

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA, EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN SANTA CATARINA FROM A DECOLONIAL AND CRITICAL INTERCULTURALITY PERSPECTIVE

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN SANTA CATARINA DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y DE INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Luciana Nagel Simon Cogo¹

Luciano Daudt da Rocha²

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa e constitui uma reflexão crítica da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, considerando a categoria da interculturalidade e a perspectiva do pensamento decolonial. A pesquisa questiona a hegemonia cultural imposta pela colonialidade, que é intrinsecamente racista e reproduzida nas instituições educacionais. Investiga se as demandas educativas e o protagonismo dos povos indígenas estão contemplados na construção de uma perspectiva intercultural de educação no processo de implementação da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina. Contextualiza o panorama histórico de estruturação da educação indígena no Brasil; apresenta uma análise do arcabouço legal e da regulamentação do atendimento educacional oferecido pela Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina às populações indígenas; bem como faz uma análise da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, na Perspectiva da Interculturalidade Crítica. A metodologia envolve a análise de documentos e dinâmicas educacionais indígenas. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, a Educação Escolar Indígena, em Santa Catarina, ainda enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade e qualidade. A legislação, embora robusta, não se traduz plenamente em práticas educativas que valorizem e integrem as culturas indígenas de maneira adequada. A perpetuação de uma visão educacional hegemônica e a falta de autonomia das comunidades indígenas na gestão de suas escolas são obstáculos que precisam ser superados para alcançar uma verdadeira interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Povos Indígenas em Santa Catarina; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade Crítica; Pensamento Decolonial.

ABSTRACT

The present study was developed based on qualitative research, and constitutes a critical reflection on Indigenous School Education in Santa Catarina, considering the category of interculturality and the perspective of decolonial thought. The research questions the cultural hegemony imposed by coloniality, which is intrinsically racist and reproduced in educational institutions. It investigates whether the educational demands and the protagonism of indigenous peoples are considered in the construction of an intercultural education perspective in the process of implementing Indigenous School Education in Santa Catarina. To this end, it contextualizes the historical overview of the structuring of indigenous education in Brazil; it also presents an analysis of the legal framework and the regulations governing the educational services offered by the State Public Education Network of Santa Catarina to indigenous populations, as well as an analysis of Indigenous School Education in Santa Catarina from the perspective of Critical Interculturality. The methodology involves the analysis of documents and indigenous educational dynamics. The results indicate that, despite legal advances, Indigenous School Education in Santa Catarina still faces significant challenges that compromise its effectiveness and quality. Although the legislation is robust, it does not fully translate into educational practices which adequately value and integrate indigenous cultures. The perpetuation of a hegemonic educational vision and the lack of autonomy of indigenous communities in managing their schools are obstacles that must be overcome in order to achieve true critical interculturality.

Keywords: Indigenous Peoples in Santa Catarina; Indigenous School Education; Critical Interculturality; Decolonial Thought.

Submetido para publicação: 02/08/2024

Aceito para publicação: 20/02/2025

Autor para contato: luciana814@gmail.com

¹ Mestre em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – Tubarão – Santa Catarina – Brasil – <https://orcid.org/0009-0002-1838-3452> – luciana814@gmail.com

² Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – Tubarão – Santa Catarina – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-2548-2961> – luciano.rocha@animaeducacao.com.br.

RESUMEN

El presente trabajo fue elaborado a partir de una investigación cualitativa y constituye una reflexión crítica de la Educación Escolar Indígena en Santa Catarina, considerando la categoría de la interculturalidad y la perspectiva del pensamiento decolonial. La investigación cuestiona la hegemonía cultural impuesta por la colonialidad, que es intrínsecamente racista y reproducida en las instituciones educativas. Investiga si las demandas educativas y el protagonismo de los pueblos indígenas están contemplados en la construcción de una perspectiva intercultural de educación en el proceso de implementación de la Educación Escolar Indígena en Santa Catarina. Contextualiza el panorama histórico de la estructuración de la educación indígena en Brasil; presenta un análisis del marco legal y de la reglamentación del servicio educativo ofrecido por la Red Pública Estatal de Enseñanza de Santa Catarina a las poblaciones indígenas; así como hace un análisis de la Educación Escolar Indígena en Santa Catarina desde la Perspectiva de la Interculturalidad Crítica. La metodología implica el análisis de documentos y dinámicas educativas indígenas. Los resultados indican que, a pesar de los avances legales, la Educación Escolar Indígena en Santa Catarina aún enfrenta desafíos significativos que comprometen su efectividad y calidad. Aunque la legislación es sólida, no se traduce plenamente en prácticas educativas que valoren e integren adecuadamente las culturas indígenas. La perpetuación de una visión educativa hegemónica y la falta de autonomía de las comunidades indígenas en la gestión de sus escuelas son obstáculos que deben ser superados para lograr una verdadera interculturalidad crítica.

Palabras clave: Pueblos Indígenas en Santa Catarina; Educación Escolar Indígena; Interculturalidad Crítica; Pensamiento Decolonial.

INTRODUÇÃO

A educação oferecida aos povos indígenas no Brasil perpassou por diferentes modelos e fases, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, de modo a proporcionar diferentes experiências vivenciadas no processo de escolarização dos povos indígenas. Essas experiências educacionais tradicionalmente foram estabelecidas com base nos princípios assimilacionistas, com a finalidade de integrar os povos indígenas à ordem econômica, social e cultural da sociedade envolvente. Na atualidade, o debate sobre a diversidade cultural e os direitos fundamentais dos povos indígenas vem se estabelecendo como princípios orientadores das práticas e discursos oficiais das políticas educacionais oferecidas às populações indígenas. Desse modo, a Educação Escolar Indígena vem lutando para se configurar em um modelo educacional diferenciado e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e de reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural das populações indígenas.

O presente artigo proporciona uma reflexão crítica da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, a partir da categoria da interculturalidade e da perspectiva do pensamento decolonial. Neste trabalho, busca-se questionar a hegemonia cultural imposta pela colonialidade, que é intrinsecamente racista e reproduzida nas instituições educacionais, analisando suas implicações nos processos educacionais. O trabalho resulta da pesquisa de mestrado “A configuração da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina: entre a colonialidade e a interculturalidade crítica”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, que procurou oferecer uma compreensão mais aprofundada da Educação Escolar Indígena oferecida pela rede de ensino de Santa Catarina. A

pesquisa procurou pensar em um modelo de educação que dialogasse com as populações indígenas, baseado na escuta e no respeito pelos seus modos de viver e visões de mundo. Foi decidido, então, investigar qual modelo de educação está sendo oferecido aos povos indígenas em Santa Catarina, comparando-o com as demandas educacionais requeridas pelas comunidades indígenas que vivem em Santa Catarina.

O texto faz a contextualização da legislação relacionada à Educação Escolar Indígena no Brasil e em Santa Catarina, com ênfase no período subsequente à promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco legal representou um ponto de virada na maneira como os direitos dos povos indígenas são reconhecidos e protegidos no país, incluindo o direito à educação. A análise busca verificar como a legislação nacional sobre a Educação Escolar Indígena repercute e influencia o marco legal específico da Educação escolar Indígena no Estado de Santa Catarina, buscando compreender o processo educacional indígena no Estado, ao examinar as dinâmicas por meio das perspectivas da interculturalidade, da colonialidade e da decolonialidade.

Apresentamos uma abordagem interpretativa, centrando-se nas dimensões de Colonialidade e Decolonialidade, para analisar as categorias de poder, conhecimento e ser. Para fundamentar esse arcabouço epistemológico, recorreremos a autores renomados, como Aníbal Quijano (1999), Nelson Maldonado-Torres (2007, 2008), Edgardo Lander (2000) e Catherine Walsh (2009, 2013), que se debruçam especificamente sobre questões da educação indígena na América Latina.

A Decolonialidade objetiva visa a emancipar a produção de conhecimento da epistemologia eurocêntrica, criticando a suposta universalidade do conhecimento ocidental e a predominância da cultura ocidental, frequentemente interpretada como base do imperialismo. Essa abordagem traz contribuições significativas para a compreensão das dinâmicas educacionais e seus impactos nos povos indígenas em Santa Catarina. O Pensamento Decolonial desvela a lógica de poder colonial que operou durante a colonização e que persiste nas sociedades contemporâneas. Essa lógica não se limitou à exploração econômica e política, mas também envolveu a imposição de uma ordem cultural, social, epistemológica e racial. Dentro desse contexto, destacamos três tipos principais de colonialidade: Colonialidade do Poder: que estabelece e mantém hierarquias raciais e sociais, perpetuando a opressão e marginalização das culturas indígenas; a Colonialidade do Saber: que legitima a superioridade do conhecimento eurocêntrico, subjugando outras formas de saber e promovendo a ideia de superioridade da cultura ocidental; a Colonialidade do Ser: que influencia profundamente a subjetividade dos indivíduos subjugados, afetando suas experiências de vida e identidade, ao emergir da

intersecção entre poder e conhecimento. Juntas, essas formas de colonialidade perpetuam a dominação e a desigualdade, e o Pensamento Decolonial busca questionar e combater essas heranças coloniais em todas as esferas sociais.

Para enriquecer nossos estudos, fundamentamo-nos nas perspectivas desenvolvidas por intelectuais indígenas que abordam e analisam sua própria história, cultura e o mundo moderno. Entre eles, destacam-se Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) (2006, 2013, 2017, 2019, 2022), Bruno Ferreira (Kaingang) (2018, 2020) e Edson Kayapó (Mebengokré/Kayapó) (2021, 2022), que oferecem uma visão crítica sobre a Educação Escolar Indígena e a Interculturalidade Crítica. Esses intelectuais questionam os modelos de vida e sociedade contemporâneos, ressaltando a importância dos saberes ancestrais dos povos indígenas.

A partir do referencial teórico e metodológico proporcionado na contribuição dos autores acima citados, realizamos uma Revisão Integrativa das pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, realizadas por pesquisadores e lideranças indígenas das etnias presentes em Santa Catarina. A Revisão Integrativa foi essencial para aprofundar a compreensão das políticas de Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, de modo a compreender as propostas e demandas para a Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

PENSAMENTO DECOLONIAL

A decolonialidade serve como marco teórico e prático para compreender e transformar as condições geradas pela colonização, indo além da crítica histórica para se posicionar como uma proposta ativa de mudança. A dominação epistêmica ocidental marginalizou conhecimentos, culturas e epistemologias não ocidentais, influenciando a maneira como as identidades são moldadas e percebidas pela sociedade. É essencial reconhecer e valorizar saberes diversos para construir um pensamento crítico global e descolonizar o conhecimento.

Para compreender a configuração da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, o estudo debate a educação decolonial, questionando se as políticas educacionais realmente contemplam a problematização dos padrões de poder, conhecimento e identidade institucionalizados. Nossa abordagem tem como base os princípios do Pensamento Decolonial, que desvela a colonialidade (Quijano, 2005, 2010) e a diferença colonial (Mignolo, 2003, 2010), e na compreensão da Interculturalidade (Walsh, 2006, 2009).

A decolonialidade é vista como um movimento de resistência teórica, epistêmica, cultural, prática, política e pedagógica à Modernidade/Colonialidade (Almeida, 2017). O

Pensamento Decolonial critica a hegemonia do conhecimento ocidental e propõe a emancipação da produção de conhecimento da epistemologia eurocêntrica. Esse movimento emergente na América Latina dialoga criticamente com o pós-colonialismo, visando a superar as estruturas de poder e desigualdade que persistem desde a colonização.

Quijano (2005) introduziu o termo “Colonialidade do Poder” para descrever a hierarquia racial e a imposição de identidades sociais baseadas na ideia de raça, usada pelos europeus para legitimar a dominação. Mignolo (2007) descreve o racismo como um sistema classificatório que justificou a marginalização de conhecimentos e a exploração de povos colonizados, utilizando a classificação racial para estabelecer hierarquias.

Colonialidade do Poder

A perspectiva da Colonialidade do Poder, conforme discutida por Mignolo (2017), destaca como a estrutura global de poder foi moldada e é mantida. Mignolo (2017) diferencia colonialismo e colonialidade: enquanto o colonialismo envolve a dominação política e econômica de populações em territórios distintos, a colonialidade é uma lógica de poder que persiste além da era colonial, influenciando diversas dimensões da vida humana, incluindo cultura, sociedade, economia, trabalho, pensamento e educação. A colonialidade introduziu a categoria de raça, naturalizando as diferenças e subalternizando os dominados.

Segundo Mignolo (2017, p. 2), essa lógica operante da colonialidade se manifesta em várias hierarquias, incluindo raça, sexo, etnia, religião, estética, trabalho, Estado, economia, sujeito moderno, linguística e dimensão epistêmica. As relações de poder estabelecidas durante a colonização não apenas impuseram novas identidades às populações colonizadas, mas também perpetuaram hierarquias raciais e sexuais, como apontado por Ballestrin (2013, p. 102). A raça tornou-se o princípio organizador das hierarquias no sistema-mundo, uma ideia sem precedente antes da colonização das Américas (Quijano, 2005).

A Colonialidade do Poder não apenas oprimiu, reprimiu e violentou os povos indígenas, mas também tentou eliminar suas culturas e modos de vida. O racismo justificava essa dominação, considerando os povos indígenas como inferiores e sem alma. Além disso, a colonialidade impôs sistemas jurídicos, educacionais e religiosos que marginalizavam as culturas indígenas (Quijano, 2005). Para Quijano (2002, p. 1), a colonialidade envolve dominação, exploração e conflito, afetando trabalho, sexo, autoridade coletiva e

subjetividade/intersubjetividade. O atual padrão de poder mundial articula-se pela colonialidade do poder, capitalismo, Estado moderno e eurocentrismo.

A Colonialidade do Poder é, assim, uma forma específica de dominação que continua a ressoar nas estruturas sociais e culturais contemporâneas, exigindo uma compreensão profunda para promover mudanças significativas e decolonizadoras.

Colonialidade do Saber

A Colonialidade do Poder possui níveis interligados que contribuem para sua estruturação e manutenção do padrão colonial, incluindo a Colonialidade do Saber, do Ser, da Natureza e dos Recursos Naturais. Segundo Mignolo (2005), essas formas de controle derivam da Colonialidade do Poder, manifestando-se no pensamento dos colonizados e legitimando diferenças sociais, culturais e epistêmicas. A Colonialidade do Saber é profundamente enraizada no eurocentrismo, que subordina outras formas de conhecimento e promove a superioridade cultural do Ocidente. Quijano (2005, p. 121) afirma que:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial.

Esse eurocentrismo marginaliza “outras” epistemes, invisibilizando, negando, folclorizando e estereotipando saberes não europeus. As operações intelectuais promovidas pelo eurocentrismo incluem dualismos (primitivo/civilizado), naturalização das diferenças culturais, hierarquização das culturas e a ideia de progresso, que apresenta as culturas europeias como superiores e evoluídas. Quijano (2000, p. 7) observa que “[...] este é, sem dúvida, o momento inicial do que, desde o século XVII, se constitui no mito fundacional da Modernidade, a ideia de um estado original da natureza no processo da espécie e de uma escala de desenvolvimento histórico que vai desde o “primitivo” [...] até o mais ‘civilizado’”.

Mignolo (2006) destaca que todos estamos imersos na Colonialidade do Saber, onde não existem outras formas de saber além do modelo eurocêntrico. Isso significa que as estruturas de poder coloniais influenciam os sistemas de conhecimento, perpetuando a marginalização de certos saberes.

Colonialidade do Ser

Outra forma de controle derivada da Colonialidade do Poder é a Colonialidade do Ser. Essa categoria emerge da intersecção entre poder e conhecimento, moldando subjetividades e experiências de vida dos sujeitos subjugados e explorados. Segundo Maldonado-Torres (2007), a Colonialidade do Ser configura-se como um controle ontológico, abrangendo o domínio da subjetividade, sexualidade e papéis de gênero. Mignolo, Walsh e Linera (2014, p. 13) afirmam:

[...] o controle atual do conhecimento opera fundamentalmente na economia e na teoria política. A filosofia neoliberal prioriza o mercado e os conceitos de democracia e liberdade, ambos vinculados ao mercado. [...] As esferas do conhecimento e da subjetividade, por outro lado, são o terreno no qual os projetos de libertação em torno das identidades (sexuais, de gênero, étnicas, religiosas não cristãs) operam.

A hierarquia colonial de gênero/sexo favorecia os homens em detrimento das mulheres e o patriarcado europeu sobre outras configurações de gênero e relações sexuais. Esse sistema impôs conceitos normativos de gênero e sexualidade, redefinindo as relações nas colônias europeias. Mignolo (2017, p. 10) destaca:

Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas. Por isso, começo com o nó histórico-estrutural racial, em que as diferenças coloniais e imperiais foram ancoradas. As diferenças coloniais e imperiais também moldaram relações patriarcais, uma vez que as relações hierárquicas sexuais dependem muito, no mundo moderno/colonial, da classificação racial.

A Colonialidade do Ser se relaciona à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem, um elemento identitário inseparável da ciência. Maldonado-Torres (2007) argumenta que as línguas são parte integrante do ser humano, moldadas pela Colonialidade do Poder e do Saber. Walsh (2006) acrescenta que a Colonialidade do Ser é crucial para a preservação e interação entre a Colonialidade do Poder e do Saber, ao negar aos povos subalternizados seu *status* de indivíduos. Essa negação reforça as hierarquias estabelecidas pelo sistema colonial, perpetuando a marginalização e a subjugação dos povos colonizados.

Interculturalidade

A Interculturalidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, é fundamental na Educação Escolar Indígena, promovendo a valorização das

línguas, histórias e culturas indígenas, bem como dos conhecimentos de outros povos. Essa abordagem visa a formar cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade cultural. Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Interculturalidade como base dos projetos educativos para comunidades indígenas, destacando a importância de uma educação intercultural e bilíngue. No entanto, há preocupações sobre a absorção desigual de elementos culturais, favorecendo a cultura ocidental.

A Interculturalidade resulta das lutas políticas e sociais dos movimentos indígenas e pode ser analisada à luz das dinâmicas globais de poder do capital. Walsh (2009) propõe uma Interculturalidade Crítica, que busca transformação social e cultural, questionando as relações de poder e os legados da colonialidade. Fleuri (2012, p. 10) afirma que a Interculturalidade Crítica visa a enfrentar a matriz colonial do poder e promover uma nova ordem social. Walsh (2009, p. 19) enfatiza que a Interculturalidade Crítica deve “[...] transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver [...] Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”.

A Interculturalidade Crítica envolve resistência, reivindicação e reposicionamento de saberes e modos de vida, promovendo uma abordagem inclusiva e equitativa. No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos devido à resistência das estruturas de poder estabelecidas. Construir consenso em torno dessas novas formas de organização social e política é um processo complexo e demorado.

A CONTRIBUIÇÃO DOS INTELLECTUAIS INDÍGENAS NO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O debate sobre a Educação Escolar Indígena é enriquecido pelas contribuições teóricas e metodológicas dos intelectuais indígenas. Esses intelectuais, considerados orgânicos do pensamento indígena, atuam como porta-vozes dessas populações e oferecem uma visão crítica que questiona os interesses subjacentes à Educação Escolar Indígena, contrários à sua finalidade prevista no arcabouço legal.

O termo “intelectual indígena” é usado para designar pensadores e sábios indígenas presentes na academia e nos movimentos sociais indígenas. Eles são predominantemente formados e formadores na perspectiva da oralidade, mas também utilizam a escrita como

ferramenta complementar à tradição oral, mediando as relações entre os universos indígena e não indígena. Conforme Bergamaschi (2014, p. 14-15):

[...] esse intelectual está inserido numa sociedade que também produz ciência, também produz conhecimento; e, numa perspectiva que encaminha uma vivência intercultural, é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação: diferentes, porém não hierarquizados.

Os intelectuais indígenas combinam saberes tradicionais com conhecimentos acadêmicos, atuando em movimentos sociais, organizações e na luta pelo reconhecimento social, político e cultural. Eles conduzem diálogos interculturais importantes, pautando caminhos para a educação escolar indígena e não indígena (Bergamaschi, 2014, p. 25). Apesar das conquistas legais e políticas, os povos indígenas ainda enfrentam marginalização e desigualdades, lutando para manter suas tradições e visões de mundo. Para romper com as visões etnocêntricas e estereotipadas, é necessário reconhecer os conhecimentos valiosos dos indígenas, que podem contribuir significativamente para uma relação simétrica com a sociedade ocidental.

Diferentes pensadores indígenas, respeitados por suas comunidades e entre si, adotam a designação “intelectual indígena” como um instrumento de emancipação social e de valorização e validação de sua identidade cultural. Eles resistem à imposição de uma cultura globalizada e eurocêntrica, ocupando espaços anteriormente negados, como universidades, instituições do Estado, conselhos, cargos de governo, a Academia Brasileira de Letras (ABL), mídias e movimentos sociais. Essa atuação intelectual contribui para o debate sobre a Interculturalidade Crítica no contexto da Educação Escolar Indígena.

No contexto decolonial, entre a universidade e a aldeia, buscam-se construir pontes para comunicar mundos ainda marcados pela violência histórica da colonização. Nesse cenário, destacam-se as contribuições teóricas dos intelectuais indígenas Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa), Bruno Ferreira (Kaingang) e Edson Kayapó (Mebengokré/Kayapó), sobre a Educação Escolar Indígena.

Gersem José dos Santos Luciano, conhecido como Gersem Baniwa, é um destacado intelectual indígena que tem desempenhado um papel crucial na definição e implementação das ações de Educação Escolar Indígena no Brasil. Sua trajetória é marcada pela contestação dos princípios educacionais integracionistas e assimilacionistas, promovidos pela sociedade colonial

e pelo Estado tutelador dos indígenas. Ele defende que as políticas educacionais devem reconhecer a diversidade cultural e as diferenças desses povos, garantindo-lhes o direito de acesso ao conhecimento global sem abandonar suas tradições. Ele enfatiza que esses direitos, conquistados por meio de muita luta, ainda não são plenamente respeitados e implementados. Após a Constituição de 1988, a função da escola indígena passou a valorizar a continuidade histórica e cultural desses povos, promovendo uma educação que dialoga com as culturas indígenas e outras culturas. Baniwa ressalta que os direitos legais conquistados são fundamentais para que esses povos exijam sua implementação, transformando a escola de uma ferramenta de assimilação em uma instituição de promoção de direitos.

Baniwa (2019) sublinha a importância das comunidades indígenas na construção, organização e gestão de suas próprias escolas, fortalecendo sua autonomia e garantindo que suas especificidades culturais sejam respeitadas. Ele observa que as comunidades indígenas muitas vezes tomam a iniciativa de construir e gerir suas escolas, reivindicando posteriormente o reconhecimento dessas por parte das redes de ensino. Além disso, discute a necessidade de políticas públicas que valorizem as línguas indígenas, destacando a escola indígena como uma aliada poderosa na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas. Ele afirma que a valorização dessas línguas depende do reconhecimento contínuo de seus falantes e que a escola indígena precisa incorporar práticas inovadoras que revitalizem e vivenciem essas línguas e culturas de maneira significativa.

Baniwa (2019) propõe uma educação intercultural crítica que não só reconheça a diversidade, mas que também busque a transformação social e cultural, promovendo o diálogo e a valorização das autonomias dos povos subjugados. Ele destaca que a Interculturalidade Crítica deve transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo, criando condições para uma convivência baseada na complementaridade e no respeito mútuo. No entanto, observa que, apesar das conquistas legais, os povos indígenas continuam enfrentando preconceitos e estereótipos que dificultam a plena realização de sua autonomia. Ele aponta que o *status* de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas conduz suas línguas e culturas a posições subalternizadas e marginalizadas. Ele identifica que, embora não se pense mais em extermínio físico, há um processo contínuo de assimilação cultural que enfraquece as identidades indígenas, resultando em uma “morte lenta” das línguas e culturas desses povos. Essa assimilação é muitas vezes disfarçada sob o pretexto de modernidade e desenvolvimento.

Bruno Ferreira, intelectual indígena da etnia Kaingang, tem se destacado por sua atuação na Educação Escolar Indígena, enfatizando a valorização dos conhecimentos indígenas e a

integração desses saberes no processo educacional. Formado em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), com especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena pela Escola Superior de Teologia (EST), e mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ferreira é professor e pesquisador no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, em São Valério do Sul (RS).

Ferreira (2020) critica o modelo tradicional de escola oferecido aos povos indígenas, destacando que esse desestruturou os modos próprios de aprendizagem das crianças Kaingang, rompendo com atividades culturais essenciais como “o fazer, o brincar, o viver e o conviver” (Ferreira, 2020). Ele questiona se a Educação Escolar Indígena atual realmente dialoga com a educação indígena, promovendo envolvimento, compreensão, diálogo e troca. Defende que a escola em território indígena deve ser vista não apenas como um espaço de ensino, mas como um território cultural e histórico fundamental para as comunidades indígenas. A educação indígena não se desvincula da vida cotidiana da comunidade e o território é um espaço educativo. Para pensar uma escola indígena, é essencial trazer os conhecimentos indígenas para dialogar no espaço escolar com os demais saberes, respeitando os processos próprios de aprendizagem (Ferreira, 2018).

A plena realização da Educação Escolar Indígena enfrenta preconceitos e estereótipos históricos, dificultando a aceitação das mudanças propostas pelas comunidades indígenas. Ferreira destaca a necessidade de superar essas visões etnocêntricas para garantir a autonomia indígena (Ferreira, 2020). Ferreira (2020) identifica a necessidade de uma transformação radical na matriz cultural, pedagógica e metodológica das escolas indígenas, para incorporar efetivamente os conhecimentos tradicionais. Ele ressalta que a escola deve deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno, envolvendo toda a comunidade nos processos educativos (Ferreira, 2018). Muitos projetos político-pedagógicos inovadores das escolas indígenas não são reconhecidos pelas secretarias de educação, impedindo a implementação plena da Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. A resistência institucional é um grande obstáculo para essas transformações (Ferreira, 2020).

As contribuições de Edson Kayapó para a Educação Escolar Indígena estão alinhadas com o conceito de interculturalidade crítica e a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas. Edson Machado de Brito, conhecido como Edson Kayapó, é um destacado intelectual indígena do povo Mebêngôkre (Kayapó). Nascido no Estado do Amapá, ele possui uma formação

acadêmica abrangente, incluindo graduação em História pela UFMG, especialização pela UNIFAP, mestrado pela PUC/SP e doutorado em Educação pela mesma instituição.

Kayapó (2022) argumenta que a Constituição Federal de 1988 inaugurou os “tempos de direitos”, prometendo melhorias na qualidade de vida dos povos indígenas e a possibilidade de rompimento com a prática colonizadora histórica. No entanto, ele enfatiza que a educação tem sido utilizada historicamente como uma ferramenta de desumanização e genocídio contra os povos indígenas, permanecendo um campo de conflito no século XXI. Kayapó (2022, p. 2) afirma que “[...] a escola indígena é impedida de protagonizar a desobediência epistêmica, mantendo a formação de crianças e jovens afastados de seus pertencimentos étnicos”.

Kayapó (2022) também aborda a necessidade de um modelo educativo que respeite as diversidades linguísticas e saberes ancestrais, promovendo a prática da liberdade, autonomia e respeito ao meio ambiente. Ele sugere que a Educação Escolar Indígena deve integrar todas as esferas da vida comunitária, desde atividades de subsistência até práticas políticas e organizacionais, visando à promoção da coletividade e da solidariedade.

Apesar dos avanços na legislação, Kayapó (2022) afirma que a educação escolar indígena ainda reflete marcas da colonialidade, mantendo um modelo educacional integracionista disfarçado de respeito à diversidade. Ele sublinha a importância da resistência indígena contra as políticas neoliberais e a luta contínua por uma educação que respeite e valorize as tradições e identidades indígenas. Conforme Kayapó (2022, p. 16), “[...] propiciar a ressignificação dos seus modos próprios de ordenação da vida, ancorados nas ancestralidades”, é fundamental para garantir uma Educação Escolar Indígena que evidencie a necessidade da sociedade brasileira em reconhecer e aprender com as diversidades indígenas e suas formas de vida sustentáveis.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

As políticas indigenistas no Brasil, estabelecidas ao longo do período de invasão e colonização, foram arbitrárias e integracionistas, desvalorizando os conhecimentos e modos de vida ancestrais dos povos indígenas. Essas políticas, conduzidas por não indígenas, visavam à assimilação cultural e a integração dos indígenas à sociedade nacional. Ferreira (2020) identifica quatro fases principais:

- a) Período Colonial: Marcado pela catequização e evangelização pelos jesuítas, que usaram a educação para promover a assimilação cultural e a destruição das instituições nativas;

- b) Século XX (1910-1967): Criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com escolas bilíngues visando à integração dos indígenas ao mercado de trabalho, mantendo, no entanto, uma desconexão com a realidade dos povos originários;
- c) Décadas de 1960 a 1980: Emergência de Organizações Governamentais e Não Governamentais voltadas para a defesa dos direitos indígenas. Houve avanços com a produção de materiais didáticos bilíngues e programas de educação que reconheciam a importância da cultura local; e
- d) Pró-Constituinte (1980-1990): Intensificação da articulação indígena e avanços significativos na legislação, incluindo a institucionalização de uma Educação Escolar Indígena bilíngue, intercultural e diferenciada, promovendo os direitos e identidades indígenas.

Educação Escolar Indígena no Brasil

A Constituição Federal de 1988 e a Convenção nº 169 da OIT estabelecem que os povos indígenas no Brasil têm direito a uma educação bilíngue e diferenciada (Brasil, 1988; OIT, 1991). Esse modelo educacional visa a preservar e promover as culturas e tradições indígenas, permitindo que cada comunidade delibere sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem e produção de conhecimentos. Durante a colonização, as políticas indigenistas foram arbitrárias e integracionistas, desvalorizando os conhecimentos indígenas e impondo uma educação assimilacionista. No século XX, com a criação do SPI e da FUNAI, surgiram as primeiras escolas bilíngues, mas ainda com um foco na integração ao mercado de trabalho, mantendo uma desconexão com a realidade indígena.

Na década de 1970, os movimentos indígenas começaram a lutar por direitos diferenciados, culminando no reconhecimento de seus direitos pela Constituição de 1988, incluindo o direito à terra e à educação específica. A LDBEN de 1996 e a Resolução CEB Nº 3, de 1999, estabeleceram diretrizes para a educação indígena, promovendo a valorização das culturas indígenas e a formação de professores indígenas (Brasil, 1996; Conselho Nacional de Educação, 1999). A Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, estabelece diretrizes curriculares para a educação indígena, assegurando princípios de especificidade, bilinguismo, organização comunitária e interculturalidade (Conselho Nacional de Educação, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforça a necessidade de uma educação que atenda às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas (Brasil, 2014). A Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil, enfatiza a participação ativa dos indígenas na elaboração e implementação de políticas educacionais, garantindo o direito à autodeterminação e ao fortalecimento de suas instituições. A população indígena no Brasil, conforme o Censo Demográfico do IBGE de 2022, é de 1.693.535 pessoas, destacando a importância de uma educação que respeite e valorize suas diversidades culturais (IBGE, 2023).

Educação Escolar Indígena em Santa Catarina

O Censo Escolar de 2024 revela um panorama da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, destacando a valorização e a preservação das línguas e culturas indígenas, ao mesmo tempo em que promove a educação bilíngue e intercultural. O estado conta com 43 escolas dedicadas à Educação Escolar Indígena, sendo 35 mantidas pela Rede Estadual de Ensino e 8 pelas redes municipais, predominantemente localizadas em áreas rurais e terras indígenas.

As escolas indígenas oferecem ensino nas línguas indígenas e em português, promovendo a manutenção da identidade cultural e fortalecendo as tradições linguísticas. A maioria das escolas estaduais (25) e algumas municipais (5) utilizam o modelo bilíngue. As línguas ensinadas incluem Kaingang, Guarani Mbyá, Guarani Kaiowá/Guarani Kayová, Guarani Nhandéva, Tupi, Tupi Antigo, e Laklãnõ-Xokleng.

Em termos de materiais pedagógicos, 28 escolas estaduais e 3 municipais possuem recursos específicos para a Educação Escolar Indígena. Há um total de 3.873 matrículas, com uma maioria de alunos indígenas e uma distribuição equilibrada entre gêneros. O número de docentes indígenas aumentou significativamente, representando 72% do total de professores em 2023.

A análise comparativa entre os dados de 2014 e 2023 revela avanços na inclusão e formação de docentes indígenas, embora ainda haja desafios, como a alta proporção de professores temporários e a necessidade de melhores condições de trabalho e infraestrutura. A Educação Escolar Indígena em Santa Catarina reflete uma luta contínua pela descolonização do ensino, valorizando a pluralidade de saberes e promovendo a autodeterminação das comunidades indígenas na educação.

A partir desses dados, buscamos compreender a dimensão e a efetividade das políticas educacionais voltadas para as Comunidades Indígenas em Santa Catarina, analisando como essas

iniciativas se traduzem em termos de acessibilidade, permanência e sucesso escolar. Para a valorização e incorporação dos conhecimentos e saberes indígenas nos currículos, para a aprendizagem requerida aos/às estudantes nas etapas da Educação Básica na idade apropriada, para a redução da evasão escolar, bem como para a adequação cultural e as condições no contexto da educação oferecida a esses povos indígenas, em conformidade com aquelas garantidas na legislação. Faz-se necessário oferecer formação inicial e continuada, ocorrer valorização dos profissionais da educação, assim como melhor infraestrutura escolar, transporte e alimentação escolar e construção de unidades escolares nos locais onde vivem as populações indígenas. Isso denota que, além de discursos e boas intenções para se efetivar uma política pública de Educação Escolar Indígena com qualidade social, requer-se a garantia permanente de recursos financeiros públicos adequados; com decisões compartilhadas com os interessados, compromisso dos gestores das redes de ensino, para assegurar as necessárias condições ao bom trabalho pedagógico, das vivências e aprendizagens significativas de saberes e conhecimentos que atendam as expectativas das comunidades e estudantes indígenas.

Documentos Reguladores da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina

A Educação Escolar Indígena em Santa Catarina começou na década de 1970, sob a supervisão da FUNAI, com o objetivo inicial de assimilação cultural, promovendo a integração dos indígenas à sociedade nacional. Esse modelo de educação marginalizava os saberes tradicionais e impunha a cultura eurocêntrica.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Portaria Interministerial nº 559, de 1991, marcaram uma mudança significativa, reconhecendo os direitos dos povos indígenas à sua cultura, língua e organização social (Brasil, 1988; Brasil, 1991). A responsabilidade pela educação indígena foi transferida para o Ministério da Educação, com estados e municípios assumindo a gestão das escolas indígenas.

Santa Catarina acompanhou a legislação nacional e, em 1993, começou a participar da elaboração de um projeto para a criação de escolas indígenas no Estado. Essas escolas, além de respeitarem a cosmovisão das populações indígenas e valorizarem seus saberes, deveriam ter seus conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliações adequadas à realidade sociocultural de cada grupo étnico. Materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com os conteúdos adequados às especificidades socioculturais das diferentes etnias e aquisição do conhecimento ocidental. Além disso, o

funcionamento de escolas indígenas de Ensino Fundamental deveria ocorrer nas comunidades indígenas para manter os estudantes indígenas em convívio familiar e comunitário; os saberes e conhecimentos a serem oferecidos deveriam ser formulados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas.

A trajetória legislativa inclui a criação da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena (Portaria nº 16.207/1993), a Lei nº 12.449/2002 que consolida a categoria de Escola Indígena e o Parecer nº 282/2005, que normatiza a prática pedagógica (Santa Catarina, 1996; Santa Catarina, 2002). As Propostas Curriculares de 1998 e 2014, o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) de 2015-2024 e a Resolução CEE/SC nº 68/2018 reforçam o compromisso com a diversidade, a interculturalidade e a inclusão, promovendo uma educação bilíngue e diferenciada que atende às necessidades específicas dos povos indígenas (Santa Catarina, 2015; Santa Catarina 2018).

A Resolução CEE/SC nº 068/2018 destaca a importância de um ensino que esteja alinhado ao contexto cultural dos estudantes indígenas em Santa Catarina, refletindo suas especificidades e direitos, estabelecendo uma base sólida para que as escolas indígenas ofereçam um ensino que respeite e celebre a riqueza cultural e linguística (Santa Catarina, 2018). A Resolução enfatiza a participação ativa das comunidades indígenas na gestão escolar e no planejamento educacional, indicando que a Educação Escolar Indígena deve ser um processo coletivo. Assegura a formação inicial e continuada de professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos específicos, como um compromisso para a melhoria da qualidade social e cultural da Educação Escolar Indígena oferecida a esses povos em Santa Catarina.

Apresentação da Revisão/Síntese do Conhecimento: o que nos indicam as pesquisas sobre Educação Escolar Indígena em Santa Catarina

A análise e a interpretação dos resultados da revisão sobre os 04 (quatro) estudos selecionados, Mongelo (2013), Patté (2023), Antunes (2015) e Narsizo (2020), detalham uma visão abrangente dos resultados e dos problemas que foram identificados pelos pesquisadores indígenas das três etnias presentes em Santa Catarina. Vamos iniciar com os resultados obtidos. Eles ressaltam a importância da tradição oral na transmissão de conhecimentos culturais e na formação da identidade indígena. Observou-se que a Educação Escolar, frequentemente, entra em conflito com as práticas e valores tradicionais, impondo o Modelo Educacional Ocidental Eurocêntrico, que desvaloriza os saberes, conhecimentos e culturas indígenas.

A inclusão dos indígenas mais velhos e sábios como professores poderia contribuir para a valorização das práticas educacionais tradicionais indígenas, e com isso ocorreria um enriquecimento significativo do processo educacional realizado pela Educação Escolar Indígena. Os pesquisadores indígenas ressaltam que é crucial a Educação Escolar Indígena ser protagonizada pelo próprio povo indígena, de modo a refletir em resultados educacionais que possam atender as necessidades e valores culturais deles. Esse protagonismo e a autonomia pedagógica são essenciais para a realização de um processo pedagógico capaz de ir ao encontro das realidades culturais e sociais dessas comunidades. As pesquisas destacam que a educação indígena e a educação escolar são vistas como complementares. A inclusão de práticas educativas indígenas, como: o aprendizado ao ar livre e a oralidade no currículo escolar, são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas. Esse intercâmbio de conhecimentos e saberes pode promover um diálogo intercultural autêntico e enriquecedor.

Além disso, as comunidades indígenas têm se tornado protagonistas de suas próprias histórias, e aos poucos isso pode se refletir na afirmação dos valores culturais indígenas na Educação Escolar Indígena. Esse protagonismo é compreendido como decisivo para a preservação e valorização dessa cultura, de modo a assegurar que a Educação Escolar Indígena não apenas transmita conhecimentos, mas também contribua para o fortalecimento da identidade e a resiliência cultural dessas comunidades.

A implementação de políticas educativas que respeitem os saberes e conhecimentos indígenas enfrenta resistência pela falta de compreensão por parte das autoridades educacionais e gestoras das redes de ensino. Essa falta de compreensão é evidenciada pela dificuldade em contratar indígenas sábios mais velhos da comunidade como professores, devido à falta de certificação e da ausência de reconhecimento formal de suas qualificações profissionais, culturais e tradicionais. Além disso, há uma escassez de materiais didáticos específicos que reflitam adequadamente a cultura e as práticas educacionais indígenas.

Destaca-se que as diretrizes educacionais atuais não consideram as especificidades culturais dos povos indígenas, isso dificulta a implementação de uma educação intercultural. Essa lacuna das diretrizes educacionais, no que se refere às especificidades das culturas indígenas, é agravada pela ausência de diálogo entre os gestores das secretarias de educação e das gerências regionais de educação com as comunidades indígenas. Identifica-se também a necessidade urgente de formação/capacitação desses servidores públicos para conhecerem, entenderem e apoiarem efetivamente a Educação Escolar Indígena.

A Educação Escolar Indígena foi historicamente utilizada como uma ferramenta de assimilação cultural, destacando um longo período de negação de direitos e imposições forçadas. Relatam os pesquisadores que essas barreiras administrativas continuam a dificultar a integração dos saberes tradicionais indígenas na na educação escolar deles, e que professores indígenas ainda enfrentam dificuldades significativas para ministrar aulas conforme as demandas das comunidades, devido às imposições indevidas de gestores da rede ensino e das gerências regionais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da educação oferecido aos indígenas, especialmente após a década de 1970, é marcado por mobilizações sociais e políticas promovidas por indígenas, organizações internacionais e outros atores. Esses movimentos contribuíram para avanços importantes no reconhecimento e na garantia da Educação Escolar Indígena específica, intercultural, bilíngue e comunitária, que respeita as diferenças culturais e as demandas desses povos. A Constituição Federal de 1988 representa um marco importante no reconhecimento dos direitos sociais indígenas e para o estabelecimento de legislações específicas para a garantia da Educação Escolar Indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), demais Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como os Pareceres e Resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), possibilitaram a constituição de um arcabouço legal, com o embasamento e a normatização da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina.

A Educação Escolar Indígena transcende ao mero cumprimento dos dias letivos e ao oferecimento dos componentes curriculares nos horários de aula; ela se integra às atividades cotidianas da comunidade, sem se sobrepôr a ela. Representa a resistência das memórias e saberes das comunidades indígenas, exigindo protagonismo não apenas na proposição de novas epistemologias, mas também para compreender o mundo dos não indígenas e ter condições de fazer os enfrentamentos para garantir seus direitos e ocupar todos os espaços que pretendem, também como uma proposta de novos caminhos para construir uma sociedade mais equitativa, que respeite e se integre ao meio ambiente e valorize as diferenças e as diversidades.

A evolução das políticas públicas e legislações para a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina reflete um progressivo e significativo reconhecimento e valorização das culturas indígenas e protagonismo indígena. Desde a institucionalização inicial com a Portaria nº 16.207/1993 até as regulamentações mais recentes, como a Resolução CEE/SC nº 68/2018, o arcabouço jurídico oferece o embasamento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. No entanto, o que está expresso na efetivação prática do cotidiano educacional, em comparação com o que está previsto na base legal, ainda está longe do desejável, precisando um avanço prático sobre o que está estabelecido e garantido. Quanto ao acompanhamento da oferta da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, isso pode ser constatado pela ausência de menções nos relatórios de monitoramento e avaliação da execução do PEE/SC sobre essa modalidade educacional.

A presença de docentes indígenas é fundamental para uma educação culturalmente relevante, que valorize e respeite as tradições e os conhecimentos das comunidades indígenas. No entanto, a alta proporção de docentes admitidos em caráter temporário (ACTs), em comparação aos efetivos, é um problema que precisa ser resolvido. A estabilidade e a efetivação dos professores indígenas são essenciais para garantir a continuidade e a qualidade da educação oferecida. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação indígena é apontada como uma ponte entre os saberes ancestrais e os conhecimentos científicos ocidentais, refletindo na prática pedagógica e administrativa outro modelo de educação. Além disso, a disponibilidade de materiais pedagógicos específicos é imprescindível para uma educação que reflita e respeite a cultura indígena presente no Estado de Santa Catarina. Embora haja melhoria na elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, ainda existem diversas escolas que não possuem os recursos pedagógicos necessários. É indispensável continuar trabalhando para garantir que todas as escolas indígenas tenham acesso a materiais pedagógicos específicos e adequados.

A Educação Escolar Indígena enfrenta ainda desafios na implementação de uma educação intercultural e bilíngue. Apesar do apoio da legislação de Santa Catarina, a inclusão de metodologias e conteúdos indígenas nos currículos das escolas é limitada e requer maior apoio e entendimento por parte das secretarias de educação. A imposição de um modelo educacional ocidental contribui para a marginalização e a perda de tradições indígenas, desvalorizando os conhecimentos tradicionais. A interculturalidade funcional se limita a reconhecer e incluir a diversidade cultural dentro dos parâmetros da sociedade e do Estado nacionais, frequentemente negligenciando a crítica estrutural e institucional necessária para uma transformação real. Além

disso, ela ignora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que perpetuam a desigualdade.

A resistência e a falta de aceitação das propostas de ensino diferenciado por parte da secretaria de educação, além das dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas em ministrar aulas de acordo com as demandas da comunidade, são evidências de que ainda há um longo caminho a percorrer. As escolas indígenas enfrentam desafios administrativos e pedagógicos expressivos, além da necessidade de adaptar os conteúdos e métodos de ensino à cultura indígena. Por outro lado, a análise crítica revela a resiliência cultural das comunidades indígenas, que utilizam a educação como ferramenta de resistência e adaptação aos desafios impostos pela colonização. A luta dos povos indígenas pela educação diferenciada é uma prova de sua determinação em preservar e fortalecer suas identidades culturais.

Barreiras burocráticas e administrativas dificultam e limitam a implementação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural em Santa Catarina. A falta de uma maior autonomia e protagonismo das comunidades indígenas na gestão de suas escolas e currículos e a falta de recursos financeiros adequados evidenciam a necessidade urgente de uma mudança de atitude e práticas mais inclusivas por parte das autoridades educacionais, no oferecimento da Educação Escolar Indígena para fortalecer a identidade cultural e articular as lutas indígenas pelos direitos tradicionais e ancestrais, próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas e como ferramenta de resistência aos desafios impostos pela colonização.

Existe então um caminho longo para a Educação Escolar Indígena percorrer em Santa Catarina, ao encontro de uma verdadeira educação de princípios interculturais e decoloniais. A interculturalidade crítica propõe um caminho de transformação profunda, abrangendo não apenas as esferas políticas, sociais e culturais, mas também influenciando os modos de conhecimento e existência. Ao questionar e dismantelar os padrões de poder e as diferenças historicamente impostas, ela assume um caráter contra-hegemônico. Assim, direcionam-se à reestruturação das bases sociais, políticas e econômicas que mantêm as desigualdades, promovendo uma mudança significativa e abrangente.

A decolonialidade possibilita a construção de uma prática educativa que modifica a dinâmica estatal das escolas indígenas, atualmente baseada em uma perspectiva ocidentalizada, ou seja, na interculturalidade funcional. Para implementar a perspectiva decolonial na Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, é preciso que as comunidades indígenas assumam o protagonismo na gestão e na produção de sua própria ciência indígena, utilizando suas próprias epistemologias e métodos de ensino e aprendizagem. Isso abrange o ensino das ciências e das

histórias dos povos indígenas, visando à produção de riqueza e autonomia para si mesmos e para os demais. Ao reafirmar a importância de promover uma perspectiva decolonial nesses espaços, permitimos que cada povo indígena possa (re)escrever a sua história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA** - Curso de Licenciatura Intercultural. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhandembo'enhembo' e apy Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, nº 11, maio – agosto, p. 89-117. Rio Grande do Sul: UFPEL, 2013.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: ANPED, 2013.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. Entrevista com Gersem Baniwa. Entrevistadores: Jéssica Futema; Ananda Chaves; Ingrid Silva Sjobom; Júlia Rodrigues Barros Alves; Nina Turin, Isabela Soares Lopes. **Primeiros Estudos: revista de graduação em ciências sociais**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 81-102, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-2423.v10i1p81-102>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/198602>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 295-310, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/1.4996>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 14, n. 26, p. 11–29, 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 abr.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 abr.2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, DF: MJ; MEC, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá Revista de Antropologia**, Misiones, n. 33, p. 165-175, 2018. Disponível em: [//ojs.ava.unam.edu.ar/index.php/files/article/view/29](https://ojs.ava.unam.edu.ar/index.php/files/article/view/29). Acesso em: 31 jul. 2024.

FERREIRA, Bruno. **Ũn si agtũpẽ ki vẽnhkajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades Kaingang.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 20, n. 43, p. 193–216, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i43.704>. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/704>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, v 15, n 1-2, p. 7-22. Joaçaba: UNOESC, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Censo Escolar 2023.** Brasília, DF: INEP, 2023.

INEP. **Censo Escolar 2023.** Brasília, DF: INEP, 2024.

KAYAPÓ, Edson. Desafios para implantação da educação indígena na escola. **Revista Religacion: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, Quito, v. 7, n. 32, e210918, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i32.918>. Disponível em:
<https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/918>. Acesso em: 31 jul. 2024.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES, Alexandre Guilherme da Cruz. (orgs.). **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021. *E-book*. p. 39-54.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Bogotá: Tabula Rasa, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rio de Janeiro: PUC, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y ramática de la descolonialidad**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2006.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: La herida colonial y La opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MONGELO, Joana Vangelista. **OKOTEVE JA VY'A Educação escolar indígena e educação indígena Contrastes, conflitos e necessidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NARSIZO, Getúlio. **A cosmologia na educação e na vida do Povo Kaingang da terra indígena Xaçecó**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

OIT. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**. Genebra, 5 de setembro de 1991.

PATTÉ, Woie Kriri Sobrinho. **Escola indígena diferenciada Retomada da Educação Xokleng**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, Lima, v. 9, n. 9, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de Las Américas**, Coyoacán, n. 259-260, p. 4-5, 2010.

QUIJANO, Anibal. The Return of the Future and Questions about Knowledge. **Current Sociology**, London, v. 50, n. 1, p. 75-87, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011392102050001006>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392102050001006>. Acesso em: 31 jul. 2024.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília DF, v. 28, e40627, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Escolas Indígenas e adota outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2002.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei nº 16.794, 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016- 2025 e estabelece outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2015.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/SC nº 282/2005, de 22 de novembro de 2005**. Florianópolis: CEE, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 68, de 11 de dezembro de 2018**. Florianópolis: CEE, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 16.207/1993, de 05 de novembro de 1993**. Florianópolis: SED, 1993.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 2.385, de 23 de setembro de 2016**. Florianópolis: SED, 2016.

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

SISGESC. **Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina**. Florianópolis: SED/SC, 2024.

WALSH, C. E. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del estado y Del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. La Paz: III-CAB, 2013.