

EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA INDÍGENA: PANORAMA LEGAL E ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ESCOLA TAGUATÓ (ALDEIA GUARANI ITANHAÉM, BIGUAÇU)

**School Education and Indigenous Childhood: Legal Framework and a Case Study
of Early Childhood Education at Taguató School
(Guarani Village of Itanhaém, Biguaçu)**

✉ Autor: Adilson De Angelo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Contato: adilson.deangelo@udesc.br

✉ Maria do Carmo Amorim Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0470-1611>

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Contato: mcarmoavieira@gmail.com

Resumo: Este artigo busca abordar a educação escolar indígena e sua ramificação na educação infantil através da esfera da legislação educacional brasileira em sua trajetória histórica marcada pela expressão de reivindicações dos movimentos indígenas quanto a uma educação diferenciada. Paralelamente ao panorama legal educacional, a pesquisa também busca analisar, a partir da observação pedagógica da Escola Indígena Taguató, situada na Aldeia Guarani Itanhaém no município catarinense de Biguaçu, como a infância e a educação escolar infantil projetam-se nesta realidade perante as diferentes matrizes culturais apresentadas no currículo e nas práticas presentes no espaço escolar indígena. Através de 4 visitas à Escola Taguató e entrevistas junto a Davi Martins, professor e diretor da mesma e vice-cacique da aldeia, pode-se observar emblemáticos apontamentos relativos à definição legal dos movimentos indígenas de educação diferenciada relativa à particularidade dos modos de ser Guarani frente à matriz escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar Infantil Indígena, Santa Catarina, Guarani.

Abstract: This paper explores Indigenous school education and its extension into early childhood education through the lens of Brazilian educational legislation, tracing its historical development marked by the demands of Indigenous movements for a differentiated education. Alongside this legal and educational framework, the study also analyzes, through pedagogical observation at the Taguató Indigenous School—located in the Guarani Itanhaém Village in the municipality of Biguaçu, Santa Catarina—how childhood and early childhood education unfold within this Guarani context, in light of the diverse cultural matrices reflected in both the curriculum and the pedagogical practices present in the Indigenous school environment. Based on four field visits to the Taguató School and interviews with Davi Martins, the school's teacher, principal, and the village's vice-cacique, the

research highlights key insights into the legal articulation of Indigenous movements advocating for differentiated education, particularly as it relates to the unique Guarani ways of being in relation to the dominant schooling model.

Keywords: Indigenous Early Childhood School Education, Santa Catarina State, Guarani.

Introdução

O presente artigo¹ resulta voltado à compreensão dos povos Indígenas e sua relação com o campo da educação escolar no Brasil, explorando os marcos legais construídos a partir das conquistas e lutas dos movimentos sociais indígenas, bem como os conceitos e categorias fundamentais para a compreensão de uma educação escolar indígena aplicada aos povos originários. Paralelamente à exposição deste panorama legal e conceitual, buscamos observar no contato com a realidade da Escola Indígena Taguató, situada na aldeia Guarani Itanhaém, no litoral catarinense, reflexos da condição legal da Educação Infantil indígena diante das demandas e especificidades da comunidade Guarani.

Atualmente, compreende-se que a cidadania indígena é composta por direitos diferenciados alicerçados na Constituição Federal de 1988. A luta indígena por igualdade, portanto, respalda-se pelas relações sociais democráticas e pelo reconhecimento de identidades diferenciadas frente à hegemonia (Baniwa, 2019, p. 90).

É pontual salientar que, dentro das questões centrais desta pesquisa, a categoria de educação escolar indígena diz respeito aos projetos e práticas educacionais inseridos nas instituições de ensino escolar presentes nos territórios indígenas. Cabe ressaltar que esta difere da ampla definição de educação indígena presente nas mais diversas esferas e ações das vivências das comunidades indígenas.

Povos indígenas e educação: lutas e conquistas legais

Os caminhos brasileiros no que diz respeito aos povos indígenas e suas garantias por direito possuem trajetórias recentes, mas paralelas aos movimentos políticos e sociais brasileiros das últimas décadas do século XX. A Constituição Federal de 1988, edificada nos primeiros anos de redemocratização e considerada a lei magna do Estado brasileiro, reconhece aos povos indígenas no Artigo 231 “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, parágrafo 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Tais premissas legais, a romperem com uma ideologia integracionista de maneira a respeitar as culturas e projetos de vida dos povos

¹ O presente texto resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Faed/Udesc), sob orientação científica do Prof. Dr. Adilson De Angelo, intitulada “Perspectivas docentes sobre a educação escolar infantil indígena: um estudo de caso da turma G4-G5 da Escola Indígena Taguató (Aldeia Guarani Itanhaém, Biguaçu)”. O estudo, de inspiração etnográfica, buscou aproximações com as metodologias dos estudos etnográficos em contextos educativos, valendo-se da pesquisa participante como perspectiva metodológica, tendo sido desenvolvido ao longo dos anos de 2021 e 2022

originários, derivam das lutas desenvolvidas pelo ascendente Movimento Indígena brasileiro. Este, florescido no último quartel do século XX, marcava-se pela ascensão da identidade comum indígena entre os diversos povos originários brasileiros, cuja articulação coletiva e estratégica impulsionou assembleias na década de 1970, culminando na ampliação do contato de lideranças indígenas regionais com o Estado nas décadas seguintes. Como afirma o filósofo e educador Daniel Munduruku em publicação sobre o caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro:

Nesse contexto, a eclosão do movimento deu surgimento a uma nova onda de reflexões e reivindicações sobre o poder constituído que não passaram despercebidas pela sociedade civil organizada. Assim, a organização das primeiras lideranças e sua posterior participação nos fóruns de discussão foram decisivas, pois criaram situações novas dentro da sociedade brasileira e que ajudariam na sua caminhada histórica (2012, p. 46).

Como expressão desse momento, uma cena tornou-se emblemática na luta pela causa indígena em âmbito nacional. Ailton Krenak, que já despontava como liderança e voz importante na discussão dos direitos dos povos tradicionais, vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta preta enquanto discursava na tribuna do Congresso Nacional durante a Assembleia Constituinte, em 1987, em defesa dos modos de ser indígenas frente às perspectivas de integração (Campos, 2021, p. 28).

A década de 1990 caracterizou-se como um período de implementação do ideário do Movimento Indígena gestado nas décadas anteriores, fazendo surgir as novas palavras de ordem que se tornariam os pilares da educação escolar indígena brasileira: em 1991, o decreto presidencial n.26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência da Educação Escolar Indígena, passando para o Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar estas ações. A execução destas políticas, por sua vez, foi atribuída em regime de colaboração aos Estados e Municípios. Especificamente no que se refere às conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito à educação escolar diferenciada, podemos apontar que em 1996 passou a vigorar a Lei nº 9394/96, vinculada às Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a qual reafirmou os preceitos Constitucionais regulamentando a oferta da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, comunitária e intercultural voltada à recuperação das memórias históricas indígenas, além da reafirmação e valorização das identidades étnicas (Bonin, 2008 p. 100-101).

Paralelo à Lei de 1996, um ato relevante à educação indígena foi a ratificação em 2004 por parte do governo brasileiro durante a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a definir critérios especiais ao tratamento ofertado pelo Estado aos povos ancestrais, estabelecendo o respeito às tradições culturais em contraponto ao viés integracionista, reconhecidamente danoso à autonomia cultural

originária. No avançar do século XXI² é importante a menção à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009), as quais pontuam interessantes afirmações legais à questão indígena. No parágrafo 2º, o documento afirma que “Fica garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade”. A partir da edição da Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Indígena (DCNSI) promoveu-se uma discussão ampla sobre os saberes indígenas e os saberes não-indígenas no contexto da educação escolar dos povos originários. No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução nº 05/2012 que aprofundou questões curriculares como o reconhecimento das especificidades das escolas indígenas dentro de cada comunidade afim de proporcionar um currículo flexível, diferenciado, multilíngue/bilíngue e intercultural. Além deste aprofundamento, a resolução também incorporou a política de gestão territorial da educação, denominada Territórios Etnoeducacionais³.

A educação escolar indígena no território catarinense e os Guarani

No espectro catarinense, a partir do ano de 1993 foi assumida pela Secretaria de Estado da Educação a gestão das escolas indígenas através da Comissão Estadual de Educação, criada pela Portaria nº 16.207/93. Porém, a condição de Escola Indígena surge posteriormente no estado através da Lei nº12.449, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, outros documentos formalizam as escolas indígenas catarinenses, tais como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), o Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2023 e a Resolução CEE/SC nº 068 de 11 de dezembro de 2018.

O caderno *Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena* (2018, p. 31), produzido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, mostra-nos que no âmbito catarinense são atendidas 39 escolas indígenas, sendo 33 de competência da rede estadual de ensino e 6 da rede municipal. Ainda entre estas, 18 atendem à etnia Kaingang, 4 à etnia Xokleng/Laklãnõ e 15 à etnia Guarani.

Diante do exposto nas páginas anteriores, é importante observar a definição de educação escolar indígena na luta protagonizada pelos movimentos indígenas por um espaço de formação a possibilitar aos estudantes o estímulo aos seus conhecimentos individuais e coletivos, possibilitando o crescimento de sua cultura originária (Ara Rete,

² Apesar de não compor diretamente um marco legal voltado à educação escolar indígena, é válida a menção à Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterando a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino regular a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

³ Política de gestão territorial da Educação regulamentada pelo Decreto nº 6.861/09 (BRASIL, 2009) a definir grupos formados pela sociedade civil, comunidade universitária, bem como os povos indígenas afim de articular as esferas educacionais voltadas às comunidades indígenas (Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018, p. 29).

2020). Portanto, é importante colocar que as práticas culturais são eixos fundamentais para o processo educativo destes povos. No espaço escolar indígena, constroem-se conhecimentos que proporcionam aos sujeitos uma noção ampliada de mundo, ou seja, não bastam apenas os conhecimentos indígenas locais, é preciso conhecer os saberes da sociedade não indígena através da interculturalidade. Os elementos indígenas, contudo, devem estar fortalecidos em sua presença no contexto escolar em questão, uma vez que estes funcionam na perspectiva da manutenção das identidades e na preservação das culturas indígenas na contramão do histórico silenciamento destas no contexto escolar brasileiro.

A educação escolar da população Guarani centra-se na cultura e espiritualidade, sendo a *Opy*, casa de reza Guarani, o primeiro ambiente da educação, pois ali são revelados ensinamentos para as crianças e adultos dentro de rituais especiais como a bênção dos alimentos e o rito de nomeação. Para os Guarani, o ato de educar e ser educado está intimamente conectado com a ancestralidade desses povos, definida por estes como *Nhandereko*, o modo de viver comunitário Guarani, pautado em intensas ligações entre a vida terrena e a vida espiritual. Ainda a partir deste modo de viver, os Guarani priorizam uma educação voltada para o cuidado das pessoas com o ambiente que elas habitam e a natureza, pois entendem que todo impacto ambiental é um impacto cultural no interior da sociedade (Peixoto; Oliveira, 2019, p. 3-5).

A preocupação da população Guarani com a manutenção do *Nhandereko* constituiu-se uma notável resistência à entrada da Educação Escolar Indígena em seus territórios, mostrando-se contrária à introdução de escolas dentro das aldeias. Em 2001, a cidade de Florianópolis sediou o I Encontro de Educação Escolar Guarani da Região Litoral Sul, no qual formalizou-se um documento em respeito às populações Guarani contrárias à política escolar. Dentre os motivos levantados pela contrariedade Guarani destaca-se a afirmação de que a escola seria uma educação materialista e que crianças e jovens da comunidade, por sua vez, deveriam ser conduzidos para o respeito e envolvimento situados culturalmente no espírito e na alma Guarani, concebidos como *nhe'e* e *angué*. Apesar desta resistência, foi importante no encontro referido o diálogo ativo entre o estado e as comunidades, tendo algumas destas optado pela Educação Escolar Indígena alegando a valorização da cultura bem como a alfabetização em língua materna como possibilidades no ensino escolar a ser praticado nestes espaços (Peixoto; Oliveira, 2019).

Na primeira década do ano 2000, o estado de Santa Catarina, paralelamente ao aceite de algumas comunidades mencionado anteriormente, rapidamente construiu escolas em aldeias Guarani, contemplando a matrícula de crianças e jovens destas comunidades e sustentando um novo modelo de educação específica e diferenciada seguindo a legislação vigente. As propostas curriculares previstas, contudo, conflitavam com o modo de ser e costumes dos povos indígenas (Peixoto; Oliveira, 2019, p. 6). Tal situação de manutenção presente entre os Guarani e a esfera da educação escolar indígena se expressa nos desafios ainda colocados quanto à proposta de educação diferenciada às aldeias. Segundo

Eunice Antunes, cacica *Kerexu* da aldeia Guarani *Itaty* (2015, p. 10): “A maioria das escolas [Guarani] do estado não apresenta um Projeto Político Pedagógico próprio e diferenciado, exceto duas escolas, a escola indígena *Wherá Tupã PotyDjá*, em Biguaçu, e a escola indígena *Itaty*, em Palhoça”.

De acordo com a exposição acima sobre a Educação Escolar Guarani, podemos compreender a posição do professor e diretor da Escola Indígena Taguató e vice-cacique da Aldeia Itanhaém, Davi Timóteo Martins, quando afirma que “a Educação Escolar do povo Guarani em relação a outros povos precisa caminhar bastante”, pois considera que alguns passos ainda devem ser dados em relação aos encaminhamentos educacionais conduzidos por outras etnias.

Educação diferenciada

No que tange às definições e projeções voltadas às práticas educacionais indígenas, é fundamental a reflexão em torno do já referido conceito de educação diferenciada, sendo este percebido como ferramenta pedagógica de superação de políticas educacionais homogeneizadoras. Tal conceito é pensado a partir da ideia de continuidade de cada povo indígena envolvido, projetando os materiais didáticos e a atuação docente dentro de uma perspectiva de preservação das culturas e tradições na esfera da educação escolar global, conforme expressa o antropólogo Gersen Baniwa Luciano:

As escolas indígenas diferenciadas em geral pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições de vida (Luciano, 2007, p. 9).

Para Baniwa, portanto, a educação diferenciada representa uma grande conquista dos povos indígenas com os não indígenas qualificando o diálogo intercultural e sendo reconhecidos nos seus direitos constitucionais. Os povos indígenas brasileiros vêm construindo em suas escolas práticas educativas nas quais sejam pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados por estes como relevantes para se emanciparem da tutela não-indígena, bem como o fortalecimento de suas culturas de modo a inserir em seus currículos os saberes tradicionais da sua comunidade junto a elementos externos, demonstrando seus interesses e demandas relativas aos saberes e conhecimentos de matrizes diversas.

Educação escolar infantil indígena

Os trabalhos acadêmicos voltados para a Educação Escolar Infantil Indígena são majoritariamente advindos de trabalhos etnográficos oferecidos pela área da antropologia⁴, revelando uma considerável escassez dos mesmos a partir do campo da Pedagogia. Neste sentido, Marta Troquez observa em publicação de 2016 a carência de estudos e análises aprofundadas em torno dos espaços de Educação Infantil indígena, sobretudo creches e centros de Educação Infantil e pré-escolar. Troquez aponta ainda que esta necessidade do campo pedagógico se constitui como uma pontual deficiência do conhecimento acadêmico a um tema ainda inconclusivo, uma vez que o debate em torno da facultatividade da Educação Infantil indígena permanece como ponto central para a atuação ou não-atuação desta a partir de decisões e demandas das próprias comunidades, como indicam alguns estudos recentes (Troquez, 2016, p. 81-83).

O Conselho Nacional de Educação lançou em 2012 a Resolução nº 5/12 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica⁵. Admitindo que a Educação Escolar Infantil Indígena é um direito dos povos indígenas e está sustentado no Artigo 8º, o documento afirma que “A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.”.

Levando em conta a especificidade do já mencionado conceito de educação diferenciada, valemo-nos ainda do 2º parágrafo do Artigo 8º, que afirma:

Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena (BRASIL, 2012).

Corolário à reflexão sobre os interesses indígenas no que diz respeito à escola, podemos refletir sobre as novas configurações das famílias indígenas, com membros que gradativamente buscam ocupações fora das aldeias. Nesse sentido, as creches vão se tornando uma necessidade desses povos, podendo ser uma opção da comunidade. Destacamos um estudo feito por Micheli Machado (2016) na Reserva Indígena Guarani Kaiowá de Dourados, Mato Grosso do Sul, que exemplifica esta esfera das decisões das comunidades quanto à aplicação da Educação Infantil indígena institucionalizada e prevista nas propostas escolares. Por meio de entrevistas com membros da família e docentes, Machado concluiu que a vontade dos responsáveis quanto à Educação Infantil indígena se

⁴ É relevante mencionar a recente, mas considerável atuação do campo da Antropologia no estudo da infância em grupos indígenas a partir de pesquisas e etnografias (Tassinari, 2007).

⁵ É o último documento que norteia a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

desenhou a partir de mudanças de ordem externa à comunidade, antes a atribuir a responsabilidade educacional infantil às famílias extensas, abrindo, portanto, à demanda e possibilidade de um espaço destinado ao cuidado às crianças indígenas após os 3 anos de idade (Machado, 2016).

Assim como a temática da educação escolar infantil indígena pontualmente analisada nas bibliografias supracitadas, é significativo para esta pesquisa a temática do professor indígena, igualmente exíguo nas produções acadêmicas pedagógicas. A definição de professor indígena possui sentidos que podem ser pensados a partir da trajetória histórica e contemporânea dos povos indígenas frente à educação no Brasil.

No início da década de 1990, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de gestar a educação escolar indígena julgando necessário que as escolas indígenas devessem possuir em seu quadro docente professores majoritariamente de dentro das comunidades, fluentes nos idiomas indígenas bem como no português e com práticas docentes e currículos a respeitarem as cosmologias locais. Nesse sentido, é válida a menção às especificidades e características componentes da formação de professores indígenas, como afirma Terezinha Maher:

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem (Maher, 2006, p. 24).

Tal complexidade se exemplifica na emblemática percepção histórica dos povos indígenas quanto a uma educação mútua de ação coletiva na qual todos aprendem e todos ensinam, afastando-se da concepção convencional ocidental a centralizar os conhecimentos na figura do docente. Assim, a concepção de professor indígena ultrapassa o ambiente escolar, uma vez que “o pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único ‘detentor do saber’ autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (Maher, 2006, p. 18).

Concepções de infância e criança na cultura guarani

Em pesquisa sobre concepções indígenas de infância no Brasil, a antropóloga Antonella Tassinari (2007, p. 22) alerta para a falta de pesquisa nessa área, bem como a necessidade de quebrar estereótipos de candura ou crueldade sobre infância indígena aquém do reconhecimento da diversidade cultural na qual estas crianças estão inseridas.

Ainda segundo Tassinari (2007, p.14), a noção de infância dos povos Guarani difere bastante das ideias e teorias ocidentais que consideram as crianças seres dependentes e em formação. Os Guarani aceitam e respeitam a autonomia das crianças, entendendo que elas vêm ao mundo acompanhadas de um espírito, *nhe'e*, que precisa ser conquistado para ficar aqui na terra. A origem desse espírito é reconhecida e muito respeitada entre os rezadores no *Nhemongarai*, ritual de nominação no qual se consagram os alimentos, principalmente o milho, e também quando se concedem os nomes às crianças (Martins, 2020, p. 36). Estas inclusive exercem papel importante até mesmo com as diversas entidades cósmicas, sendo concebidas na cosmovisão Guarani como mediadoras e próximas das divindades (Tassinari, 2007, p.18).

Desde muito cedo as crianças Guarani são estimuladas a participar dos ritos dentro da *tekoa*, área comum dos Guarani, seja um velório, casamento, bênção dos alimentos, ou ritual de nomeação. A maioria desses rituais acontece dentro da *Opy*, definida como “Uma das casas mais importantes”, sendo “totalmente feita de barro e coberta de taquara batida, sem nenhum tipo de material industrializado. Ali não se pode comer, o fogo é feito para acender o *petynguá* [...]” (Martins, 2015, p.19). Essa vivência de participação e composição nos rituais estimula a curiosidade e autonomia, pois a responsabilidade e o lúdico se unem na subjetividade das crianças Guarani e na participação direta destas ao *Nhandereko*.

Estudos e pesquisas recentes em diversos campos do conhecimento pedagógico revelam que as crianças, em geral, precisam viver em ambientes enriquecedores que possibilitem o seu brincar, sua criatividade, suas descobertas, promovendo uma aprendizagem para um crescimento saudável (Pimentel, 2011, p.32). Para o professor português Manuel Sarmiento, é necessário que reconheçamos o papel protagonista das crianças, caracterizando-as como sujeitos plenos e formadores de conhecimentos, pois:

[...] seu bem-estar, colocando a ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjectividade – os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas quotidianas [...] (Sarmiento, 2008, p. 69).

Como visto anteriormente, as crianças são muito importantes dentro das comunidades Guarani, recebendo cuidados desde quando estão no ventre materno. Segundo Martins (2015), em uma aldeia guarani a brincadeira e o trabalho andam juntos; as crianças indígenas não trabalham forçadas, brincam e ao mesmo tempo vão cumprindo os seus afazeres. Para as crianças o trabalho na roça é parte de um aprendizado que deve ser realizado durante o período da infância. Isso só acontece nos períodos de plantio ou de colheita. O resto do tempo as crianças brincam de fazer pequenas armadilhas, nadando no açude. O ato de brincar, dançar, correr, nadar e pular caminha conjuntamente ao desenvolvimento infantil, pois as crianças desde muito cedo são estimuladas ao convívio

social, sendo à frente das casas no terreiro que as crianças dão seus primeiros passos sob os cuidados da mãe enquanto esta confecciona os utensílios cotidianos da comunidade (Martins, 2015, p. 18).

Infância e educação indígena na Escola Indígena Taguató da Aldeia Guarani Itanhaém

A aldeia Guarani Itanhaém está localizada na divisa entre os municípios de Biguaçu e Tijucas, Santa Catarina. É uma comunidade composta por aproximadamente 80 pessoas compondo 30 famílias com casas próximas umas das outras, sem limitação de cercado, favorecendo o cuidado com as crianças pequenas. Como afirma David Martins, (2020, p. 53-54): “Quando as crianças acordam, vão logo brincar e cantar, como os pássaros livres, procurando alimento. [...] vão andando e param nas casas mais próximas, e sempre são convidadas a tomarem café ou algo que as pessoas da aldeia estão comendo.”.

Quando uma mulher fica grávida, toda a aldeia se alegra e rezam juntos para *Nhanderu*, agradecendo por mais um ser enviado para a comunidade Guarani Mbyá. Quando nasce, a criança é cuidada pela mãe ou avó e carregada no colo apoiada numa tipoia, acompanhando-a em todos os lugares, seja na roça, na cozinha ou outra atividade. Nessa tenra idade é comum não colocar as crianças sozinhas no chão, só se estiverem acompanhadas, pois podem ficar vulneráveis aos espíritos *nhe'e* da terra⁶.

Para Martins (2020, p.56), a criança na aldeia Guarani Mbyá cresce sempre acompanhada pelo olhar dos pais e comunidade. Dos cinco aos dez anos, a criança já começa a ter responsabilidade. As meninas costumam aprender com as irmãs e meninas mais velhas a fazerem a limpeza da Opy e a cozinhar, além de destalar taquaras para confecção de balaios e cestos. Já os meninos aprendem pequenas tarefas ajudando seus familiares na roça, buscando água e recolhendo lenha para o fogo. Esses meninos precisam preparar seus corpos para ficarem esbeltos, sem doença e muita disposição. Essas atividades são feitas com muita liberdade, visto que as crianças param para brincar de correr no meio da lavoura, sobem em árvores ou mesmo param e ficam observando os mais velhos trabalhar. Retornam às suas atividades espontaneamente, sem intervenção dos adultos. Existem momentos que as crianças se juntam e formam um grupo forte, conforme relatado no excerto abaixo:

Mas tem algumas vezes que costumam ajudar de modo mais constante, como no barrear das casas de barro ajudando seus pais ou quando fazem as casas *Opy*. Nesses casos, as crianças ajudam muito, pois precisam amassar o barro para ficar mais mole. E dançam e cantam, enquanto produzem o barro (Martins, 2020, p. 57).

As crianças costumam fazer desta etapa de trabalho um momento marcado pela brincadeira e ludicidade. Cavam um buraco arredondado e vão jogando água para formar

⁶ Esses espíritos podem ser invejosos, não gostar de seus cheiros e iludirem os bebês para irem para a morada deles, levando-os à morte (Martins, 2020, p.54).

uma liga. Fazem uma fila e, cantando, vão pulando no buraco e amassando o barro até formar uma massa mole e homogênea própria para o acabamento das casas. Os Guarani compreendem-se filhos das divindades, e as crianças envolvidas nessa espiritualidade pedem a *Nhanderu* que abençoe a casa que está sendo edificada e que ela seja segura e durável (Martins, 2020, p. 56-57).

Essas crianças estão imersas num ambiente favorável para viver sua curiosidade e sensibilidade, através do corpo que canta, que brinca, que se movimenta, que se constrói através da força da alegria. É um aprendizado com autonomia, marcado por aquilo que a antropóloga Clarice Cohn (2000, p.29) observou entre os indígenas *Kaiapó* ao dizerem que as crianças “tudo sabem por que tudo veem”, uma vez que a elas são oferecidos vários espaços a fim de explorá-los construindo aprendizagens. Ao mesmo tempo, estes dizem que “nada sabem porque são crianças”, referindo-se à imaturidade de alguns órgãos das crianças para entender tudo. Esta aparente contradição mostra-se emblemática na compreensão da criança a partir da complementaridade entre a construção de saberes e a potência já presente na infância.

Retornando ao tema da Educação Escolar Infantil Indígena, ressaltamos que a valorização do ser indígena passa pela escola, e, através de uma educação diferenciada, isso pode iniciar na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da identidade cultural bem como estabelecer uma relação de significados pertencentes à sociedade na qual as crianças estão inseridas.

As crianças indígenas, desde o nascimento, recebem os ensinamentos dos pais, avós, tios e os mais velhos, no intuito de prepará-las para uma vida futura indígena. Respeitando esses saberes como um direito assegurado, a escola indígena, ainda marcada pela sua matriz institucional ocidental, deve se preocupar com o que é oferecido para não se tornar conflitante com os saberes trazidos pelas crianças.

Especificamente na aldeia Guarani Itanhaém, é convidativa à análise a escola ali edificada, denominada Escola Indígena Taguató, fundada conjuntamente com a aldeia, em 2007, quando da concessão da terra Itanhaém pelo estado aos Guarani. A escola Taguató possui paralelo com outros espaços de educação inseridos em terras indígenas brasileiras a partir de demandas da legislação e dos movimentos sociais consolidadas nas últimas décadas do século XX e em inícios do século XXI.

Nesse contexto, é válida também a menção da peculiaridade da turma G4-G5 na Escola Taguató frente à legislação. Embora no Brasil seja prevista a obrigatoriedade da matrícula educacional de crianças a partir dos 4 anos de idade, por meio da Lei nº 12.796/13, os povos indígenas têm garantida, pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, a autonomia para optar pela oferta da Educação Infantil em suas comunidades. Assim, a turma pré-escolar da Aldeia Itanhaém configura-se como um importante exemplo do interesse local Guarani pela Educação Infantil, construída a partir das necessidades, decisões e especificidades culturais da própria comunidade.

É nesse cenário que se insere a turma de Educação Infantil acompanhada durante a pesquisa, composta por dez crianças — nove meninas e um menino — pertencentes à comunidade indígena Guarani da Escola Indígena Taguató. Os docentes responsáveis pela turma são moradores do próprio território indígena e reconhecidos pela comunidade para o exercício da docência, aspecto que fortalece os vínculos culturais, linguísticos e comunitários no cotidiano escolar. O professor Osmar, que atuava diretamente com as crianças no período da pesquisa, é graduado em Licenciatura Intercultural Indígena – Pedagogia Guarani pela Universidade do Vale do Itajaí.

As observações realizadas evidenciaram que a língua guarani ocupava centralidade nas interações entre crianças e docentes, constituindo-se como língua materna e principal meio de comunicação na Educação Infantil. Embora houvesse, no espaço da sala, registros escritos em língua portuguesa, o cotidiano pedagógico era marcado pela oralidade em guarani, sendo o contato sistemático com a língua portuguesa introduzido gradativamente ao longo da escolarização. A dinâmica da turma também revelou grande autonomia das crianças na circulação entre diferentes atividades e espaços da aldeia, bem como relações pautadas pela coletividade, pela partilha e pela convivência comunitária.

Outro aspecto significativo observado refere-se à presença constante das famílias no cotidiano escolar, especialmente das mães, que acompanham as crianças nas proximidades da sala de aula. Os materiais pedagógicos e os alimentos compartilhados entre as crianças eram de uso coletivo, não sendo observados elementos que marcassem individualização, como mochilas ou lanches particulares. Tais características evidenciam práticas educativas articuladas aos modos de vida e às concepções de infância próprias da comunidade Guarani, reafirmando a escola como espaço de fortalecimento cultural e comunitário.

Por meio de quatro visitas de campo voltadas à compreensão do espaço escolar e do interesse da comunidade da Aldeia Itanhaém pela Educação Infantil, foi possível observar aspectos significativos da realidade cultural e educacional vivenciada no território. As reflexões aqui apresentadas apoiam-se, especialmente, nas entrevistas realizadas em 2022 com o professor Davi Martins, que também é diretor da Escola Indígena Taguató, e vice-cacique da aldeia, conforme já fizemos referência. Segundo o mesmo, a atual edificação da escola, localizada na região central da comunidade, foi construída em 2013, consolidando-se como um espaço de intensa circulação e convivência comunitária, frequentado não apenas pelas crianças durante os turnos escolares, mas também por adultos e demais membros da aldeia em diferentes momentos do cotidiano. Antes disso, conforme relatou, a educação escolar na Aldeia Itanhaém já ocorria em outros espaços comunitários, entre eles a Opy, ambiente sagrado e central na organização cultural e espiritual do povo Guarani.

Inicialmente, o professor Davi fez questão de destacar que a Escola Taguató atendia às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Implantada na comunidade

em 2021, a Educação Infantil atendia, no período de realização da pesquisa, dez crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Como já mencionado, a oferta dessa modalidade de ensino aos povos indígenas é facultativa no Brasil; contudo, uma vez manifestado o interesse da comunidade, cabe ao Estado garantir as condições necessárias para sua efetivação. Na ocasião da pesquisa, ele também comentou que o processo de regularização institucional da Educação Infantil encontrava-se em tramitação junto à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o que dificultava, naquele momento, processos de reconhecimento administrativo e acesso a recursos públicos⁷.

Ao tensionar essa realidade, evidencia-se que a não regulamentação da Educação Infantil indígena por parte dos órgãos competentes ultrapassa uma questão meramente burocrática ou documental. Trata-se de uma condição que produz impactos concretos na vida das crianças, das famílias e da própria comunidade, uma vez que limita a implementação de políticas públicas específicas e compromete a garantia de direitos educacionais assegurados constitucionalmente aos povos indígenas. A ausência de reconhecimento formal dificulta o acesso a investimentos, materiais pedagógicos, contratação de docentes, formação continuada, infraestrutura adequada e demais condições necessárias para a consolidação de uma Educação Infantil indígena diferenciada, intercultural e comunitariamente referenciada.

Nesse sentido, embora a implantação da Educação Infantil na aldeia tenha sido fruto do protagonismo Guarani, construída a partir de intensos diálogos comunitários e da decisão coletiva de ofertar às crianças pequenas um espaço educativo articulado à língua, à cultura e aos modos de vida indígenas, os relatos do professor e vice-cacique evidenciam que a responsabilidade estatal pela efetivação desse direito permanecia fragilizada. Segundo relatou, em agosto de 2022 o processo de regularização já completava doze meses de tramitação, sem resolução efetiva. Realidade que somente viria a se alterar três anos após a realização da pesquisa, conforme indicado nas informações apresentadas na nota de rodapé anterior, evidenciando a morosidade dos processos institucionais de reconhecimento e regularização da Educação Infantil indígena.

As implicações dessa morosidade institucional também incidiam diretamente sobre os processos organizativos e pedagógicos da unidade educativa. O Diretor da Escola relatou, por exemplo, a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico específico para a Educação Infantil, uma vez que o documento vigente na escola, elaborado em 2019, não contemplava essa etapa da Educação Básica. Assim, o principal documento orientador utilizado pela escola era o Currículo Base do Território Catarinense. Tal cenário revela tensões

⁷ Posteriormente, a criação e denominação do “Centro de Educação Infantil Municipal Indígena Taguató Mirim” foi oficializada por meio da Lei nº 4.422/2025, de 15 de outubro de 2025, sancionada pela Câmara Municipal de Biguaçu. Tal oficialização, entretanto, não significa que a instituição funcionasse anteriormente de maneira irregular ou clandestina. Antes da formalização legal, o atendimento educacional já acontecia a partir de acordos estabelecidos entre a Secretaria Municipal de Educação e as lideranças da comunidade indígena, os quais legitimavam e sustentavam o funcionamento da Educação Infantil no território, em consonância com as demandas e decisões coletivas do povo Guarani.

importantes: ao mesmo tempo em que a comunidade constrói práticas educativas próprias, fundamentadas em perspectivas culturais Guarani, a ausência de regulamentação e apoio institucional dificulta a produção de documentos pedagógicos específicos, o fortalecimento da autonomia curricular indígena e a consolidação de uma proposta político-pedagógica efetivamente construída a partir das infâncias, territorialidades e cosmologias da comunidade.

Ao ser perguntado sobre a ainda rara ocorrência da educação escolar infantil em contextos indígenas, o professor Davi apontou que existem mais 2 unidades de educação escolar infantil nas proximidades, sendo uma na aldeia Guarani de Canelinha e outra na aldeia Guarani de Imaruí, respectivamente no norte e sul do estado catarinense. Ainda sobre o tema, o docente comentou que a aldeia Guarani Itanhaém tem recebido visitas de aldeias próximas para ver o funcionamento da Educação Infantil dentro da escola, demonstrando eventuais transformações no interesse das comunidades Guarani em relação à possibilidade de autonomia frente à cultura escolar voltada às crianças indígenas.

Ao observar o interesse das crianças em frequentar a escola tendo garantidas a alimentação, as brincadeiras e coisas a fazer, o professor Davi expressa que sobretudo as mães da comunidade ficam tranquilas com suas crianças dentro do ambiente escolar, pois sabem “que tem o cuidado, que tem alguém que está cuidando”. Além dos professores, Ele também menciona dentro desta esfera do cuidado observado pelas famílias a presença da cozinheira e da servente, definindo-as junto dos docentes como “uma família, né, que cuida, né?”.

Pontual a estas percepções das famílias da aldeia, mencionamos novamente o trabalho da professora Terezinha Maher acerca do papel da docência indígena, segundo a qual os povos indígenas historicamente têm uma percepção de educação mútua de ação coletiva na qual todos aprendem e todos ensinam (2006, p. 24). Nesse sentido, é emblemática a referência que o professor Davi faz da comunidade escolar também a partir da definição familiar, estendendo os cuidados às crianças Guarani por parte de suas mães, que podem fazer seus trabalhos sabendo que seus filhos estão sob os cuidados de uma parte da comunidade. Posteriormente, questionamos a respeito da concepção de infância dentro da comunidade Guarani Mbya. O professor iniciou sua resposta mencionando o já referido ritual *Nhemongarai*, de atribuição dos nomes das crianças junto ao batismo dos alimentos, situando que as crianças na perspectiva Guarani não são separadas dos adultos no contexto espiritual e cotidiano, podendo participar de conversas e reuniões junto aos demais membros da aldeia: “Então, a gente não tem a separação, assim, de estar fazendo assim, ‘não, você é uma criança, você não pode escutar isso, você não pode fazer isso’, não, ela tem que estar participando de todo o movimento.”.

Ao ser perguntado sobre o papel da docência no espaço escolar infantil, o professor Davi define que, pelo que ele e os demais professores da escola observam, a Educação Infantil volta-se para além da leitura e escrita, focando-se sobretudo em brincadeiras, compartilhamentos, conversas e interações. Paralelamente, as já referidas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica de 2012 a partir do parágrafo 3º do artigo 8 tratam de “Considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais”, fazendo-nos refletir sobre a atenção empreendida pelo professor e demais docentes da Escola Taguató às práticas, expressões e interações das crianças no ambiente escolar.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como os marcos legais da educação escolar indígena dialogam com a realidade da Educação Infantil na Escola Indígena Taguató, situada na Aldeia Guarani Itanhaém, em Biguaçu/SC. A análise realizada permitiu observar que, embora as conquistas legais obtidas pelos movimentos indígenas ao longo das últimas décadas tenham representado importantes avanços no reconhecimento do direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e comunitariamente referenciada, persistem tensões significativas entre o que é assegurado no plano normativo e as condições concretas de efetivação dessas garantias nos territórios indígenas.

Nesse sentido, a experiência da Escola Taguató evidencia que a consolidação da Educação Infantil indígena ainda encontra limites institucionais importantes, relacionados à morosidade dos processos de regularização, à insuficiência de políticas públicas específicas, à fragilidade no reconhecimento das pedagogias indígenas e à dificuldade de construção de instrumentos curriculares e administrativos efetivamente articulados às realidades culturais das comunidades. Tais aspectos revelam que a educação diferenciada, embora amplamente reconhecida nos documentos legais, ainda enfrenta obstáculos para sua materialização plena no cotidiano escolar indígena.

Em 2008, durante uma reunião da organização de lideranças Guarani catarinenses Nhemongueta, o líder indígena Leonardo Wera Tupã definiu as escolas indígenas como verdadeiras “embaixadas”, por representarem, em muitos casos, os interesses e as matrizes culturais não indígenas dentro das aldeias e, conseqüentemente, ignorarem os interesses das próprias comunidades, submetendo-as às diretrizes pedagógicas e administrativas de instituições conduzidas por não indígenas (Rosa, 2009). Passados mais de dez anos dessa reflexão, a experiência observada na Escola Taguató permite perceber movimentos importantes de ressignificação desse cenário. Ainda que as tensões entre as demandas comunitárias e as estruturas institucionais do Estado permaneçam presentes, a atuação de docentes indígenas, lideranças comunitárias e famílias Guarani evidencia esforços contínuos para transformar a escola em um espaço cada vez mais comprometido com os interesses, os saberes e os modos de vida da própria comunidade.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou o protagonismo Guarani na construção de seus próprios projetos educativos. A implantação da Educação Infantil na aldeia, construída a partir de diálogos comunitários e da decisão coletiva de ofertar às crianças

pequenas um espaço educativo no território, demonstra que a escola não pode ser compreendida apenas como imposição externa ou reprodução automática da lógica escolar ocidental. A atuação de Davi Martins e dos demais docentes indígenas da Escola Taguató, moradores da própria comunidade e reconhecidos coletivamente para o exercício da docência, explicita movimentos de resistência, negociação e ressignificação da instituição escolar a partir dos interesses e das concepções Guarani de educação, infância e coletividade.

As observações realizadas junto à turma de Educação Infantil revelaram práticas educativas fortemente atravessadas pela oralidade em língua guarani, pela coletividade, pela autonomia das crianças e pela articulação entre escola, comunidade e espiritualidade. Nesse contexto, a infância Guarani apresenta importantes tensionamentos às concepções ocidentais de infância escolarizada, sobretudo ao evidenciar crianças participantes da vida comunitária, envolvidas em relações de cuidado coletivo e reconhecidas como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e experiências.

Dessa forma, a experiência da Escola Indígena Taguató permite refletir sobre a necessidade de fortalecimento de políticas públicas comprometidas não apenas com o acesso das crianças indígenas à escola, mas com o reconhecimento efetivo das especificidades culturais, linguísticas, territoriais e pedagógicas dos povos originários. Mais do que garantir a presença da escola nos territórios indígenas, trata-se de reconhecer o direito das comunidades de construir propostas educativas próprias, capazes de dialogar com seus modos de vida, seus tempos, suas cosmologias e seus projetos coletivos de futuro.

Por fim, compreende-se que a Educação Infantil indígena, quando construída em diálogo com os interesses comunitários e sustentada pelo protagonismo dos próprios povos indígenas, pode constituir-se como importante espaço de fortalecimento cultural, afirmação identitária e exercício da autonomia coletiva. A Escola Taguató, nesse sentido, revela não apenas os limites e contradições ainda presentes nas políticas educacionais indígenas no Brasil, mas também possibilidades concretas de construção de práticas educativas outras, produzidas a partir das experiências, saberes e resistências do povo Guarani. Em meio às dificuldades institucionais e às permanentes disputas em torno dos sentidos da escola indígena, a experiência vivenciada na Aldeia Itanhaém sinaliza caminhos de esperançamento, nos quais a escola deixa de representar apenas interesses externos às comunidades e passa, gradativamente, a constituir-se como espaço de reafirmação cultural, produção de pertencimento e fortalecimento dos projetos coletivos Guarani. Parte superior do formulário

Referências

ALMEIDA, Sílvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang: entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia Kondá**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDRADE, Lucimary. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhandembo'e nhembo' ea py**. 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.

ARA RETE, Sandra Benites. Nhe', reko porã rã, nhemboea oexakar: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da escola. *In*: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post; MACHADO, Juliana Salles (orgs.). **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tape Mbaraete Anhetengua: fortalecendo o caminho verdadeiro**. Florianópolis: Governo Federal, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano–Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da lei n. 11.645/2008. **Educação em Rede**, v. 7, p. 90, 2019.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

BONIN, Iara. Educação escolar indígena e docência. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 100-101.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.

CAMPOS, Yussef; KRENAK, Ailton. **Lugares de Origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira. **Educação em Rede**, v. 7, p. 123, 2019.

GRAUNA, Graça. Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. **Educação em Rede**, v. 7, p. 106, 2019.

GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

KAINANG, Bruno. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. **Educação em Rede**, v. 7, p. 31, 2019.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 76, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, Gersen Baniwa. **Cenário contemporâneo da educação indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016.

MARTINS, Davi. **Kyringuei'kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Davi. **Kyringue'i Kuery Nhemongarai: A Criança Mbya Guarani E A Nominção- Nome Espírito Nhe'e**. 2020. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luiz D. Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MENEZES, Ana. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. **Educação em Rede**, v. 7, p. 42, 2019.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo; OLIVEIRA, Silvia Maria de. A educação guarani e a escola: o desafio de educar para a vida. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 7., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade guarani de Massiambu, Palhoça/SC**: um campo de possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTA CATARINA. **Currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina**. Parecer nº 282, de 22 de novembro de 2005. Proposta de Normatização da Educação Escolar Indígena, para as populações indígenas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo...indigena...parecer-282.../file. Acesso em: 13 dez. 2021.

TASSINARI, Antonela. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande-MS, ano 7, n. 13, p. 11–25, out. 2007.

TASSINARI, Antonela. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. *In*: Aracy Lopes da Silva; Mariana Kawall Leal Ferreira. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. 1. ed. São Paulo: Global, MARI, FAPESP, 2001, v. 1, p. 157-195.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016.

NOTAS DE AUTORIA

Adilson De Angelo é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professor Associado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Contato: adilson.deangelo@udesc.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1946915154384138>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1006-7271>

Maria do Carmo Amorim Vieira é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde foi bolsista de Projeto de Residência Pedagógica. Tem experiência de pesquisa em Educação, com foco em Educação Escolar Indígena.

Contato: mcarmoavieira@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3016172881115660>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0470-1611>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ANGELO, Augusto De; VIEIRA, Maria do Carmo Amorim. “Educação escolar e infância indígena: panorama legal e estudo de caso da educação infantil indígena na Escola Taguató (Aldeia Guarani Itanhaém, Biguaçu)”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 17, n. 1 p. 14-34, 2026.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 05/10/2026

Aprovado em: 25/05/2026

Publicado em: 10/06/2026