p. 254). O que ele enuncia é uma tese importante: não existe nenhuma cultura que não sofra influência de outras e dos contextos socioculturais e políticos mais amplos.

Entretanto, Hall vai além ao identificar que existe uma luta continua e necessariamente “[...] irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes” (Hall, 2003, p. 255). Essa abordagem dialética ajuda-nos a compreender como as identidades são forjadas nos embates entre projetos e valores distintos. Nesses embates, não existe cultura que não seja transformada de alguma maneira. Como pondera Hall: “As culturas tendem a se entrecruzar a se sobrepôr num mesmo campo de luta” (Hall, 2003, p. 262).

Nesse contexto, interpõe-se o desafio da educação intercultural. Fleuri é uma das grandes referências no Brasil sobre o tema. Ele argumenta, em várias das suas produções, a importância do diálogo intercultural, mas reconhece que esse campo é espinhoso e destaca o desafio de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Hall, 2003, p. 17). A contribuição das reflexões europeias sobre a educação intercultural enfatiza, segundo Fleuri, “a *relação* entre culturas diferentes como fator pedagógico importante” (Hall, 2003, p. 20). Neste sentido, ele argumenta que a “educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos [...]” (Hall, 2003, p. 20).

¹³ O nível de elaboração dos conhecimentos dos antepassados é muito distinto entre os povos indígenas no Brasil. Alguns povos têm uma boa elaboração das tradições passadas que se mantêm vivas, enquanto outros ainda precisam avançar muito. Dessa leitura do passado, dependem os projetos futuros.

Ainda, Fleuri observa que o campo da intercultural é complexo porque nele se “entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (Hall, 2003, p. 31). Assim, Fleuri (2003, p. 31-32) conclui:

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural exige muitos esforços. São processos que implicam dinâmicas internas das instituições, em que esses cursos ocorrem, as quais, de um modo geral, não estão habituadas com a presença de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior. Para muitas pessoas e instituições, a presença indígena na universidade causa estranhamento. Esse estranhamento pode afastar, mas também constituir-se em possibilidades de reflexões, mesmo que provocando desconfortos. Uma educação intercultural pressupõe sempre a presença e o reconhecimento de diferentes sujeitos com seus modos de vida e valores. Daí a necessidade de estabelecer as condições para que esses sujeitos, com experiências pessoais e coletivas múltiplas, possam compartilhar pontos de vista, valores e, conseqüentemente, crescer na diferença.

Uma formação intercultural indígena precisa produzir novas leituras sobre a história das populações indígenas. Isso demanda um esforço epistêmico que supere a ideia de que os indígenas são incapazes, que é própria das políticas de tutela. A condição de sujeito implica sempre participação ativa e isso significa reconhecer a capacidade de discutir, refletir e tomar decisões. A condição dos indígenas enquanto tutelados tornou-os incapacitados de tomar decisões. As legislações avançaram muito nesse sentido ao reconhecer o indígena como cidadão. É preciso, no entanto, aprofundar como práticas dialógicas, interculturais e emancipadoras podem contribuir para a solidificação dessa nova identidade. Como assinala Santos, reconhecer a igualdade é tão fundamental, quanto a diferença.

As propostas de educação e de catequese indígena de parte das autoridades da província do Rio Grande do Sul na metade do século XIX compreendem os indígenas Kaingang como restos que precisam ser incorporados à civilização. Ora, esse epistemicídio nega a humanidade dos indígenas e obstaculiza qualquer diálogo intercultural. Essas experiências históricas criaram efetivamente relações de desconfiança, na medida em que encobriram interesses camuflados. Como agora criar novas relações alicerçadas na confiança e em aprendizados mútuos, condições para uma educação intercultural e emancipadora?

Os pressupostos da epistemologia do sul desafiam a olhar para o passado com outros referenciais e reconhecer as experiências que foram negadas, destruídas ou silenciadas. Essa postura determina um movimento radical de releitura da história a contrapelo, conforme propõe Benjamin (1994, p. 222-232). O diálogo intercultural implica, portanto, a desconstrução das representações colonizadoras que foram produzidas e introjetadas, desqualificam o oprimido, conforme Paulo Freire (1981), ou o colonizado, segundo Albert Memmi (1989).

Uma perspectiva educacional intercultural precisa articular os três elementos apontados por Williams (1979): o dominante, o residual e o emergente. Isso significa compreender que os processos culturais mantêm relações com o passado e o presente (residual e dominante), mas que também aponta para o emergente. Produzir uma leitura de mundo que dê conta dessas três dimensões é um desafio para a educação intercultural e um trabalho a ser desenvolvido nas escolas de educação indígenas. São percepções distintas de mundo, de natureza e sustentabilidade, do sobrenatural e das relações humanas. Reconhecer a existência dessas múltiplas e distintas lógicas é um passo inicial para uma educação intercultural efetiva. No entanto, esses movimentos são complexos, lentos e desafiadores. Um dos desafios a enfrentar é a criação de ambientes dialógicos entre os próprios Kaingang e deles com os demais sujeitos. Dessa forma, podemos contribuir para a mudança de mentalidades, que, sistematicamente, desqualificam os indígenas como preguiçosos, violentos ou atrasados.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 out. 1999a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. LDB- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

BRASIL. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *PerCursos*, Florianópolis, v. 2, p. 1-14, set. 2001.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação Unesco no Brasil, 2003. p. 247-264.

KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. *Repensar el multiculturalismo*. [Colección Repensar la educación, n. 8]. Barcelona: Octaedro, 2000.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural*. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-51.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

TESCHAUER, Carlos. *Poranbuda Riograndense*. Porto Alegre: Livraria da Globo, 1929.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Sobre o autor:

Telmo Marcon: Pós-Doutor em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo (UPF), atuando em cursos de graduação e nos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). **E-mail:** telmomarcon@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>

Recebido em: 30/04/2026

Aprovado em: 18/07/2026

