

**PROJETO DE LEI QUE INSTITUI O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
NO ÂMBITO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA**

OBJETIVO: Subsidiar e fundamentar o Projeto de Lei que Institui o Sistema de Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina

**DOSSIÊ DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA
(Helena Alpini Rosa)**

Florianópolis, abril de 2026.


APRESENTAÇÃO

O presente documento tem por objetivo subsidiar a criação da Lei para a constituição de um Sistema Escolar próprio e específico para as escolas presentes nas Terras Indígenas (TI) do estado de Santa Catarina. Tem o intuito de ser importante referência a todos os responsáveis pela execução das Políticas para Educação Escolar Indígena (EEI) em Santa Catarina, tanto pela Secretaria de Estado da Educação, quanto por quaisquer instituições que trabalham com esta modalidade de ensino no estado.

Esse Dossiê pretende mostrar a situação da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, considerando a história, a memória, os avanços e desafios que essa modalidade de ensino representa para os povos indígenas e suas formas próprias de aprendizagem e conhecimento. Trata-se de considerar a riqueza, a diversidade cultural, a autonomia, a estrutura para alcançarem a equidade de direitos nos mais diferentes aspectos da vida cotidiana. Visa antes de tudo, o respeito aos modos próprios de conceber e lidar com o mundo a partir de suas próprias línguas, costumes, tradições. Em uma realidade de aquecimento global, guerras, escassez de recursos naturais, doenças epidêmicas, ter povos indígenas na constituição social do estado, representa preservação da água e das florestas, saúde, conhecimento ancestral e valores que visam o bem-estar das pessoas.

A partir dos relatos das lideranças, professores dos três povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, dos documentos oficiais e particulares, do conhecimento e experiência das Universidades e Instituições, se estabelece o percurso da Educação Escolar Indígena no estado com ênfase nos desafios para o futuro dessa modalidade de ensino. Destaca-se a contribuição da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e Curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica (LII/UFSC), e a Licenciatura Intercultural da Universidade de Chapecó (UNOCHAPECÓ).



É possível afirmar que a situação atual da EEI no estado de Santa Catarina merece atenção especial dos entes políticos e gestores, considerando toda a trajetória de luta efetivada pelos professores indígenas para garantir ensino e aprendizagem a partir dos princípios fundamentais e constitucionais de uma educação diferenciada, bilíngue, inter(multi)cultural, comunitária e específica. Trata-se de uma modalidade de ensino e por isso, tem a possibilidade de ser proposta de maneira a observar os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.



Desde sua implementação na década de 1990 no estado de Santa Catarina, a Educação Escolar Indígena apresenta uma trajetória marcada pela luta dos professores e lideranças visando atender as reivindicações e interesses das comunidades. Foram muitas as conquistas que vão desde a formação inicial e continuada dos professores com a instituição das Licenciaturas Interculturais na UFSC, UNOCHAPECO e UNIVALI; o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE); a oferta para todos os níveis de ensino dentro das escolas da comunidade e atendimento de outras modalidades com Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Ainda são muitos os desafios para uma EEI de qualidade. A reforma das escolas já existentes e construção onde não há prédio próprio; a garantia de estabilidade dos profissionais da educação em consonância com os anseios das comunidades; o entendimento pelos gestores públicos da EEI como modalidade de ensino possibilitando as formas próprias dos povos organizarem a escola seguindo os princípios constitucionais; a falta ou insuficiência de material didático específico; a regularidade da formação continuada para os professores. Esses são alguns aspectos a considerar para que se justifique uma legislação específica e instituição de um sistema próprio de educação no estado.

Este estudo aborda quatro pontos que envolvem a história e a trajetória dos povos indígenas de Santa Catarina envolvendo suas experiências com a educação escolarizada em seus territórios. O primeiro ponto aborda a situação dos Povos indígenas que vivem em Santa Catarina (localização, dados população, terras, condições), a constar: Guarani, Kaingang, Laklãnô/Xokleng, Xetá, Deni e outros. O segundo ponto apresenta a história e concepção da Educação Escolar Indígena no Brasil, os dados, avanços, desafios, conceituação. Em seguida apresenta-se o terceiro ponto a respeito da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, a contextualização histórica, organização escolar, modalidade – funcionamento no estado, dados (escolas, professores, estudantes), formação de professores (inicial e continuada): Magistérios, Licenciaturas, Programas e Projetos (ASIE – PROLIND – OEEI - Vagas Suplementares – cotas para a Educação Superior). Por último se apresenta orientações para as Políticas de Educação Escolar Indígena em Santa Catarina – Subsídios aos Gestores em Educação, a legislação e orientações curriculares, parcerias. Ao final, as considerações para a elaboração da Lei que instituirá o Sistema Estadual da Educação Escolar Indígena.

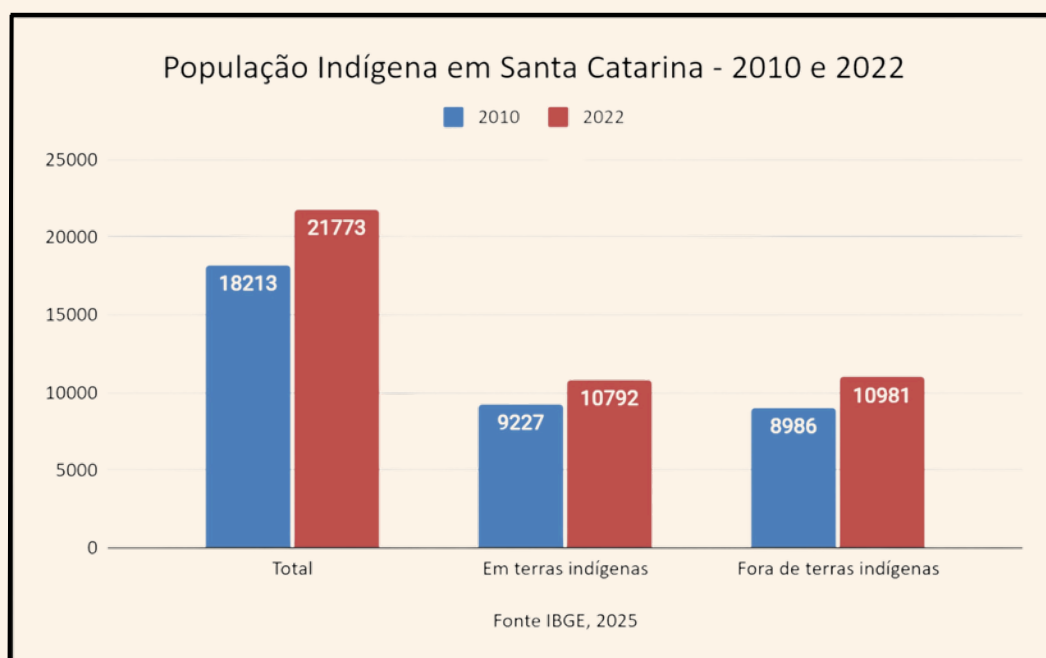


1. A situação dos Povos indígenas que vivem em Santa Catarina (localização, dados população, terras, condições)

Os povos indígenas historicamente vivem em Santa Catarina muito tempo antes da chegada dos portugueses ao Brasil. Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), há 21.777 indígenas, sendo que 10.792 vivem em Terras Indígenas (TI) e 10.981 vivem fora das terras indígenas, na sua maioria em centros urbanos, em mais de 200 municípios do estado. Esse contingente de indígenas pertencem majoritariamente a três grandes povos: Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng.

Nos últimos dez anos, observa-se o crescimento e a diversificação da população indígena em Santa Catarina, representados no gráfico abaixo:

Gráfico 01 - População Indígena em Santa Catarina



Fonte: IBGE, 2025

São diversos fatores que contribuem para o crescimento populacional dos povos indígenas, entre os quais se destacam a ampliação do acesso a políticas públicas nas áreas de saúde e educação, bem como iniciativas voltadas à autonomia e à auto sustentabilidade dos povos indígenas. Considera-se também o fortalecimento da consciência sobre seus direitos enquanto cidadãos, assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas. Outro fator relevante é de que os povos indígenas de Santa Catarina se inserem em etnoterritórios que abrangem as regiões Sul e Sudeste do Brasil (Kaingang e Laklãnõ/Xokleng) e países do Cone Sul (Guarani), caracterizados historicamente por dinâmicas constantes de mobilidade territorial.

No entanto, a constatação e localização de indígenas em territórios urbanos fora de TIs configuram-se como um desafio para a construção de políticas públicas específicas para o atendimento dessa população.

Embora os indivíduos pertencentes a outros povos indígenas residentes no estado não possam ser caracterizados como um grupo, comunidade ou povo constituído, constata-se a presença crescente de migrantes indígenas. Segundo dados da SESAI, há registros de indígenas dos povos Xetá, Deni, Apurinã, Saterê Mauê, Pankararu, Jeripancó, Atikum, Terena, Ticuna, Xocó e Xokó. Destes, o povo Deni possui maior representação e estão vivendo na região litoral norte do estado.

Há 28 TIs distribuídas no estado, sendo 18 do povo Guarani; seis do povo Kaingang e 04 do povo Laklãnô/Xokleng. Na tabela 01, a seguir, observa-se que em algumas aldeias e/ou TIs não está especificado o número de habitantes indígenas, porém isso não interfere nas características gerais dos povos que habitam esses territórios. Se evidencia um crescimento populacional considerando o censo de 2010 para 2022 e os dados da SESAI/DSEISUL comprovam isso em série histórica.

A tabela 01 a seguir, apresenta a população indígena e sua distribuição por Terra Indígena e aldeia e a situação conforme processo de demarcação e homologação:

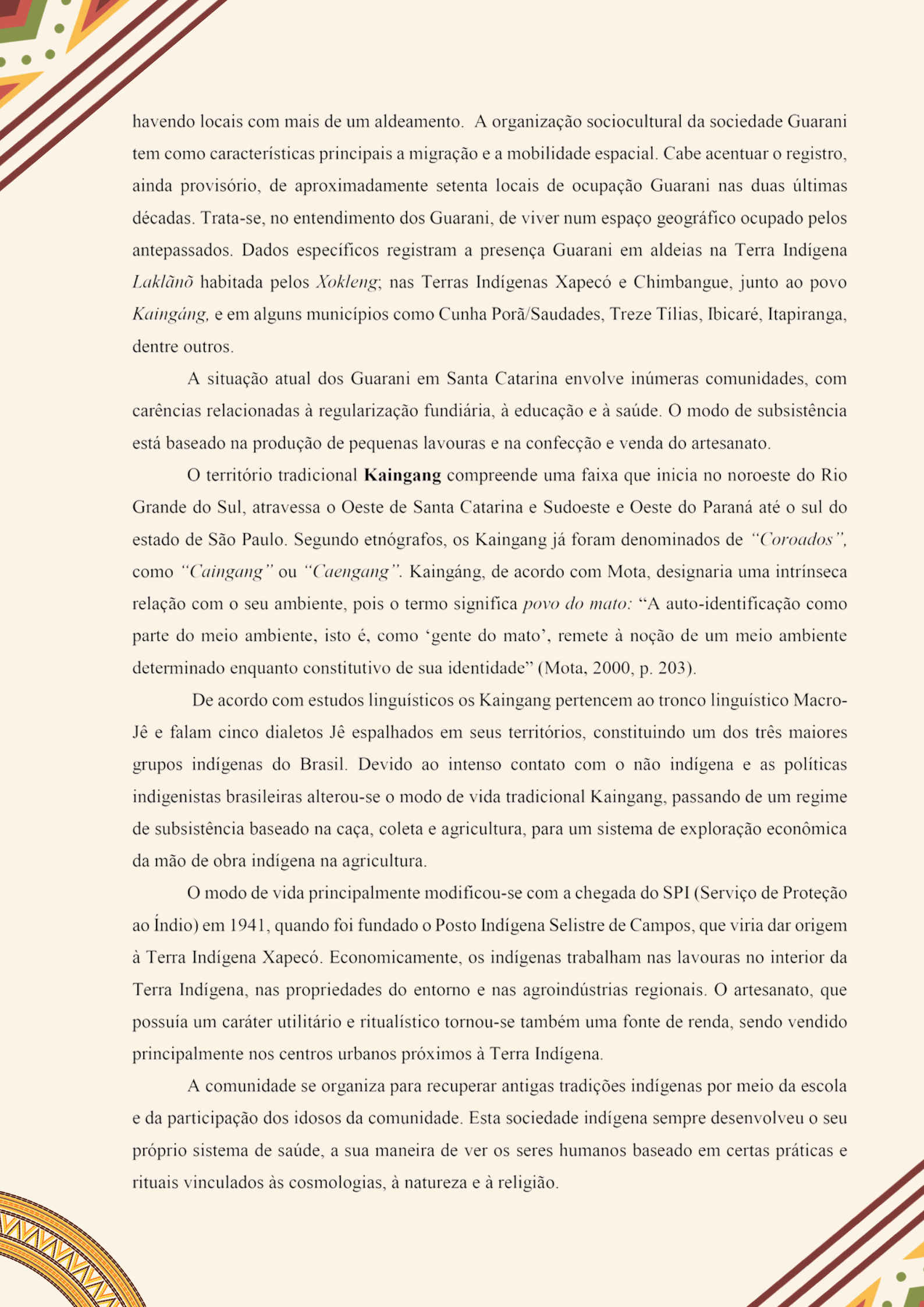
Tabela 01 - Situação das Terras indígenas em Santa Catarina

Povo	Terra Indígena/Município	Situação da Terra	Urbano ou Rural	Total IBGE (2022)
Guarani	Mbiguaçu - Biguaçu	Registrada no CRI ou SPU	Urbano	100
	Guarani do Araçá'i/ Chapecó	Declarada	Rural	336
	Morro dos Cavalos/Palhoça	Homologada	Rural	212
	Massiambu/ Palhoça		Urbana	61
	Tekoa Porã		Urbana	
	Pirai/ Araquari	Declarada	Rural	103
	Morro Alto/ S. Francisco do Sul	Declarada	Rural	118
	Pindoty/ Araquari	Declarada	Rural	229
	Balneário Barra do S.		Rural	
	Tarumã/ Araquari	Declarada	Rural	41
	Amaral/Kurii/Biguaçu	Registrada no CRI ou SPU	Rural	102
	Amâncio	Em Identificação	Rural	

	Morro da Palha/Biguaçu		Rural	103
	Canelinha/ Canelinha		Rural	33
	Cachoeira dos Inácios/ Imaruí	Reservada Port. 856/1999	Rural	186
	Amâncio/Biguaçu	Em Identificação	Rural	
	Major Gercino	Registrada no CRI ou SPU	Rural	67
	Limeira/ Entre Rios	Declarada	Rural	111
Kaingang	Palmas (SC)/Abelardo Luz	Registrada no CRI ou SPU	Rural	39
	Toldo Chimbangue/Chapecó	Registrada no CRI ou SPU	Rural	214
	Toldo Imbu/ Abelardo Luz	Registrada no CRI ou SPU	Rural Urbana	393
	TI Xaçecó/Ipuaçu/Entre Rios	Registrada no CRI ou SPU	Rural	5392
	Aldeia Kondá	Encaminhada RI	Rural	1124
	Toldo Chimbangue II/ Seara	Registrada no CRI ou SPU	Rural	550
Laklãnõ/ Xokleng	Ibirama	Declarada	Rural	948
	Barragem Norte	Declarada	Rural	538
	Ibirama Laklanõ	Declarada	Rural	505
	Rio dos Pardos	Registrada no CRI ou SPU	Rural	10

Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE/Censo, 2022.

O território tradicional **Guarani** desde a época pré-colonial abrange o Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Os Guarani compõem um grupo étnico extenso subdividido em diferentes subgrupos. Linguisticamente pertencem ao tronco Tupi-Guarani, e no Brasil estão subdivididos em três grupos dialetais: *Mbya*, *Nhandeva* ou *Chiripá* e *Kaiowá*, sendo que aqui no estado predominam os grupos Mbya e Nhandeva/Chiripá. No estado de Santa Catarina concentram-se no litoral, onde verifica-se a presença em treze áreas: Marangatu (Imaruí), Massiambu, Morro dos Cavalos e Cambirela (Palhoça), Mbiguaçu, Amâncio e Amaral (Biguaçu), Morro da Palha (Tijucas), Canelinha, Major Gercino, Tarumã, Pindoty e Piraí (Araquari), Morro Alto/Laranjeiras e Araçá/Tapera (São Francisco do Sul), Jataí/Conquista (Barra do Sul) e Rio Bonito (Joinville),



havendo locais com mais de um aldeamento. A organização sociocultural da sociedade Guarani tem como características principais a migração e a mobilidade espacial. Cabe acentuar o registro, ainda provisório, de aproximadamente setenta locais de ocupação Guarani nas duas últimas décadas. Trata-se, no entendimento dos Guarani, de viver num espaço geográfico ocupado pelos antepassados. Dados específicos registram a presença Guarani em aldeias na Terra Indígena *Laklãnõ* habitada pelos *Xokleng*; nas Terras Indígenas Xapecó e Chimbangue, junto ao povo *Kaingáng*, e em alguns municípios como Cunha Porã/Saudades, Treze Tílias, Ibicaré, Itapiranga, dentre outros.

A situação atual dos Guarani em Santa Catarina envolve inúmeras comunidades, com carências relacionadas à regularização fundiária, à educação e à saúde. O modo de subsistência está baseado na produção de pequenas lavouras e na confecção e venda do artesanato.

O território tradicional **Kaingang** compreende uma faixa que inicia no noroeste do Rio Grande do Sul, atravessa o Oeste de Santa Catarina e Sudoeste e Oeste do Paraná até o sul do estado de São Paulo. Segundo etnógrafos, os Kaingang já foram denominados de “*Coroados*”, como “*Caingang*” ou “*Caengang*”. Kaingáng, de acordo com Mota, designaria uma intrínseca relação com o seu ambiente, pois o termo significa *povo do mato*: “A auto-identificação como parte do meio ambiente, isto é, como ‘gente do mato’, remete à noção de um meio ambiente determinado enquanto constitutivo de sua identidade” (Mota, 2000, p. 203).

De acordo com estudos linguísticos os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e falam cinco dialetos Jê espalhados em seus territórios, constituindo um dos três maiores grupos indígenas do Brasil. Devido ao intenso contato com o não indígena e as políticas indigenistas brasileiras alterou-se o modo de vida tradicional Kaingang, passando de um regime de subsistência baseado na caça, coleta e agricultura, para um sistema de exploração econômica da mão de obra indígena na agricultura.

O modo de vida principalmente modificou-se com a chegada do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1941, quando foi fundado o Posto Indígena Selistre de Campos, que viria dar origem à Terra Indígena Xapecó. Economicamente, os indígenas trabalham nas lavouras no interior da Terra Indígena, nas propriedades do entorno e nas agroindústrias regionais. O artesanato, que possuía um caráter utilitário e ritualístico tornou-se também uma fonte de renda, sendo vendido principalmente nos centros urbanos próximos à Terra Indígena.

A comunidade se organiza para recuperar antigas tradições indígenas por meio da escola e da participação dos idosos da comunidade. Esta sociedade indígena sempre desenvolveu o seu próprio sistema de saúde, a sua maneira de ver os seres humanos baseado em certas práticas e rituais vinculados às cosmologias, à natureza e à religião.

O povo **Laklãnõ/Xokleng** em sua maior parte habita no estado de Santa Catarina, totalizando 2.108 pessoas. Foram chamados pelos colonizadores e viajantes como Xokleng, porém adotaram sua própria denominação Laklãnõ que significa “gente do sol”. O povo Laklãnõ/Xokleng é falante de uma variante linguística da família Jê, derivada do Tronco Macro-Jê.¹ Ocupavam em tempos imemoriais todo o território compreendido entre o litoral e o planalto, nos limites dos atuais municípios de Paranaguá, no Paraná, e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (Santos, 1973 p.28).

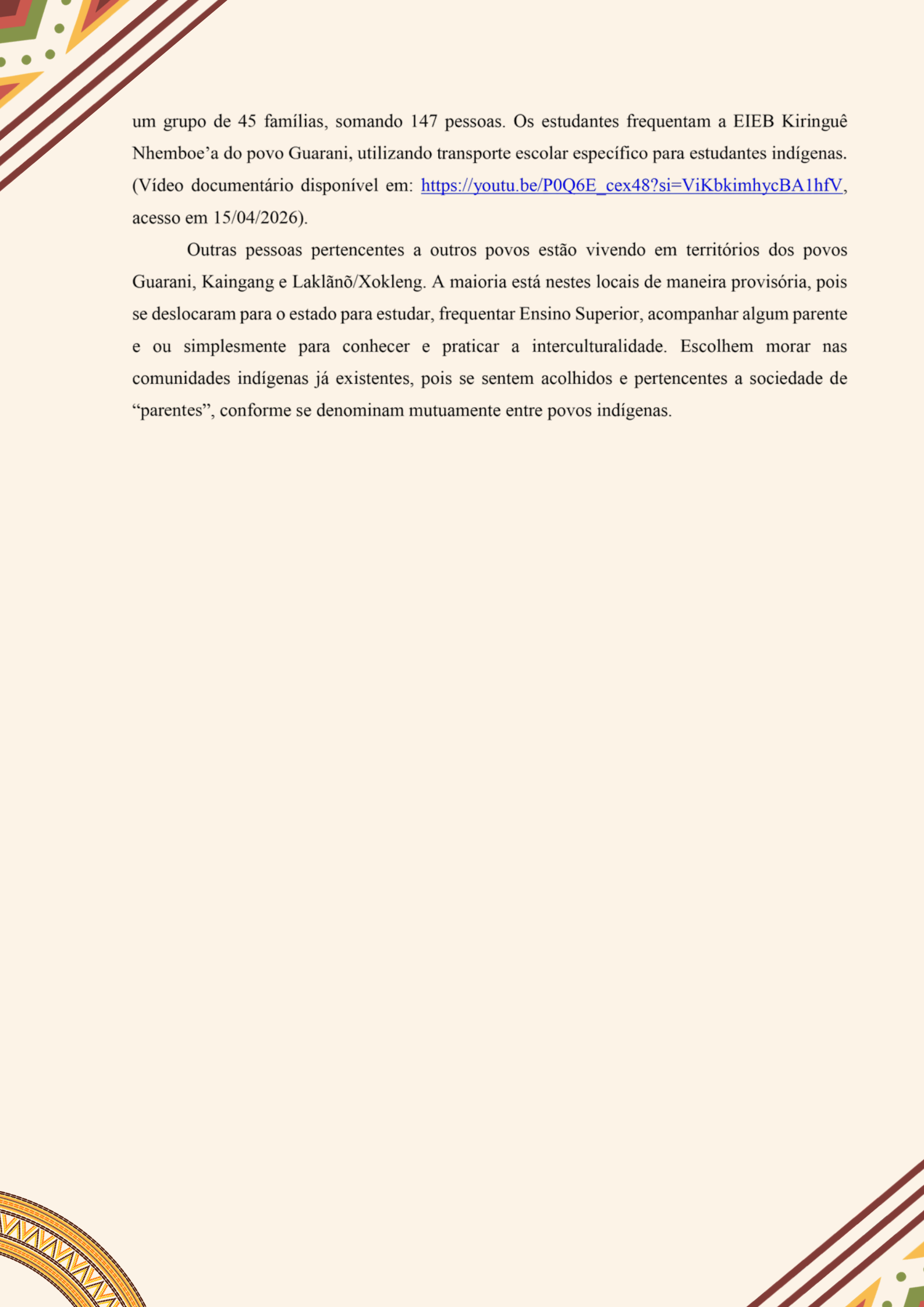
A maioria do Povo Laklãnõ/Xokleng vive nos 14 mil hectares de terras na TI Ibirama, entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meirelles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, em Santa Catarina. No município de Porto União há mais 10 mil hectares destinados ao povo Laklãnõ que lá vive. Na TI Ibirama foi construída a Barragem Norte com início em 1976 e término em 1992, com o objetivo de conter as cheias do Vale do Itajaí, que afligiam principalmente a cidade de Blumenau. A construção desta barragem condenou 870 ha das melhores terras para plantio deste grupo indígena, as quais passaram a ser alagadas em tempo de cheias, causando profundas mudanças na estrutura social e política deste povo.

Devido ao contato com a sociedade em geral não indígena, os rituais Laklãnõ/Xokleng hoje praticados se detêm na realização de casamentos e batismos na religião católica e outros cultos evangélicos. No entanto, este grupo indígena mantém seu sistema de nomenclatura tradicional, onde os parentes e amigos próximos escolhem o nome da criança. Outras tradições culturais vêm sendo recuperadas pelos professores indígenas nas escolas da TI. Um dos maiores desafios desse povo e que demanda políticas públicas e a falta de recursos que garantam a sua sobrevivência, forçando a migração de algumas famílias para os centros urbanos na procura por postos de trabalho assalariados. (Notzold, Rosa, 2010).

Sobre os **Xetá**, são poucas as informações e não há uma aldeia ou TI em que habitam somente os Xetá. Uma família vive junto ao povo Kaingang, na TI Xapecó, no município de Ipuacu. São originários do oeste do Paraná e restam poucas famílias que sobreviveram ao avanço paulatino da colonização.

O povo **Deni** é originário da região Amazônica, próximo ao Rio Tapajós e Juruá, de onde migraram em 2019 para a região de Joinville se instalando no município de Araquari. Formam

¹ Atualmente menos da metade do grupo fala cotidianamente a língua materna. Um projeto de recuperação do seu idioma, através das iniciativas do Xokleng Namblá Gakran (Sociólogo e Linguista - *in memoriam*) promoveu nas Escolas Indígenas de Educação Básica Laklãnõ e Vañecú Patté na TI Ibirama, o ensino da língua materna. Em 1992, Gakran elaborou, com apoio da FUNAI e da Prefeitura de São Leopoldo, RS, o dicionário Xokleng-Português *Ag ve te kágel mu: nosso idioma reviveu*, que atualmente é usado nas salas de aula das escolas citadas.



um grupo de 45 famílias, somando 147 pessoas. Os estudantes frequentam a EIEB Kiringuê Nhemboe'a do povo Guarani, utilizando transporte escolar específico para estudantes indígenas. (Vídeo documentário disponível em: https://youtu.be/P0Q6E_cex48?si=ViKbkimhycBA1hfV, acesso em 15/04/2026).

Outras pessoas pertencentes a outros povos estão vivendo em territórios dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng. A maioria está nestes locais de maneira provisória, pois se deslocaram para o estado para estudar, frequentar Ensino Superior, acompanhar algum parente e ou simplesmente para conhecer e praticar a interculturalidade. Escolhem morar nas comunidades indígenas já existentes, pois se sentem acolhidos e pertencentes a sociedade de “parentes”, conforme se denominam mutuamente entre povos indígenas.

2. Educação Escolar Indígena no Brasil (dados, avanços e desafios)

Educação, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

O conceito de educação é extenso e pode ser entendido como um processo histórico que se compõe nas relações estabelecidas no grupo. A partir do que está expresso nos documentos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, o termo “educação” é apresentado como aquilo que não se dá apenas na escola, mas para além dela. A educação consiste em:


Todas as atividades voluntárias e sistemáticas destinadas a satisfazer necessidades de aprendizagem. Processo de conscientização crítica do conhecimento. A educação, quando ocorre de maneira informal, confunde-se com o fenômeno do crescimento; ao processar-se em um ambiente determinado e controlado, pode ser formal e informal. A Educação não ocorre apenas na escola; ela é um processo permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação do homem com o meio. (Duarte, 1986. Em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/>>).

Muitos teóricos da Educação se debruçam sobre o entendimento que se tem do termo. Em uma perspectiva interdisciplinar, que considera o contexto social, cultural, histórico e político em que se desenvolve um determinado grupo de pessoas, segundo as conceituações tradicionais de Educação em geral, dão maior ênfase à sua dimensão subjetiva, dos aspectos de sua prática ligados exclusivamente aos sujeitos da educação, ao seu aprimoramento individual e ao alcance de certos ideais morais e intelectuais tidos como superiores, independente de tempo e lugar. No entanto, nas conceituações mais recentes, a partir de Durkheim, os teóricos consideram a educação como dependente das condições sociais, que variam segundo o país e a época. Essa abordagem tanto pode destacar o papel que a educação exerce para uma suposta harmonia social e um ajustamento funcional ao todo, quanto denunciar o sentido de controle social que ela impõe, na medida em que serve ao poder, inculcando valores dos grupos dominantes da sociedade, e assim colabora para a reprodução e perpetuação da mesma ordem social ao longo das gerações. (Duarte, 1986).

As discussões e conceitos em torno do termo “educação” não estão reduzidas apenas ao campo do conhecimento formal de aprendizagem de conteúdos e conceitos produzidos historicamente pela humanidade. Segundo Demerval Saviani, a educação se apresenta como uma espécie de “sistema” regido por relações estabelecidas dentro dos variados grupos.

Sistema é a reunião de várias unidades formando um todo. Sistema é um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (...) e comuns, (Saviani, 2008).

Assim, a educação, como conjunto de valores que se relacionam a outros elementos, contribuem para a manutenção da cultura e da identidade das diferentes sociedades. Igualmente



nas sociedades indígenas que vão diferenciar o conceito de Educação Indígena e de Educação Escolar Indígena.

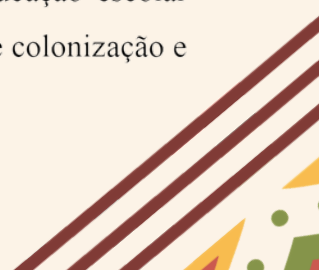
A educação de cada povo indígena, tem uma história e se expressa através da memória, variando de acordo com as vivências e relações que cada pessoa e cada povo estabelecem com o meio, com outras pessoas e outros povos. A educação indígena está ligada à formação da pessoa e se apresenta de uma maneira muito diferente da maneira de educação na concepção de uma filosofia ocidental. Trata-se de uma outra filosofia, outra concepção. A maioria dos povos indígenas concebe a educação como forma de alcançar o ideal de pessoa que os define, que os identifica em suas autodeterminações. (Rosa, 2017, p. 189).


É recorrente nas falas dos mais velhos e dos professores indígenas que a educação indígena é diferente da educação escolar, da educação formalizada por sistemas e instituições de ensino. São diversos os estudos que correspondem e visam esclarecer tal diferenciação, especialmente considerando as prerrogativas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Nos artigos constitucionais que correspondem à Educação Escolar Indígena, aparece no texto da lei “respeito aos processos próprios de aprendizagem” de cada povo. É nessa premissa que se fundamenta o estudo dos elementos constitutivos da educação indígena, visando o entendimento dos processos próprios de aprendizagem, tendo em vista a hipótese de que esses processos próprios de aprendizagem são aspectos e processos que ocorrem na formação da pessoa em seus sistemas internos de costumes e elementos culturais que passam de geração para geração. (SF/1988 e LDBEN 9394/1996).

A educação indígena pode ser entendida em uma perspectiva do que se chama educação tradicional, ou do que é vivido dentro da cultura de um povo. Ao se tratar da educação tradicional indígena, os povos de maneira geral, vivenciam e praticam um sistema próprio de educação. Cada povo possui processos educativos próprios que são determinados pela cultura e pelas relações sociais existentes dentro do grupo. As características educacionais indígenas são, muitas das vezes, comuns entre diferentes povos, frutos das muitas trocas e relações interculturais estabelecidas com outros, antes e após contato com o não indígena. (Rosa, 2017, p. 195).

A educação indígena envolve a espiritualidade, o mundo não humano, a cosmologia, os rituais, os sentimentos nas construções das identidades e das pluralidades. Dentro dos espaços de conhecimento, os mais velhos ensinam os mais novos e os mais novos ensinam os mais velhos, todos podem contribuir nesse processo comunitário de educação (Assumpção, 2026, p. 108).

Para os povos indígenas a educação indígena é muito diferente da educação escolar indígena, que iniciou como educação escolar para os indígenas, na perspectiva de colonização e





dominação. O modelo de escola constituído na sociedade ocidental entra para dentro dos territórios indígenas como um dos elementos da exploração desses povos. Somente após a Constituição Federal é que a Educação Escolar Indígena ganha outro propósito e se estabelece como educação escolarizada com o protagonismo das lideranças e comunidades indígenas que concebem a escola como lugar onde os indígenas ensinam e aprendem. Não somente os estudantes são indígenas, mas os professores também. “Na escola indígena o professor tem que ser indígena”. (Argemiro da Silva).

A educação escolar indígena trata especificamente da presença da escola dentro das aldeias, dentro das comunidades. Pensa-se a educação não apenas como valor cultural e étnico, mas do ponto de vista do ensino, da educação institucionalizada pela escola e que, teoricamente, contempla os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (Rosa, 2009, p. 59).

Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil


Ao chegarem nesse território, hoje referido pelos povos originários como *Abya Yala*², os processos próprios de aprendizagem foram subestimados e tornaram-se invisíveis. A chegada dos portugueses no século XVI, e durante o período colonial implicou num processo desagregador para os povos indígenas que foi destruindo paulatinamente as formas tradicionais de educação. Essa prática que se fez presente ao longo do processo de construção do Brasil, com grupos religiosos (jesuítas / missionários), ou com órgãos protecionistas do Estado (Serviço de Proteção ao Índio – SPI³ e Fundação Nacional do Índio FUNAI), ou através de organismos estatais de formulação de políticas públicas.

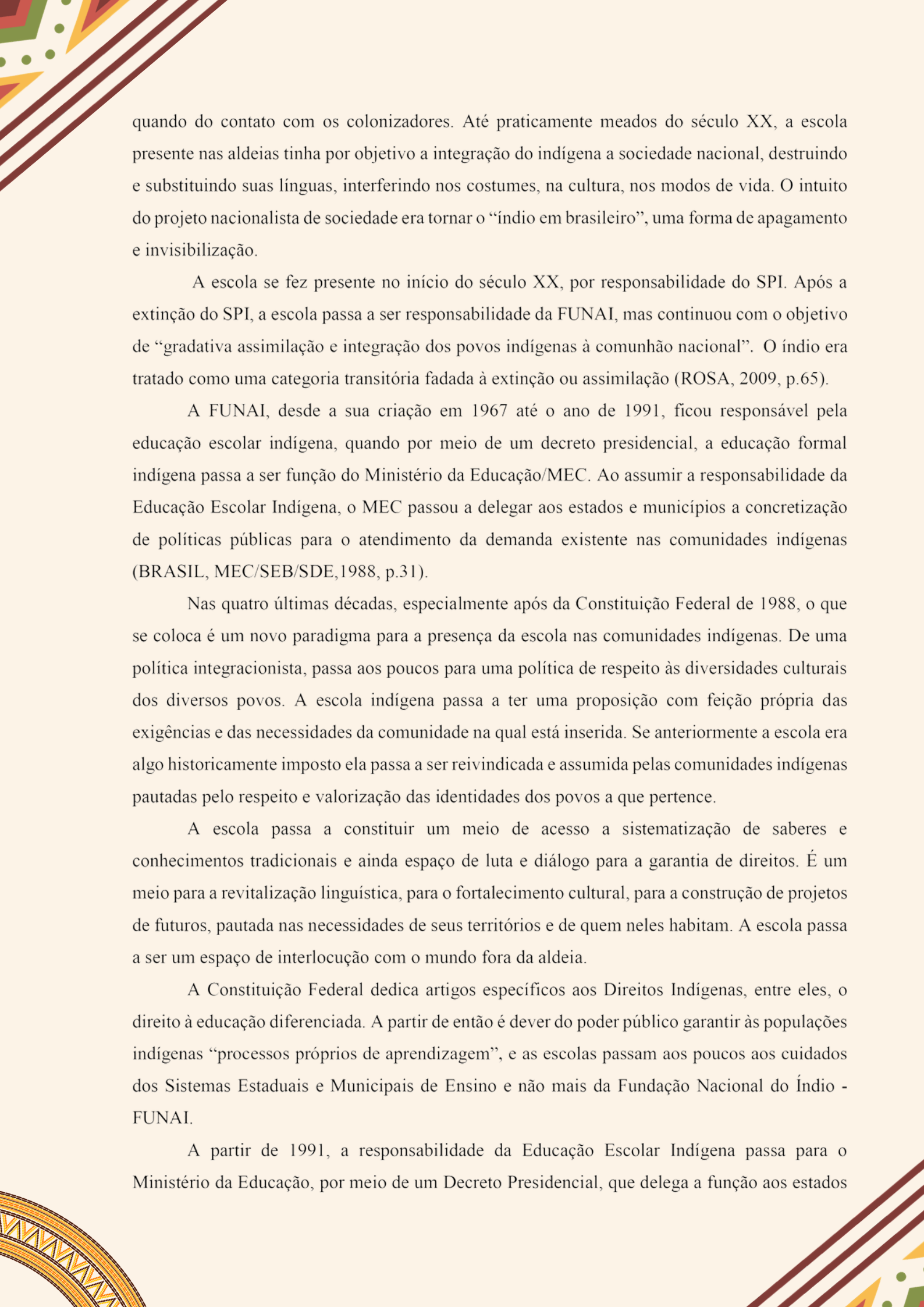
No processo de catequização pelos religiosos, entre eles, os jesuítas, houve a tentativa de um processo de apagamento, de criação de conceitos que coloca os povos originários como pagãos, sem fé, preguiçosos, sem alma. No período colonial nos aldeamentos as escolas foram criadas com a finalidade de ensinar as crianças a ler e escrever na língua oficial, o português. A pedagogia missionária uniformizava as práticas disciplinares do trabalho, educação e das crenças indígenas (Assumpção, 2026, p. 111).

A partir de 1500, houve inúmeras tentativas de escolarização das populações indígenas,

² Nome usado para designar o continente americano, a América.

³ O SPI (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), criado em 20 de julho de 1910, através do Decreto n. 8072/1910, tinha como objetivo aldear os índios junto com caboclos em núcleos agrícolas. Foi em 1914 que o SPI (o regulamento de criação do SPI foi confirmado pelo Decreto n. 9214, de 15 de Dezembro de 1911) passa a tratar somente da questão indígena, deixando a localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental, tornando-se então a base da política indigenista do país (RIBEIRO, 1996, p.157-158).





quando do contato com os colonizadores. Até praticamente meados do século XX, a escola presente nas aldeias tinha por objetivo a integração do indígena a sociedade nacional, destruindo e substituindo suas línguas, interferindo nos costumes, na cultura, nos modos de vida. O intuito do projeto nacionalista de sociedade era tornar o “índio em brasileiro”, uma forma de apagamento e invisibilização.

A escola se fez presente no início do século XX, por responsabilidade do SPI. Após a extinção do SPI, a escola passa a ser responsabilidade da FUNAI, mas continuou com o objetivo de “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional”. O índio era tratado como uma categoria transitória fadada à extinção ou assimilação (ROSA, 2009, p.65).


A FUNAI, desde a sua criação em 1967 até o ano de 1991, ficou responsável pela educação escolar indígena, quando por meio de um decreto presidencial, a educação formal indígena passa a ser função do Ministério da Educação/MEC. Ao assumir a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, o MEC passou a delegar aos estados e municípios a concretização de políticas públicas para o atendimento da demanda existente nas comunidades indígenas (BRASIL, MEC/SEB/SDE, 1988, p.31).

Nas quatro últimas décadas, especialmente após da Constituição Federal de 1988, o que se coloca é um novo paradigma para a presença da escola nas comunidades indígenas. De uma política integracionista, passa aos poucos para uma política de respeito às diversidades culturais dos diversos povos. A escola indígena passa a ter uma proposição com feição própria das exigências e das necessidades da comunidade na qual está inserida. Se anteriormente a escola era algo historicamente imposto ela passa a ser reivindicada e assumida pelas comunidades indígenas pautadas pelo respeito e valorização das identidades dos povos a que pertence.

A escola passa a constituir um meio de acesso a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais e ainda espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a revitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos de futuros, pautada nas necessidades de seus territórios e de quem neles habitam. A escola passa a ser um espaço de interlocução com o mundo fora da aldeia.

A Constituição Federal dedica artigos específicos aos Direitos Indígenas, entre eles, o direito à educação diferenciada. A partir de então é dever do poder público garantir às populações indígenas “processos próprios de aprendizagem”, e as escolas passam aos poucos aos cuidados dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e não mais da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

A partir de 1991, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena passa para o Ministério da Educação, por meio de um Decreto Presidencial, que delega a função aos estados





e municípios para consolidação de políticas públicas capazes de gerenciar as escolas nas comunidades indígenas do Brasil.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. (Brasil/MEC, 2004).

Essa perspectiva de Educação Escolar Indígena, com a força da legislação, LDBEN, Resoluções específicas: 03/1999, 05/2012; Planos Nacionais de Educação, movimentou também o destino de recursos para aplicação das políticas na formação de professores e produção de material didático específico. Destaque especial para a elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI, 1998) e dos cursos de Magistério bilíngue, específico e diferenciado para formar professores indígenas, dando condições de atuarem nas escolas das suas respectivas comunidades.

São criados programas específicos para a realização de Licenciaturas Interculturais nas Universidades/ PROLIND visando atender a demanda de formação inicial de professores Indígenas. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) lança o primeiro edital para as instituições de ensino superior do país inscreverem propostas de formação inicial aos indígenas. Neste escopo, foram lançados também o Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI), Bolsa permanência e Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE).

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) vem trabalhando com projetos e ações que garantam o direito à educação escolar indígena que seja diferenciada, específica, bilíngue e intercultural atendendo as demandas da comunidade. Entre as políticas a serem implementadas estão: o aumento da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Criação de Diretoria de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE).



3. Educação Escolar Indígena em Santa Catarina (texto em elaboração)

- Contextualização histórica
- Organização escolar, modalidade - funcionamento da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina
- Dados (escolas, professores, estudantes)
- Formação de Professores (inicial e continuada): Magistérios, Licenciaturas, Programas e Projetos (ASIE – PROLIND - OEEI)

4. Orientações para as Políticas de Educação Escolar Indígena em Santa Catarina – Subsídios aos Gestores em Educação (texto em elaboração)

- Legislação e Orientações Curriculares em Santa Catarina
- Parcerias
- Política de Vagas Suplementares – cotas para a Educação Superior

Considerações Finais

Referências (incompletas) em elaboração

BRASIL, MEC/SED. **Plano Nacional de Educação**. Arquivo PDF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

DUARTE, S. G. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. Também disponível no endereço eletrônico In: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/>> Acesso em 13 abr. 2008.

MOTA, L. T. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e linguística. In: TOMMASINO, K.; MOTA, L. T.; NOELLI, F. S. (org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

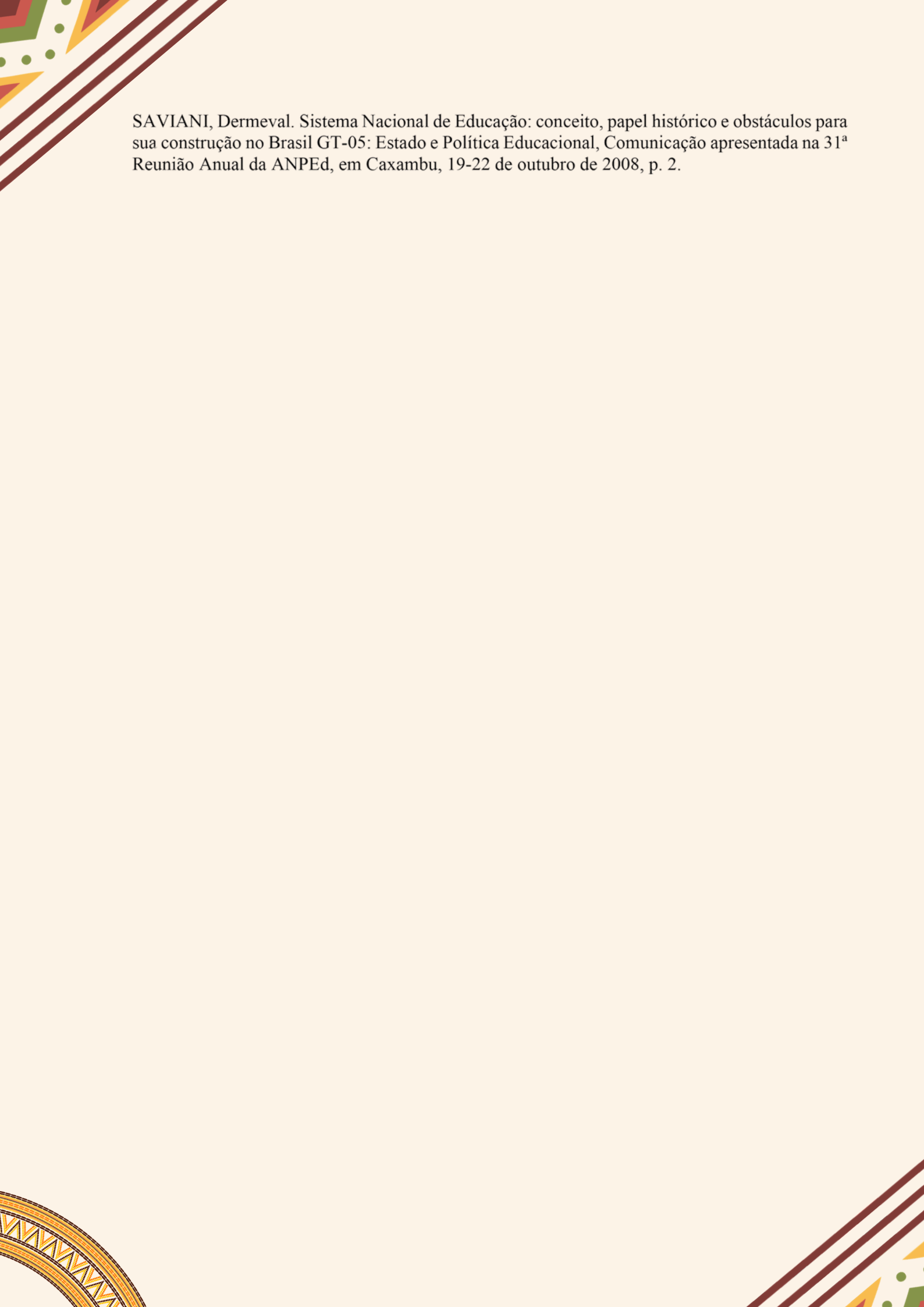
MOTA, L. T. Os índios Kaingáng e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século passado. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (org.). **Uri e Wãxi: Estudos Interdisciplinares Kaingang**. Londrina: Ed. UEL, 2000.

NOTZOLD, Ana Lúcia e ROSA, Helena Alpini. **Autogestão e processos próprios de aprendizagem: desafios para uma educação escolar indígena com autonomia - Observatório da Educação Escolar Indígena - LABHIN/OEEI/UFSC**, 2010.

ROSA, H.A. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC – um campo de possibilidades**, Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis/SC, 2009. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Editora Edeme. Florianópolis; 1973.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: estrutura e sistemas. 10ª ed. Campinas, Autores Associados. 2008.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left corner has a pattern of overlapping triangles and dots in green, yellow, and red. The bottom-left corner shows a curved pattern of small triangles in orange and yellow. The bottom-right corner has a pattern of parallel lines and triangles in red, yellow, and green.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil GT-05: Estado e Política Educacional, Comunicação apresentada na 31^a Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008, p. 2.