

CARLOS MAROTO GUEROLA

**“SE NÓS NÃO FOSSE GUERREIRO
NÓS NÃO EXISTIA MAIS AQUI”:
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
PARA FORTALECIMENTO DA LUTA GUARANI,
KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutor em Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inêz
Probst Lucena

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guerola, Carlos Maroto

"Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui" :
Ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta
guarani, kaingang e laklânô-xokleng / Carlos Maroto
Guerola ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena -
Florianópolis, SC, 2017.

442 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós
Graduação Multidisciplinar em Saúde.

Inclui referências

1. Saúde. 2. Línguas indígenas. 3. Ensino-aprendizagem.
4. Escola indígena. 5. Ação Saberes Indígenas na Escola. I.
Lucena, Maria Inêz Probst . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar
em Saúde. III. Título.

Carlos Maroto Guerola

**“SE NÓS NÃO FOSSE GUERREIRO, NÓS NÃO EXISTIA MAIS
AQUI”: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA
FORTALECIMENTO DA LUTA GUARANI, KAINGANG E
LAKLÂNÔ-XOKLENG**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de março de 2017.

Prof. Marco Antonio Martins, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a, Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ana Maria Rabelo Gomes, Dr.^a.
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cristine Gorski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro de Moraes Garcez, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Terezinha de Jesus Machado Maher, Dr.^a
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho aos guerreiros indígenas que lutam, incansáveis, através da união das suas forças, pela garantia dos seus direitos.

AGRADECIMENTOS

Às instituições públicas que possibilitaram a *Ação Saberes Indígenas na Escola* e este trabalho, particularmente, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério de Educação, à CAPES, ao CNPq, ao Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

A todos os profissionais que, nessas e em outras instituições, assumem a sua capacidade de transformação e de agir diferente e, sabendo que o sistema é feito por pessoas, fazem jus à sua força, não se escondendo atrás da onça-sistema.

A Maria Inêz Probst Lucena, minha orientadora na vida, por ter tanta paciência comigo, tanta fé no meu trabalho, tanta disponibilidade, tanta generosidade e tanto carinho. Por orientar, através da sua experiência e coragem como linguista aplicada, e através da sua ilimitada amizade, uma aventura acadêmica tão empolgante.

A Maria Dorothea Post Darella, pela confiança que depositou em mim desde o nosso primeiro encontro, pelas suas aulas magnas em humildade e habilidades sociais e por todos os outros e tantos ensinamentos em indigenismo e humanidade a que tenho tido acesso caminhando ao seu lado.

A Ana Claudia Colombera, Ana Maria Ramo y Affonso, Clarissa Rocha de Melo, Victoria Alvim, Lays Cruz, Marian Heineberg, Luana Máyra da Silva e Luciana Fernandes, companheiras de trabalho e de viagens pelas terras indígenas do estado, nunca participei de uma equipe tão engajada, espirituosa e revigorante. Obrigado pelo companheirismo e pela felicidade compartilhada.

A todos os participantes da *Ação Saberes Indígenas na Escola* em Santa Catarina, por nos abrirem as portas de suas vidas, escolas e comunidades, das suas línguas e processos sociais, e por acreditarem nas possibilidades do nosso trabalho em conjunto.

Aos participantes incluídos no texto final desta pesquisa e a tantos outros que poderiam tê-lo sido, por divulgarem para o mundo a sua sabedoria e me autorizarem a ser o mediador dessa divulgação.

Ao Brasil da luta e da resistência, que sacrifica a vida há tantos anos por um país melhor, mais digno, mais justo e mais humano.

Aos povos indígenas do Brasil e do mundo, por existir e resistir, muito obrigado!

*A APIB e todos os povos e comunidades, organizações e associações que a compõem reafirmam que continuam em pé de luta, e resistirão, até as últimas consequências, contra quaisquer retrocessos em seus direitos que venham a ser propostos ou adotados pelos distintos poderes do Estado Brasileiro.
Pelo direito de viver!*

Brasília – DF, 13 de dezembro de 2016.

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB
Mobilização Nacional Indígena

Estudar é um dever revolucionário!

Paulo Freire, 1989

*Eu vejo assim,
que quando a gente quer fazer algo,
quando a gente quer mover algo,
a gente consegue.*

*Uma pessoa que queira mudar algo,
ele consegue.*

*Imagine várias pessoas,
vários povos,
indígena,
não indígena,
a gente pensar nessas realidades.*

Eunice Antunes

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida dentro da área de estudos da Linguística Aplicada indisciplinar, a partir da metodologia de pesquisa etnográfica, no âmbito do programa de formação continuada de professores indígenas *Ação Saberes Indígenas na Escola* (ASIE), criado a nível nacional pelo Ministério de Educação em 2013 e implementado em Santa Catarina pela UFSC entre 2015 e 2017. O trabalho tem como objetivo geral construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, reinventadas enquanto processos sociais, visando o fortalecimento da luta dessas populações. Essas alternativas teóricas são construídas com base em discursos (dos quais se oferece registro audiovisual) enunciados por professores, lideranças e sábios durante os Grandes Encontros da ASIE em terras indígenas, assim como com base nas reflexões em torno das práticas materiais desses Grandes Encontros nas quais se constatou a enunciação natural, fácil, espontânea e abundante em línguas indígenas. Em prol da análise interpretativa desses discursos e práticas materiais, é tecida uma fundamentação teórica (que tem como insumo principal postulados de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault) em torno do discurso, das línguas e do controle que se exerce sobre os mesmos por meio de procedimentos que buscam estabelecer regras, de acordo com geografias e economias políticas de verdade, para legitimar e privilegiar certos discursos e enunciadore, destacando o papel da instituição escolar nesse processo. Seguidamente, são problematizados os discursos que a tradição linguística e filológica ocidental tem privilegiado em relação às línguas, principalmente aqueles que as representam como sistemas autônomos de normas indestrutíveis. Caracterizando tais discursos sobre as línguas como invenções a serviço da dominação política e econômica colonial e neocolonial, com efeitos colaterais particularmente nocivos para os povos indígenas, aponta-se, posteriormente, para o modo em que esses discursos e consequências nocivas continuam vivas ainda hoje em práticas escolares, o que não é diferente em contextos indígenas. Em prol de contribuir para a reconfiguração dessa situação, criticada pelos participantes da pesquisa, propõe-se uma reinvenção das línguas com base nas teorizações do geógrafo David Harvey, que caracteriza os processos sociais como consistentes na articulação de seis momentos interdependentes, quais sejam, *discurso, poder, instituições, práticas materiais, relações sociais e imaginário*. A partir da interação entre a fundamentação teórica e os dados etnográficos, gerados ao longo de 34 meses de envolvimento em campo do pesquisador também enquanto

supervisor da ASIE na UFSC, a análise se desenvolve em torno desses momentos e das categorias *força, luta, sistema, papel, tempo e espaço*. A partir da reflexão, com base nessas categorias, em torno das práticas materiais retratadas em relatos literário-fotográficos, propõe-se uma alternativa teórica para o ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas consistente em professores e estudantes participarem, em virtude da força e da luta indígena, em práticas de liberdade de educação escolar diferenciada, isto é, em práticas pautadas nas orientações dos mais velhos e desenvolvidas em espaços-tempos que favoreçam o estreitamento e fortalecimento da convivência, da prática, da oralidade e do movimento conjunto entre anciões, professores e estudantes, assim como as crenças, valores e desejos associados a esses tempos-espacos e relações sociais, dentro de uma temporalidade híbrida entre a temporalidade da educação indígena e a temporalidade da educação escolar.

Palavras-chave: Línguas indígenas. Ensino-aprendizagem. Escola indígena. Guarani. Kaingang. Laklãnõ-Xokleng.

ABSTRACT

This research was conducted in the field of *indisciplinarian* Applied Linguistics, following an ethnographic methodological approach, within the in-service indigenous teachers training program *Ação Saberes Indígenas na Escola* (ASIE), created at a national level by the Brazilian Department of Education in 2013 and implemented in the state of Santa Catarina by UFSC between 2015 e 2017. Its main goal is to build theoretical alternatives for teaching-learning Guarani, Kaingang and Laklãnō-Xokleng languages, reinvented as social processes, at school, aiming at strengthening the struggle of those populations. These theoretical alternatives are built upon discourses (of which audiovisual register is offered) uttered by teachers, chiefs and sages during the Great Meetings of ASIE in indigenous lands, as well as upon reflections on the material practices of those Meetings in which natural, easy, spontaneous and abundant utterance in indigenous languages was witnessed. To serve the interpretive analysis of those discourses and practices, the theoretical background (that relies primarily on Mikhail Bakhtin e Michel Foucault) focuses on discourse, languages and how control is exerted over them through procedures that aim at establishing rules, grounded on geographies and political economies of truth, in order to legitimate and favor certain discourses and utterers, highlighting the role of schools within this process. Afterwards, the discourses on languages favored by Western linguistic and philological tradition are questioned, chiefly those that represent them as autonomous systems of indestructible rules. Characterizing those discourses on languages as inventions that serve the purposes of colonial and neo-colonial political and economic domination, with particularly harmful effects on indigenous populations, it is discussed next how those discourses and harmful effects are kept alive still today in school practices, also in those of indigenous contexts. In order to contribute to change that situation, criticized by the participants of the research, a reinvention of languages is proposed grounded on David Harvey's theory that describes social processes as consisting in the articulation of six interdependent moments, i.e., *discourse, power, institutions, material practices, social relations* and *imaginary*. Through the interaction between the theoretical background and the ethnographic data, generated throughout 34 months during which the researcher was in the field also as supervisor of ASIE at UFSC, the analysis is carried out around those moments and the categories *strength, struggle, system, paper, time* and *space*. Upon the reflection, grounded on those categories, on the material practices

portrayed in literary-photographic tales, a theoretical alternative is put forward to teach-learn indigenous languages as social processes at school that consists in teachers and students getting involved, by virtue of the indigenous strength and struggle, in differentiated school practices of freedom, that is, practices whose guidelines are provided by the elderly and are developed in times-spaces that favor the strengthening of the coexistence, the practice, the orality and the shared movement of the elderly, teachers and students, as well as the believes, values and desires associated to those times-spaces and social relationships, within a hybrid temporality between the temporality of indigenous education and the temporality of school education.

Keywords: Indigenous languages. Teaching-learning. Indigenous school. Guarani. Kaingang. Laklãnõ-Xokleng.

LISTA DE PARTICIPANTES

	NOME	BIOGRAFIA	ENUNCIACES
GUARANI	Adriano Morinico	372	(51), (53)
	Edinho da Silva	218	(09)
	Eunice Antunes	199	(05), (11), (15), (18), (20), (22), (24), (25), (31), (40), (46)
	Joana Vangelista Mongelo	337	(32)
	Marcos Morreira	213	(08)
	Nirio da Silva	272	(17)
	KAINGANG	Ana Paula Narsizo	346
Ari Neris		229	(14)
Cesário Pacífico		356	(42), (43)
Getúlio Narsizo		313	(23)
João Maria dos Santos		286	(19)
Maria Librantina Campos		374	(02), (52)
Marilene Feliciano		196	(04), (45)
Pedro Kres de Assis		202	(06), (07), (13), (44)
Rosângela Vankam		295	(03), (21)
Incio			
LAKLN-XOKLENG		Altieres Nandjawi Priprá	320
	Berenice Ndili	339	(01), (33), (36), (49)
	Copacãm	258	(16), (29), (47), (50)
	Tschucambang		
	Edu Priprá	323	(27), (28), (48)
	João Pat	257	(16), (30)
	José Cuzung Ndili	224	(12), (30)
	Keli Regina Caxias	353	(41)
	Popó		
	Maria Kul Patt	340	(34)
	Crendô		
	Miriam Vaic Priprá	341	(35)
	Neli Ndili	221	(10)
	Osias Tukun Pat	259	(16)
	Setembrino Camlem	261	(16)
Walderes Coct	260	(16), (39)	
Priprá			

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momentos dos processos sociais segundo Harvey (1996)....	98
Figura 2 - Localização e situação jurídica das terras indígenas em Santa Catarina.	119
Figura 3 – Aldeias mbya e nhandeva em <i>Yvy Rupa</i>	122
Figura 4 - <i>Opy</i> do Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul.	127
Figura 5 - Escola Tekoa Marangatu, na aldeia guarani do mesmo nome, no município de Imaruí.	132
Figura 6 - Escola do Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul.	133
Figura 7 - Território tradicional kaingang e campos tradicionalmente ocupados.....	138
Figura 8 - Localização das TIs kaingang entre SP e RS.....	153
Figura 9 - Primeira escola para os Kaingang na TI Xaçepó.....	155
Figura 10 - Escola Cacique Pirã, da TI Toldo Pinhal, no município de Seara.....	158
Figura 11 - Escola Fen'nó, da TI Toldo Chimbangue, no município de Chapecó.....	159
Figura 12 - Bugreiros e cativos Xokleng.....	164
Figura 13 – Ruínas do escritório de Eduardo Hoerhann, à beira do Rio Hercílio.....	167
Figura 14 – Primeiros registros pós-contato pacífico entre brancos e Laklãnõ-Xokleng.....	168
Figura 15 - Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, na TI Ibirama Laklãnõ.....	175
Figura 16 - Equipe da ASIE-UFSC e parceiros em visita à casa de Seu Artur Benite no Tekoa Vy'a, no município de Major Gercino.	184
Figura 17 - <i>Oo jere</i> construída para sediar o IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC no Tekoa Vy'a.....	185
Figura 18 - Interior da <i>Oo jere</i> do Tekoa Vy'a.	186
Figura 19 - Participantes do IV Grande Encontro Guarani da ASIE reunidos na <i>Oo jere</i>	187
Figura 20 - Vão para caminhadas discursivas entre as fileiras de ouvintes no I Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no Tekoa Marangatu.....	187
Figura 21 - Exterior da edificação que serve como escola no Tekoa Vy'a.	188

Figura 22 - Sala de aula da escola do Tekoa Vy'a, ocupada por barracas para hospedagem dos participantes durante o IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC.....	189
Figura 23 - Espaço construído no Tekoa Mymba Roka para receber o III Grande Encontro Guarani.	190
Figura 24 - Interior do espaço criado para receber o III Grande Encontro Guarani no Tekoa Mymba Roka.	191
Figura 25 - Encerramento de período de trabalho do II Grande Encontro Guarani com canto dos corais.	192
Figura 26 – Dança do <i>xondaro</i> após encerramento das atividades do dia no IV Grande Encontro Guarani.	193
Figura 27 – Araucária da luta através da educação escolar indígena diferenciada.....	215
Figura 28 - Espaço de prática de liberdade durante a II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng e Guarani na aldeia Bugiu.	219
Figura 29 - Espaço organizado para sediar as discussões do I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng na escola Laklãnõ.	237
Figura 30 - Anciões e anciãs Laklãnõ-Xokleng à direita da mesa de honra no I Grande Encontro, na escola Laklãnõ.	238
Figura 31 - Anciões e professores Laklãnõ-Xokleng ao redor da fogueira no I Grande Encontro da ASIE.	240
Figura 32 - Interior da escola Vanhecu Patté durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng.	241
Figura 33 - Professores e alunos da escola Vanhecu Patté cozinhando na Casa de Artesanato.	242
Figura 34 - Alunos e professores Laklãnõ-Xokleng da escola Vanhecu Patté escutando as anciãs ao redor da fogueira na Casa de Artesanato.	243
Figura 35 - Professores e alunos escutando histórias enunciadas em laklãnõ-xokleng pelos mais velhos enquanto assam alimentos na fogueira durante o II Grande Encontro.	244
Figura 36 - Escola João Bonelli, na aldeia Pli Pa Tól, TI Ibirama Laklãnõ.	245
Figura 37 - Inclusão da língua escrita kaingang em ambientes escolares.	300
Figura 38 - I Grande Encontro Kaingang da ASIE na escola Cacique Vanhkre, na TI Xapecó.	302
Figura 39 - III Grande Encontro Kaingang na escola Fen'no da TI Toldo Chimbangue.	302
Figura 40 - Prática de assar bolo na cinza no I Grande Encontro Kaingang, na TI Xapecó.	303

Figura 41 - Caminhada no mato no II Grande Encontro Kaingang na TI Toldo Pinhal.	304
Figura 42 – Espaços-tempos construídos com motivo da II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng na escola Vanhecu Patté.	348

SUMÁRIO

1SE NÃO ESTUDARMOS COMO GUERREIROS, NÃO ESTAREMOS MAIS AQUI. INTRODUÇÃO	29
2AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, LINGUÍSTICA APLICADA E ETNOGRAFIA	33
2.1 O CONTEXTO DE PESQUISA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA JUNTO ÀS COMUNIDADES GUARANI, KAINGANG E LAKLÂNÕ-XOKLENG EM SANTA CATARINA ..	33
2.2 FUNDAMENTAÇÃO INDISCIPLINAR: A LINGUÍSTICA APLICADA BRASILEIRA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: O QUE É? O QUE ELA FAZ?.....	42
2.2.1 A Linguística Aplicada indisciplinar brasileira: O que é?....	43
2.2.2 A Linguística Aplicada indisciplinar em contextos indígenas: O que ela faz?.....	49
2.3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	54
2.3.1 Geração de dados e questões de ordem ética.....	67
3LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS	77
3.1 DISCURSO, CONTROLE E VERDADE EM MIKHAIL BAKHTIN E MICHEL FOUCAULT	78
3.2 DISCURSOS VERDADEIROS SOBRE AS LÍNGUAS?	84
3.3 OBJETIVISMO ABSTRATO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SUL DO BRASIL	90
3.4 CAMINHOS EM DIREÇÃO À DES/REINVENÇÃO DAS LÍNGUAS: LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS	96
3.4.1 Poder, liberdade e capacidade de transformação	99
3.4.2 Práticas materiais e atividades no tempo-espaço.....	107
3.5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS	112
4GUARANI, KAINGANG E LAKLÂNÕ-XOKLENG EM SANTA CATARINA	115
4.1 A OCUPAÇÃO HUMANA DO SUL DO BRASIL	115
4.2 O POVO GUARANI.....	120
4.3 O POVO KAINGANG.....	137

4.4	O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG	159
5	“PRA NÓS TER A VIDA MELHOR PROS NOSSOS FILHOS, NÃO É APRENDER SOMENTE A LÍNGUA INDÍGENA”: ANÁLISE DE DADOS	179
5.1	A CASA DE REZA COMO PARADIGMA DE ESPAÇO-TEMPO DIFERENCIADO: A ASIE-SC NO CONTEXTO GUARANI	183
5.2	“OS ÍNDIOS TÃO VIVOS E TAMOS AQUI: QUEREMOS VIVER, QUEREMOS SOBREVIVER, QUEREMOS CRIAR OS NOSSOS FILHOS”: PODER NO PROCESSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	194
5.2.1	“Os índios foram massacrados, sofreram, mas até aqui ainda existe índios pra lutar pelo seu direito”: Força, união e luta	194
5.2.2	“Eu venho aqui para mim ver os neto do meu pai fazendo esse trabalho indígena e fico tão contente!”: vitórias e desafios	219
5.3	O ESPAÇO-TEMPO DO FOGO, DA ARAUCÁRIA E DA LÍNGUA MATERNA: A ASIE-SC NO CONTEXTO LAKLÃNÕ-XOKLENG	233
5.4	“A GENTE SABE QUE O SISTEMA DA EDUCAÇÃO ELE É MOVIDO POR PESSOAS”: A LUTA COM AS INSTITUIÇÕES... ..	246
5.4.1	“Eu entendo que está errado, mas eu não posso fazer diferente”: A onça-sistema	247
5.4.2	“A gente só fez uma capa pra esse papel aí. E como mudou as coisas!”: O papel como arma e como barreira	284
5.5	TRADUZIR OU NÃO TRADUZIR? A ASIE-SC NO CONTEXTO KAINGANG.....	295
5.6	“HOJE NÃO SABEMOS MAIS O QUE É FELICIDADE, EU NEM TENHO TEMPO MAIS NEM DE EU IR NA BEIRA DO RIO”: PRÁTICAS MATERIAIS E VIOLÊNCIA ESPAÇO-TEMPORAL..	305
5.6.1	“Meus filho não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, ‘vamo aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim...’ Eles têm que tar na escola”: A sala de aula e a prisão no tempo	305
5.6.1.1	“A escola tava tirando as crianças do convívio de tudo que é o <i>Nhande Reko</i> pra fazer com que nossos jovens viessem com outro	

pensamento”: Fragmentação familiar e comunitária, relações sociais e imaginário.....	334
5.6.2 “Quando não tem-se mais a mata, muda todo o sistema. As roças, por exemplo, muda todo o sistema... não existe mais”:	
Processos sociais indígenas e violência espacial.....	357
6“QUE ESSE TRABALHO POSSA TRAZER UM POUCO DE SOSSEGO PRA NÓS LÁ NA FRENTE”:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	376
6.1 POSSIBILIDADES ABERTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR DE LÍNGUAS ENQUANTO PROCESSOS SOCIAIS.....	380
6.2 CATEGORIAS GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG PARA UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR DE LÍNGUAS.....	383
6.3 PRÁTICAS MATERIAIS E FLUXO NATURAL, FÁCIL, ESPONTÂNEO E ABUNDANTE DE LÍNGUAS INDÍGENAS	395
REFERÊNCIAS	402
ANEXO I - PLANO DE TRABALHO AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – 2016 – NÚCLEO UFSC.....	428
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO GERAL.....	438
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO INDIVIDUAL	440

1 SE NÃO ESTUDARMOS COMO GUERREIROS, NÃO ESTAREMOS MAIS AQUI. INTRODUÇÃO

Enquanto entidade sócio-política, o estado brasileiro constitui um exemplo paradigmático de violência, injustiça e desigualdade. A guerra por ele mantida com os povos indígenas, iniciada à alvorada da colonização, dentre muitas outras atrocidades, assim o demonstra. Porém, há também muitos aspectos com base nos quais o Brasil ainda se constitui num país de ponta. Um desses aspectos é constituído pelas políticas públicas para a educação superior, particularmente no que diz respeito à pós-graduação: a matrícula em universidades federais e estaduais em cursos de mestrado e doutorado (assim como em cursos de graduação) ainda é gratuita, e diversas agências de fomento ainda concedem bolsas para os pesquisadores em formação terem o seu trabalho remunerado, para dignificar a profissão e fazer dela uma alternativa econômica para os investigadores que, seguindo as palavras de Paulo Freire, podem exercer a partir do seu estudo um dever revolucionário.

Estudar-se a respeito da força e da luta indígena é um dever revolucionário. Em tempos de tenebrosas ditaduras miseravelmente fantasiadas de democracias, em tempos de negação de direitos e repressão político-econômica, buscar fontes de inspiração para a luta cidadã na filosofia e no pensamento indígena constitui uma porta para a revolução. Afinal, de acordo com as palavras do intelectual, sábio e professor Kaingang Pedro Kresó de Assis que dão título a esta tese de doutoramento, se os indígenas não fossem guerreiros, não estariam mais aqui. Continuarem aqui, lutando após séculos de uma guerra infinda e sangrenta, constitui uma vitória em si mesma: a vida dos indígenas só é viável através da união das forças dos seus guerreiros, que se articulam e movimentam pela manutenção e respeito aos seus direitos através da sua luta e da sua capacidade de resistência. A vida dos indígenas e das suas comunidades é uma vitória. Viverem e sobreviverem, poderem criar os filhos e darem continuidade à luta dos antepassados constitui a glória de serem indígenas, de serem diferentes e viverem de acordo com cosmologias milenares com base nas quais se agarram à vida, dando um exemplo de perseverança, de coragem, de heroísmo, de braveza e de dignidade.

Esta tese resulta dos ensinamentos que aprendi junto aos guerreiros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng com quem tenho tido

o privilégio de trabalhar ao longo dos últimos seis anos. Com eles tenho aprendido o significado da luta, da força, do sistema, do papel e da indispensabilidade de se viver dentro de tempos, espaços, relações sociais e imaginários diferenciados para se fluir em línguas diversas.

A diversidade linguística não depende apenas nem primordialmente de escola, de livros, gramáticas ou dicionários, não depende somente de profissionais da linguagem que priorizam o estudo da *estrutura* das línguas, inclinados, conforme a visão de Bakhtin (2006), a pesquisar a respeito delas a partir da tradição que teve no seu germe o estudo de línguas mortas-escritas-estrangeiras. A diversidade linguística, diversas populações e comunidades fluírem em línguas diversas, depende, antes, de falantes poderem fluir em processos sociais distintos, em distintas configurações de poder nas instituições, nos tempos-espaços, nas relações sociais, nos imaginários e nos discursos que as tornam possíveis, que favorecem o seu fluxo, que servem de solo fértil para o seu fortalecimento. Ensinar-aprender escolarmente línguas enquanto processos sociais pode fortalecer a luta indígena, particularmente a luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, favorecendo através da escola o fortalecimento desses processos sociais e da cultura que é neles feita, fortalecendo, conseqüente e simultaneamente, o poder, as instituições, os tempos-espaços, as relações sociais, os imaginários e os discursos dessas populações.

O meu sentimento de privilégio por poder ter acesso a todos esses conhecimentos e poder aprendê-los e ensiná-los vem atrelado a um incólume sentimento de indignação e de tristeza, por escutar tanta sabedoria nas vozes dos meus interlocutores indígenas e ver um tão significativo segmento da população brasileira manter quase intocado o seu desprezível preconceito contra povos que ressumam poesia em cada uma das suas palavras, dos seus olhares e das suas vivências. Estudo junto aos povos indígenas porque acredito neles, acredito que o mundo há de ser mais índio, que o berço da democracia não está na Grécia e sim nos clarões que os povos indígenas abriam na floresta, nas aldeias onde povos ditos sem lei nem rei combatiam a desigualdade como a pior das mazelas. Aterra-me pensar que o Brasil não escuta as suas vozes, não os reverencia e não agradece ajoelhado a sua existência.

É por isso que são tamanhas a minha indignação e a minha tristeza, tamanha a consternação por ver como as esferas governamentais subsidiam e amparam as agressões da elite ruralista, que não cessa em seu empenho de inviabilizar a demarcação de terras

indígenas¹. A demarcação de terras é indispensável para que os indígenas possam fluir nos espaços-tempos dos seus processos sociais e, conseqüentemente, também para que os mesmos possam fluir nas suas línguas, para que o fluxo das suas línguas se fortaleça.

Mas não é com tristeza que apresento esta tese. Pelo contrário, é com muita alegria e esperança que a trago até vocês. Pouco invento nela: nela apenas colho, traduzo (analisando interpretativamente) e busco amplificar os discursos indígenas em relação à sua luta pela sobrevivência e pela qualidade de vida. A Linguística Aplicada indisciplinar e a Etnografia constituem caminhos disciplinares e metodológicos que possibilitam uma pesquisa como essa. O programa de formação continuada de professores indígenas Ação Saberes Indígenas na Escola, criado a nível nacional, em 2013, pelo Ministério da Educação do Governo Federal, e implementado desde então nos diferentes estados por instituições de ensino superior, como aquela no âmbito da qual foi desenvolvida esta tese, a UFSC, se constituiu num contexto de ação idôneo para essa empreitada.

A presente tese se desenvolve ao longo de seis capítulos, dos quais a presente introdução constitui o primeiro. No segundo, apresento em profundidade o contexto de pesquisa e a abordagem disciplinar e metodológica da mesma. No terceiro, construo a fundamentação teórica em relação à desinvenção de línguas, focando particularmente na sua reinvenção enquanto processos sociais. No quarto, desenvolvo um histórico e caracterização etnológica dos povos protagonistas deste trabalho, o povo Guarani, o povo Kaingang e o povo Laklãnõ-Xokleng, particularmente no estado de Santa Catarina. Ao longo do quinto capítulo, analiso interpretativamente discursos proferidos por sábios, professores e lideranças indígenas nos Grandes Encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola em SC, particularmente em torno de momentos dos processos sociais das línguas indígenas e de categorias como a *luta*, a *força*, o *sistema*, o *papel*, o *tempo* e o *espaço*. Essas categorias servem, a partir das reflexões tecidas nos relatos literário-

¹ ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. Governo Temer insiste em decretar o fim da demarcação das terras indígenas, portanto, da existência dos povos indígenas. Disponível em: <<https://mobilizacaoacionalindigena.wordpress.com/2016/12/13/governo-temer-insiste-em-decretar-o-fim-da-demarcacao-das-terras-indigenas-portanto-da-existencia-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

fotográficos que se entremeiam com as diversas seções de análise de dados, para fundamentar uma nova abordagem de ensino-aprendizagem² de línguas indígenas enquanto processos sociais nas considerações finais, nas quais respondo às perguntas de pesquisa colocadas para esta investigação, no sexto e último capítulo.

Como já dito, essa nova abordagem de línguas enquanto processos sociais busca fortalecer a luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng em Santa Catarina. Por sua vez, esta tese busca fortalecer a luta de nós estudantes e pesquisadores, o nosso comprometimento com a luta pela sobrevivência, pela qualidade de vida e pelos direitos tanto nossos como daqueles com quem e para quem pesquisamos. Afinal, este Brasil e este mundo contemporâneo, turbulento e perturbado, podem fazer com que daqui a pouco não estejamos mais aqui se não estudarmos como guerreiros, se, através do ensino-aprendizagem, não honrarmos, com a nossa força e com a nossa luta, o nosso tão digno dever revolucionário.

² Aderindo as visões de Freire (1989, s.p.) de que “é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora”, de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987, s.p.) e, portanto, de que todo aquele que aprende ensina e vice-versa, o binômio ensino-aprendizagem como cerne do processo de educação é mantido ao longo de todo o trabalho.

2 AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, LINGUÍSTICA APLICADA E ETNOGRAFIA

Apresento neste capítulo, em primeiro lugar, as características do contexto desta investigação, o programa de formação continuada de professores indígenas *Ação Saberes Indígenas na Escola*, no estado de Santa Catarina, junto às comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, assim como as perguntas e objetivos colocados para a mesma. Posteriormente, apresento os princípios da área de estudos a partir da qual a pesquisa é desenvolvida, a Linguística Aplicada indisciplinar, junto a um levantamento dos trabalhos desenvolvidos em contextos indígenas nessa área nos últimos anos. Concluo o capítulo apresentando os princípios da abordagem metodológica do trabalho, a Etnografia, junto a uma descrição aprofundada do processo de geração de dados.

2.1 O CONTEXTO DE PESQUISA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA JUNTO ÀS COMUNIDADES GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG EM SANTA CATARINA

Maria Dorothea Post Darella, uma das protagonistas centrais da experiência de formação continuada de professores a partir da qual se desenvolveu este trabalho, antropóloga do Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral da UFSC³, com mais de 25 anos de trabalho e comprometimento com as populações indígenas do estado, recebeu o convite para assumir o cargo de Coordenadora Adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola em Santa Catarina⁴ no final de 2013. Por essa época, recém haviam sido publicados os dois documentos legais norteadores do trabalho: a Portaria Nº 1061, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013b), que instituiu a Ação, e a Portaria Nº 98, de 06 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013c), que a regulamentou e definiu suas diretrizes complementares. Ambas as portarias foram publicadas em resposta à Portaria Nº 977, de 3 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013a), que alterou a Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012.

³ MARquE/UFSC, a que doravante farei referência simplesmente como *o Museu*. Mais informação em: <<http://museu.ufsc.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

⁴ Doravante *ASIE-SC*, *Ação*, *Ação Saberes* ou *Ação Saberes Indígenas*.

A Portaria MEC N° 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), por sua vez, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e definiu as suas diretrizes gerais, criando um macro programa de formação continuada de professores de séries iniciais de ensino fundamental das redes públicas de ensino que tinha como fim aprimorar as suas atividades de alfabetização, letramento e numeramento. O PNAIC⁵, como veio a popularizar-se, consistia no desenvolvimento de formações em etapas de 10 meses. Ao longo delas, professores com mais formação das escolas exerciam o cargo de *orientadores de estudo*, recebendo formação dos formadores da universidade para, posteriormente, eles próprios atuarem como formadores nas suas escolas. O público que receberia a formação ministrada pelos orientadores de estudo era composto pelos *professores cursistas*, cargo destinado aos professores regentes de séries iniciais.

De forma análoga ao PNAIC, na ASIE, durante 10 meses, orientadores de estudo e professores cursistas receberiam bolsas (com valor diferenciado em função dos papéis assumidos) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE⁶) para receberem uma formação de uma carga horária de 200 e 180 horas respectivamente. Por essa formação seriam responsáveis instituições de ensino superior, como a UFSC, particularmente equipes de profissionais que assumiriam as funções de coordenadores adjuntos, supervisores e formadores.

Os coordenadores, supervisores e formadores não indígenas haveriam de contar com a titulação necessária e com experiência de trabalho e pesquisa junto a populações indígenas, ao mesmo tempo que os formadores indígenas seriam aqueles sábios, sábias e especialistas indígenas indicados pelas suas comunidades “em vista do domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da formação continuada” (BRASIL, 2013c, s.p.). Da equipe faria parte também um Coordenador da ASIE junto à Secretaria de Educação, cargo destinado aos técnicos responsáveis pela educação escolar indígena em cada uma das redes, municipais ou estaduais, nas quais estivessem inseridas as escolas que recebessem a formação. Esse Coordenador deveria fazer as articulações necessárias para o desenvolvimento da ASIE no sistema de educação.

⁵ Maiores informações em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

⁶ Maiores informações em: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. <<http://www.fn.de.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

De acordo com a Portaria 98, os objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola são:

- I – Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III – oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV – fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (BRASIL, 2013c, s.p.)

Com base nesses objetivos, a ASIE se desenvolveria com base nos seguintes eixos:

- I – letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II – letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- III – letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e
- IV – conhecimentos e artes verbais indígenas. (BRASIL, 2013c, s.p.)

Os documentos norteadores da ASIE, portanto, serviram de prerrogativa legal para dez meses de parceria interinstitucional entre professores e comunidades indígenas e pesquisadores e formadores indigenistas; e para muito mais de dez meses de trabalho conjunto em torno da educação diferenciada nas diversas línguas das escolas

indígenas. Essa parceria e esse trabalho haveriam de resultar em materiais didáticos e paradidáticos e outros documentos, como currículos ou projetos político-pedagógicos, que tivessem como fim aprimorar as atividades didático-pedagógicas dessas escolas.

As instituições de ensino envolvidas na ASIE, do mesmo modo que aquelas envolvidas no PNAIC, se organizariam em redes de universidades para se articularem regionalmente na implementação do trabalho. Assim, a UFSC passou a articular a Rede Sul-Sudeste, coordenada pela UFMG e composta, de norte a sul, pela UFES, a própria UFMG, a UFRRJ, a USP, a UEM e a UFRGS, universidades atuantes nos territórios onde há presença das populações Guarani (presentes em ES, RJ, SP, PR, SC e RS) e Kaingang (presentes em SP, PR, SC e RS), sendo que em SC nós trabalhamos também junto à população Laklãnõ-Xokleng, endêmica no estado.

Para auxiliá-la nos primeiros passos da implementação da Ação em SC, Dorothea recorreu a dois colaboradores habituais do curso em cuja coordenação ela própria desempenha um papel central: a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (doravante LII-UFSC). Essas duas pessoas foram Clarissa Rocha de Melo⁷ e eu próprio⁸, que acabei assumindo desde então a função de supervisor. As nossas conversas iniciais com os professores indígenas a respeito da ASIE partiram, portanto, das conversas, discussões e debates desenvolvidos na LII-UFSC com base no nosso envolvimento como docentes, assim como nas discussões travadas nos nossos percursos investigativos anteriores nas aldeias.

Essas conversas iniciais em torno da ASIE tiveram lugar ainda no contexto da LII-UFSC, nas noites de 19 de março e 27 de maio de 2014. Nessas reuniões, discutimos com os acadêmicos do curso as características e objetivos do programa, conforme explicitados nas suas portarias norteadoras. Naquelas discussões iniciais, os participantes

⁷ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Sua tese, defendida em 2013, investigou a inserção dos estudantes indígenas na LII-UFSC (MELO, 2013)

⁸ Eu me tornara um assíduo colaborador docente na LII-UFSC a partir de 2012, após a defesa da minha dissertação de mestrado (GUEROLA, 2012). Na LII-UFSC, além de orientar diversos trabalhos de conclusão de curso, fui responsável por ministrar disciplinas como Alfabetização em Contexto Bilingue — experiência a partir da qual desenvolvi Guerola (2015) —, Introdução ao Discurso Científico, Laboratório de Ensino de Língua Indígena IV e Língua Portuguesa I.

frisaram a importância da participação na formação da totalidade de professores das escolas indígenas, e não apenas daqueles das séries iniciais, uma vez que um projeto de formação que tratasse da inserção dos saberes indígenas na escola não poderia excluir os professores de séries finais, do ensino médio ou da educação infantil, nem aqueles responsáveis por áreas de especialidade como a educação física, a arte indígena, a língua indígena ou a informática.

Cabe sublinhar aqui o fato de, embora poucos indígenas se detivessem a ler minuciosamente as portarias norteadoras, todos terem se apropriado de início e rapidamente do nome do projeto: *Ação Saberes Indígenas na Escola*. O título não parece muito condizente com os objetivos e eixos temáticos da Ação conforme definidos nas portarias norteadoras, pois ele não traz à tona a centralidade de conceitos como letramento, numeramento ou multilinguismo. No entanto, ele traz à tona alguns dos conceitos centrais da luta dos professores e lideranças indígenas por uma educação escolar indígena *diferenciada, intercultural, específica, comunitária e bilingue*, modalidade escolar que se encontra alicerçada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e outros diversos e numerosos documentos (cf. Magalhães, 2005).

O primeiro desses conceitos centrais na luta indígena por uma educação escolar diferenciada é o conceito de *ação*. Esse conceito remete a fazer e aprender *na prática*, o que se contrapõe no discurso dos professores indígenas a aprender *na teoria*, isto é, sentado na cadeira em sala de aula. O segundo desses conceitos é *saberes indígenas*, que remete a conhecimentos de alguma forma relacionados à *cultura*, à *tradição* e aos *costumes*. O fato do título trazer à tona esses conceitos, assim como a flexibilidade com que cada instituição poderia desenvolver o trabalho, foram determinantes na reinterpretação da ASIE ocorrida no contexto da sua implementação em SC.

Por outro lado, nas primeiras reuniões acima mencionadas, assim como numa reunião mantida a 21 de janeiro de 2015 com os acadêmicos Kaingang da LII-UFSC já envolvidos na ASIE no RS, foi frisada também a inadequação de trabalharmos dentro da lógica da formação em cadeia, com base na qual alguns professores (os orientadores de estudo) receberiam a formação diretamente dos formadores, na universidade, e outros (os professores cursistas) a receberiam dos orientadores nas escolas. A partir dos relatos de experiências mal

sucedidas, os Kaingang nos sugeriram não seguir essa metodologia de trabalho, sob risco do trabalho não colher frutos e se tornar improdutivo.

Uma vez selecionadas as formadoras que fariam parte das equipes que trabalhariam de forma diferenciada e independente em cada contexto étnico, e uma vez pactuada a parceria entre a UFSC e a SED-SC para o desenvolvimento do trabalho, nos dispusemos a continuar as discussões de planejamento da ASIE-SC nas escolas indígenas. Assim, começamos a organizar viagens às diversas comunidades e regiões para discutirmos com os professores e lideranças indígenas a proposta de trabalho e divulgarmos a seleção de orientadores de estudos e professores cursistas que estava sendo realizada naquele momento pela Secretaria de Educação do Estado de SC.

Essas viagens foram realizadas entre janeiro e abril de 2015 e nelas foram percorridas mais de uma dezena de comunidades, quer em pequenas reuniões nas escolas, quer em encontros de professores como o I Encontro de Professores e Universitários Indígenas do Oeste de Santa Catarina, que teve lugar em abril de 2015⁹. Durante esses meses, as discussões nas escolas (nas quais conversamos a respeito das necessidades e desejos dos professores e lideranças indígenas a respeito da Ação) se complementaram com as discussões dos membros das equipes em reuniões periódicas organizadas no Museu, nas quais, aos poucos, fomos definindo o Plano de Trabalho que delineou as bases do trabalho da ASIE-SC, e que se encontra neste trabalho como Anexo I.

Nesse plano de trabalho, atualizado em setembro de 2015, ficou estabelecido o seguinte objetivo geral:

Favorecer o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em torno de práticas e saberes relacionados à temática *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente*, fomentando ações que fortaleçam esses saberes e práticas e sirvam como

⁹ Cabe aqui ressaltar que, embora a equipe UFSC se organizasse para começar a trabalhar, conforme orientações recebidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável pelo programa no MEC, no início de 2014, o recurso de custeio para o início dos trabalhos foi recebido na UFSC, depois de árduos meses de espera, apenas em julho de 2015. Até a recepção dos recursos, os custos das viagens foram arcadas pela própria equipe, cujos membros foram ressarcidos posteriormente.

base para a elaboração de atividades e materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens.

Para a elaboração do plano de trabalho, foram colocados em interação discursos da Linguística Aplicada — como aqueles fundamentados em noções como a linguagem como prática local (PENNYCOOK, 2010), o translinguismo (GARCÍA, 2009) e a relação entre linguagem, discurso e bases materiais (BAKHTIN, 2006) — e da Antropologia — como aqueles fundamentados na territorialidade indígena (DARELLA, 2004; LOCH, 2004; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Foi a partir dessa interação que estabelecemos *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente* como eixo temático da ASIE-SC, por entendermos que o trabalho relacionado a saberes indígenas, práticas de linguagem e material didático não pode estar desvinculado das discussões a respeito da territorialidade e direitos fundiários indígenas:

A problematização da língua em termos de prática social e em termos de diversidade de significados favorece o trabalho escolar da linguagem em práticas sociais ligadas ao território. A forte ligação existente entre terra (condições materiais de modo geral) e práticas linguísticas, especificamente no âmbito indígena, pauta a necessidade de articular o trabalho escolar com linguagens indígenas com os territórios das comunidades e os elementos que os constituem (fauna, flora, relação com divindades, locais sagrados, aldeamentos antigos/sítios arqueológicos, etc.).

É com base nessa justificativa que o presente plano geral amalgama os eixos da Ação Saberes Indígenas na Escola [...] num único eixo temático, qual seja, *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente*. (Plano de Trabalho da ASIE-UFSC)

No Plano de Trabalho foram recolhidos, ainda, os apontamentos das discussões mantidas nas aldeias e na universidade no que diz respeito à metodologia de trabalho que a ASIE-SC deveria seguir. Assim, ficou estabelecido que a ASIE-SC se desenvolveria em torno de

duas atividades principais: *Grandes Encontros* (num total de três, em intervalos de dois a quatro meses) e *Ações*. Nos Grandes Encontros, que teriam lugar nas aldeias e datas escolhidas previamente pelos participantes, reunir-se-iam, durante dois dias e meio (preferencialmente em finais de semana, para não atrapalhar o decorrer do calendário letivo das escolas), professores (tanto orientadores de estudo quanto professores cursistas), lideranças e sábios, sábias, anciões e anciãs das comunidades com o fim de discutirem entre si como era, é e deve ser a educação indígena e como a educação *escolar* indígena pode fortalecê-la.

A partir dessas discussões, os grupos de professores cursistas, sob coordenação dos orientadores de estudo, desenvolveriam *ações* com os seus alunos nas escolas. Essas *ações* envolveriam atividades em espaços e tempos da educação indígena, isto é, em espaços e tempos diferentes daqueles da sala de aula propriamente dita. A partir do registro escrito, fotográfico e audiovisual (que seria apresentado no II Grande Encontro) das *ações* desenvolvidas junto aos alunos fora de sala de aula com o apoio, participação e orientação direta dos *mais velhos*, seria pensada a forma em que o trabalho com esses saberes poderia ser complementado e aprofundado em sala de aula por meio da interação com outros saberes, como aqueles de outras populações, indígenas ou não, e aqueles associados tradicionalmente à escola e ao currículo de instrução regular. No III Grande Encontro, uma vez desenvolvidas as *ações* e planejadas e desenvolvidas as atividades didático-pedagógicas de complementação e aprofundamento em sala de aula, decidir-se-ia de que forma esse trabalho poderia ser sistematizado em forma de materiais didáticos, paradidáticos e outros documentos norteadores das práticas pedagógicas das escolas indígenas, estabelecendo quais seriam os produtos finais dos dez meses de trabalho da ASIE.

Com um total de 245 professores indígenas participantes, organizados em equipes de trabalho coordenadas por 29 orientadores de estudo, a ASIE-SC 2015-2016 foi desenvolvida entre agosto de 2015 e junho de 2016. Os Grandes Encontros tiveram lugar nas seguintes datas e locais:

GUARANI (agosto 2015 – maio 2016)		
I Grande Encontro	Tekoa Marangatu, município de Imaruí	30 de julho a 02 de agosto de 2015
II Grande Encontro	Tekoa Yvyã Yvate, município de São Francisco do Sul	01 a 04 de outubro de 2015
III Grande Encontro	Tekoa Mymba Roka, município de Biguaçu	02 a 05 de maio de 2016
LAKLÂNÕ-XOKLENG (agosto 2015 – maio 2016)		
I Grande Encontro	EIEB Laklãnõ, aldeia Palmeira, TI Ibirama Laklãnõ	14 a 16 de agosto de 2015
II Grande Encontro	EIEB Vanhecu Patté, aldeia Bugiu, TI Ibirama Laklãnõ	16 a 18 de outubro de 2015
III Grande Encontro	EIEB João Bonelli, aldeia Barragem, TI Ibirama Laklãnõ	22 a 24 de março de 2016
KAINGANG (setembro 2015 – junho 2016)		
I Grande Encontro	EIEB Cacique Vanhkre, TI Xapecó, município de Xanxerê	10 a 12 de setembro de 2015
II Grande Encontro	EIEB Cacique Pirã, TI Toldo Pinhal, município de Seara	30 a 31 de outubro de 2015
III Grande Encontro	EIEB Fen'no, TI Toldo Chimbanguê, município de Chapecó	10 a 12 de março de 2016

Nos intervalos entre os encontros, os professores das diversas equipes de trabalho, nas suas escolas e aldeias, desenvolveram junto aos seus alunos diversas *ações*, relacionadas a uma miríade de temas associados aos saberes indígenas como alimentação tradicional, ervas medicinais, caça, pesca, cumprimentos, agricultura, corais de crianças, negociação com instituições, dentre outros. Como resultado final, nos três contextos étnicos, decidiu-se por os produtos constituírem material de apoio para os professores indígenas em forma de guias didáticos que servissem como acervo de ideias para outros professores se inspirarem na hora de pensar o seu trabalho com saberes indígenas na escola.

Assim, no contexto guarani, após um documento base que sintetiza em português os discursos dos mais velhos enunciados em guarani durante os encontros, serão compilados os registros escritos e fotográficos das ações desenvolvidas pelos professores junto aos seus

alunos, de modo a compor um livro que possa expor, de forma mais sistemática para aqueles que lidam com a educação escolar indígena guarani, a filosofia que a norteia e a metodologia de trabalho escolar que os Guarani defendem como própria. Junto ao livro físico, um DVD incluirá o registro audiovisual das falas dos mais velhos nos encontros (constituído por filmagens feitas por mim inicialmente apenas para fins desta pesquisa), os registros audiovisuais das *ações* nas escolas feitos pelos professores e o livro em formato pdf. No contexto kaingang, os registros escritos e fotográficos das ações, junto aos seus planejamentos didáticos, serão acompanhados dos mapas e históricos das comunidades, escolas e anciões participantes. No contexto laklãnõ-xokleng, o cerne do produto final será a sistematização dos planejamentos dos professores e dos seus registros escritos e fotográficos. No mesmo momento em que redijo estas páginas e os materiais se encontram nas suas últimas fases de elaboração, a ASIE-SC inicia a sua segunda edição, 2016-2017.

Ser supervisor da ASIE-SC me possibilitou desenvolver uma pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada conforme os princípios que são elencados nas próximas duas seções. A decisão de utilizar esse contexto como contexto de pesquisa foi tomada assim que recebi o convite para atuar nela como supervisor, com base nos seguintes motivos: Em primeiro lugar, porque o meu projeto de pesquisa já previa o trabalho com formação de professores junto às três populações indígenas do estado; em segundo lugar, porque a ASIE-SC me provia de uma infraestrutura e de uma logística tanto profissional quanto financeira idônea em relação aos fins da minha investigação; finalmente, porque ela me oferecia a oportunidade de dar aos participantes o retorno da pesquisa de modo simultâneo à sua realização. Exponho nas seções a seguir os princípios indisciplinares e metodológicos deste trabalho, no intuito de descrever os princípios epistemológicos e metodológicos que pautam esta empreitada de geração de conhecimento.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO INDISCIPLINAR: A LINGÜÍSTICA APLICADA BRASILEIRA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: O QUE É? O QUE ELA FAZ?

Nesta seção, apresento as características que definem a LA no Brasil enquanto campo de conhecimento autônomo na área dos estudos da linguagem, particularmente na sua abordagem indisciplinar (MOITA LOPES, 2006b), assim como o modo em que elas se manifestam neste trabalho. Uma vez arroladas essas características e manifestações,

exemplifico as produções acadêmicas (dissertações, teses e artigos científicos) desenvolvidas em universidades públicas brasileiras e publicadas no Brasil dentro dessa perspectiva nos últimos anos, particularmente entre 2004 e 2014, de modo a ilustrar o modo em que este trabalho se insere na corrente discursiva da produção acadêmica da LA em contextos indígenas.

2.2.1 A Linguística Aplicada indisciplinar brasileira: O que é?

Por a LA se ocupar do estudo das práticas de linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas (KLEIMAN, 1998), autores como Fabrício (2006) ou Moita Lopes (2006a) estabelecem uma relação íntima entre essa área e a área de estudos do discurso. Ambas as áreas convergem por causa da sua preocupação por situar sócio historicamente as práticas discursivas e vinculá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação. Elas convergem igualmente em decorrência da sua orientação crítico-reflexiva na investigação a respeito de como a linguagem opera no mundo social. Esta investigação analisa as práticas de linguagem (ou *práticas materiais*, como as nomearei à frente) dos Grandes Encontros da ASIE-SC na sua edição 2015-2016, situadas sociohistoricamente, assim como os discursos nelas enunciados pelos seus participantes.

Por conta da especificidade dos seus objetos de estudo e métodos, a LA constitui uma área de conhecimento autônoma (CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006c). Essa área de estudos alveja o estudo, nas práticas sociais, de uma língua real, “uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”, de modo a não arrancá-la das suas raízes (SIGNORINI, 1998, p. 101; cf. também FABRÍCIO, 2006). Todavia, Kleiman (1998, p. 70) assevera que o foco da LA não é a linguagem ou as práticas sociais em si, e sim “o conhecimento das práticas de uso¹⁰ e de aprendizagem da língua em instituições, porque seu conhecimento pode ajudar a entender os fatores que condicionam as práticas institucionais”. Essa autora afirma que as práticas institucionais, de modo geral, “inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários” e é por isso que o conhecimento ao seu respeito seria o objeto de pesquisa

¹⁰ Embora neste trabalho eu defenda, a partir de Harris (2010), que as línguas não se *usam* e sim se *fazem*, muitos autores da LA se referem de forma recorrente às práticas de *uso* da linguagem e outras expressões correlatas.

em LA. As práticas de linguagem analisadas neste trabalho são tanto institucionais (por terem lugar no contexto de um programa de formação continuada de professores do Ministério da Educação, implementado em SC através de uma parceria entre a UFSC e a Secretaria de Estado de Educação) como próprias de *grupos minoritários*, por os participantes pertencerem, na sua imensa maioria, às populações indígenas Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng.

Na LA, são, de fato, as ditas *minorias*, ou, antes, os grupos *minorizados* ou *minoritarizados* (isto é, coletivos representados no discurso hegemônico como minorias, mesmo que muitas vezes não o sejam: adolescentes em risco, estudantes negros, alunos de escolas pobres, surdos, adultos não alfabetizados, indígenas, LGBTs, etc.) os que protagonizam em maior medida os textos acadêmicos, quer seja em relação à construção das suas identidades, letramentos ou formação profissional, quer em relação aos gêneros textuais e ao modo em que os produzem e lêem, quer, em definitivo, ao modo em que se inserem discursivamente na sociedade majoritária (KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007).

Esse protagonismo dos grupos minorizados deriva da LA estar movendo o seu ângulo de observação do centro ocidental para as “franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores” (FABRÍCIO, 2006, p. 51), aquelas dos sujeitos sócio-históricos da realidade social que sempre estiveram à margem (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013). Dentre esses sujeitos sócio-históricos tradicionalmente à margem, os indígenas constituem a população mais emblemática, sendo caracterizados por Santos (2010, p. 47) como os “habitantes paradigmáticos do outro lado da linha”. Inserir-se no seio dos movimentos sociais nos quais esses sujeitos do outro lado da linha se integram — segundo a leitura que Kleiman (2013, p. 44) faz de Streck e Adams (2012) — é uma forma de inserir “o processo investigativo no movimento político da sociedade”.

Por esses sujeitos habitantes do outro lado da linha e os movimentos em que se inserem constituírem o seu foco central de atenção, a LA é crítica em relação à concepção positivista e objetivista de produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2013), pois essa concepção apaga os sujeitos sociais (tanto o sujeito pesquisado, considerado *objeto* de pesquisa, quanto o sujeito pesquisador) e apaga também a subjetividade ou intersubjetividade para legitimar a presumida objetividade e neutralidade de um conhecimento pretensamente

universal (MOITA LOPES, 2006a). Consciente das questões de ética, poder e política inerentes à produção de conhecimento, a LA começou a tomar essa subjetividade ou intersubjetividade como inseparável do conhecimento produzido, junto às visões, valores e ideologias do pesquisador (MOITA LOPES, 2013). Assim, neste presente trabalho, todos somos sujeitos, agentes, *participantes* do processo social, tanto da ASIE como desta pesquisa, lutadores no movimento pela educação escolar indígena diferenciada, sendo a relação entre nós, a nossa intersubjetividade, a base do percurso investigativo, motivo pelo qual, ela não só é apagada como é celebrada e colocada no centro da cena.

Esse foco na intersubjetividade há de ser dado em LA também na hora de definir os problemas de pesquisa, em cuja definição ainda hoje impera a hegemonia ocidental (KLEIMAN, 2013). É a partir dessa perspectiva que Kleiman (2013) defende que os rumos de pesquisa em LA no Brasil devem ser norteados ou, antes, *suleados*, pela descolonialidade epistemológica. Para isso, é necessário que os problemas de pesquisa sejam identificados com e pelos grupos sociais às margens dos centros de produção de conhecimento, “numa perspectiva desde o interior da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 41).

Pelo seu foco ser constituído pelas práticas de linguagem reais, pela intersubjetividade e pelo trabalho junto a grupos sociais tradicionalmente à margem, a LA, como reza o seu próprio nome, está atrelada à geração de conhecimento aplicado. Assim, a LA é *aplicada* não porque faz aplicação de teorias e sim porque ocorre no *contexto de ação*, *contexto de aplicação*, *campo aplicado* ou *contexto aplicado*, contextos de pesquisa em que as pessoas vivem e agem e nos quais se busca compreender a vida social dos participantes das práticas sociais em que a linguagem é constituída (MOITA LOPES, 2006c). O contexto de ação ou aplicação deste trabalho, a Ação Saberes Indígenas na Escola em Santa Catarina, já foi descrito de modo aprofundado na seção 2.1.

A geração de conhecimento aplicado em LA está associada à busca de uma potencial contribuição para a resolução de problemas e desigualdades entre sujeitos sociais, especificamente aqueles nos quais a linguagem e o discurso desempenham um papel central (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; ROJO, 2006; KLEIMAN, 2013). Para Rojo (2006), esses problemas, em relação aos quais se buscam respostas teóricas com ganhos para as práticas sociais e para uma melhor qualidade de vida dos sujeitos que nelas participam, não hão de ser definidos teoricamente e sim em função da sua relevância social.

Já Moita Lopes (2006c, p. 20) coloca a questão em outros termos ao afirmar que o objetivo da LA não seria “encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói”, e sim “criar inteligibilidades” sobre problemas sociais em que a linguagem desempenha um papel central. Essas *inteligibilidades* têm como fim ajudar a “vislumbrar alternativas” para os contextos de ação em estudo, construindo novos discursos para a vida social com alternativas que possam reinventá-la (MOITA LOPES, 2006a; 2013). O autor afirma ser impossível à LA pensar em soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, porquanto isso apaga ou simplifica a complexidade, efemeridade e particularidade das situações estudadas (MOITA LOPES, 2006c).

Neste trabalho, o problema e a desigualdade de natureza diversificada em que a linguagem e o discurso desempenham um papel central (em relação aos quais busco quer criar inteligibilidades para vislumbrar alternativas, quer buscar respostas teóricas que tragam ganhos para uma melhor qualidade de vida dos participantes) estão relacionados ao fortalecimento das línguas indígenas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng através da escola. Como veremos já na fundamentação teórica, no capítulo 3, e principalmente na análise de dados, no capítulo 5, é uma constante no discurso indígena a preocupação com o fortalecimento das línguas dos seus povos, haja vista a ameaça que a elas coloca o envolvimento das camadas mais jovens das suas sociedades em práticas materiais, instituições, relações sociais e de poder, discursos, e crenças, valores e desejos que estão transformando os processos sociais das línguas indígenas e aproximando-os daqueles processos que constituem a língua portuguesa em contextos não indígenas.

Os indígenas têm uma expectativa muito alta em relação ao papel que a escola pode desempenhar no combate a essa ameaça, porém ainda se encontram frustrados quanto ao papel que é desempenhado atualmente por ela: a escola não consegue tornar fluentes¹¹ nas línguas indígenas aqueles alunos que não o são já ao seu ingresso na escola, embora as estudem durante todos os seus anos de escolaridade. Ela consegue sem problemas, porém, tornar fluentes em português aqueles

¹¹ Conforme será definido na seção 3.4, o conceito de *fluyente* neste trabalho é empregado com base numa compreensão de discurso e de línguas enquanto fluxos e enquanto processos sociais. Como veremos então, para fins deste estudo, ser *fluyente* numa língua consiste em fluir *natural, fácil, espontânea e abundantemente* no processo social que a constitui.

alunos que a ela chegam sem conhecimento dessa língua. Esta tese, portanto, busca criar inteligibilidades ou respostas teóricas que forneçam alternativas para o ensino-aprendizagem de línguas indígenas na escola, para que a realidade se aproxime em maior medida às expectativas e anseios que os indígenas colocam nessa instituição.

A noção de conhecimento aplicado ou pesquisa aplicada está vinculada simultaneamente, portanto, a uma orientação para a geração de conhecimento útil para os participantes das práticas sociais nos contextos de ação. Para tal geração, presta-se especial atenção aos interesses e perspectivas dos participantes, assumida a sua colaboração na pesquisa para a geração de conhecimento e de resultados altamente contextualizados (MOITA LOPES, 1998). Assim, a preocupação da área é de natureza quase exclusivamente qualitativa, pois ela se interessa por questões particulares, idiossincráticas e situadas (MOITA LOPES, 2013) e não tanto por generalizações. Generalizações em LA são feitas com grande cautela, pois essa área (in)disciplinar associa os resultados que produz aos discursos e às práticas dos atores sociais envolvidos na geração de conhecimento (FABRÍCIO, 2006). Nesse sentido, os resultados desta pesquisa não têm a pretensão de serem generalizáveis a todos os contextos escolares indígenas, e sim apenas àqueles dos quais provém os participantes envolvidos nela. No entanto, as considerações aqui apresentadas poderão servir de insumo para discussões em outros contextos de ação.

Do ponto de vista metodológico, a busca de conhecimento que considere a visão, perspectivas e interesses dos participantes dos contextos de ação tem favorecido a compreensão da idoneidade da utilização em LA de metodologias de observação de contextos naturais, principalmente metodologias qualitativas colaborativas de base interpretativista e cunho etnográfico (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; CAVALCANTI, 2004). A predileção por tais metodologias decorre do fato delas favorecerem o envolvimento dos participantes na construção do conhecimento, assim como na reflexão sobre as suas próprias práticas (MOITA LOPES, 1998). Outrossim, essas abordagens metodológicas prevêm uma maior preocupação em relação ao retorno dos resultados para o contexto de ação no próprio desenho de investigação.

A partir do reconhecimento da necessidade de geração de conhecimento aplicado e de resultados que contribuam para a resolução de problemas sociais através de metodologias qualitativas de cunho

etnográfico, a LA brasileira vem desenvolvendo, especialmente a partir do final da década de 1990, uma atitude transdisciplinar (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998; SIGNORINI, 1998; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998b; CAVALCANTI, 2004). Essa atitude é, para Moita Lopes (2013), a cara específica da LA no Brasil. A transdisciplinaridade em LA estabelece uma interface, diálogo ou articulação entre diferentes áreas de conhecimento, dentro e fora das ciências da linguagem. De fato, na definição de Signorini e Cavalcanti (1998a, p. 7), a LA já é em si mesma uma “interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem”.

Para constituir essa interface, a LA tem buscado se aproximar das ciências sociais e ampliar a distância em relação à Linguística (CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006a), pois “a lógica da Linguística [...] não funciona diante dos princípios que caracterizam a investigação em LA” (MOITA LOPES, 2006c, p. 16). Para Moita Lopes (2006c), muitas das questões mais relevantes em relação à linguagem são abordadas por pesquisadores de outros campos que não o campo específico da linguagem. Portanto, parece essencial que “a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea” (Lopes, 2006a, p. 96). Nesse trabalho, especificamente, a atitude transdisciplinar se reflete na interface, diálogo ou articulação tecida entre trabalhos da Linguística Aplicada, da Antropologia, da Filosofia, da Educação, da História e da Geografia.

Por transitar nas fronteiras entre diversas áreas de estudo, além de transdisciplinar, a LA é também chamada de híbrida, mestiça ou nômade (MOITA LOPES, 2006a; 2006c). Já por questionar o conhecimento disciplinar, mais facilmente departamentalizado e adequado a uma visão tradicional e ortodoxa de produção de conhecimento, ela é também chamada de indisciplinar (MOITA LOPES, 2006b). A *indisciplina* da LA não consiste na recusa de disciplinas específicas e sim na aceitação de que são muitas as lentes que podemos usar para enxergar o mundo, sendo que nenhuma delas é mais verdadeira ou legítima, mas sim complementares na função crítica de desestabilizar verdades cristalizadas e de oferecer novas interpretações para a realidade a partir de uma prática problematizadora (MOITA LOPES, 1998).

São essas as características da abordagem indisciplinar da LA brasileira conforme entendida neste trabalho. Cabe agora exemplificar as pesquisas que têm sido desenvolvidas a partir dessa perspectiva em

contextos indígenas no Brasil nos últimos anos. Faça isso na seção a seguir.

2.2.2 A Linguística Aplicada indisciplinar em contextos indígenas: O que ela faz?

A presente ilustração da produção acadêmica da LA em contextos indígenas busca elencar e classificar um recorte dos trabalhos que tiveram como contexto de aplicação cenários indígenas no Brasil, foram defendidos ou publicados no país no período entre 2004 e 2014 e podem ser, em diferentes graus, identificados com o trabalho de pesquisa em LA indisciplinar, tal qual caracterizada na seção anterior¹².

Pelo seu caráter híbrido e mestiço, e pela sua caminhada entre diferentes áreas de estudo, não resulta fácil determinar o que é e o que não é LA, pois não é de todo incomum que trabalhos que poderiam ser enquadrados dentro do seu escopo sejam desenvolvidos em outras áreas, como a Educação (SILVA, 2005; BARROSO, 2009; NEVES, 2009; FIALHO, 2010; SOBRINHO, 2010), a História (SALVARO, 2009) ou a Antropologia (SCARAMUZZI, 2008), sem que esses trabalhos se reconheçam como trabalhos em LA.

A dificuldade na hora de identificar os trabalhos pertencentes à área se soma ao caráter excepcional dos trabalhos que satisfazem todas

¹² Cabe fazer referência aqui aos estados da arte relacionados com esta ilustração, os quais abrangem etapas anteriores à aqui abrangida, particularmente Cavalcanti (1999) e Grupioni (2003). Cavalcanti (1999) apresenta o estado da arte da subárea da LA relacionada aos estudos sobre educação escolar em contextos bilíngues, como comunidades indígenas, de imigração, de fronteira ou comunidades de surdos (destacando a maior atenção que as comunidades indígenas receberam por parte dos pesquisadores nesses contextos) na década de 1990. Já Grupioni (2003), sem se preocupar com limites de disciplina ou área de estudos (mas destacando a maior concentração nas áreas de Educação, Linguística e Antropologia dos trabalhos elencados), levanta “dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas em universidades brasileiras, cujas temáticas, em sentido amplo, têm relação com os processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações” (p. 197). Entre esses trabalhos se incluem aqueles “voltados à reflexão de questões suscitadas pelo uso, ou não, das línguas indígenas nas escolas” (p. 197). O período abrangido por Grupioni (2003) é de 1978 (ano em que teria sido defendida a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngue) a 2002.

as características que foram atribuídas à LA indisciplinar anteriormente, em decorrência da inserção da área e dos seus pesquisadores dentro do macro contexto de produção acadêmica institucionalizada do processo social capitalista. Dentro desse macro contexto, por vezes, resulta difícil ou impossível observar algumas das características elencadas, como, por exemplo, a participação dos atores do contexto de aplicação na definição dos problemas de pesquisa ou a observação e planejamento do retorno dos resultados para os participantes e as suas comunidades no próprio desenho de investigação.

Não obstante, dado que o recorte aqui oferecido pretende ser mais ilustrativo que exaustivo, ele foca em trabalhos que se aproximam, em diferentes graus, à LA indisciplinar, quer por se reconhecerem explicitamente como trabalhos desenvolvidos dentro desse paradigma de pesquisa, quer por terem sido desenvolvidos em áreas muito próximas (como a análise do discurso) e com um viés teórico-metodológico congruente com os postulados da LA. Em suma, a característica imprescindível dos trabalhos aqui elencados é abordar problemas da vida social relacionados à linguagem e ao discurso em práticas sociais em contextos indígenas.

Num primeiro momento, destaco trabalhos que, reconhecendo-se explicitamente dentro da LA indisciplinar conforme caracterizada pelos autores em que se fundamenta disciplinarmente este trabalho, foram desenvolvidos a partir de trabalho de campo em contextos de ação através de metodologias de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Muitos deles se baseiam na observação participante, ou, antes, na *participação observante*, pois uma quantidade significativa deles foi desenvolvida por pesquisadores que desempenharam outros papéis dentro do contexto de aplicação, principalmente como formadores ou facilitadores de oficinas em escolas indígenas ou em contextos de formação superior de professores indígenas. Esses trabalhos buscam, a partir da análise das práticas e discursos dos atores sociais nesses contextos, abordar as representações que estes fazem das suas línguas, especificamente no relacionado à sua construção identitária, com o fim de sistematizar tais representações de modo a construir conhecimento que subsidie discussões em torno da implementação de *políticas linguísticas* e programas de formação de professores indígenas. Essas pesquisas desenvolvem quadros teóricos transdisciplinares com contribuições principalmente de áreas como a LA, a Análise do Discurso, os Estudos Culturais, a Antropologia, a Filosofia da

Linguagem ou os Estudos de Letramento, mas também de áreas como a História ou, inclusive, a Arqueologia.

Dentro desse primeiro grupo, destacam-se, na Região Norte, os trabalhos de Maher (2008; 2010a; 2010b; 2012; 2013), produzidos dentro do contexto de formação de professores indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac) junto a professores das etnias Kaxinawa/Huni Kui, Yawanawa, Shãwãdawa, Katukina, Jaminawa, Asheninka e Manchineri; de Rabelo (2012) e Santos (2013), em comunidades Macuxi, Taurepang e Wapixana, na divisa entre o Brasil, a Guiana e a Venezuela; de Camargo e Albuquerque (2006) em salas de aula com alunos indígenas de dez a vinte etnias e línguas diferentes fora das suas comunidades, em centros missionários salesianos e na cidade de São Gabriel da Cachoeira; de Soares (2011) em escolas e em contextos de formação de professores Puyanawa no Acre; de Neves (2010), no projeto “Crianças Suruí-Aikewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola”; e de Alencar (2012), num espaço hospitalar público materno infantil multilíngue em Boa Vista (único trabalho relacionado à área da saúde produzido em LA em contextos indígenas).

Na Região Nordeste, destacam-se os trabalhos de Costa (2013), sobre a revitalização da língua tupinambá nas comunidades de Olivença, Serra do Padeiro e Patiburi na Bahia, e de Simas (2009), no contexto escolar potiguara na Paraíba. Já no Centro-Oeste, destacam-se os trabalhos de Dunck-Cintra (2006) e Santana (2012) em comunidades Chiquitano do Mato Grosso; de Neto (2009; 2013), junto a professores e lideranças Tapirapé no mesmo estado; de Ferreira (2009), junto a professores indígenas de diversas etnias estudantes do Programa de Ensino Superior Indígena Intercultural (PROESI), da Universidade do Estado de Mato Grosso; de Oliveira (2009; 2013) no contexto karajá em Tocantins, principalmente em relação ao Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas (CLIFSPI) da Universidade Federal de Goiás; de Nascimento (2012), no mesmo curso, em relação aos cursos de português intercultural da UFG; de Martines (2014) em relação à lei 848/2010, que co-oficializou a língua guarani junto à língua portuguesa na cidade de Tacuru no Mato Grosso do Sul; e de Vilhalva (2009), em torno da emergência de línguas de sinais familiares em contextos plurilíngues kaiowa e terena.

Na Região Sudeste, por sua vez, destaca-se o trabalho de Cardoso (2008), junto aos Pataxó de Minas Gerais. Na Região Sul, finalmente, se destacam os trabalhos de Kondo (2013) e Kondo e Fraga (2012; 2013),

na comunidade Guarani do Pinhalzinho, no Paraná; o trabalho de Giroletti (2008), junto a índios surdos numa comunidade Kaingang do Oeste de Santa Catarina, e o meu próprio trabalho na comunidade Guarani do Morro dos Cavalos (Guerola, 2012; 2014a; Guerola, 2014b, no prelo).

Na mesma perspectiva teórico-metodológica, também desenvolvidos em trabalhos de campo em contextos de ação através da participação observante, os trabalhos que elenco em seguida se distinguem dos anteriores por analisarem práticas e discursos de atores sociais indígenas em contextos de educação escolar, porém exclusivamente a partir de produções textuais escritas, quer de professores em cursos de formação, quer de alunos como parte do seu trabalho escolar. Dentro desse grupo, destaco, na Região Norte, as pesquisas de Spotti et al. (2013), dentro de um curso de formação de professores indígenas em Roraima, e de Santos (2011), em cursos de magistério ministrados pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPE) junto aos Wajãpi. Já na região Centro Oeste, destacam-se os trabalhos de Neto (2005), em contextos escolares tapirapé no Mato Grosso, e de Nincao (2008; 2012), junto aos Terena no Mato Grosso do Sul; assim como o trabalho de Hentz (2005) no contexto laklãnõ-xokleng se destaca na região Sul, particularmente em Santa Catarina.

Dentro dos trabalhos que desenvolvem as suas discussões a partir de corpora compostos exclusivamente por textos escritos, cabe destacar outros trabalhos que abordam problemas da vida social relacionados à linguagem e ao discurso enquanto práticas sociais em contextos indígenas, mas que não foram desenvolvidos a partir de trabalhos de campo dentro de contextos de ação específicos. Destaco, dentre eles, o trabalho de Nascimento (2014) a respeito das composições do grupo Guarani Kaiowa de rap Brô MCs, assim como o trabalho de Thiago (2007) sobre o texto multimodal (composto de texto alfabético e visual) de autoria indígena em materiais didáticos. Incluem-se nesse grupo os diversos trabalhos que analisam as ações afirmativas de *inclusão* de cidadãos indígenas, como Gonçalves (2011), em torno do décimo vestibular dos povos indígenas no Paraná; Niederauer (2013), sobre a representação do ingresso e participação de indígenas no ensino superior pelo site da Universidade de Brasília e em sites mantidos por universitários ou organizações civis indígenas; ou Neves e Monarcha (2013), sobre sites, blogs e perfis de Facebook administrados ou mantidos por indígenas Suruí-Paiter e Baniwa, da Amazônia, Karari-Xocó, do Nordeste, e Guarani, do Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Destaco aqui também trabalhos que têm como materialidade empírica principalmente documentos oficiais que dizem respeito à educação escolar indígena, como os trabalhos sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de Simas (2008), Ribeiro (2007), Tasso et al. (2011), Gonçalves e Tasso (2012) e Liss (2011); a análise de Cunha (2009) do RCNEI, do Programa *Parâmetro em Ação – Educação Escolar Indígena* e de quatro projetos político-pedagógicos produzidos pela Comissão Pró-Índio do Acre para escolas yawanawa, ashaninka e kaxinawa/huni kuî; assim como a análise de Hentz (2013) de documentos oficiais vinculados a dois cursos de formação inicial de nível médio para professores indígenas em Santa Catarina.

No que diz respeito à análise mais geral das chamadas políticas linguísticas em contextos indígenas, em trabalhos não desenvolvidos em contextos de ação ou desenvolvidos a partir de metodologias de viés quantitativo, destaco os trabalhos de Cunha (2008), sobre as políticas de línguas no Brasil, especificamente aquelas relacionadas ao ensino bilíngue em escolas indígenas; de Souza e Nino (2008), que contrastam teoricamente no contexto da Amazônia a conjuntura e a organização de práticas de escolarização entre comunidades indígenas que não falam a língua indígena com aquelas de comunidades de fronteira que chegam a falar até cinco línguas; de Souza (2008), que aborda a implantação do bilinguismo na década de 1970 através de um levantamento sociolinguístico quantitativo numa comunidade Kaingang; e de Ramos (2010), que analisa materiais de formação para professores indígenas publicados pelo Ministério de Educação.

Não quero concluir esta ilustração sem fazer menção a alguns trabalhos que se adscvem exclusivamente à análise do discurso (principalmente de linha francesa), mas que são tangenciais à LA pela sua abordagem de problemas ligados à linguagem e ao discurso dentro das práticas sociais em contextos indígenas. São esses os trabalhos de Fonseca (2006) sobre representações linguísticas de um cacique de uma aldeia guarani do Espírito Santo; Oliveira (2013), sobre o modo em que a mídia televisiva estabelece condutas para olhar para o indígena brasileiro e dizer ao seu respeito; Miranda (2008), sobre a circulação da voz indígena na mídia impressa do Mato Grosso; Lima e Almeida (2010), sobre as representações sociais dos sergipanos em relação aos índios; e os trabalhos relacionados à demarcação da Terra Indígena

Raposa Serra do Sul de Silveira (2010), Braga e Campos (2013) ou Heller e Alecrim (2013).

Feita a ilustração dos trabalhos da LA em contextos indígenas nos últimos anos, no intuito de caracterizar o trabalho da área nesses contextos de ação e contextualizar esta pesquisa dentro da corrente discursiva de trabalhos acadêmicos em que se insere, dou continuidade a esta introdução, na seção a seguir, caracterizando a metodologia de pesquisa etnográfica, que pauta este trabalho.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Embora tradicionalmente associada à Antropologia e à Etnologia, as origens da Etnografia não se distanciam da Linguística, porquanto alguns autores consideram a Etnografia “provavelmente a única invenção verdadeiramente influente da Linguística Antropológica” (BLOMMAERT, 2009, p. 259). Inclusive, alguns dos seus conceitos centrais, como o contraste entre ético e êmico (cf. ERICKSON, 1990), termos derivados das palavras fonético e fonêmico, foram cunhados pelo linguista e antropólogo americano Kenneth Lee Pike (cf. HYMES, 1996; WIELEWICKI, 2001), primeiro presidente (e presidente emérito até a sua morte em 2000) do Summer Institute of Linguistics¹³, instituição a que farei menção em outras partes deste estudo.

Traçando o histórico do fazer etnográfico, autores como Hymes (1996) situam os primeiros etnógrafos já no século XIV, enquanto outros, como Erickson (1990) ou Madison (2012), situam os primeiros relatos denominados etnografias apenas no final do século XIX. Foi nesse momento que os antropólogos começaram a aludir com tal nome a monografias descritivas do estilo de vida de povos considerados *ethnoi*, termo do grego clássico que fazia referência aos *outros*, os *bárbaros* que não eram gregos (ERICKSON, 1990).

Naqueles primórdios, os etnógrafos constituíam os sujeitos de conhecimento de realidades consideradas pré-modernas (de acordo com o padrão ocidental), as quais eram objetificadas e representadas como se fossem fatos culturais dados que simplesmente eram *lidos* pelo antropólogo (CLIFFORD, 1986). Esses *objetos* eram geralmente comunidades pequenas e isoladas, consideradas primitivas e “simples, no sentido de serem pré-letradas e terem uma economia de

¹³ SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS, SIL. Kenneth L. Pike (1912–2000). Disponível em: <<http://www-01.sil.org/klp/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

subsistência”, embora posteriormente o interesse se ampliasse também para comunidades de sociedades industriais ou guetos urbanos (DAVIES, 1999, p. 67). Foi apenas após a II Guerra Mundial que, ao mesmo tempo em que se assumia a rápida desaparecimento desse mundo *primitivo* que era objeto da Etnografia, começou-se a questionar se de fato esse mundo tinha realmente existido fora das construções dos antropólogos (FABIAN, 1983 apud DAVIES, 1999).

Esses questionamentos foram paralelos à progressiva auto-crítica e tomada de consciência da Antropologia quanto ao seu papel no sistema colonial, que foram se aprofundando na década de 60. Nessa década, a Antropologia reconheceu os modos em que a disciplina fora um produto e um beneficiário da expansão colonial, e expandiu as suas considerações quanto a se e de que modo contribuiu (conscientemente ou não) com o conhecimento produzido para o planejamento das empresas coloniais (DAVIES, 1999).

O papel colonialista indireto da Antropologia foi relacionado ao seu foco em formas culturais tidas como tradicionais, representadas a partir do presente etnográfico, isto é, através de uma temporalidade que representava as culturas em estudo como estáticas, sem historicidade, imutáveis, por sempre estagnadas num passado imaginado, prístino e remoto, anterior ao contato colonial, representado como um presente sem fim e, conseqüentemente, ainda vigente (DAVIES, 1999; MADISON, 2012). Essa representação ignorava e/ou excluía os efeitos do resultado do contato com o colonizador, assim como o racismo e a exploração econômica, cuja inclusão teria exigido o estudo tanto da sociedade colonizada como da colonizadora. Ignorava-se assim a realidade contemporânea da vida das pessoas que eram estudadas, em prol da reconstrução de estruturas sociais e formas culturais *puras*, alheias à influência do contato colonial de que os próprios antropólogos já faziam parte (DAVIES, 1999). Assim, a pesquisa etnográfica acabava mostrando menos das sociedades e culturas que tinha frente a si do que das concepções do próprio etnógrafo, criadas com base nas suas expectativas culturais e disciplinares ocidentais (DAVIES, 1999).

Em consonância com esses questionamentos, nos anos 70, revelou-se que informação obtida etnograficamente havia sido usada pela CIA para bombardear alvos na Indo-China e para encobrimento e fonte para atividades de serviços de *inteligência* na América do Sul e no Sudeste Asiático (DAVIES, 1999). Todas essas descobertas ataçaram os debates quanto à contribuição para a manutenção do status quo por parte

da Antropologia e da Etnografia, assim como quanto ao seu potencial explorador e quanto a questões éticas e de responsabilidade dos pesquisadores sociais sobre os usos que podem ser feitos dos seus estudos e conclusões (DAVIES, 1999). Questionou-se, simultaneamente, a viabilidade da neutralidade política dos pesquisadores (DAVIES, 1999).

Com o fim de garantir a sua suposta neutralidade e objetividade científica, os etnógrafos tratavam de reduzir a *distorção* da sua presença em campo, empregando um estilo de observadores distanciados, evitando as referências pessoais e a primeira pessoa gramatical, buscando tornar-se invisíveis nos seus relatos (DAVIES, 1999). Nas décadas de 60 e 70, as considerações reflexivas do pesquisador começaram a ganhar centralidade na análise (DAVIES, 1999). Assumiu-se que características particulares de cada etnógrafo (como idade, sexo, etnia, nacionalidade, classe, etc.) tornavam certos conhecimentos acessíveis a ele que não o seriam caso essas características fossem outras (HYMES, 1996; HEATH; STREET, 2008). Essas características, assim como a situação social mais geral do etnógrafo, são determinantes na percepção e na interpretação que ele faz da vida e do discurso social. Por se tratar de uma abordagem de pesquisa interpretativa, as características e o lugar social daquele que interpreta, no caso, o pesquisador, hão de ser explicitadas e sempre consideradas na leitura da interpretação que ele faz da vida social e dos discursos enunciados num determinado contexto de ação.

A Etnografia se enquadra dentro do paradigma de pesquisa qualitativa interpretativa ou interpretativista por colocar como o seu interesse o modo em que a vida social é interpretada, compreendida, experienciada ou produzida pelos seus agentes (MASON, 1996), dentre os quais o próprio pesquisador. O objetivo dessa abordagem é “descobrir e comunicar as perspectivas de significado” das comunidades e pessoas junto às quais se pesquisa (ERICKSON, 1990, p. 89). Essas perspectivas de significado podem ser identificadas com o que, como veremos na fundamentação teórica, Bakhtin (1997) denominou intenção, expressividade ou orientação apreciativa, isto é, a relação emotiva e de valor que os agentes estabelecem com os objetos dos seus discursos e com os enunciados dos outros.

Neste trabalho discorrerei, a partir dos discursos dos participantes, sobre, por exemplo, as perspectivas de significado ou orientação apreciativa que os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng do contexto de ação mantêm em relação a objetos discursivos

como *a luta, a força* ou *o sistema*, assim como em relação a uma ampla gama de discursos, como, por exemplo, aqueles enunciados por professores, sábios e lideranças indígenas e por técnicos das Gerências Regionais de Educação. Esse discorrer sobre perspectivas de significado é análogo a um processo de tradução (ERICKSON, 1990), pois elas são reformuladas numa língua condizente com os princípios da pesquisa científica. Essa reformulação ou tradução serve aos propósitos políticos dos participantes uma vez que, em decorrência das políticas ou economias políticas de verdade (FOUCAULT, 200-?[1979]) imperantes na sociedade ocidental no século XXI, é outorgado maior poder de verdade àqueles discursos enunciados em certos processos sociais (e, conseqüentemente, em certas línguas), como o processo social/língua da pesquisa acadêmica na educação superior, assim como pelas pessoas privilegiadas por esses processos sociais e regimes de verdade, como professores e pesquisadores universitários. A necessidade dessa tradução decorre, portanto, e tão só, do regime de verdade imperante.

Na visão de Hymes, conforme interpretada por Blommaert (2009), uma visão etnográfica da linguagem implica em focar prioritariamente nos processos sociais em si, uma vez que a linguagem aparece na realidade apenas enquanto *performance*, enquanto ação desenvolvida por pessoas num contexto social. É nesse sentido que, para Hymes, a linguagem representa um processo, sendo esse processo, social por natureza, aquilo que deve ser compreendido na Etnografia, e não o seu produto estritamente linguístico (frases ou enunciados estratificados e reificados). Conforme veremos na fundamentação teórica deste trabalho, é nesses processos sociais que os discursos fluem. Por focar nesses processos, discursos e perspectivas de significado, a Etnografia é qualificada de interpretativa, por registrar e “interpretar o fluxo do discurso social” (GEERTZ, 1973, p. 20).

Diversos autores como Erickson (1990) e Mason (1996) defendem que o método de pesquisa mais adequado para pesquisar etnograficamente o fluxo do discurso social em contextos de ação específicos é o trabalho de campo. Usado nas ciências sociais como método de pesquisa há mais de cem anos, o trabalho de campo etnográfico, entendido enquanto “modo teórico de ação” (BLOMMAERT, 2006, p. 3) e enquanto “empreitada de construção teórica” (HEATH; STREET, 2008, p. 29), envolve a participação intensiva e a observação sistemática a longo prazo do pesquisador no

contexto de ação enquanto mais um dos seus participantes, agentes ou atores sociais.

Por envolver fundamentalmente as atividades de participação intensiva e observação sistemática, são comuns as referências ao método do trabalho de campo etnográfico também como método de observação participante. A ordem deste binômio, que privilegia a observação (enunciando-a enquanto nome) em relação à participação (que é enunciada enquanto adjetivo que qualifica o nome), embasa-se em visões como a de Davies (1999), para quem “o indicador mais importante de uma boa pesquisa é a natureza, circunstâncias e qualidade da observação” (DAVIES, 1999, p. 73). Desejo aqui apontar a minha discordância em relação a essa asserção, especialmente na etnografia em LA, em decorrência da relevância social a que aspiram os trabalhos produzidos nesta área indisciplinar, que implica na necessidade de uma amplificação e intensificação da participação do etnógrafo em campo.

Assim sendo, neste trabalho busco privilegiar a participação em relação à observação dando preferência ao binômio *participação observante*, uma vez que nos programas de graduação e pós-graduação, assim como nos programas de fomento à pesquisa via bolsas de pós-graduação, não é previsto um tempo pós-pesquisa para se trabalhar no retorno dos resultados às comunidades participantes, motivo pelo qual se torna necessário que esse retorno seja dado *durante* o trabalho de campo, donde a necessidade da ênfase na participação ativa do pesquisador, numa *participação observante* na qual o pesquisador não assuma apenas, nem primordialmente, o papel de pesquisador, mas também outros que lhe for possível assumir em cada contexto de ação específico. Destarte, a pesquisa e os seus resultados constituirão um desdobramento ou consequência do retorno da mesma, que é a participação ativa e engajamento do pesquisador em campo.

Para Grupioni (2003), esse movimento já está sendo efetivado na pesquisa em contextos escolares indígenas, onde

um número expressivo de pesquisas apresenta-se com o intuito de colaborar, subsidiar e apoiar intervenções em contextos étnicos particulares, fruto do trabalho de reflexão de pessoas que estão ou estiveram na frente de processos de implantação de escolas ou de formação de professores indígenas, na qualidade de assessores, formadores, docentes ou desenvolvendo outros

tipos de trabalhos de intervenção. (GRUPIONI, 2003, p. 200)

Grupioni (2003, p. 200) destaca como muitos desses trabalhos e autores conduzem o seu esforço de observação e reflexão teórica no intuito de repensar a própria prática, o que gera, para esse autor, “uma produção acadêmica mais engajada e comprometida com questões indigenistas e de intervenção social”. No caso desta pesquisa, eu ter assumido o cargo de supervisor da ASIE-SC possibilitou a minha inserção no contexto de ação primordialmente como o seu orientador pedagógico, o que possibilitou que o desenvolvimento das atividades de pesquisa constituísse um desdobramento do desempenho das funções atreladas ao cargo assumido na equipe de formação e coordenação da ASIE-SC. Desta forma, as duas funções foram se fusionando e retroalimentando: os conhecimentos obtidos em decorrência do meu trabalho como pesquisador e docente em experiências anteriores junto aos Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng já subsidiaram a elaboração do Plano de Trabalho e a sua implementação inicial. Concomitantemente, as funções de supervisor começaram a possibilitar um acompanhamento exaustivo do trabalho desenvolvido junto às três populações, tanto nas aldeias quanto na universidade, o que amplificou extraordinariamente a abrangência da minha presença no contexto de ação enquanto pesquisador.

A abordagem metodológica da participação observante possibilitou, assim, que o meu trabalho enquanto supervisor constituísse o retorno do meu trabalho como pesquisador e, simultaneamente, que o meu trabalho como pesquisador informasse e fundamentasse a minha atuação como supervisor, auxiliando a reflexão sobre a minha própria prática. Ela gerou, concomitantemente, de forma coerente com as reflexões de Grupioni (2003) mencionadas acima, uma produção acadêmica mais engajada e comprometida, com maiores possibilidades de alcançar uma intervenção social indigenista mais informada e transformadora.

A negociação de entrada em campo enquanto pesquisador na ASIE-SC 2015-2016, simultaneamente, foi significativamente facilitada pela minha inserção como supervisor nesse contexto de ação, assim como pela minha inserção anterior em âmbitos desse contexto enquanto pesquisador e docente da LII-UFSC. Outro facilitador extremamente influente no sucesso e facilidade da negociação de entrada em campo foi

a minha integração numa equipe de profissionais indigenistas do âmbito acadêmico com ampla experiência, atuação e reconhecimento junto às populações indígenas com que trabalhamos, em decorrência da qual as mesmas já contam com a anuência e apoio dos professores, sábios e lideranças indígenas para o desenvolvimento das suas atividades de formação, pesquisa e parceria nas aldeias.

Assim, entrar nas aldeias pela mão de profissionais como a antropóloga Maria Dorothea Post Darella — uma das indigenistas mais respeitadas, consideradas e estimadas pelos indígenas de Santa Catarina, cuja tese (Darella, 2004) serve de insumo indispensável neste trabalho para traçar o histórico dos Guarani em SC, assim como para fundamentar a sua noção de territorialidade —; as antropólogas e formadoras da ASIE-SC 2015-2016 no contexto guarani Ana Maria Ramo y Affonso e Clarissa Rocha de Melo — com uma experiência de anos decorrente da sua inserção como pesquisadoras em contextos guarani em diversos estados e que conta, dentre os seus frutos, com as suas teses de doutorado Affonso (2014) e Melo (2014) —, a antropóloga Lays Cruz e a bióloga Marian Heineberg — formadoras no contexto laklãnõ-xokleng, que deram início à sua já estabelecida atuação junto aos indígenas do Alto Vale do Itajaí a partir das suas pesquisas de mestrado Conceição (2015) e Heineberg (2014) — ou a historiadora Luana Máya da Silva — que iniciara a sua atuação junto aos Kaingang, junto aos quais exerceu o papel de formadora, a partir da sua pesquisa de mestrado (Silva, 2014) —, fez com que a minha negociação de entrada em campo enquanto pesquisador resultasse bem sucedida com facilidade.

Outro dos princípios que norteia as atividades de pesquisa segundo a metodologia interpretativa de orientação etnográfica, que se materializa na participação observante do pesquisador no contexto de aplicação como mais um dos seus participantes, é a Etnografia ter no participante pesquisador o seu principal instrumento (GEERTZ, 1973; HEATH; STREET, 2008). O etnógrafo constitui “o nexo epistemológico e ontológico” em torno do qual gira o processo investigativo (SPRY, 2001, p. 711), já que o que se busca nessa abordagem é a elucidação e exposição do significado humano na vida social por parte do “profissional do fazer sentido social” (VAN MAANEN, 1988, p. ix; ERICKSON, 1990). A Etnografia é, por esse motivo, “significativamente particular e inquietantemente pessoal”, pois ela se baseia na prática peculiar de representar a realidade social de

outros através da análise da própria experiência no mundo desses outros (VAN MAANEN, 1988, p. ix).

Assim, por ser “significativamente particular e inquietantemente pessoal”, autores como Clifford (1986) defendem que a retórica da objetividade na Etnografia há de ceder passagem a uma abordagem mais autobiográfica na qual o etnógrafo, personagem de ficção, ocupe um lugar central. Spry (2001, p. 720) defende, nesse sentido, a autoetnografia enquanto “espaço de emancipação da voz e do corpo” em relação ao “confinamento monoestilístico” do discurso acadêmico, com base na asserção de que a abertura de formas estilísticas na escrita acadêmica constitui uma oportunidade para favorecer uma maior diversidade de conteúdos.

Uma vez que a realidade é sempre uma construção social (SPRY, 2001), o trabalho de análise e escrita do etnógrafo se constitui num movimento entre as suas interpretações das construções que outros fazem da realidade, a própria criação de novas construções e a expressão dessas compreensões em progresso numa outra forma, geralmente escrita (DAVIES, 1999). O fato dos textos etnográficos se constituírem em movimentos entre interpretações e construções próprias e alheias faz do trabalho etnográfico um ato imaginativo no qual se produzem “ficções verdadeiras” (CLIFFORD, 1986, p. 6), no sentido de verdades construídas (GEERTZ, 1973; RABINOW, 1986).

A construção dessas ficções verdadeiras é possível graças às poderosas “mentiras” da “poesia” de economias de verdade específicas através de cujas exclusões, convenções e práticas discursivas reconstituímos os outros e nós mesmos (CLIFFORD, 1986, p. 7). Assim, na Etnografia, as distinções e definições de literatura, ciência, história e arte são reconsideradas, assumindo que ficção e ciência não são opostos e sim termos complementares (DE CERTEAU, 1983 apud CLIFFORD, 1986). Reconhecer a dimensão literária ou poética da Etnografia não implica, contudo, abrir mão de fatos ou de relatos precisos ou fiéis, pois a poesia, ou a arte e a literatura de um modo mais abrangente, podem ser históricas, precisas e objetivas (CLIFFORD, 1986).

A participação observante em campo por parte do pesquisador, que deve resultar na produção de ficções verdadeiras ou verdades construídas, embasa-se num quadro epistemológico para o qual a experiência e a convivência são o sustento da compreensão da vida social (BLOMMAERT, 2006). Esse modo de ação embasa-se também

num arcabouço teórico-metodológico que torna essa experiência uma “empreitada válida cientificamente”, capaz de resultar em conhecimento passível de ser submetido a “rigorosas táticas acadêmicas disciplinares” (BLOMMAERT, 2006, p. 3). Por esse motivo, embora flexível e sensível ao contexto em que ocorre e às suas mudanças, a pesquisa de observação participante precisa ser rigorosa, ainda que não rígida, sistemática, ainda que não estruturada, e conduzida estrategicamente (HYMES, 1996; MASON, 1996).

A construção de conhecimento a partir da experiência vivida entre aqueles com quem se pesquisa constitui uma “ciência do povo”, segundo a leitura que Blommaert (2009, p. 258) faz da epistemologia de Hymes. Essa ciência é “do povo” por ela se abster de pontificar e de teorizar a priori e por, antes, oferecer espaço para a voz daqueles com quem se estuda, favorecendo a desestabilização de visões (perspectivas de significado ou avaliações apreciativas) estabelecidas e naturalizadas com base no silenciamento e desconhecimento dessas vozes. É assim que ela se constitui numa ciência contra-hegemônica, “uma ciência que questiona incessantemente o status de *verdade* e nega constantemente o conhecimento indo à procura de mais” (BLOMMAERT, 2009, p. 258). Essa ciência é capaz de “construir um discurso sobre os usos sociais da linguagem e as dimensões sociais do comportamento significativo que difere significativamente de normas e expectativas estabelecidas, e que não se encontra alinhado com os interesses dos poderosos” (BLOMMAERT, 2009, p. 266).

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica há de ir além das aparências superficiais, perturbar o status quo e desestabilizar aqueles pressupostos tidos como dados, tornando acessíveis vozes e experiências de sujeitos cujas histórias geralmente se encontram silenciadas, desconhecidas, minimizadas, iluminando obscuras operações de controle e poder que geralmente permanecem invisíveis ao grande público (MADISON, 2012). Destarte, a Etnografia deve investigar possibilidades capazes de abalar às instituições, regimes de verdade e práticas sociais que limitam escolhas, confinam os significados e denigram identidades e comunidades (MADISON, 2012).

Para tornar acessíveis e privilegiar as vozes e perspectivas de significado dos atores sociais do contexto de ação, e possibilitar que os mesmos possam ser contemplados na hora de definir os problemas de pesquisa, é importante estabelecer com eles uma relação colaborativa de comunicação e confiança. Para tanto, segundo Erickson (1990, p. 81), é necessário que o investigador exponha para eles uma ideia clara logo no

início do trabalho de campo dos “assuntos conceituais de interesse da pesquisa”, assim como dos procedimentos de geração de dados que serão empregados. Assim, por exemplo, no termo de consentimento informado assinado pelas lideranças Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng no início do desenvolvimento do trabalho de campo, incluído neste trabalho como anexo II, o objetivo e a metodologia de geração de dados da pesquisa foram enunciados da seguinte forma:

Dita pesquisa tem como objetivo discutir as possibilidades, desafios e dificuldades da formação de professores indígenas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, principalmente no que diz respeito à relação entre práticas sociais, linguagem e discurso em contextos de formação universitária de professores para atuação em escolas indígenas.

A metodologia de pesquisa consistirá na participação observante do pesquisador na Ação Saberes Indígenas na Escola e será desenvolvida por meio de elaboração de diário de campo, fotografias e filmagens durante os Grandes Encontros entre professores, lideranças e sábios indígenas, durante os acompanhamentos da equipe de formação e coordenação da ASIE nas escolas indígenas participantes e durante as reuniões na UFSC e outros ambientes institucionais como SED-SC e MEC. A pesquisa será complementada com as memórias elaboradas pelos outros membros da equipe ASIE-SC e com entrevistas individuais ou grupais com participantes da mesma.

A necessidade de clareza na exposição, nos estágios iniciais de pesquisa, dos “assuntos conceituais de interesse da pesquisa” e dos procedimentos de geração de dados que serão empregados (ERICKSON, 1990, p. 81) não pode enrijecer a flexibilidade que, em diálogo com a sistematicidade, precisa garantir a liberdade do percurso do trabalho etnográfico. A liberdade é necessária para dar prioridade às categorias mais recorrentes nos discursos dos participantes e orientar o trabalho em função delas, de modo que os resultados sejam mais relevantes socialmente.

A flexibilidade da Etnografia, que depende da abertura e estado de alerta constante do pesquisador (DAVIES, 1999), está relacionada ao fato dos etnógrafos não contarem com um plano geral, completo e detalhado da sua pesquisa até ela se encontrar em andamento (MASON, 1996), geralmente já nos seus estágios finais. A flexibilidade está vinculada também ao fato dos etnógrafos não começarem a sua pesquisa com uma proposição nitidamente definida ou com uma hipótese pré-estabelecida (GEERTZ, 1973; ERICKSON, 1990; MASON, 1996).

O modelo mais usual para a pesquisa etnográfica é começar pesquisando a partir de um conjunto de questões e uma área geral de interesse, para posteriormente ir aprofundando as perguntas de pesquisa e desenvolvendo gradualmente uma explicação teórica como parte da interação constante entre teoria e geração de dados e de um diálogo constante entre indução e dedução (ERICKSON, 1990; DAVIES, 1999). Nesse modelo, a regra é começar, abrangente e exaustivamente, observando tudo, de forma intuitiva e “tão radicalmente indutiva quanto possível” (ERICKSON, 1990, p. 135), para ir focando progressivamente em alvos específicos (BLOMMAERT, 2006).

Ouvir dos professores Guarani, Kaingang e Laklãñd-Xokleng, durante a minha primeira experiência como docente da LII-UFSC, na disciplina Alfabetização em Contexto Bilingue, as frustrações ou desejos desencontrados entre a realidade da educação escolar *bilingue* e as expectativas que as comunidades colocam nela em relação ao ensino do português e da língua materna¹⁴ e, em definitivo, em relação ao papel dos *professores bilingues* no fortalecimento da língua e da cultura indígena, constituiu a semente a partir da qual brotou a área geral de interesse inicial desta pesquisa. Essas frustrações se relacionavam de forma harmônica e coerente com a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares guarani a que visei contribuir em Guerola (2012), o que instigou em mim o desejo de dar continuidade a essa pesquisa, agora num contexto muito mais amplo, ou seja, junto às três populações indígenas do estado, num projeto de formação que atingiria todas as aldeias indígenas do Estado em que há escola.

Por outro lado, em relação ao broto da área geral de interesse da pesquisa, cabe destacar que, nas disciplinas do doutorado, tive contato aprofundado com as teorias de Bakhtin (1997; 2002; 2006), Chouliaraki

¹⁴ Os indígenas referem-se como língua *materna* sempre à língua indígena, mesmo nos casos em que não é essa a primeira língua aprendida no contexto familiar. Em respeito a essa perspectiva de significado, neste trabalho, todas as referências à língua *materna*, portanto, dizem respeito à língua indígena.

e Fairclough (1999) — principalmente da sua leitura de Harvey (1996) — e Makoni e Pennycook (2006). Essas teorias, somadas àquelas a partir das quais fundamentei teoricamente Guerola (2012) e os textos que se derivaram desse trabalho (Guerola, 2014a; 2014b; no prelo), começaram a se imbricar na minha cabeça para fundamentar teoricamente a insatisfação das comunidades, e principalmente dos professores e lideranças indígenas, quanto ao ensino *bílingue* nas suas escolas e à situação sociolinguística das suas aldeias. A identificação de línguas com processos sociais, conforme pensados por Harvey (1996), começou a se configurar como uma inteligibilidade ou alternativa para pensar o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng que talvez pudesse contribuir para uma maior proximidade entre o ensino *bílingue* que existe hoje e aquele que se espera ocorra nas aldeias.

Foi com essa área geral de interesse que entrei em campo. Em julho de 2015, deu-se início ao trabalho dos *dez meses* de atuação da ASIE. A partir desse início, às reuniões no Museu da UFSC com a equipe¹⁵, às conversas nas aldeias prévias ao início dos trabalhos e às reuniões com lideranças e orientadores de estudo foram se somando os Grandes Encontros como práticas materiais privilegiadas para a participação observante e a geração de dados.

Os Grandes Encontros foram presentes da existência. Todas nós, membros da equipe ASIE-UFSC, muito majoritariamente feminina, já conversamos inúmeras vezes a respeito do privilégio de poder participar desse trabalho, de poder estar vivenciando essa experiência. É privilegiado poder ter acesso a tanta sabedoria, a momentos tão transcendentais, tão brilhantes, tão cheios de autenticidade, de espontaneidade, de desejo, de vontade de transformar, de anseio de mudar o mundo. O sentimento transbordou as reflexões teóricas, pois começou a se amalgamar na minha cabeça e no meu coração às falas dos participantes da pesquisa, dos professores, lideranças e sábios indígenas que, conforme veremos na análise de dados, palestraram com o coração, falaram desde a experiência e ilustraram com muita emoção o seu

¹⁵ Meses depois de iniciado o trabalho foram se integrando à equipe outras profissionais hoje indispensáveis à mesma, como as cientistas sociais Ana Claudia Colombera, supervisora administrativa, e Luciana Fernandes, formadora junto aos Kaingang, ou o pedagogo Ramiro Marinho Costa, Coordenador da ASIE na SED-SC.

sentimento quanto ao futuro das comunidades, cujo bem-estar a escola visa assegurar, e quanto à importância da educação indígena, cuja continuidade a escola visa fortalecer.

Essas falas, escutadas e interpretadas, primeiramente, de forma intuitiva, começaram a entrar em diálogo com as leituras que simultaneamente eu fazia, o que me possibilitou pouco a pouco ir desenvolvendo uma explicação teórica e focar progressivamente em alvos específicos (BLOMMAERT, 2006). Para trabalhos etnográficos, fazem-se *revisões* de literatura, plural que enfatiza tanto a natureza iterativa do recurso ao referencial teórico quanto às leituras transversais entre os tópicos e as disciplinas que alimentam transdisciplinarmente o trabalho, leituras que vão sendo escolhidas em função do modo em que as perguntas e objetivos de pesquisa vão se definindo (GEERTZ, 1973; HYMES, 1996; MASON, 1996; ERICKSON, 1990).

Concluída a focalização ou delimitação progressiva em campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), alimentada pelo diálogo com as revisões de literatura, a definição das perguntas e objetivos desta pesquisa assumiu a seguinte forma definitiva:

OBJETIVOS	PERGUNTAS
GERAL	
<p>✓Construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, <i>reinventadas</i> enquanto processos sociais, com base nos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 e com base na reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas.</p>	<p>✓Que alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, <i>reinventadas</i> enquanto processos sociais, podem ser construídas com base nos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 e com base na reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas?</p>
ESPECÍFICOS	
<p>✓Contribuir para a reinvenção das línguas indígenas enquanto processos sociais e refletir em torno das possibilidades abertas, a partir dessa reinvenção, para o</p>	<p>✓Que possibilidades se abrem em torno do ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas quando reinventadas enquanto processos sociais?</p>

seu ensino-aprendizagem escolar.	
<p>✓Levantar categorias a partir da sistematização e análise dos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 que possam pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais.</p>	<p>✓Que categorias levantadas a partir da sistematização e análise dos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 podem pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais?</p>
<p>✓Identificar práticas materiais da ASIE-SC 2015-2016 em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas e refletir sobre elas a partir das categorias levantadas nos discursos dos participantes da pesquisa.</p>	<p>✓Como essas categorias auxiliam na compreensão do por que em determinadas práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016 os discursos foram enunciados fluentemente pelos participantes nas línguas indígenas?</p>

Discutidas as principais características da metodologia de pesquisa etnográfica conforme compreendida neste trabalho, e descrito o percurso para a definição de suas perguntas e objetivos, cabe concluir esta fundamentação metodológica com a descrição e reflexão a respeito do processo de geração e análise de dados e a respeito das questões éticas envolvidas nele, o que passo a fazer na próxima seção.

2.3.1 Geração de dados e questões de ordem ética

Para Blommaert (2006, p. 55), os dados constituem o “sucesso e [a] conquista do trabalho de campo”. Segundo esse autor, o fato da análise de dados etnográfica ser interpretativa faz com que a divisa entre o durante e o depois do trabalho de campo não seja nítida, pois muita interpretação e análise é feita já em campo. A indistinção entre o durante e o depois do trabalho de campo se deve também ao fim do mesmo não necessariamente implicar no fim da relação e da participação do pesquisador no contexto de ação. Essa continuidade na participação em

contextos indígenas nunca deixa de acrescentar incessantemente informações, experiências e sentimentos que sofisticam o olhar, fortalecem e abrem progressiva e transcendentalmente as portas do sentimento, do raciocínio e da percepção a outras formas de ser, de viver e de ser fluente em línguas diversas.

Nesse sentido, os relatos literário-fotográficos presentes ao longo deste trabalho foram redigidos logo após o regresso das viagens para os IV Grandes Encontros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, já na ASIE 2016-2017, entre novembro e dezembro de 2016. A participação observante neles, embora já fora do período de geração de dados para esta pesquisa, coincidiu com a redação deste relato final de tese e com a reflexão sobre os seus possíveis resultados. Essa coincidência permitiu a escrita de relatos mais literários e menos acadêmicos em decorrência da proximidade da vivência, do sentimento e da energia que circula nesses eventos, numa geração adicional de dados que foi concomitante à geração e à elaboração dos resultados da investigação.

Aqui também a flexibilidade do método etnográfico se mostra, de novo, essencial à sua empreitada. Em relação a ela, Blommaert (2006) aponta que já que a realidade é complexa e caótica, o trabalho de campo, assim como os dados gerados¹⁶ nele, também o será. Entre esses dados podem se contar documentos de todo tipo, registros de áudio, audiovisuais e/ou fotográficos. Contudo, as formas mais típicas de dados produzidos etnograficamente são as notas de campo e as transcrições de entrevistas (DAVIES, 1999).

Como elaborador de diários de campo, contudo, sempre temi por minha memória ser frágil e não representar o que vivenciei ou ouvi com exatidão. A possibilidade de incluir detalhes que não condiziam com a realidade, ou de descrever as minhas interpretações e depois usá-las como dado fez com que me sentisse receoso quanto ao uso desse instrumento para a geração de dados. Esse temor estava atrelado ao receio de ferir a fidelidade da representação daquilo que vivenciei, disse e ouvi em campo: as ficções verdadeiras, as verdades construídas, precisam ser elaboradas com exatidão e rigor metodológico quanto ao acesso aos discursos e práticas dos grupos a respeito dos quais o etnógrafo constrói representações e enuncia discursos.

¹⁶ Uma vez que a Etnografia assume que o pesquisador não pode ser um coletor neutro de informação, essa abordagem de pesquisa assume que os dados não se *coletam* e sim se *geram*, pois o pesquisador é enxergado como um construtor ativo do conhecimento do mundo social em estudo (MASON, 1996).

Para gerar dados, optei, então, por filmar com uma câmera fotográfica eventos da ASIE-SC, no intuito de registrar audiovisualmente a fala dos participantes. Não houve preocupação alguma com a estética ou enquadramento das filmagens. Embora em alguns encontros, enquanto escutava as falas dos anciões e anciãs Guarani, acompanhava com a câmera a sua caminhada discursiva, em geral eu apenas ligava a câmera e a deixava filmando sobre uma cadeira. Concentrar-se na filmagem implica não se concentrar completamente na escuta. Por esse motivo desconsiderei aspectos estéticos, me preocupando mais com o áudio, principalmente quanto à proximidade do aparelho em relação aos diferentes participantes que faziam uso público da palavra. Foi assim que, com a autorização oral e consensual dos presentes, fiz o registro audiovisual dos nove Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016 (ocorridos conforme calendário exposto na seção 2.1), das primeiras reuniões com os orientadores de estudo, prévias à organização dos primeiros encontros (ocorridas em 2015, especificamente, no dia 11 de julho na Terra Indígena guarani do Morro dos Cavalos; no dia 15 de julho, na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ; e no dia 31 de agosto, junto aos Kaingang na TI Xapecó), e de algumas das apresentações da II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng e Guarani na escola Vanhecu Patté, na aldeia Bugiu, na TI Ibirama Laklãnõ, ocorrida nos dias 26 e 27 de setembro de 2015.

A duração total dessas filmagens é de 116 horas, 47 minutos e 3 segundos. Coloquei todo o material filmado à disposição das escolas, comunidades e equipe da ASIE-UFSC, sendo que, como já mencionei acima, filmagens das falas dos mais velhos feitas pela minha câmera nos Grandes Encontros Guarani servirão como parte central do DVD que acompanhará o material didático criado pelos professores Guarani como resultado da ASIE-SC 2015-2016. Existe a intenção de que as filmagens das falas dos mais velhos dos Grandes Encontros Kaingang e Laklãnõ-Xokleng também venham a ser sistematizadas em DVDs que acompanhem os materiais resultantes do trabalho dos professores na ASIE-SC. O registro audiovisual das falas feitas pelos participantes nos Grandes Encontros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC 2015-2016 e à sua disponibilização para as escolas constitui também parte do retorno da pesquisa e da minha *participação observante* como supervisor e pesquisador.

Quanto à análise dos dados, cabe apontar que, embora ela seja intrínseca a todos os estágios da pesquisa etnográfica, e não apenas ao

momento posterior ao encerramento do trabalho de campo, é geralmente nesse momento que a análise se torna mais sistemática, formal e aprofundada (DAVIES, 1999). Recomenda-se que o etnógrafo passe, no mínimo, o mesmo tempo que ele investiu na geração dos dados em campo analisando os dados e escrevendo sobre eles (MASON, 1996). Eu, é claro, não teria condição de assim fazer, uma vez que o trabalho de campo (isto é, a minha participação observante como supervisor e pesquisador na ASIE-SC) se estendeu de março de 2014 a dezembro de 2016, isto é, durante 2 anos e 10 meses do período total de doutorado de quatro anos, desenvolvido entre março de 2013 e março de 2017.

A análise de dados consiste no desenvolvimento de um conjunto de categorias que ajudem a identificar e classificar certos subgrupos de dados, para depois explorar as possíveis relações entre elas (MASON, 1996; DAVIES, 1999). Posteriormente, essas categorias podem ser refinadas, modificadas, ampliadas, questionadas ou rejeitadas, sendo imprescindível que as evidências e critérios para assim fazer estejam especificados e fundamentados nos dados (DAVIES, 1999).

Nesta pesquisa, a análise de dados e o levantamento de categorias foram realizados durante vários meses, ao longo dos quais ouvi todas as falas registradas nas filmagens. Enquanto estimo que as falas em português nas filmagens no contexto kaingang atinjam uma porcentagem de entre 90% e 95% e nas filmagens laklãnõ-xokleng de entre 75% e 85%, as falas em português constituem apenas entre 15% e 25% das filmagens dos Grandes Encontros Guarani. Isso representou um problema de assimetria na quantidade de enunciações a que tive acesso na análise de dados nos três contextos, devido a eu não ser fluente nas línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng e não dispor de tempo nem condições para realizar a tradução para o português das enunciações em línguas indígenas registradas nas filmagens. Optei, em decorrência das limitações, por utilizar como dados apenas as falas em português, motivo pelo qual o número de participantes Guarani incluídos é mais reduzido. Contudo, o fato do número de enunciadores Guarani incluídos no trabalho ser menor não implica que o número de enunciações guarani o seja em relação à quantidade de enunciações kaingang e laklãnõ-xokleng no texto final.

Embora a antropóloga Ana Maria Ramo y Affonso, com a imprescindível colaboração do cacique da aldeia do Pirai, no litoral norte de SC, Ronaldo Costa Karai Tukumbo, traduzisse a fala dos anciões e anciãs Guarani para o português, para sistematizá-las depois no documento base que abriu o material elaborado na ASIE-SC 2015-

2016 no contexto guarani, decidi não fazer uso dessas traduções como dado. Essa decisão fundamentou-se tanto no fato das traduções terem sido finalizadas meses depois de eu já ter concluído o levantamento de categorias, como no fato de eu considerar que a leitura das traduções não guarda a mesma fidelidade em relação às falas originais que a escuta e visualização do registro audiovisual.

Transcrever todas as enunciações em português teria sido impossível, em decorrência da extensão das filmagens. Assim, optei por, enquanto ouvia as gravações, ir fazendo anotações num caderno com o nome dos arquivos, a duração e uma descrição sintética daquilo que estava sendo dito em cada uma delas. Posteriormente, a partir da recorrência de alguns discursos, fui levantando diversas categorias nas margens das folhas onde eu havia feito as anotações descritivas. A partir dali, fui marcando e sublinhando enunciações ou trechos que me pareciam particularmente informativos ou significativos em relação a essas categorias.

Um estágio subsequente foi organizar essas categorias e as enunciações associadas a elas em torno de momentos que, segundo o geógrafo David Harvey (1996), constituem os processos sociais, tais como *poder*, *instituições*, *relações sociais*, *práticas materiais* e *imaginário*. As enunciações associadas e classificadas em torno dessas categorias e momentos foram ouvidas e analisadas, novamente, num estágio posterior, em que essa audição e análise foram acompanhadas da elaboração dos mais diversos esquemas.

A infinita riqueza e extensão dos registros das filmagens (que constituem uma jazida de dados para escrever a respeito durante décadas) tornou desnecessário desenvolver entrevistas, motivo pelo qual essa estratégia de pesquisa, embora constasse no planejamento inicial, foi excluída. Considero essa exclusão uma vantagem metodológica: na entrevista com um pesquisador, este inevitavelmente ocupa uma posição privilegiada na relação de poder que esse gênero estabelece entre os interlocutores, e orienta, mesmo nos casos em que o faz minimamente, os turnos e as questões abordadas. Enunciações públicas como as registradas audiovisualmente nos Grandes Encontros da ASIE-SC apresentam características completamente diferentes, por serem falas públicas, em grande medida espontâneas, não orientadas e não dirigidas ao pesquisador, e sim a uma plateia composta por professores e parentes, formadores da universidade e, em ocasiões, técnicos das instituições governamentais responsáveis pelas escolas, em eventos de

formação continuada sobre educação indígena e saberes indígenas. Essa última característica é fundamental. Nas falas registradas, eu pesquisador não fui o destinatário privilegiado, ou antes, o fui apenas enquanto mais um dos participantes, o que fez com que se tornassem acessíveis para mim discursos aos quais possivelmente não teria tido acesso caso as interações com os enunciadores tivessem sido dentro do gênero entrevista, em que o destinatário teria sido exclusivamente um pesquisador universitário branco.

Uma vez que existe a disponibilidade do registro audiovisual, entendo ser imprescindível inclui-lo como materialidade analisada para este trabalho, motivo pelo qual incluem-se neste texto os *links* em que podem ser acessados os vídeos com as enunciações incluídas na análise de dados, assim como um DVD com esses registros, de modo que o leitor tenha a seu dispor não só a transcrição da fala mas a fala original (embora editada) registrada audiovisualmente.

Identificadas e definidas as categorias mais elucidativas e pertinentes em relação às perguntas e objetivos de pesquisa e selecionadas as enunciações dos participantes mais pertinentes para se construir a resposta às mesmas, transcrevi o registro audiovisual dessas enunciações mediante software de reconhecimento de fala do Google em interação com o sistema Android, corrigindo-as posteriormente em MS Word. Segundo Mason (1996), é nesse processo que os dados gerados em campo são convertidos em dados propriamente ditos. Foi assim que aconteceu também nesta pesquisa.

Nesse processo, vinhetas narrativas e transcrições de enunciações se transformam em dados ao pesquisador anexar a elas asserções e comentários interpretativos que ajudam o leitor a estabelecer conexões entre os detalhes empíricos e os argumentos mais abstratos presentes nas asserções (MASON, 1996). Essa transformação sintetiza o processo de tradução que o pesquisador desenvolve como parte da sua empreitada etnográfica.

Por fim, a respeito da escrita do relato etnográfico, Davies (1999) defende que ela seja retórica, no sentido dela procurar convencer através do uso de uma diversidade de estratégias linguísticas e convenções literárias. O caráter literário do texto etnográfico pode torná-lo mais acessível aos seus diversos públicos. Segundo Davies (1999), esses públicos estão compostos por leitores com formação e envolvimento profissional na área de pesquisa ou disciplina em que o estudo se enquadra (como, no caso desta tese, os pesquisadores da área de LA e áreas correlatas), por leitores que no seu dia a dia estão envolvidos com

o tema da pesquisa, dentre os quais se contam os próprios participantes da pesquisa (neste caso os participantes da ASIE-SC 2015-2016) e também por profissionais cujo trabalho pode se ver beneficiado pelos resultados da pesquisa (como pessoas que venham a trabalhar no futuro como professores nas escolas indígenas ou como técnicos e dirigentes presentes e futuros dos órgãos institucionais ligados à educação escolar indígena no estado de SC ou em outros estados).

Em decorrência da maior acessibilidade que pode favorecer o caráter literário do texto etnográfico, estou desenvolvendo este texto em relatos acadêmicos (principalmente os capítulos 2, 3, 4 e 6, nos quais há uma maior preocupação com o respeito às convenções do discurso científico na área das ciências sociais e da LA) e relatos literário-fotográficos (principalmente as seções 5.1, 5.3 e 5.5, nos quais a preocupação está mais atrelada à representação literária da experiência e do sentimento vivenciados em campo e das reflexões desenvolvidas a partir deles). Nos capítulos 1 e 5, amalgamam-se as características de ambos os tipos de relato.

Quanto às questões éticas, cabe apontar que o trabalho de representação de outros indivíduos e grupos é sempre uma empresa complexa e controversa (MADISON, 2012). O trabalho de campo e a relação entre pesquisador e participantes constituem relações de poder assimétricas e desiguais que têm influência direta no desenvolvimento e nos achados da pesquisa, assim como na sua representação e naquela dos atores sociais (CLIFFORD, 1986; WIELEWICKI, 2001). Embora se busque representar as suas perspectivas de significado, a sua cultura, etc., trazidas à tona através do diálogo, os participantes “continuam assujeitados e falando através do outro — o pesquisador, se considerarmos o ponto de vista dos sujeitos —, detentor do poder de representá-los” (WIELEWICKI, 2001, p. 29). Destarte, as etnografias são sempre “mediadas politicamente, uma vez que o poder de um grupo para representar o outro está sempre envolvido” (VAN MAANEN, 1988, p. 5). Essa mediação política faz com que a Etnografia “influencie irrevogavelmente os interesses e vidas das pessoas representadas nela — individual e coletivamente, para melhor ou para pior” (VAN MAANEN, 1988, p. 5), pois o papel da Etnografia dentro das relações de poder que estabelece é complexo e frequentemente ambivalente (CLIFFORD, 1986).

A mediação política da representação etnográfica acarreta riscos para as comunidades que se envolvem em pesquisas desse caráter, por

mínimo que seja. Assim, embora os riscos mais frequentes na pesquisa de campo sejam de tipo psicológico e social — constrangimento e/ou possíveis sanções administrativas (ERICKSON, 1990) —, não podemos esquecer o uso mencionado anteriormente de informação obtida etnograficamente para encobrimento e fonte para atividades de serviços de *inteligência*, ou inclusive para bombardeios.

O trabalho de campo, portanto, até certo ponto, sempre poderá ser descrito como “um ato de traição, à margem das boas intenções e da boa integração do pesquisador” pois ele torna público o privado deixando os participantes a cargo das consequências dessa publicização (MILES; HUBERMAN, 1984 apud HEATH; STREET, 2008, p. 29). Assim, é importante que os participantes sejam informados e conscientizados de que existem riscos no sentido de que ninguém é capaz de controlar plenamente os usos e interpretações futuras dos resultados de uma pesquisa (DAVIES, 1999). Igualmente, cabe ao pesquisador a responsabilidade de garantir a proteção dos participantes da pesquisa desses riscos, na medida do possível (ERICKSON, 1990).

Ao se falar em ética na pesquisa interpretativa, a palavra de ordem é responsabilidade, uma vez que esse tipo de pesquisa promove um alto grau de confiança entre os participantes de pesquisa. Essa confiança coloca no etnógrafo a responsabilidade de não abusar dela descumprindo os seus compromissos, atuando com falsidade ou produzindo explanações que possam ser prejudiciais aos interesses desses participantes (MASON, 1996).

Diversos são os procedimentos éticos que devem ser seguidos para minimizar, na maior medida possível, os riscos que os participantes da pesquisa correm em consequência dela. O principal é o consentimento informado, consistente em informar os participantes, de uma forma compreensível, a respeito da natureza e possíveis consequências da sua participação na pesquisa, assim como em obter o seu consentimento com base na sua compreensão dessa explicação e na sua liberdade de escolha, alheia a coerção (MASON, 1996; DAVIES, 1999). É importante também informar dos possíveis benefícios da pesquisa para a comunidade participante, contudo, essa informação deve ser o mais realista possível (DAVIES, 1999). Importa igualmente que o pesquisador esteja sempre ciente de que a relação pesquisador-participante constitui uma relação de poder, de modo a buscar minimizar a coerção que essa relação pode exercer na decisão dos participantes sobre fazer parte da pesquisa.

Para observar as exigências éticas do meu trabalho de campo etnográfico no contexto de ação da ASIE-SC, comecei expondo oralmente, num primeiro momento, para os orientadores de estudo e, num segundo momento, para todos os participantes dos I Grandes Encontros, a minha presença na ASIE-SC também como pesquisador, assim como os objetivos da pesquisa. Isso ocorreu aproximadamente no mesmo momento em que solicitei formalmente, através de termos de consentimento informado (que constam neste trabalho como anexo II), às lideranças Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng a sua autorização para a minha pesquisa nas comunidades sob sua representação. O consentimento informado das lideranças foi obtido, no caso laklãnõ-xokleng, do Cacique Presidente da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, Setembrino Camlem; no caso kaingang, do Assessor de Educação das Lideranças Indígenas da Terra Indígena Xapecó e Presidente da Associação de Professores e Universitários Indígenas do Oeste de Santa Catarina, Getúlio Narsizo; e no caso guarani, do Coordenador da Comissão Nhemonguetá, conselho de caciques Guarani de Santa Catarina, Marcos Morreira, todos eles participantes desta pesquisa, inclusive, através das suas enunciações neste texto final.

Uma vez concluída a análise de dados, já no período de redação da tese, prestes a iniciar a escrita das seções de análise, solicitei a autorização individual de cada participante incluído no relato final, durante as viagens com motivo dos IV Grandes Encontros da ASIE-SC, primeiros da sua edição 2016-2017. Após uma conversa sobre o andamento do meu trabalho, as categorias levantadas, os objetivos e a metodologia de trabalho, levantei junto aos participantes informações para a composição das breves biografias que incluo neste texto final. O termo de consentimento informado individual assinado pelos participantes consta como anexo III neste trabalho.

Concluo assim a descrição do contexto desta pesquisa, a ASIE-SC 2015-2016, e a sua fundamentação indisciplinar e metodológica, na LA indisciplinar e na Etnografia de participação observante respectivamente. Cedo passagem à fundamentação teórica, na qual discorro, num primeiro momento, sobre a desinvenção das línguas conforme compreendidas pela tradição linguística colonial ocidental e sobre a reinvenção das línguas enquanto processos sociais para, posteriormente, construir um breve histórico e caracterização etnológica das populações Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, donas do território hoje identificado com o estado de Santa Catarina. Essa

fundamentação servirá de sustento teórico às interpretações analíticas que tecerei no capítulo de análise de dados, em que as vozes dos professores, lideranças e sábios indígenas assumirão o protagonismo.

3 LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS

A presente fundamentação teórica discute, num primeiro momento, as reflexões de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault em torno do discurso, das línguas e do controle que se exerce sobre os mesmos por meio de procedimentos que buscam estabelecer regras, de acordo com geografias e economias políticas de verdade, que buscam legitimar e privilegiar certos discursos como verdadeiros e certos enunciadores como legítimos, em detrimento de outros, deslegitimados e excluídos com base nessas geografias e economias políticas de verdade, destacando o papel da instituição escolar nesse processo. Num segundo momento, são problematizados os discursos que a tradição linguística e filológica ocidental tem privilegiado como verdadeiros em relação às línguas, principalmente aqueles que as representam como sistemas autônomos de normas indestrutíveis. Caracterizando tais discursos e representações sobre as línguas como invenções a serviço do colonialismo e da dominação política e econômica colonial e neocolonial, com efeitos colaterais particularmente nocivos para os povos indígenas, aponto, num terceiro momento, para o modo em que esses discursos, representações e consequências nocivas continuam vivas ainda hoje em práticas escolares, especificamente na escola indígena.

Posteriormente, proponho uma reinvenção das línguas com base numa representação das mesmas enquanto processos sociais, com base nas teorizações do geógrafo David Harvey, que caracteriza os processos sociais como consistentes na articulação de seis momentos interdependentes, quais sejam, *discurso*, *poder*, *instituições*, *práticas materiais*, *relações sociais* e *imaginário*. Em seguida, problematizo características da configuração de alguns desses momentos nos processos sociais contemporâneos nas sociedades ocidentalizadas, particularmente dos momentos *poder*, *instituições* e *práticas materiais*, para, finalmente, caracterizar brevemente, de um ponto de vista teórico, a abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas enquanto processos sociais. Essa fundamentação teórica é cara à análise de dados feita na segunda parte desta tese, pois ela serve de sustentação para a interpretação dos discursos dos intelectuais indígenas participantes neste trabalho, com base nos quais é construída uma alternativa teórica para o ensino-aprendizagem de línguas enquanto processos sociais nas escolas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng em Santa Catarina.

3.1 DISCURSO, CONTROLE E VERDADE EM MIKHAIL BAKHTIN E MICHEL FOUCAULT

Bakhtin (2006, p. 126), propõe uma representação de linguagem e discurso enquanto fluxo, cadeia ou “corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Essa corrente estaria formada por elos de uma “discussão ideológica em grande escala” (2006, p. 126), sendo esses elos as enunciações. A enunciação é a materialização do fenômeno social da interação verbal, entrelaçada de forma indissociável, na visão de Bakhtin, aos outros tipos de comunicação e interação, junto aos quais cresce “sobre o terreno comum da situação de produção” (2006, p. 126). De fato, é a situação de produção dos enunciados, ou situação de interação verbal, assim como os participantes que nela (inter)agem, aqueles que determinam as características de forma e conteúdo — indissociáveis igualmente para Bakhtin (2002) — da enunciação. A enunciação não seria mais que “um puro produto da interação social” e a interação social, por sua vez, a “realidade fundamental” ou “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

O enunciado — um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 1997, p. 329) que conforma um “todo de sentido” (p. 351) — constitui um fragmento material da realidade (BAKHTIN, 2006) e é, portanto, uma unidade “estritamente delimitada” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Essa delimitação estrita se materializa no intervalo entre os enunciados que o antecedem e aqueles que o sucederão. É por isso que Bakhtin (1997) defende que o enunciado seja considerado em todo momento uma resposta, uma réplica a enunciados que lhe antecedem e que ele refuta, confirma, completa, etc., baseando-se neles e supondo-os conhecidos do ouvinte. É nesse sentido também que Bakhtin (2006, p. 125) entende o discurso enquanto fluxo e macro diálogo infinito entre enunciados e enunciadorees que se dão resposta, entendendo diálogo de forma ampla, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

Assim sendo, por ele partir de enunciados dos outros e não ser “o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem” (BAKHTIN, 2002, p. 88), o enunciadoree nunca é o primeiro a falar sobre o objeto do seu discurso. Ele parte de enunciados que antecedem o seu, enunciados já carregados de intenção, expressividade ou orientação apreciativa (nos termos bakhtinianos) ou valoração, julgamento ou opinião (numa linguagem não bakhtiniana). Essa intenção manifesta a “relação emotivo-valorativa” dos enunciadorees com o objeto do seu

discurso (BAKHTIN, 1997, p. 309). É por isso que a língua não é, para Bakhtin (2002, p. 100), um sistema abstrato de formas normativas e de palavras neutras que não são de ninguém, e sim uma opinião concreta sobre o mundo, pois “todas as palavras e formas são povoadas de intenções”. Eis aqui que o conflito social entre os diferentes setores, grupos e classes de uma mesma comunidade semiótica se reflete e se refrata no discurso e na linguagem, em todo e cada signo ideológico, no qual se confrontam “índices de valor contraditórios” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

Uma vez que a experiência verbal individual ocorre na interação constante com os enunciados e intenções dos outros, a experiência no fluxo discursivo pode ser entendida como um “processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do[s] outro[s]” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Ao termos contato com um signo pela primeira vez, não é no dicionário que nos deparamos com ele, e sim num enunciado “nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem” (BAKHTIN, 2002, p. 100). É apenas após esse encontro com a palavra do outro, e em momentos posteriores, que o sujeito se apropria dela, povoando-a com a sua própria intenção e dando-lhe sua própria orientação expressiva, num processo de reestruturação e modificação dessa palavra alheia. Contudo, esse processo de povoação das palavras dos outros com a nossa intenção e relação emotivo-valorativa não é um processo simples, pois “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 2002, p. 100).

Para Bakhtin (2002), a nossa consciência acorda num fluxo discursivo onde assimilamos as palavras dos outros, carregadas das suas intenções e valorações. Essas palavras nos rodeiam e inicialmente não se destacam ou distinguem claramente das nossas próprias palavras e intenções. De fato, “a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde” (BAKHTIN, 2002, p. 145), se é que ela chega a acontecer.

Para Bakhtin (2002, p. 142), a assimilação das palavras e intenções dos outros desempenha um papel central no processo de formação ideológica do homem, pois ela busca, principalmente, “definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2002, p. 142). Entre as palavras dos

outros e as nossas constitui-se um conflito tenso, pelo embate em torno da supremacia na nossa consciência das diferentes avaliações ideológicas ou orientações apreciativas associadas a elas. Segundo esse autor, é esse conflito o responsável por pautar nossa transformação ideológica.

As visões de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault se aproximam em torno da questão do convívio tenso de palavras e discursos, dessa tentativa de se imporem uns sobre outros, desse embate pela hegemonia no fluxo ininterrupto de comunicação verbal. Tanto que, para o filósofo francês, o modelo para se estudar o discurso não deve ser “o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha”, uma vez que a historicidade que determina o discurso “é belicosa e não linguística” e as relações que a pautam são relações de poder e não relações de sentido (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 6).

Bakhtin (2002), por sua vez, identifica no convívio tenso e conflituoso de palavras e discursos as diferentes línguas do plurilinguismo social. Para Bakhtin (2002, p. 98), a linguagem é pluridiscursiva e o discurso é plurilíngue em decorrência da “coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc.” que dão lugar a “falares do plurilinguismo” (BAKHTIN, 2002, p. 98), ou “línguas sócio-ideológicas” (p. 82). Essas línguas não se excluem entre si, mas se entrecruzam e interceptam formando novos “falares socialmente típicos” (BAKHTIN, 2002, p. 98). Cada um desses falares do plurilinguismo discursivo constituem “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal” (BAKHTIN, 2002, p. 98).

Pelo caráter plurilíngue do discurso, para Bakhtin (2002), o uso singular do termo *língua* pareceria não ter sentido, pois seria difícil achar uma língua única na qual fosse possível abranger ou comparar todas as línguas do plurilinguismo social. Contudo, “forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais” têm criado ao longo da história a categoria da língua única, que é a “expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística” e possui uma “relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 2002, p. 81). Essas forças de unificação buscam garantir a língua única não tanto com um sistema único de categorias gramaticais abstratas e sim como “uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão

mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (BAKHTIN, 2002, p. 81).

Já que, para Bakhtin (2002, p. 71), formas e conteúdos “estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social, em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos”, a ação de forças em prol de uma língua única implica também a ação de forças sobre o controle dos discursos. Do mesmo modo, Foucault (2004[1970], p. 4) assevera que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos.”

Esse controle, seleção, organização e redistribuição se traduz em “interdições, supressões, fronteiras e limites” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 19), que buscam dominar o “acontecimento aleatório” e a “temível materialidade” do discurso, isto é, dominar o percurso do que, para Bakhtin (2006), é o fluxo ininterrupto de comunicação verbal. Esses procedimentos caracterizam uma “profunda logofobia”, idealizada e exercida por uns contra a violência e a combatividade das “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões” de outros, presentes todos no “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 4-20).

Dentre esses procedimentos logofóbicos de controle, segundo Foucault (2004[1970], p. 12-14), contam-se procedimentos a partir dos quais grupos privilegiados por relações de poder impõem que os enunciados de determinados âmbitos ou “disciplinas” do fluxo discursivo preencham, a partir da “reatualização permanente das regras”, “exigências complexas e pesadas”. A obediência ou cumprimento dessas regras e exigências viabiliza “a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem [e] os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 15). Se não se submeterem às regras de uma determinada disciplina, os enunciados desobedientes não terão eficácia, efeito ou poder de coerção nela.

Quero associar aqui as regras em permanente atualização e “exigências complexas e pesadas” de que fala Foucault (2004[1970], p. 13) em relação ao controle de certas “disciplinas” do fluxo discursivo com a noção de gênero do discurso de Bakhtin (1997, p. 279). Essa noção diz respeito ao modo em que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Cada tipo estável de enunciados, ou *gênero do discurso*, reflete as “condições

específicas e as finalidades” da esfera — ou *disciplina* em Foucault (2004[1970]) — a que pertence, tanto no seu “conteúdo temático” como no seu “estilo verbal” e na sua “construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

As regras e exigências pesadas dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) associados a cada esfera ou disciplina constituem “sistemas de exclusão” que restringem a corrente de comunicação verbal para torná-la um fluxo represado em que “não se tem o direito de dizer tudo, [em] que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, [e em] que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 5-9).

Foucault (2004[1970], p. 6-14) associa os procedimentos de controle do discurso à “vontade de verdade”. É em decorrência da “vontade de verdade” que se constituem “polícia[s] discursiva[s]” que monitoram o cumprimento das regras e exigências impostas aos tipos estáveis de enunciados de certas esferas ou disciplinas. Esse policiamento é feito com base num suporte “institucionalmente constrangedor”, reforçado e reconduzido por práticas e discursos como a pedagogia, os livros ou as bibliotecas (FOUCAULT, 2004[1970], p. 6).

A “vontade de verdade” e o seu produto, os discursos legitimados como verdadeiros, estão inexoravelmente vinculados à vontade de poder e ao exercício do poder. Tanto que, para Foucault (200-?[1979], p. 10), não existe verdade onde não há poder e, assim, não há discursos verdadeiros ou falsos em si mesmos, e sim efeitos de verdade produzidos no interior dos discursos em decorrência de forças e relações de poder. A verdade, portanto, decorre de uma geografia do poder que privilegia certos tempos, lugares, rituais e relações sociais e institucionais no meio das quais ela é produzida:

A verdade, como o relâmpago, não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é a das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens. Poderíamos encontrar na nossa

história toda uma "tecnologia" desta verdade: levantamento de suas localizações, calendário de suas ocasiões, saber dos rituais no meio dos quais se produz. (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 65)

A verdade, entendida apenas como o “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 11), se produz em conjunturas espaço-temporais, sociais e ritualísticas de geografias específicas. Essas geografias são configuradas em função de políticas gerais ou economias políticas de verdade. Foucault (2004[1970]) caracteriza as economias políticas de verdade das sociedades ocidentais como regimes com uma imensa dimensão e consumo através de “aparelhos de educação ou de informação”, como as universidades ou os meios de comunicação, “cuja extensão no corpo social é relativamente grande” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 11).

Outro dos “aparelhos de educação e informação” que difunde e fortalece a economia política de verdade dominante nas sociedades ocidentais, ao mesmo tempo em que constitui também um exemplo paradigmático de procedimento de controle, valorização e distribuição de discurso, é a escola. Para Foucault (2004[1970], p. 17), a escola constitui o “grande edifício” que garante “a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos”, sendo que esses discursos carregam consigo diferentes saberes e diferentes poderes. É nesse sentido que Cazden et al. (1996) apontam para o papel que esse *grande edifício* tem desempenhado historicamente na regulação do acesso a determinados discursos e verdades que têm valor para o acesso ao mercado de trabalho, ao poder econômico e político e ao reconhecimento social e cultural.

A distribuição seletiva de discursos, verdades e poderes, dentro de aparelhos de educação como a escola, segue linhas marcadas por diferentes embates e lutas sociais (FOUCAULT, 2004[1970]). Nesse sentido, Foucault (200-?[1979], p. 11) chama a atenção para o combate “em torno da verdade”, a qual não é incontestada e sim objeto de debate político e de confronto social. O mesmo confronto se estabelece em torno do discurso, em torno dos procedimentos que controlam o fluxo de corrente de comunicação verbal ininterrupta, outorgando maior visibilidade, verdade e legitimidade a certos discursos e a seus enunciadores, negando-a a outros e excluindo-os. Destarte, diversos

setores, pessoas, instituições, etc. lutam por poderem veicular os seus discursos, por estes serem reconhecidos como verdadeiros e legítimos. É por isso que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 5)

Que *verdades* em relação à linguagem e à(s) língua(s) têm sido favorecidas pela política geral de verdade da sociedade ocidental? Que discursos em torno dessas verdades têm ganhado mais dimensão e legitimidade? Por quê? Busco refletir em torno dessas perguntas na seção a seguir.

3.2 DISCURSOS VERDADEIROS SOBRE AS LÍNGUAS?

Por tratar-se a linguagem do “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22), existe, no mundo ocidental, uma longa tradição “de estudar a linguagem por razões outras que não o seu interesse intrínseco” (HARRIS, 2010, s.p.). Corroborando esse argumento, Hymes (1996) atenta para o fato do estudo das línguas ter se tornado ao longo da história um instrumento de exclusão e dominação, citando a análise do sânscrito na Índia, de canções e escritos clássicos na China antiga, do grego e do latim no Mediterrâneo antigo, ou das línguas nacionais emergentes no Renascimento como exemplos do modo em que o estudo da linguagem como atividade consciente esteve historicamente vinculado ao interesse pela hegemonia cultural.

Nesse sentido, como estratégia de dominação da diversidade política, social, econômica e cultural, inseparável da diversidade do discurso e da linguagem, uma das repostas intelectuais dominantes tem sido procurar uma unidade linguística originária (HYMES, 1996), e, assim, disciplinas como a Filosofia da Linguagem, a Linguística e a Filologia europeias sempre estiveram motivadas na busca de unidade (uma “língua única”) na diversidade, tanto linguística quanto política (BAKHTIN, 2002, p. 84). É em decorrência dessa “orientação para a unidade” que, no estudo das línguas na tradição acadêmico-científica e filosófica ocidental, tem se prestado especial atenção aos seus aspectos mais estáveis, ignorando as “esferas sócio-semânticas mutáveis do discurso” (BAKHTIN, 2002, p. 84) assim como o seu plurilinguismo constitutivo.

Essa orientação tem favorecido a perspectiva do *objetivismo abstrato* no estudo das línguas na tradição ocidental, entendida por alguns autores como uma “empreitada anti-humanista” (THORNE;

LANTOLF, 2006, p. 174) ou uma “esquizofrenia de princípios” (HYMES, 1996, p. 26), por ela separar o linguístico do social, restringindo o estudo das línguas apenas à forma e à estrutura linguísticas e excluindo os falantes e as suas perspectivas.

De acordo com o objetivismo abstrato, conforme definido por Bakhtin (2006), o centro organizador dos fatos das línguas é o sistema linguístico, isto é, um sistema imutável e estável de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Esse sistema seria uma “norma indestrutível” (BAKHTIN, 2006, p. 78), isto é, um conjunto de leis linguísticas objetivas e específicas que governariam o sistema interno da língua estabelecendo ligações entre os signos que o compõem. Tais regras, que seriam a substância da língua, seriam alheias ao indivíduo, sendo que ele apenas poderia aceitá-las como tal (BAKHTIN, 2006, p. 78).

O casamento entre sistema e norma faz com que exista um único critério linguístico: o critério que distingue o *certo* do *errado* em função da conformidade de um determinado enunciado em relação ao sistema normativo da língua. Tal sistema normativo e as ligações estabelecidas pelas suas regras nada teriam a ver com valores ideológicos, pois a sua concepção partiria da abstração da natureza dialógica da linguagem, excluindo as intenções e julgamentos que ressoam nos enunciados, para assim poder entender a língua como um sistema meramente abstrato (BAKHTIN, 1997; 2006).

Para Bakhtin (2006, p. 100), o objetivismo abstrato cria línguas em função das necessidades da sua transmissão escolar e as estuda como se fossem mortas (ao seguir o modo em que eram estudadas línguas como o latim ou o grego clássicos, já extintos), apenas escritas (ao seguir o modo em que o estudo dessas línguas clássicas é feito, somente com base em enunciados escritos) e estrangeiras (ao seguir o modo em que as línguas clássicas eram estudadas por pessoas que as não tinham como *maternas*). Segundo o intelectual russo, tal abordagem “não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ela nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 110).

É nesse sentido que, por terem sido criadas como sistemas de regras para represar o fluxo ininterrupto de comunicação verbal, Makoni e Pennycook (2006) argumentam que as línguas, as concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las por disciplinas como a linguística ortodoxa são invenções. Nessa linha de

questionamento de conceitos chave da tradição linguística ortodoxa de matriz europeia, enquanto Hymes (1996) chama a atenção para a ficção ou artificialidade do estabelecimento de fronteiras entre as línguas, afirmando que a comunicação não depende de uma língua comum, Harris (2010) defende que conceitos como variedade padrão, divisões da gramática (semântica, sintaxe, morfologia, etc.), ou inclusive a ilusão quanto à possibilidade de compilar “abstrações estáticas listadas pelos lexicógrafos”, constituem “ficções convenientes da sala de aula, ressacas intelectuais de séculos durante os quais a educação ocidental se baseava em copiar e estudar textos escritos legitimados” (HARRIS, 2010, s.p.). Para Harris (2010, s.p.), essas ficções são reforçadas por governos que buscam impor às populações sob o seu controle uma “camisa de força normativa num fluxo aberto”. Essa visão encontra-se em sintonia com a visão de Makoni e Pennycook (2006), que, com base em Jaffe (1999), identificam a invenção de línguas como uma forma de ação social em prol do exercício de poder social e político.

Com efeito, Makoni e Pennycook (2006) contextualizam a invenção de línguas dentro do contexto mais abrangente do colonialismo, equiparando a invenção de línguas a outras invenções coloniais como nação, tradição, história ou etnicidade. Tais conceitos, que geralmente são considerados elementos naturais da sociedade, não passam de criações de um “aparato ideológico muito específico” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 9).

Assim, por exemplo, no que diz respeito à etnicidade, considerar as etnias como principal eixo de representação das populações indígenas não nos permitiria compreender os seus diversos modos de organização política ou social anteriores à colonização, nos quais a etnicidade não era nem o único nem o principal critério de configuração das suas territorialidades (GALLOIS, 2000; SCARAMUZZI, 2011). A criação ou invenção das etnicidades no contexto brasileiro esteve relacionada ao “encapsulamento” infligido às comunidades indígenas pelos “processos de territorialização impostos a esses grupos pelos estados nacionais” (SCARAMUZZI, 2011, p. 252). Esses processos tiveram como resultado, em alguns casos, a inserção de grupos sociais que não mantinham necessariamente relações de base étnica em territórios comuns com fronteiras definidas, e, em definitiva, a configuração de uma paisagem indígena delimitada por fronteiras étnicas inexistentes antes da colonização.

A invenção colonial da etnicidade é paralela e indissociável ao processo de invenção de línguas. Assim, os agentes colonizadores, ao

nomearem os grupos e línguas com que tomavam contato e ao identificá-los como tal, não nomeavam línguas ou grupos pré-existentes e sim os inventavam simultaneamente à invenção dos seus nomes (MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Segundo Makoni e Pennycook (2006), nos processos de invenção linguística colonial, os repertórios e inventários das populações colonizadas foram segados, podados, classificados, etiquetados e nomeados como línguas indígenas e assignados administrativamente como suas línguas maternas. À nomeação de línguas, à sua contagem e à dos seus falantes, seguiu-se a invenção de conceitos como multilinguismo, bilinguismo ou mudança de código. Essas classificações serviram como base para a educação bilíngue de transição que usava a língua materna como instrumento para facilitar a aprendizagem das línguas coloniais, assim como para o letramento vernacular que facilitasse também o letramento na língua do colonizador (MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Para o estudo e ensino de línguas inventadas pela colonização resultaram imprescindíveis gramáticas e dicionários que, fiéis ao objetivismo abstrato, descreveram e normalizaram ficções convenientes, imagens completamente parciais das diversas realidades de fala existentes no mundo (ERRINGTON, 2008) a serviço da eliminação da diferença (SOUZA, 2006). Cabe apontar aqui que os colonizadores europeus, no seu trabalho de invenção colonial, também inventaram as suas próprias línguas, identidades, nações e tradições (MAKONI; PENNYCOOK, 2006), num processo de mão dupla. Valha como exemplo o fato da primeira gramática publicada da língua castelhana ter sido publicada no ano de 1492¹⁷, estando o seu autor, Antonio de Nébrija, plenamente ciente de que “a língua sempre acompanhou a dominação”, tal qual ele mesmo afirmou na introdução da publicação (GNERRE, 1991, p. 14).

Nesse processo de invenção de mão dupla, o colonizador se inventou como superior e mais racional por ter um sistema de escrita alfabético, desenvolvendo assim o seu preconceito para deslegitimar como inferiores ou irracionais aqueles povos com escritas não alfabéticas (GARCÉS, 2007; HARRIS, 2010). Com base nesse preconceito, o ponto de partida do trabalho colonial de apagamento de

¹⁷ Cf. NEBRIJA, Antonio de. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Ed. Nacional, 1984.

diferenças através da invenção de línguas foi a elaboração de sistemas ortográficos para as línguas ditas *ágrafas*, por meio dos quais escrever gramáticas, dicionários, cartilhas, livros de texto, etc. (ERRINGTON, 2008).

Essa produção de sistemas ortográficos e enunciados metalinguísticos foi desenvolvida principalmente por missionários, que no Brasil foram, fundamentalmente, católicos, membros da Companhia de Jesus, até o século XVIII, e evangélicos, membros do Summer Institute of Linguistics (SIL), no século XX (SOUZA, 2006). O trabalho desses missionários inventores de línguas coloniais e dos seus sistemas alfabéticos, gramáticas e dicionários tinha como fim principal traduzir a Bíblia e converter ao cristianismo os povos cujas línguas eram inventadas. Nesse sentido, Souza (2006) alerta para o fato de, embora a produção escrita em e sobre as línguas indígenas fosse representada como uma ferramenta útil para preservar o conhecimento e a diferença indígena, a missão prosselitista desses missionários faz transparecer a sua rejeição em relação aos conhecimentos e culturas indígenas, ao considerá-las pagãs e carentes, e, portanto, em necessidade de conversão e civilização (SOUZA, 2006). Destarte, os missionários, ao reivindicarem a preservação do conhecimento indígena, estavam contribuindo de fato com a sua destruição (SOUZA, 2006).

Para Garcés (2007, p. 236), a *escriturização* das línguas indígenas faz parte ainda hoje do esforço da colonialidade global para “se apropriar da razão e da palavra” indígena, de modo que os seus significantes sejam indígenas mas a sua razão seja ocidental. Esse esforço fez e ainda faz parte da empreitada de dominação, conquista e controle do mundo ocidentalizado capitalista, empreitada que conseguiu impor um “modelo classificatório da palavra e sua verdade, do saber e do dizer, do conhecer e sua expressão” (GARCÉS, 2007, p. 221). Com base nesse modelo classificatório, as línguas e conhecimentos eurocêntricos e as línguas indígenas e os conhecimentos a elas relacionados ficaram marcados até hoje por uma “matriz colonial de valorização” e um “horizonte imperial de compreensão” (GARCÉS, 2007, p. 221-223).

Fieis a esse modelo classificatório de línguas imposto pela empreitada colonial do mundo ocidental capitalista, as políticas linguísticas e educacionais relacionadas a comunidades indígenas no Brasil têm usado gramáticas e descrições linguísticas (instrumentos usados como *evidência* da superioridade e modernidade eurocêntricas) como armas para dominar essas comunidades (SOUZA, 2006). Nesse

sentido, Makoni e Pennycook (2006), na linha de Garcés (2007), enquadram a invenção colonial de línguas dentro de um processo mais abrangente de violência e subalternização simbólica, alicerçado no racismo epistêmico, “um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Definições do que sejam a língua ou a linguagem têm consequências materiais e potenciais “efeitos colaterais” (GRACE, 2005 apud MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 31): elas acarretam uma intervenção que pode resultar em efeitos adversos inesperados na vida das pessoas cujos interesses se afirma estar promovendo ou salvaguardando (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Assim, por estar alicerçada na violência e no racismo epistêmicos, na visão de Makoni e Pennycook (2006, p. 23), mais que consequências positivas, a invenção colonial das línguas tem tido consequências “particularmente insidiosas” para os povos indígenas.

Mas não só as línguas, do jeito que foram inventadas e definidas pelos agentes coloniais, constituem artefatos do pensamento ocidental com efeitos adversos na vida dos seus falantes. Também os desdobramentos ou sub-produtos dessas invenções, como as noções de direitos linguísticos, planejamento linguístico, política linguística, ou as noções de desaparecimento ou preservação de línguas podem de igual forma acarretar efeitos colaterais negativos na vida dos falantes e comunidades cujos interesses se pretende ou finge preservar (MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

De fato, as políticas linguísticas alicerçadas em línguas inventadas constituem também artefatos do pensamento europeu e são agentes (embora nem sempre propositalmente) dos mesmos valores contra os quais pretendem lutar (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Em decorrência do privilégio por elas outorgado ao conhecimento linguístico científico dos *especialistas*, com base em pressupostos como a autonomia, a sistematicidade e a normatividade da língua, tais políticas acabam favorecendo principalmente a legitimação da regulação ou normatização vertical (FABIAN, 1991 apud MAKONI; PENNYCOOK, 2006) e, em definitivo, a legitimação e a reprodução da autoridade.

3.3 OBJETIVISMO ABSTRATO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SUL DO BRASIL

A tendência a favorecer a legitimação e reprodução da autoridade do linguista e das instituições a que ele se vincula pode ser exemplificada no discurso de autores da subárea da Linguística conhecida como Política Linguística, da qual Calvet (2007) é um dos seus autores mais conceituados. Esse autor, com base em outros autores europeus e estadunidenses como Einar Haugen ou Joshua Fishman, divide a política linguística em planejamento de *status* das línguas, ou seja, a intervenção nas suas funções sociais, e de *corpus*, isto é, a intervenção no *sistema* das línguas para que estas possam assumir novas funções. Para a assunção de novas funções, Calvet (2007, p. 62-67, grifos meus) aponta ser necessário reduzir os “*déficits*” das línguas, equipando-as “para que possam desempenhar seu papel”.

O primeiro passo nesse equipamento de línguas, numa perspectiva que pareceria decalcada da política linguística colonial jesuítica e da política linguística evangélica do SIL, seria “*dar* um sistema de escrita às línguas ágrafas”. Um estágio posterior seria a criação de palavras ou neologismos, quando estiverem “*determinadas* as necessidades” e *repertoriado* o vocabulário existente, momento em que chegaria a hora de “eventualmente *melhorá-lo* [...] e depois divulgá-lo sob a forma de dicionários terminológicos, banco de dados, etc.”. Outros estágios no equipamento das línguas seriam a sua padronização, a sua inclusão em currículos escolares e “ambientes linguísticos”, etc. Nesse trabalho, segundo Calvet (2007, p. 86), o papel do linguista é fundamental, pois só ele “pode indicar o que é tecnicamente possível fazer e o que será psicologicamente aceitável pelos falantes. Toda a arte da política e do planejamento linguísticos está nessa complementariedade necessária entre os cientistas e os decisores”.

Questionando a tradição ortodoxa do objetivismo abstrato e suas políticas linguísticas, Pinto (2012) problematiza o vigor ainda imperante da concepção ortodoxa do papel da língua e da escrita na escola brasileira na segunda década do século XXI, enquanto Souza (2006), por sua vez, alerta para o caráter continuísta das políticas e práticas de linguagem e de letramento na educação escolar indígena contemporânea. Para esse autor, inclusive, apesar das mudanças e propostas alavancadas na guinada que a Constituição Federal de 1988 e os seus desdobramentos (SOUZA, 2009) deram à tradição assimilacionista da educação escolar nas comunidades indígenas

brasileiras, as ideologias linguísticas que permeiam essa educação escolar têm permanecido em grande medida inalteradas e incontestadas até hoje.

Assim, D'angelis (2012, p. 191) adverte sobre o caráter de “língua estrangeira em terra indígena” com que as línguas indígenas têm sido abordadas no contexto escolar dessas comunidades. Já em Guerola (2015, p. 571), aponto para a “disciplinarização letrada” das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng nas escolas dessas populações, ou seja, para a sua abordagem restrita enquanto disciplinas, ensinadas no espaço fechado da sala de aula e numa carga horária semanal reduzida a partir de atividades que focam primordialmente, quando não exclusivamente, na leitura e na escrita da língua. Esses autores confirmam as asserções de Pinto (2012) e Souza (2006) quanto à continuidade de vestígios coloniais nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas na escola, particularmente na escola indígena contemporânea. Contudo, nada melhor que lideranças, anciãs e professoras indígenas para ilustrar esse ponto.

Na enunciação a seguir, proferida para as suas colegas professoras no encontro com orientadores de estudo prévio ao I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, a professora Berenice Ndili expõe a preocupação de muitos professores e professoras Laklãnõ-Xokleng em relação às crianças que chegam à escola não serem fluentes na língua dos seus avós, o que estaria dificultando a comunicação entre membros de diferentes gerações na mesma família:

- (01) Hoje nossos filhos tão chegando na escola sem saber uma palavra em xokleng e são filhos de indígenas puro, que só sabe falar indígena. São netos deles e não conseguem mais se comunicar com o neto deles que só fala em português. (Berenice Ndili, EPOE, acessível em: <<https://vimeo.com/202534212>>¹⁸)

A (não) fluência das crianças na língua laklãnõ-xokleng está muito ligada às famílias em que se criam, sendo que poderia se afirmar que existe uma *geografia familiar* laklãnõ-xokleng também em relação à

¹⁸ A data de acesso aos vídeos de todas as enunciações é de 14 fev. 2017, motivo pelo qual a repetição dessa informação é evitada. A senha para acesso aos mesmos é “asiesc”.

língua. Há uma geografia da organização territorial de famílias, que tendem a se concentrar em determinadas aldeias da terra indígena em função de laços familiares e, portanto, também linguísticos. A concentração ocorre entre aquelas famílias nas quais os avós (filhos-netos¹⁹ de Laklânõ-Xokleng criados no tempo do mato, hoje muitos deles já bisavós ou tataravós), falantes fluentes *da língua*²⁰, conseguiram ensiná-la aos seus descendentes, que deram continuidade a esse ensino-aprendizagem até as gerações atuais.

Por outro lado concentram-se famílias nas quais membros de gerações posteriores à saída do mato deixaram de ensinar-aprender a língua com os seus parentes, os quais, hoje em dia, não são mais falantes fluentes nela. A partir dos discursos proferidos ao longo do trabalho da ASIE-SC, é possível afirmar que, nessa geografia, a proporção de famílias e crianças *falantes* em relação às *não falantes* é significativamente menor. À proporção expressivamente maior já passaram também, de acordo com a enunciação da professora Berenice, famílias tradicionalmente falantes (famílias de “indígenas puro”, isto é, que não descendem de casamentos mistos). Daí decorre a preocupação dos professores, assim como de lideranças e anciões, em relação ao cada vez mais frequente abandono do processo de ensino-aprendizagem da língua, com base no qual cada dia um maior número de crianças não

¹⁹ Durante os Grandes Encontros Laklânõ-Xokleng da ASIE-SC, foi recorrente ouvir falar a respeito do caráter habitual entre as famílias dos filhos do casal serem criados pelos avós, principalmente o primeiro filho/a, donde a importância do conceito *Jõ/Jug*, que designa tanto um tratamento de cortesia e deferência com pessoas de mais idade, como uma relação de parentesco ligada aos adultos com que a criança se criou. É nesse sentido que muitos Laklânõ-Xokleng se referem aos seus avós como pais, não tanto por uma relação estritamente biológica e sim social.

²⁰ Ao longo da análise de dados, da qual ofereço aqui apenas um brevíssimo preâmbulo, trarei à tona conceitos dos participantes fazendo uso dos termos que eles usam para se referir aos mesmos. É por isso que faço uso aqui (e farei doravante) do termo *falante* para fazer referência àquelas pessoas que participam habitual e espontaneamente no fluxo de comunicação produzindo enunciados em língua indígena. À língua indígena do seu povo, por sua vez, indígenas das três etnias participantes neste estudo se referem muito frequentemente através do uso determinado singular do termo *língua*. Isso significa que, no discurso dos índios Laklânõ-Xokleng, Kaingang e Guarani, dizer que alguém ‘é *falante*’ ou que fala ‘a língua’ diz sempre respeito às línguas indígenas e não ao português.

consegue fluir nela na interação com os seus avós, os quais, por sua vez, fluem quase exclusivamente em *laklãnõ-xokleng*.

Essa geografia também se encontra presente entre os Kaingang do Oeste Catarinense, sendo que lá também há uma divisão, mais ou menos visível dependendo da aldeia ou terra indígena, entre famílias falantes e não falantes. Há lá também um predomínio substantivo, quase esmagador, de famílias e crianças não falantes. A sábia e artesã Maria Librantina Campos desabafa, na enunciação a seguir, proferida para os seus parentes no I Grande Encontro Kaingang, em relação à sua preocupação sobre esse predomínio esmagador, assim como em relação à não satisfação, por parte da escola, das expectativas que os anciões colocam nela em relação ao papel que a mesma deve cumprir perante essa situação:

- (02) Se deixar desse jeito, do jeito que tá indo, vai tudo água abaixo. Já tá terminando. Já, pra encurtar, a língua kaingang já tá muito pouquinho. É muito poucas pessoa que fala a língua kaingang. Às vezes eu comento com o compadre Pedro: “É vergonhoso a gente falar dos nossos irmão índio que estudam anos e anos a língua kaingang com os professor: ‘eu sou professor de língua kaingang, eu tô dando aula de língua kaingang’. Mas qual é o aluno que hoje é dominante da língua kaingang?! Não tem! Eu falo porque eu tenho os meus filho, tudo eles estudaram a língua kaingang, mas nenhum é dominante da língua. (Maria Librantina Campos, KG – I, disponível em: <<https://vimeo.com/202534537>>)

O predomínio esmagador dos não falantes em relação aos falantes entre os Kaingang é frisado de forma muito enfática por Dona Maria Librantina (“vai tudo água abaixo”, “tá terminando”, “a língua kaingang tá muito pouquinho”). A referência que ela faz às conversas com outros anciões (“o compadre Pedro”, Pedro Kresó de Assis, também participante desta pesquisa) mostra como essa preocupação é extensiva a outros membros dessa geração. De acordo com o relato da anciã da TI Xapecó, não se espera mais que o ensino-aprendizagem da língua tenha lugar na esfera familiar e sim na escolar, uma vez que, para a artesã, não são os membros da família e sim a escola a responsável por os seus

filhos não fluírem na língua (“tudo eles estudaram a língua kaingang, mas nenhum é dominante da língua”). Nesse sentido, a artesã Kaingang se mostra firmemente enfática nas suas críticas (“É vergonhoso”) à impotência ou incapacidade dos professores para favorecerem o ensino-aprendizagem da língua na escola (“Mas qual é o aluno que hoje é dominante da língua kaingang?! Não tem!”).

A fala a seguir da servidora Kaingang da Fundação Nacional do Índio (Funai) Rosângela Vankam Inácio possibilita associar as falas incluídas anteriormente, sobre a geografia esmagadoramente não falante de famílias e crianças nos contextos kaingang e laklãnõ-xokleng e sobre a frustração dos mais velhos quanto ao desempenho dos professores na tentativa de reconfigurar essa geografia através da escola, com a predominância da escrita nas atividades escolares a que fiz referência através da *disciplinarização letrada* das línguas indígenas. Outrossim, as palavras da Rosângela ecoam as reflexões de Pinto (2012) quanto à permanência incontestada da concepção ortodoxa do papel da língua e da escrita na escola, que é extensiva à escola indígena atual conforme apontado por Souza (2006).

- (03) Na escola às vezes os alunos “ah, porque eu não gosto da aula de kaingang” [...] Não é simplesmente você encher o quadro lá de textos de kaingang, que acontece muito em nossas escolas, do Rio Grande do Sul até o norte do Paraná, que as escolas que eu conheço tem muitas que fazem isso: muitos professores de kaingang, inclusive professores antigos! Não são os novos que estão vindo não! Professores antigos, mais velhos do que eu, enchem lá de texto! Não, não é assim não. (Rosângela Vankam Inácio, KG – I, disponível em: <<https://vimeo.com/202534705>>)

As consequências insidiosas ou efeitos adversos que as políticas linguísticas embasadas em línguas inventadas podem ter nos falantes e comunidades cujos interesses se pretende preservar (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) podem ser exemplificadas através do deslocamento do ensino-aprendizagem da língua do espaço-tempo do lar para o espaço-tempo da escola a que fez menção Dona Maria Librantina. Elas podem ser exemplificadas igualmente através da centralidade quase exclusiva que a escrita ocupa nas práticas escolares de ensino-aprendizagem da língua indígena (“simplesmente você encher o quadro

de textos de kaingang”), centralidade que é fortemente criticada por Rosângela no trecho acima.

Grande parte dos “professores antigos” a que Rosângela faz menção são aqueles que receberam formação nos anos 70, no Centro de Treinamento Clara Camarão, implantado na TI Guarita, no Rio Grande do Sul, através de uma parceria entre a Funai, o Summer Institute of Linguistics e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (WEBER, 2007; TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Nesse centro se deu início ao ensino da escrita na língua kaingang, cujo sistema alfabético foi desenvolvido pela linguista Ursula Wiesemann, missionária que também elaborou um dicionário, classificou a língua kaingang em dialetos e traduziu o Novo Testamento²¹. Foi ela que ensinou os primeiros Kaingang a escreverem na sua língua e os formou para atuarem como monitores bilíngues em suas aldeias (SALVARO, 2009).

Cabe supor, portanto, que a abordagem de língua com que esses primeiros professores tiveram contato foi aquela fiel ao objetivismo abstrato com que se abordam as línguas inventadas pela empreitada colonial, o seu ensino e as suas políticas linguísticas. O objetivismo abstrato favorece a centralidade de práticas escritas no trabalho escolar, inclusive com alunos que nem sequer são falantes fluentes na língua. É essa centralidade exclusiva das práticas escritas que torna o ensino irrelevante e não significativo aos aprendizes Kaingang, o que gera na sua desmotivação (“Na escola às vezes os alunos ‘ah porque eu não gosto da aula de kaingang’”) mais uma consequência insidiosa.

No intuito de pensar um ensino-aprendizagem das línguas kaingang, laklãnõ-xokleng e guarani nas escolas indígenas de Santa Catarina que resulte mais pertinente em relação às creanças, valores e desejos tanto dos professores quanto das lideranças, anciões e estudantes indígenas, com menos consequências insidiosas e efeitos adversos, e uma vez que, inspirados em Foucault (200-?[1979]), podemos asseverar que não há discursos sobre a língua verdadeiros nem falsos em si mesmos e sim efeitos de verdade produzidos no interior desses

²¹ Mais informações sobre a linguista Ursula Wiesemann em: ISA – POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Kaingang. Língua. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/284>>. Acesso em: 11 jan. 2017; e OZIAS ALVES JR. Ursula Wiesemann: Breve história de uma linguista alemã. Disponível em: <<http://oziasjornalismo.blogspot.com.br/2008/01/ursula-wiesemann-breve-histria-de-uma.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

discursos, torna-se necessário levantar tempos, espaços e relações sociais e institucionais no meio das quais fluem as línguas indígenas em decorrência das geografias e políticas gerais de verdade associadas a elas. Na próxima seção, dou continuidade a esta fundamentação teórica caracterizando em maior medida a concepção de línguas enquanto processos sociais que serve à desinvenção e reinvenção de línguas indispensável para tal levantamento.

3.4 CAMINHOS EM DIREÇÃO À DES/REINVENÇÃO DAS LÍNGUAS: LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS

A menos que nos engajemos ativamente com a história da invenção das línguas, com os processos por meio dos quais essas invenções têm sido mantidas, com o imperativo político de trabalhar na direção da sua desinvenção e com a reformulação de conceitos básicos da Linguística e da Linguística Aplicada, continuaremos causando danos às comunidades de fala [...] Após ter causado tanto dano às comunidades através da violência epistêmica, é hora de trazer as línguas de volta para o mundo (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 21).

Qualquer projeto de Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006b) que objetive lidar com línguas no mundo contemporâneo precisa assumir os efeitos adversos que pode desencadear a menos que assuma a necessidade de reconstruir e reinventar as línguas e os discursos a respeito delas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). É por isso que este trabalho se propõe a contribuir para a desinvenção da noção de língua enquanto sistema, assim como a contribuir para reinventar as línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng enquanto processos sociais, conforme a teorização sobre processos sociais de Harvey (1996).

A reinvenção de língua enquanto processo social com base nesse autor é irmanada e amalgamada neste trabalho à noção bakhtiniana de discurso enquanto fluxo, cadeia ou corrente de comunicação verbal ininterrupta. Para firmar o enredamento entre essas noções de língua e discurso, chamo a atenção para a definição não acadêmica da noção de

processo, particularmente aquela do dicionário Houaiss²², que a define na sua primeira acepção como “ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade; seguimento, curso, decurso” e, na segunda, como “sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com certa regularidade; andamento, desenvolvimento, marcha”. Ambas definições se constroem a partir de termos que representam *processo* enquanto *desenvolvimento*, *andamento*, *curso* ou *marcha*, o que aproxima significativamente esse conceito do conceito de *fluxo*, quase identificando-os mutuamente.

A definição de língua enquanto processo social e de processo enquanto ação continuada ecoa igualmente definições de especialistas como Pennycook (2010), o qual entende língua enquanto ação situada, isto é, enquanto ação em tempos e espaços concretos e específicos (do mesmo jeito que fluxos ou correntes como, por exemplo, os rios, fluem em tempos e espaços específicos). Essa definição implica conceber que nós falantes, agentes do processo e da ação social, mergulhados desde o nosso nascimento no fluxo de comunicação ininterrupta, não *usamos* a língua, mas participamos dela, fluímos nela, (re)fazendo-a e (re)elaborando-a, enquanto processo, nos lugares e tempos específicos em que nos localizamos e a partir das enunciações que antecedem as nossas. É por isso que Harris (2010, s.p.) insta a nós falantes a não nos enxergarmos enquanto *usuários* de uma determinada língua, e sim como os seus feitores, pois esse é o “papel natural” dos seres humanos “na evolução infinita da comunicação humana”.

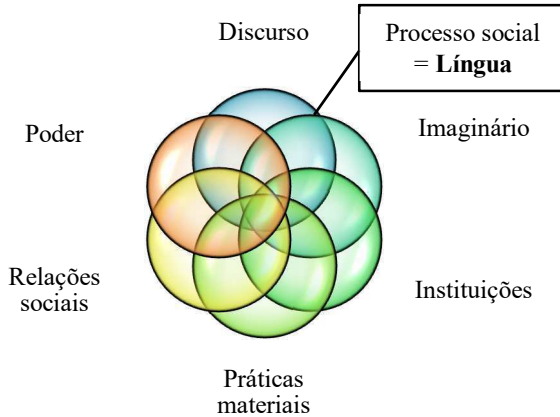
É com base nessa compreensão de discurso e de línguas enquanto fluxos que defino o conceito de *fluente* neste trabalho. Amalgamando a definição de *fluente* oferecida no dicionário Houaiss com a compreensão de línguas enquanto processos sociais, para fins deste estudo, ser *fluente* numa língua consiste em fluir *natural, fácil, espontânea e abundantemente* no processo social que a constitui. Esse conceito será exemplificado abundantemente ao longo deste trabalho.

As línguas e processos sociais nos quais os participantes são (ou não) *fluentes* se compõem, segundo Harvey (1996, p. 78-79), de seis momentos, que represento no mapa cognitivo da figura 1 abaixo: discurso, imaginário (composto por crenças, valores e desejos), instituições, práticas materiais, relações sociais e poder. O processo

²² Instituto Antonio Houaiss. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001. 1 CD-ROM

social “flui em, através de e ao redor de todos esses momentos, e as atividades de todos e cada um dos indivíduos abrangem todos os momentos simultaneamente” (HARVEY, 1996, p. 79).

Figura 1 - Momentos dos processos sociais segundo Harvey (1996).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme tento mostrar no mapa cognitivo acima, os momentos do processo social e, portanto, da língua, se articulam entre si de forma dialética, de modo que cada momento se constitui com base na sua relação com os outros (HARVEY, 1996). Em decorrência do impacto que a relação dos momentos entre si causa no modo em que cada um deles se manifesta, Harvey (1996) recorre aos termos *sobredeterminação* e *internalização* para explicar a relação entre eles. Na visão do autor, cada momento internaliza os outros na medida em que, por exemplo, as relações sociais são manifestações das articulações específicas entre discurso, imaginário, poder, práticas materiais e instituições num determinado processo social. Simultaneamente, as relações sociais, o imaginário, o poder, as práticas materiais e as instituições num determinado processo social são em grande parte discursivas. Por outro lado, os momentos não só internalizam os outros como também os *sobredeterminam*. Assim, por exemplo, as instituições *sobredeterminam* as práticas materiais e as relações sociais num processo social e vice-versa, o que significa também que transformações num dos momentos acarretará transformações nos outros.

Destarte, existe uma relação de internalização e sobredeterminação recíproca entre as relações sociais, os regimes de poder, as práticas materiais, as instituições e os imaginários dos processos sociais dos Guarani, dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng do estado de Santa Catarina e as enunciações proferidas pelos intelectuais indígenas registradas neste trabalho, as quais não podem ser analisadas ou interpretadas sem se considerar os outros momentos dos processos sociais e a relação entre eles. Nesse sentido, Harvey (1996) chama a atenção para os possíveis erros no estudo dos processos sociais que podem se derivar de se entender que apenas um dos momentos pode ser suficiente para se estudar um processo social específico. Dessa forma, por exemplo, qualquer consideração do momento *discurso* “que tente isolá-lo dos outros ‘momentos’ do processo social está condenado à miopia” (HARVEY, 1996, p. 86).

Para Harvey (1996, p. 81) as relações de internalização e sobredeterminação entre os momentos podem também ser entendidas como fluxos. Esses fluxos, porém, com frequência cristalizam e se enrijecem em permanências relativas dentro dos processos sociais e possibilitam, por exemplo, “paisagens materiais” (como, por exemplo, cidades), nas quais se materializam instituições, discursos e/ou configurações de poder que parecem impermeáveis à mudança.

No intuito de aprofundar as reflexões quanto às características dos momentos que se articulam nos processos sociais na contemporaneidade, discorro a seguir sobre os três momentos que, com base nos discursos dos participantes desta pesquisa, ocupam um lugar central na análise que se faz neste trabalho das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng enquanto processos sociais: *poder, instituições e atividades materiais*. Os outros momentos (*relações sociais e imaginário*), internalizados e sobredeterminados por esses dois, serão abordados de forma transversal. A respeito do momento *discurso*, valha tudo aquilo que foi dito nas seções anteriores, particularmente na seção 3.1.

3.4.1 Poder, liberdade e capacidade de transformação

Para Foucault (200-?[1979], p. 45), o poder, pelos seus mecanismos e estratégias nunca terem sido muito estudados na tradição científica ocidental, é um grande desconhecido. Embora noções como *dominar, dirigir, governar* ou *grupo no poder* sejam noções comuns,

elas exigem uma análise minuciosa para entendermos quem exerce o poder e onde o exerce. A asseveração desse desconhecimento a respeito do poder se baseia no postulado foucaultiano de que o poder não pode ser tomado como um “fenômeno de dominação maciço e homogêneo” de um indivíduo, grupo ou classe, que deteria o poder, sobre outras que não o possuiriam e estariam a ele submetidos.

Antes, também ele deve ser entendido enquanto fluxo, enquanto “algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 103). Assim, o poder não se infringe aos indivíduos. Ele os constitui e passa por eles, exercendo-se em rede, em malhas onde os indivíduos circulam e estão sempre em posição de exercê-lo ou sofrer a sua ação, constituindo os seus centros de transmissão (FOUCAULT, 200-?[1979]). Nesse sentido, Foucault (2004a) não restringe a noção de poder ao poder político, abrangendo na sua reflexão todo o poder que circula e é exercido pelos indivíduos nas relações humanas (como, por exemplo, nas famílias, nas relações pedagógicas, amorosas, institucionais, econômicas etc.), onde o poder está sempre presente.

Nessas malhas, o poder não se entrega ou se toma, ele se exerce, uma vez que ele só existe em ação, pois ele é, acima de tudo, uma relação de força (FOUCAULT, 200-?[1979]), um “modo de ação de alguns sobre outros”, ou, antes, um modo de ação sobre as ações dos outros (FOUCAULT, 1995[1976], p. 242). Exercendo o poder sobre as ações dos outros, os indivíduos operam “sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos” (FOUCAULT, 1995[1976], p. 243), conduzindo as suas condutas “num campo mais ou menos aberto de possibilidades” e ordenando a probabilidade da sua materialização.

Essas relações em que os indivíduos buscam dirigir a conduta dos outros são, porém, “móveis, reversíveis e instáveis”, pois tal definição de poder implica liberdade (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Isto é, se é possível ordenar a probabilidade das ações dos outros é porque os outros são livres, isto é “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995[1976], p. 244). “Se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado”, conclui Foucault (2004a): são livres os indivíduos que tentam agir sobre as ações dos outros, delimitando a sua liberdade, que há de ser preservada, mesmo que minimamente, por

parte daqueles cujas ações são constrangidas, para que essa relação possa ser considerada uma relação de poder.

Não há relação de poder onde as possibilidades de ação encontram-se completamente determinadas (FOUCAULT, 1995[1976]; 2004a). Assim, por exemplo, a escravidão não constitui uma relação de poder a menos que reste ao escravo alguma chance de inverter a situação através de resistência violenta, fuga ou subterfúgios. Destarte, a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem ser separadas (FOUCAULT, 1995[1976]), tanto que, em todas as relações de poder, existe necessariamente possibilidade de resistência (FOUCAULT, 2004a).

Contudo, embora numa relação de poder as possibilidades de ação entre as partes não possam estar completamente determinadas, o exercício do poder almeja, com frequência, determiná-las inteiramente. Não são incomuns, de fato, “estados de dominação”, isto é, relações de poder bloqueadas, cristalizadas, “perpetuamente dissimétricas”, em que a margem de liberdade é extremamente restrita e limitada (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Foucault (200-?[1979], p. 102) não entende dominação enquanto

dominação global de um sobre os outros, mas [enquanto] as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social.

Para reverter relações de dominação, “há casos em que a liberação e a luta pela libertação são de fato indispensáveis” (FOUCAULT, 2004a, p. 267)²³. Foucault (2004a) insiste, contudo, na

²³ Em relação às mudanças no pensamento de Foucault na fase final do seu trabalho quanto ao papel dos indivíduos nas lutas contra os regimes de poder, Branco (2001, p. 242-243) aponta para o momento em que “Foucault passa a considerar que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade. E aqui cabe chamar a atenção: nada mais diferente daquilo que comparece em suas fases iniciais, em que os indivíduos pouco ou nada têm a fazer nas lutas de transformação do mundo social e político. No último Foucault, restauram-se o lugar e o papel dos indivíduos, dos indivíduos éticos, sensíveis e racionais, no quadro das lutas políticas.”

centralidade do conceito de *práticas de liberdade*, em detrimento das práticas ou processos de liberação, pois apenas as primeiras podem garantir aos indivíduos e coletivos que nelas se embrenham condições aceitáveis e satisfatórias para a sua existência, sendo que as práticas de liberação seriam insuficientes em si mesmas.

Todos aqueles contra quem se exerce o poder como abuso e que o reconhecem como intolerável “podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 46). Harvey (1996), nesse sentido, aponta que não existe um único momento no processo social desprovido de capacidade e potencial para a sua transformação, uma vez que os indivíduos sempre têm a possibilidade de exercer algum tipo de agência em prol da transformação de uma dada situação, por muito limitada que esta seja. Neste ponto, o geógrafo inglês formula a pergunta “Quem são e onde estão os agentes da mudança social?”, à que ele próprio responde: “todo o mundo em toda parte” (HARVEY, 1996, p. 106).

Giddens (1984) nos oferece importantes teorizações quanto à agência dos indivíduos na constituição da sociedade, o que é relevante à teorização aqui desenvolvida sobre processos sociais, particularmente no que diz respeito aos momentos *poder* e *instituições*. Esse autor afirma que ser humano implica ser um “agente propositado” (GIDDENS, 1984, p. 9). Giddens (1984) vale-se do dicionário Oxford da língua inglesa para definir agente como “aquele que exerce poder ou produz um efeito”. Concomitantemente, entende *propositado* no sentido dos indivíduos sempre poderem, perante uma determinada situação, se comportar de formas diferentes, o que reitera a noção foucaultiana de liberdade (próxima aqui à de agência) enquanto diferentes formas de ação num campo aberto de possibilidades.

De igual modo, para Giddens (1984, p. 14), agência diz respeito a *fazer*, o que implica no indivíduo ter a capacidade de se comportar ou agir de formas diferentes, “ser capaz de intervir no mundo ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo específico” e “fazer a diferença” num curso de eventos pré-existente. Essa visão é condizente com a visão de Freire (1967, p. 41), para quem, pelo fato de existir, “o homem pode ser eminentemente interferidor”:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando

a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43)

Quero chamar a atenção aqui para a noção que Freire (1967) traz no trecho acima de cultura enquanto construção dos seres humanos, a qual é *feita* na medida em que estes criam, recriam e decidem, dominando e humanizando a sua realidade no espaço e no tempo. Essa é a noção de cultura que adoto para este trabalho, pois ela atrela esse conceito à agência dos seres humanos (à sua capacidade de transformação), às relações de poder em que esta se insere, ao espaço e ao tempo, conceitos chave ao longo de todo o trabalho. Em linha com essa compreensão de cultura como algo que se faz, Heath e Street (2008) defendem a adequação de entender a cultura como um verbo, e não como um nome, compreensão que faz jus em maior medida ao seu caráter dinâmico e em constante transformação (VAN MAANEN, 1988).

A agência do ser humano para intervir nos processos sociais e construir a dinâmica da sua cultura, criando, recriando e decidindo no espaço e no tempo, contudo, não é incontestada ou imune a desestabilizações. Freire (1967, p. 42-43), nesse sentido, aponta para a possibilidade de “desenraizamento” e “destemporalização” do homem, que vêm de mão dada com a sua “acomodação” e “ajustamento”. *Desenraizados, destemporalizados, acomodados e ajustados*, os homens sacrificam a sua capacidade de criação e decisão e começam, “esmagado[s] por um profundo sentimento de impotência”, a olhar “como que paralisado[s], para as catástrofes que se avizinham”. É assim que os homens abdicam da consciência da sua capacidade transformadora, o que lhes torna meros espectadores, “tragicamente assustado[s]”, com medo da convivência autêntica e com dúvida em relação às suas possibilidades (FREIRE, 1967, p. 44). Para Freire (1967, p. 43), essa é “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno”, para a qual o único remédio é uma permanente atitude crítica.

Cabe aqui associar as reflexões de Freire (1967) quanto à acomodação e ajustamento de seres humanos desenraizados e destemporalizados, que abdicam da consciência da sua capacidade transformadora, com a chamada de atenção que Butler (2010) faz em relação à performatividade das instituições. Para Butler (2010),

indivíduos assumem e naturalizam que as instituições têm um status ontológico dado, como se existissem autonomamente por si mesmas e operassem por necessidade causal, e não graças à sua construção e perpetuação por parte dos indivíduos com base no exercício do seu poder e da sua agência. Essa naturalização das instituições enquanto entes autônomos e existentes por si mesmos é construída através de certos discursos e regimes de verdade. Afinal, as instituições, como todos os outros momentos dos processos sociais, são em grande parte discursivas (HARVEY, 1996), tanto que o modo em que as descrevemos influencia significativamente no modo em que elas parecem ser e o modo em que pensamos que de fato elas são (BUTLER, 2010).

Instituições tais como *o estado*, *o mercado*, *a lei* ou *o sistema* se constituem com base na construção e organização de relações sociais e políticas de maior ou menor regularidade entre indivíduos (HARVEY, 1996). Assim, as instituições, antes que entes autônomos, são construções erguidas com base em processos nos quais os seres humanos, eminentemente interferidores, intervêm, através da sua agência, para a sua criação, perpetuação, transformação ou destruição. Para Butler (2010, p. 148), inclusive, o reconhecimento de instituições como *o mercado* ou *o sistema* enquanto processos nos quais os seres humanos são eminentemente interferidores e nos quais a sua construção discursiva é central, faz com que, em última instância, “a própria existência desses entes possa ser colocada em dúvida”. A noção de performatividade, nesse sentido, atua para “rebater uma certa presunção metafísica a respeito de categorias culturalmente construídas e levar a nossa atenção aos diversos mecanismos dessa construção” (BUTLER, 2010, p. 147).

O fato de instituições como *o mercado*, *a economia*, *o estado* ou *o sistema* estarem naturalizadas enquanto entes autônomos e com existência própria está relacionado, outrossim, à reinscrição perpétua que nelas se faz de certas relações de força “através de uma espécie de guerra silenciosa” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99) que sustenta o enrijecimento e cristalização da articulação dos momentos dos processos sociais que as tornam relativamente permanentes. Essa cristalização deriva do exercício do poder e da agência dos indivíduos na guerra, pois, para Foucault (200-?[1979], p. 99), “as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra”.

O poder político, que supostamente acaba a guerra, não suspende os seus efeitos nem neutraliza “os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final”. Ele apenas perpetua essas relações de força não só nas instituições como também “nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99). Assim, na “paz civil” as lutas e confrontos em torno do poder e as modificações de determinadas relações de força devem ser interpretadas como continuações ou episódios da própria guerra, pois, afinal, “sempre se escreve a história da guerra, mesmo quando se escreve a história da paz e de suas instituições” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 100).

Foucault (1995[1976], p. 234) aponta diversas características das lutas e confrontos da guerra em torno do poder, dentre as quais eu destaco, em primeiro lugar, elas terem como objetivo os efeitos de poder em si mesmos e o “inimigo imediato”, isto é, as instâncias de poder mais próximas que exercem diretamente sua ação sobre os indivíduos. Em segundo lugar, para esse autor, essas lutas se caracterizam por afirmarem o direito à diferença e por atacarem tudo aquilo que separa o indivíduo e quebra a sua relação com os outros, fragmentando a sua vida comunitária, motivo pelo qual ele as identifica como “batalhas contra o governo da individualização” (FOUCAULT, 1995[1976], p. 235). Essas lutas buscam “produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder” (BRANCO, 2001, p. 246).

A luta por novas subjetividades e laços comunitários é a base para a transformação das relações de poder e sujeições múltiplas que existem entre os indivíduos. Essa transformação é indispensável a transformações mais abrangentes, pois “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam [...] a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 85). Essa luta pode ser aproximada à caracterizada por Freire (1967, p. 42) como a luta dos indivíduos em favor da sua “humanização”, isto é, contra a sua acomodação ou ajustamento motivados pelo seu desenraizamento e destemporalização e contra os impactos diretos que essa acomodação tem na forma em que os indivíduos constituem as suas subjetividades e se relacionam entre si.

Finalmente, aponto como terceira característica das lutas na guerra em torno do poder na contemporaneidade elas se oporem “aos

efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação”, oposição que as constitui, portanto, em lutas contra economias políticas de verdade específicas e “contra os privilégios do saber” que as mesmas engendram (FOUCAULT, 1995[1976], p. 235).

Em decorrência da relação intrínseca entre saber e poder, produzir saber a respeito dos focos particulares de poder em torno dos quais se desenvolve cada luta, denunciá-los ou falar deles publicamente já constitui em si uma luta, uma inversão inicial de poder e um primeiro passo para outras lutas (FOUCAULT, 200-?[1979]), donde também decorre a importância de se estudar o poder. Em relação à metodologia para esse estudo, Foucault (200-?[1979], p. 102) orienta para a necessidade de se deslocar a atenção dos centros de poder e estudá-lo nas suas ramificações, “na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício”, isto é, nas instituições locais “onde ele se implanta e produz efeitos reais”, numa análise ascendente do poder que privilegia o foco nos níveis mais baixos ou elementares da sociedade e nos seus agentes reais.

Finalmente, antes de ceder o passo às considerações a respeito do momento das *práticas materiais*, é preciso apontar para a centralidade do corpo, enquanto realidade bio-política (FOUCAULT, 200-?[1979]), nas relações e mecanismos de poder. O corpo, na visão de Foucault (2004b), constitui o alvo e o objeto dos mecanismos de poder, pois, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004b, p. 118) e porque, afinal, “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 84).

Essas coerções sobre o corpo constituem uma “anatomia política” que fabrica corpos submissos, simultaneamente, aumentando a sua força, na medida em que os torna economicamente mais úteis, e diminuindo-a, na medida em que os torna politicamente mais obedientes (FOUCAULT, 2004b, p. 119). Contudo, uma vez que em todo lugar onde há poder há possibilidade de resistência, o corpo constitui o local primário da contestação, resistência e ação revolucionária na ordem social (HARVEY, 1996).

Para pensarmos em como se efetivam essas anatomias políticas e como o poder é exercido sobre os corpos, é necessário estarmos cientes de que a noção que temos de corpo depende do modo em que definimos e experienciamos o tempo e o espaço e vice-versa, pois as concepções de corpo e de tempo e espaço são mutuamente constitutivas (HARVEY,

1996). Trato a seguir, em decorrência desta observação e da relevância para este trabalho, do momento dos processos sociais nomeado por Harvey (1996) *práticas materiais*, que é identificado aqui com o momento das atividades no tempo e no espaço nos processos sociais.

3.4.2 Práticas materiais e atividades no tempo-espaço

Embora o tempo e o espaço sejam categorias básicas da existência humana, raramente se discute o seu sentido, pois a tendência é naturalizá-los e tê-los por fatos da natureza, atributos objetivos das coisas, objetivamente mensuráveis, certos e evidentes. Porém, “sob a superfície de ideias do senso comum e aparentemente ‘naturais’ acerca do tempo e do espaço, ocultam-se territórios de ambiguidade, de contradição e de luta” (HARVEY, 1992, p. 190). Diferentes sociedades e subgrupos dentro de uma mesma sociedade cultivam sentidos de tempo e espaço bem distintos (HARVEY, 1992), tanto que, em conflitos interculturais a respeito de direitos territoriais, por exemplo, o conflito gira em grande parte em torno do próprio sentido de espaço (HARVEY, 1992).

“Nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos”, assevera Harvey (1992), uma vez que a construção da *objetividade* do tempo e do espaço é fruto de processos sociais específicos. Assim, por diferentes sociedades com diferentes formas de economia, organização social e política e circunstâncias ecológicas ter produzido, com base na sua luta pela sobrevivência material, ideias radical e qualitativamente diferentes de tempo e de espaço, é possível afirmar que o tempo e o espaço são construções sociais (HARVEY, 1992; 1996). A própria separação entre tempo e espaço já constitui uma construção social específica, uma vez que, para muitas comunidades indígenas, como aquelas em parceria com as quais é desenvolvido este trabalho, tempo e espaço são indissociáveis (BORGES, 2002; LOCH, 2004). Harvey (1996), inclusive, chama a atenção para a necessidade de se considerar o tempo e o espaço como uma unidade, uma vez que todas as teorizações que se concentrarem exclusivamente no tempo ou no espaço estão condenadas ao fracasso.

As diferentes construções de tempo-espaço no *imaginário*, no *discurso* e nas *práticas materiais*, pelo seu impacto nos outros momentos, internalizam e sobredeterminam línguas e processos sociais por inteiro. É nessa linha de pensamento que Williams (1977 apud

HARVEY, 1996, p. 88), defende que a língua, “um elemento indissolúvel da auto-criação humana”, é uma criação histórico-geográfica, que não pode ser tratada de forma autônoma em relação ao fluxo mais amplo de mudanças históricas e geográficas. A compreensão de língua enquanto processo social condiz com esse caráter de criação histórico-geográfica, dado que, com base no momento *práticas materiais*, os processos sociais sempre estão ancorados no tempo e no espaço.

No imaginário de cada processo social, a forma em que se compreende o espaço, isto é, a territorialidade, além da forma em que compreende o tempo, isto é, a temporalidade (BORGES, 2002), são componentes indispensáveis, pois essas construções têm um impacto direto no modo em que os participantes tecem suas relações sociais e no modo em que desenvolvem as suas atividades nas práticas materiais (HARVEY, 1992). Organizações espaço-temporais como o calendário, a organização de uma casa ou dos cômodos do prédio de uma determinada instituição, por exemplo, servem para constituir a ordem social através da assinação de pessoas e atividades a distintos tempos e espaços. É em função dessa organização espaço-temporal que um determinado grupo ordena as suas hierarquias, o papel dos distintos gêneros ou a divisão do trabalho (BOURDIEU, 1977 apud HARVEY, 1996).

Dada a “perpétua articulação” entre o saber e o poder, com base na qual “não é possível que o poder se exerça sem saber [e] não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 81), para poder exercer poder sobre a configuração do tempo e do espaço num determinado processo social, é necessário produzir conhecimento sobre eles. Nesse sentido, Harvey (1992) nos lembra que as explorações do calendário e da medida do tempo, que tiveram como origem a vida monástica e a disciplina religiosa, serviram para a disciplinarização da população das cidades no que diz respeito ao trabalho.

A difusão de medidas adequadas para controlar o tempo (a hora no século XIII, o minuto e o segundo apenas no século XVII, o nanossegundo já quase na virada do século XX) está intimamente relacionada à preocupação com o aumento na eficiência da produção, do comércio e da administração (HARVEY, 1996), pois a divisão do tempo é diretamente proporcional às possibilidades da sua exploração. Na visão de Foucault (2004b, p. 131),

Quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor o

desarticulamos desdobrando seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade.

Por outro lado, simultaneamente, o mapeamento do mundo começou a favorecer uma compreensão do espaço como algo suscetível de privatização. A história da cartografia, assim como a história do tempo matematicamente dividido, está atrelada ao refinamento matemático da medida e da representação do espaço-tempo, que visava intensificar a sua exploração em termos comerciais e de propriedade privada (HARVEY, 1996). O domínio, físico e simbólico, do tempo e do espaço “é um elemento crucial na busca do lucro” (HARVEY, 1992, p. 206) estando, destarte, atrelado ao domínio do dinheiro.

A relação biunívoca entre tempo-espaço e dinheiro se reflete, por exemplo, no fato do dinheiro sempre envolver no seu valor uma certa espaço-temporalidade, pois ele é ganho ou pago em função de atividades no tempo e no espaço (HARVEY, 1996). Ela se reflete, igualmente, no fato da transformação das qualidades do tempo e do espaço no processo social da globalização ter acarretado nas últimas décadas uma “progressiva monetização das relações sociais” (HARVEY, 1992, p. 208).

O nexa tempo-espaço-dinheiro está relacionado também a uma forma de poder que Foucault (2004b, p. 133) chama de “disciplinar”, entendendo as “disciplinas” (a que fiz referência em outras partes do texto em relação à categoria bakhtiniana de esfera do fluxo discursivo) também como “aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo”. O poder disciplinar busca “inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa” (FOUCAULT, 2004b, p. 133) e, para esse fim, intensifica “o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável” (FOUCAULT, 2004b, p. 130). O tempo disciplinar também tem como alvo o corpo, pois as disciplinas, “através de esquemas anátomo-cronológicos de comportamento”, buscam penetrar nele, para que se apossessem do seu interior “todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2004b, p. 129).

O poder disciplinar tem como um dos seus grandes aliados a instituição escolar, pois ela serve também à intensificação da utilização do tempo (FOUCAULT, 2004b). A escola intensifica a utilização do

tempo dividindo o processo de aprendizagem em segmentos, organizados em ordem sequencial em função da sua complexidade crescente, e marcando o término desses segmentos por meio de provas. As provas qualificam e classificam os indivíduos de acordo com o seu percurso em cada segmento, prendendo-os a uma série temporal que define os seus níveis e categorias e os classifica numa “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2004b, p. 126).

Simultaneamente, a escola é um grande aliado do poder disciplinar por constituir uma instituição de ordenamento disciplinar do espaço, que distribui e organiza indivíduos em espaços analíticos que servem para produzir saber a seu respeito, dominá-los e utilizá-los (FOUCAULT, 2004b). Esse ordenamento disciplinar do espaço, útil em termos de produção e de lucro, se faz através da especificação de locais distintos e fechados onde os indivíduos podem ser isolados, localizados e monitorados de modo a garantir tanto a sua obediência como uma melhor economia do seu tempo e dos seus gestos (FOUCAULT, 2004b).

Em decorrência do sucesso da empreitada do poder disciplinar ao longo dos últimos séculos, o tempo-espaço do processo social do Ocidente globalizado é hoje tão fragmentado e explorado que autores como (HARVEY, 1996, p. 245) falam na “compressão espaço-temporal” que afeta todos os aspectos da vida política e cultural da pós-modernidade. Nessa compressão espaço-temporal, espaços e tempos encontram-se tão divididos e intensificados que parecem muito mais limitados, o que deixa os seres humanos com a impressão de estar sempre sem tempo e sem espaço.

A expansão do capitalismo tem envolvido uma batalha feroz por socializar diferentes populações numa malha comum de disciplina espaço-temporal ligada à organização industrial e da propriedade. Assim, as definições públicas do tempo e do espaço no mundo contemporâneo têm sido em grande medida impostas pelo desenvolvimento capitalista, a expansão colonial e a dominação neocolonial a grupos como as populações indígenas (HARVEY, 1996). Essa imposição teria sido feita por se considerar que as configurações espaço-temporais dessas populações acarretavam um subdesenvolvimento técnico e uma economia de subsistência entendida como uma “economia da miséria” (CLASTRES, 2004[1974], p. 124). O trabalho de Clastres (2004[1974]; 2004[1980]) busca reverter essa representação em prol de uma representação dessas configurações espaço-temporais como sendo próprias das “primeiras sociedades da

abundância” (2004[1974], p. 9) ou “sociedades da recusa da economia” (2004[1980], p. 128).

Segundo esse antropólogo francês, sociedades com economias de subsistência se caracterizam por serem subprodutivas (isto é, por apenas partes delas trabalharem, e apenas em tempos curtos de baixa intensidade) e por satisfazerem, através de uma produção mínima, a totalidade das suas necessidades conforme definidas por elas próprias e não por instâncias exteriores a elas. Essas sociedades, “máquinas antiprodução” nas palavras de Clastres (2004[1980], p. 135), controlam rigorosa e deliberadamente sua capacidade de produção de modo a impedir o “excesso inútil” de trabalho (CLASTRES, 2004[1974], p. 8).

Esse controle é feito através da restrição do tempo de trabalho ao estritamente necessário para a satisfação das necessidades (o autor menciona sociedades cujos intervalos de trabalho oscilariam entre dois meses a cada quatro anos e quatro horas por dia) e, simultaneamente, não limitando o tempo investido em atividades encaradas como lazer. Segundo Clastres (2004[1974], p. 8-9), “é sempre pela força que os homens trabalham além das suas necessidades”, sendo que “nada poderia estimular a sociedade primitiva a desejar produzir mais, isto é, a alienar o seu tempo num trabalho sem finalidade”. Isso decorre da recusa proposital dessas sociedades a produzir excedentes e constituir estoques, num desinteresse pelo lucro e pela rentabilização das suas atividades (CLASTRES, 2004[1980]). Essa recusa está, para Clastres (2004[1980], p. 128), fundamentada na recusa da desigualdade, na rejeição da “brecha da heterogeneidade da divisão entre ricos e pobres, da alienação de uns pelos outros”.

Aprofundadas as reflexões em torno dos momentos dos processos sociais, *poder, instituições e práticas materiais* e, transversalmente, em torno dos momentos *imaginário e relações sociais*, passo a apresentar, no próximo capítulo, um histórico das populações Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng em Santa Catarina, oferecendo diversas informações históricas e etnológicas, principalmente em relação ao modo em que esses indígenas concebem o seu território e ao modo em que o mesmo tem sido fixado e segmentado pelas forças coloniais e neocoloniais em espacialidades completamente aquém das aspirações e direitos fundiários originários desses grupos. Antes disso, contudo, teço uma breve reflexão quanto ao ensino-aprendizagem de línguas enquanto processos sociais.

3.5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO PROCESSOS SOCIAIS

A reflexão em torno do ensino-aprendizagem de línguas enquanto processos sociais, por ora, será breve, uma vez que este trabalho visa que a construção de alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, reinventadas enquanto processos sociais, seja feita não tanto com base nos discursos de autores acadêmicos quanto com base nos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 (os quais apareceram brevemente na seção 3.3 e aparecerão em profundidade no capítulo 5), assim como na reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas (práticas essas que serão ilustradas nos relatos literário-fotográficos nas seções 5.1, 5.3 e 5.5). É por isso que, neste breve seção, trago apenas as reflexões de três autores, quais sejam, Cazden et al. (1996), Canagarajah (2006) e García (2006).

Entendo como harmônico em relação à abordagem de línguas enquanto processos sociais o fato de Cazden et al. (1996, p. 84) defenderem uma pedagogia de ensino de línguas baseada na prática situada, isto é, na imersão “numa comunidade de aprendizes envolvidos em versões autênticas de uma prática”. Nessa imersão, os aprendizes desempenham papéis múltiplos e diversificados, com base na sua experiência de vida.

A defesa dessa pedagogia fundamenta-se no fato de, segundo Cazden *et al.* (1996), o conhecimento humano estar atrelado a domínios e práticas específicas altamente contextualizadas, assim como no fato dele estar associado à habilidade de reconhecer padrões ou regularidades e atuar de acordo com eles. Essa habilidade se desenvolve apenas através da prática e da experiência, pois os padrões estão tão vinculados aos seus contextos que, muito frequentemente, eles são tão sutis e complexos que não é possível descrevê-los ou explicá-los de forma completa. Os seres humanos seriam, nessa perspectiva, atores e “reconhecedores de padrões” contextuais e socioculturais cuja aprendizagem depende principalmente da experiência (CAZDEN et al., 1996, p. 84).

Essa representação de conhecimento é congruente com a centralidade da prática tanto na epistemologia indígena como um todo, como no ensino-aprendizagem escolar de línguas pautado por ela (GUEROLA, 2012). Em linha com essa congruência, Canagarajah

(2006) defende que, para o ensino-aprendizagem escolar de línguas, devemos buscar inspiração nas sociedades pré-coloniais e nos modos em que a comunicação linguística era praticada por elas nos seus contextos de “multilinguismo desenfreado e hibridismo inveterado” (CANAGARAJAH, 2006, p. 238).

Assim, para Canagarajah (2006, p. 233), “há muito que se aprender das comunidades pré-coloniais quanto a como avançar no tratamento de novas formas de comunicação e comunidade que estão evoluindo na sociedade contemporânea”. Aprender da tradição das comunidades pré-coloniais não significa, porém, adotar as práticas pré-coloniais como um todo, e sim adaptá-las, assim como os valores articulados a elas, às circunstâncias da sociedade contemporânea. Desse modo, para Canagarajah (2006, p. 234), o desafio é “aplicar de forma imaginativa os valores e práticas do passado às circunstâncias de hoje em dia”.

García (2006) complementa a visão de Canagarajah (2006) afirmando que, a partir dessa perspectiva, para pensarmos o ensino-aprendizagem de línguas na escola, precisamos observar de perto o modo em que as pessoas fazem linguagem nas suas práticas, para basear as nossas práticas pedagógicas nessas práticas e observações. O objetivo de um ensino-aprendizagem escolar de línguas assim abordado não seria desenvolver o domínio sobre o “clichê” de línguas alvo e sim ampliar o repertório discursivo e a consciência metalinguística (CANAGARAJAH, 2006, p. 238).

Feitas essas breves considerações a respeito do ensino-aprendizagem de línguas como práticas sociais, sobre o qual teorizarei mais aprofundadamente com base nos discursos e práticas representados no capítulo 5, passo agora a traçar uma breve reflexão histórico-etnológica sobre as populações Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng no tempo-espço hoje conhecido como Santa Catarina, do qual são legítimas donas.

4 GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNO-XOKLENG EM SANTA CATARINA

No presente capítulo, teço um breve histórico e uma breve caracterização etnológica por cada uma das três populações em estudo nesta pesquisa, o povo Guarani, o povo Kaingang e o povo Laklãnõ-Xokleng, particularmente no estado de Santa Catarina. Antes disso, faço uma caracterização geral da ocupação humana no Sul do Brasil. Os aspectos histórico-etnológicos aqui levantados são indispensáveis para se compreender as diferenças na atual situação sócio-política, econômica e linguístico-discursiva dessas populações, conforme será possível conferir ao longo do capítulo 5.

4.1 A OCUPAÇÃO HUMANA DO SUL DO BRASIL

Todas as regiões do Brasil meridional têm sido tradicionalmente ocupadas, quer sistemática quer ocasionalmente, por distintas populações, as quais são divididas por Noelli (2000, p. 227), *grosso modo*, em “três levas humanas principais de ocupação”. As populações da primeira leva, cujos registros arqueológicos são chamados de tradição Umbu e Humaitá, teriam ocupado o Sul desde 13.000 ou 12.000 antes do presente (AP²⁴) até cerca de 2.500 AP. A estabilidade dessas populações caçadoras-coletoras pré-ceramistas foi alterada pela invasão da segunda leva populacional, integrada por populações ceramistas e agricultoras das matrizes culturais Tupi e Macro-Jê, por volta de 2.500 AP (NOELLI, 2000). As populações da segunda leva, pela sua “capacidade de reprodução biológica e cultural” (NOELLI, 2000, p. 228), em pouco mais de 1.000 anos, através de relações que provavelmente oscilaram entre as guerras e as alianças políticas, tomaram conta das margens de rios das principais bacias hidrográficas e expulsaram, assimilaram ou exterminaram as populações da primeira leva. Conforme relatado por Noelli (2000), com a chegada da terceira leva migratória, numa velocidade muito maior (em grande parte graças à disseminação de epidemias), os europeus, em menos de 350 anos, eliminaram e assimilaram as populações Jê e Guarani, “reduzindo-as a grupos dispersos pelo Sul do Brasil” (NOELLI, 2000, p. 260).

²⁴ Na referência temporal *Antes do Presente*, o presente, por convenção, é identificado a partir do ano de 1950 (GASPAR, 2003 apud DARELLA, 2004).

Dentro do cabedal amplo de pesquisas quanto à ocupação da região, outras tradições, como a Itararé, são mencionadas por autoras como Fossari (2004) e Darella (2004) ao fazerem referência à ocupação da faixa litorânea, o que nos ajuda a entender que, pela abrangência do território, a ocupação das diferentes regiões se deu de forma heterogênea, tanto temporalmente, quanto no que diz respeito às populações envolvidas. Importa salientar principalmente que à chegada dos europeus, não havia, no Sul do Brasil, áreas significativas desabitadas, conforme atestam informações arqueológicas e históricas, e que, em decorrência disso e da heterogeneidade recém mencionada, “para os europeus conseguirem se estabelecer houve um prolongado e diversificado processo de contato, área por área, distinto a cada período e conjuntura histórica, variando também conforme as populações envolvidas” (NOELLI, 2000, p. 260).

A ocupação europeia do Sul do Brasil começou a se consolidar efetivamente apenas na virada entre os séculos XVII e XVIII, uma vez que durante o século XVI a ocupação se limitou à instalação de bases temporárias que serviam como pontos de abastecimento, reparos náuticos, comércio “ou de partida de expedições em busca de cativos para os empreendimentos econômicos que eram desenvolvidos no litoral de São Vicente, Santos e, depois, Piratininga, bem como para a exportação de escravos para a Região Nordeste” (NOELLI, 2000, p. 260).

A partir de 1610, os Jesuítas fundaram diversas missões religiosas, nas quais foram aldeados milhares de Guarani e alguns grupos Kaingang. A sua atividade se estendeu até 1641, anos em que os empreendimentos foram encerrados devido aos ataques bandeirantes (NOELLI, 2000). No final do século XVII, os súditos da coroa portuguesa se assentaram de forma definitiva em pontos estratégicos como as baías de Paranaguá, São Francisco do Sul, Ilha do Desterro (atual Florianópolis) e o porto de Laguna, desde os quais foram se abrindo os caminhos em busca do gado do Rio Grande do Sul e foi se tornando possível a instalação em áreas do interior como as áreas de Curitiba, Lages ou Guarapuava (NOELLI, 2000).

Perante esses avanços da terceira leva migratória, o tamanho e proporção entre as populações indígenas de segunda leva foram se transformando radicalmente. Os Guarani, contingente populacional mais numeroso até a segunda metade do século XVII, entraram num processo de declínio demográfico ligado ao abandono do interior e do litoral do Paraná ao Rio Grande do Sul e ao seu deslocamento até regiões mais

distantes como o Paraguai ou o Mato Grosso do Sul (NOELLI, 2000). Esse esvaziamento das regiões ocupadas pelos Guarani, que entre 2000 e 1000 AP tinham empurrado os grupos Jê até confiná-los nas terras mais altas e frias, possibilitou a redistribuição dos povos Kaingang e Xokleng, que se tornaram “a maior frente demográfica ao avanço colonial português e, depois, ao avanço brasileiro” (NOELLI, 2000, p. 261).

O final do século XVIII e todo o século XIX se caracterizaram pelo avanço contínuo das populações de origem europeia e pela incessante redução das populações indígenas. Esse processo se viu radicalizado pelo financiamento, por parte dos governos provinciais, de grupos de extermínio, assim como pela introdução, auspiciada também por parte das instituições governamentais, de imigrantes europeus, sobretudo alemães e italianos, que também formaram por conta tropas de extermínio que atuaram até as primeiras décadas do século XX (SANTOS, 1973 apud NOELLI, 2000).

O século XX se caracterizou pelo confinamento das populações indígenas em reservas sob comando de instituições indigenistas oficiais como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI, criado em 1910 e substituído nos primeiros anos da ditadura militar pela Fundação Nacional do Índio, Funai, especificamente em 1967), e ainda pelo extermínio, sub-reptício ou explícito, de populações não confinadas, como os Xetá do Paraná (SANTOS, 1973 apud NOELLI, 2000). A promulgação da nova Constituição Federal em 1988, inscreveu real mudança na história do contato dos indígenas com a dita sociedade nacional, pois reconheceu pela primeira vez o direito originário às terras de ocupação tradicional e o dever do Estado de proteger os seus bens, assim como reconheceu as suas línguas e o direito a uma educação escolar diferenciada.

Contudo, em inúmeros contextos indígenas, a violência e pressões sofridas pelas comunidades, principalmente no que se relaciona à demarcação e homologação de terras indígenas, continua sendo alarmante, assim como o número de casos de lideranças assassinadas e o alto índice de suicídio entre jovens, principalmente nas regiões mais cobiçadas pelo agronegócio e os seus empresários e parlamentares, como o Mato Grosso do Sul. Mesmo regiões nas quais os índices de violência física contra os indígenas não se mostram tão grandiloquentes e a aparência é de paz, os processos sociais em que as comunidades encontram-se mergulhadas estão muito distantes daqueles que eles desejam, como será possível observar nesta tese, quer por articularem

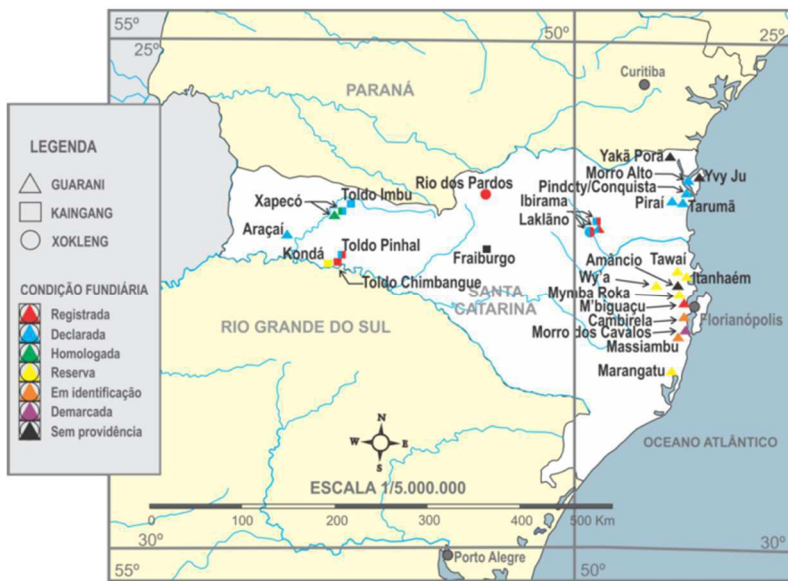
relações de poder extraordinariamente assimétricas que limitam a sua agência, quer pelo encapsulamento espacial e temporal com base nos quais esses processos se desenvolvem, dentre tantos outros motivos.

Em Santa Catarina, a população indígena, segundo dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, ronda as 16.000 pessoas, estimativa que inclui tanto aqueles que residem nas terras indígenas (aproximadamente 10.400) como também aqueles que moram fora das terras indígenas, em zonas rurais ou urbanas (BRIGHENTI, 2012b). Esses dados corroboram o aumento dessas populações, que representa mais de 1000% em relação aos dados de 1951, que contavam apenas 1.240 indivíduos (BRIGHENTI, 2012b).

Esses aproximadamente 10.400 indígenas habitam um total de 25 terras e reservas indígenas e áreas dominiais²⁵, dentre as quais seis são de uso tradicional das comunidades Kaingang, duas de comunidades Laklãnõ-Xokleng e 17 de comunidades Guarani, sendo que algumas famílias Guarani também se fazem presentes nas terras indígenas Xapecó e Toldo Chimbanguê (kaingang) e na TI Ibirama Laklãnõ (BRIGHENTI, 2012c). A localização geográfica das terras indígenas, assim como a sua situação jurídica, aparecem representadas na figura 2 a seguir:

²⁵ “A Constituição Federal (1988) e o Estatuto do Índio (1973) prevêm três tipos de áreas indígenas: as terras indígenas, as áreas reservadas e as terras dominiais. As terras indígenas se caracterizam por ser de ocupação tradicional, as áreas reservadas são criadas ou adquiridas pelo governo e as terras dominiais são adquiridas pelos índios ou comunidades indígenas ou a eles doadas. Terras e reservas indígenas são bens inalienáveis da União, com usufruto exclusivo das populações indígenas. Terras dominiais, por sua vez, são de propriedade de pessoas, famílias ou comunidades indígenas.” (DARELLA, 2004, p. 213)

Figura 2 - Localização e situação jurídica das terras indígenas em Santa Catarina.



Fonte: Elaborado por Carina Santos de Almeida, a partir de dados do CIMI Sul e Funai, conforme reproduzido por Brighenti (2012c).

Conforme explica Brighenti (2012c) e de acordo com a figura acima, a situação administrativa e jurídica das terras indígenas é bastante diversificada. Há terras indígenas demarcadas há um século, mas em processo de revisão de limites há décadas; áreas dominiais adquiridas com recursos advindos de medidas mitigadoras de projetos como a duplicação da BR-101 e a construção do Gasoduto Bolívia-Brasil; reservas identificadas para abrigar comunidades cujo território tradicional se tornou cidade de grande porte em poucos anos, como Chapecó; terras sem providência administrativa alguma, isto é, a respeito das quais os estudos de identificação e delimitação ainda não foram iniciados; terras cujo processo de identificação foi apenas iniciado para depois ser, e permanecer ainda hoje, parado por um longo tempo;

terras demarcadas, porém não homologadas²⁶; terras declaradas das quais é aguardada a demarcação física e terras judicialmente embargadas. Em decorrência dessa diversidade de situações jurídicas, do 1% do território catarinense que representam os 77.759 hectares pertencentes às terras indígenas, os indígenas estão em posse de apenas 38.000, menos do 50% do total²⁷ (BRIGHENTI, 2012c).

Os históricos e cosmologias das populações indígenas presentes em território catarinense são tão díspares e idiossincráticos que seria inadequadamente homogeneizador e altamente nocivo para fins desta pesquisa abordá-las sem atentar para as suas especificidades históricas e etnológicas. Segue, portanto, um resumo das trajetórias históricas dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, principalmente em relação ao território que hoje se conhece como o estado de Santa Catarina, assim como um levantamento de algumas das suas particularidades etnológicas e cosmológicas, indispensáveis para a compreensão dos discursos que serão interpretados, com base nelas, na análise de dados.

4.2 O POVO GUARANI

Os Guarani no estado de Santa Catarina são classificados etnologicamente como pertencentes aos subgrupos Nhandeva/Xiripa e Mbya²⁸, subgrupo Guarani mais disseminado (BRANDÃO, 1990) e

²⁶ A homologação constitui o penúltimo passo do processo demarcatório de terras indígenas no Brasil, seguido do registro na Secretaria de Patrimônio da União e cartório(s) do(s) município(s) de localização.

²⁷ A situação jurídica tanto das terras em situação jurídica favorável como desfavorável pode se ver ainda mais ameaçada se certas propostas de emenda constitucional como a PEC 215 e outros projetos de lei que se encontram há tempo na pauta das alas mais conservadoras e anti-indígenas da política brasileira forem aprovados pelo Congresso Nacional. Saiba mais em: ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL — APIB. Disponível em: <<https://mobilizaconacionalindigena.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

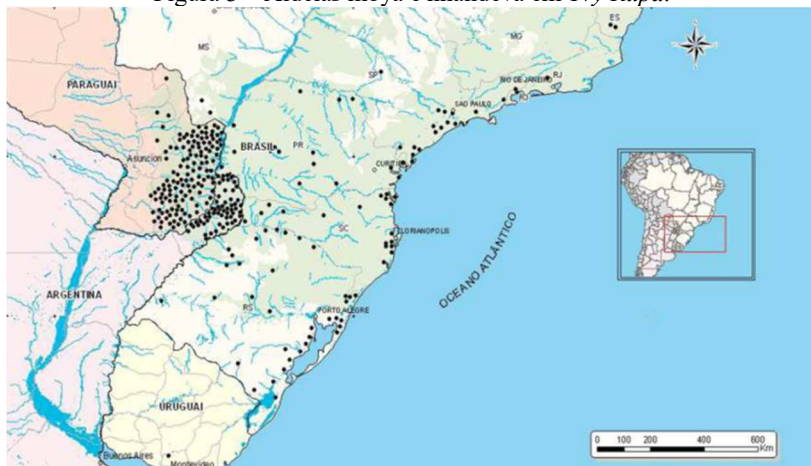
²⁸ Em linha com as colocações de Gallois (2000) e Scaramuzzi (2011), em relação ao encapsulamento social dos indígenas e à criação ou invenção das suas etnicidades no contexto brasileiro incluídas no capítulo anterior, Ladeira (2001), conforme citada por Darella (2004, p. 2) aponta que o sempre controverso “debate teórico sobre a classificação dos índios Guarani, em subgrupos ou parcialidades, parece ter se acentuado na mesma proporção que se evidencia a imposição de limites de terras para esse grupo indígena por parte

majoritário em SC. Linguisticamente, são classificados como pertencentes ao tronco Tupi e à família linguística Tupi-Guarani (BRIGHENTI, 2012b). A gênese cultural dessa população indígena do Sul, mais conhecida em termos arqueológicos, etnográficos, históricos e linguísticos, situa-se no sudoeste da Amazônia, na bacia dos rios Madeira-Guaporé (NOELLI, 2000), onde teria se iniciado o seu processo contínuo de crescimento demográfico e ocupação territorial que os levou a se expandirem para o Sul e conquistarem um vasto território que hoje se estende pelo Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia (NOELLI, 2000).

O território de ocupação tradicional para os Guarani Mbya, que abrange aproximadamente 1.200.000 km², tem como limite meridional o Uruguai. O seu limite setentrional se encontra entre Aracruz, no Espírito Santo, e Porto Seguro, na Bahia. O limite ao leste está constituído pelo oceano, *Para Guachu*, “a beirada do mundo”, obstáculo que separa a terra presente, *Yvy Pyau*, da terra mítica guarani *Yvy Marã'ey*. O limite ao oeste é marcado pelos rios Paraná e Paraguai, sendo que no Paraguai se situa *Yvy Mbyte*, “o centro do mundo”, também denominado *Yvy Puru'ã* (o “umbigo da terra”), espaço sagrado de origem para os Guarani (DARELLA, 2004, p. 63). A extensão de todo esse território de ocupação tradicional, que os Guarani conhecem como *Yvy Rupa*, aparece representada na figura 3 a seguir, onde se aponta também para a localização das aldeias mbya e nhandeva/xiripá.

dos órgãos do governo”. A autora atenta para o fato dos Guarani nem sempre se identificarem com essas denominações, embora possam fazer uso delas eventualmente na sua relação com os brancos.

Figura 3 – Aldeias mbya e nhandeva em *Yvy Rupa*.



Fonte: Brighenti (2010) conforme incluído em Brighenti e Nötzold (2010).

Pelos primeiros contatos dos invasores europeus em solo brasileiro ter acontecido em grande parte dentro dos limites de *Yvy Rupa*, os Guarani são um dos primeiros povos indígenas com que aqueles estabeleceram relações, motivo pelo qual a presença dos Guarani (ou dos *Carijó*, denominação que recebiam na alvorada da colônia) é amplamente documentada nos registros de cronistas, viajantes e missionários na costa sudeste-sul no século XVI.

Embora inicialmente adotassem uma estratégia de não confronto, acolhendo, apoiando com alimentos e indicando caminhos aos colonizadores (BRIGHENTI, 2012b), os Guarani não demoraram a perceber que os invasores não eram confiáveis, motivo pelo qual passaram a adotar uma estratégia de distanciamento e invisibilização. Nenhuma das estratégias conseguiu evitar, contudo, que, à época do seu auge demográfico, os pelo menos dois milhões de Guarani que faziam parte da população à época — cem mil apenas no litoral de Santa Catarina, relacionados entre si num vasto território através de uma “consistente rede de comunicação e intercâmbio inter-aldeias” (DARELLA, 2004, p. 128) — fossem disputados por escravocratas e jesuítas e acabassem sendo praticamente extintos nos séculos XVI e XVII (BRIGHENTI, 2012b).

Contudo, estudos “apontam que os Mbya descendem dos grupos que não se submeteram aos encomenderos espanhóis e tampouco às missões jesuíticas, refugiando-se nos montes e nas matas subtropicais da

região do Guaira paraguaio e dos Sete Povos” (LADEIRA, 2014[1992], p. 33). Assim, os Mbya, tendo escapado de colonos e jesuítas, teriam conservado sua autonomia estabelecendo-se em áreas florestadas de difícil acesso e distanciando-se geograficamente em direção oeste (DARELLA, 2004). Nas palavras de Brighenti (2012b), os Guarani “preferiram as matas e as migrações como forma de permanecer guarani”. Assim, durante muito tempo, permaneceram inacessíveis e contrários a interferências externas, quer derivadas de políticas de órgãos indigenistas — Ladeira (2014[1992]) faz referência à designação *aldeias livres* em relação às aldeias guarani do litoral no século XX quando contrastadas com os postos indígenas comandados pelo SPI e Funai — quer da pressão da sociedade envolvente (LADEIRA, 2014[1992]).

Ladeira (2014[1992], p. 67) chama a atenção, contudo, a respeito da “versão ahistórica da presença mbya no litoral”. Essa versão está associada ao fato dos relatos sobre a presença indígena na costa atlântica, tão abundantes durante o século XVI, terem se tornado inexistentes um século depois. Esse silenciamento contribuiu para a divulgação da crença de que todos os índios do litoral tinham sido dizimados, tinham se misturado com a população branca ou tinham fugido para o interior. Essa crença era favorável ao expansionismo colonial, como ela é favorável, ainda hoje, aos argumentos contrários à demarcação de áreas para os Guarani.

Contudo, há dúvidas quanto ao suposto desaparecimento guarani do litoral, uma vez que pouco se sabe ainda sobre o processo de contato, variações demográficas e movimentos populacionais que alteraram a configuração sócio-política dos Guarani do litoral, em decorrência da falta, raridade ou imprecisão dos dados entre os séculos XVII e a segunda metade do século XX (DARELLA, 2004). Essas dúvidas possibilitam que seja possível considerar, com base em indícios históricos, arqueológicos e etnográficos, que a ocupação guarani de espaços como a Baixada do Massiambu (Palhoça/SC), tão próxima da Ilha de Santa Catarina (e possivelmente o primeiro ponto do litoral completamente desabitado pelos Guarani) tenha sido relativamente ininterrupta desde os tempos coloniais até a atualidade (DARELLA, 2004).

Seja como for, o afastamento e esvaziamento guarani da faixa litorânea começou a se inverter na segunda metade do século XX por motivos ambientais. Se, em 1500, o território hoje identificado com o

estado de Santa Catarina contava com 81,50% de cobertura florestal, e em 1912, com 78,67%, em 1995 a cobertura florestal representava apenas 17,41% (DARELLA, 2004). Portanto, para aqueles que conseguiram permanecer a salvo do extermínio nas matas de regiões afastadas ou inacessíveis (quer desse estado quer de outros com índices semelhantes de desmatamento acelerado), se manterem distantes e invisíveis se tornou progressivamente uma quimera. A progressiva devastação da Mata Atlântica atingiu os Guarani de forma violenta, principalmente a partir da década de 1970, e fez com que aumentassem os seus movimentos migratórios numa “dispersão forçada ou estratégica na extensa faixa costeira” (DARELLA, 2004, p. 133), por meio dos quais se estabeleceram de novo no litoral, em acampamentos às margens das rodovias (BRIGHENTI, 2012b).

Porém, não foram apenas motivos ambientais que levaram os Guarani a reocupar a faixa litorânea meridional do Brasil: as migrações guarani em direção ao litoral têm estado com frequência embasadas em fundamentos míticos e religiosos associados à procura da Terra sem Males. Conforme aponta Ladeira (2014[1992]), etnólogos consagrados como Cadogan, Nimendaju, Clastres e Melià convergem no caráter religioso dos movimentos migratórios guarani, particularmente para o litoral, considerado ponto de passagem para *Yvy Maraẽ Y. Yvy Maraẽ Y* ou Terra sem Males, na definição de Darella (2004, p. 27), “é a imaginada terra onde há *ka’aguy* (mata), *avaxi ete* (milho verdadeiro), liberdade, nenhuma doença, provação, tristeza ou sofrimento. Nela inexitem os ‘brancos’ e a morte”.

Tanto jovens como mais velhos Guarani têm reiterado o significado da sua ocupação do litoral, que consiste na sua “intenção e esforço em efetivar a travessia para a Terra sem Males através da vivência de seus preceitos culturais, dos conhecimentos transmitidos pelos ancestrais, pelos pais e avós e pelas divindades” (DARELLA, 2004, p. 46). Com base nessa perspectiva de significado mítico-religiosa, alguns Guarani preferem “pequenos pontos de confinamento” no litoral, embora suas condições de subsistência sejam geralmente piores que nas aldeias do interior do Brasil, do Paraguai ou da Argentina (LADEIRA, 2014[1992], p. 50). Ladeira (2014[1992]) chama a atenção, contudo, ao fato desse teor mítico-religioso ser desconsiderado por diversos autores e especialistas, que tratam as aldeias guarani do litoral como pequenos pontos de formação recente, sem conexão com o território histórico guarani nem com o sentido e direção das migrações.

Para os Guarani — particularmente para os Mbya, que se definem como “*tapedja*, povo sempre em movimento” (LITAIFF, 1999 apud DARELLA, 2004, p. 2) —, a migração e o movimento — “condição ontológica do modo de ser e se pensar mbya” (CICCARONE, 2001 apud DARELLA, 2004, p. 18) — entre aldeias e espaços, tradicionalmente associado à noção de caminhar, desempenha um papel central na sua cosmologia e na sua territorialidade, pois é o movimento que atribui forma e significado ao território:

Movimento e território – físico, simbólico e imaginário – estão intrinsecamente interligados, o que nos fornece elementos profícuos para compreender a noção de territorialidade reivindicada pelos Guarani. [...] O movimento territorial recria e conserva o mundo. É uma atividade de construção e reconstrução contínua, ou seja, uma modalidade de (re)composição, (re)elaboração e (re)atualização do mundo, das relações sociais, das pessoas. (DARELLA, 2004, p. 75)

Para Darella (2004), a concepção territorial guarani está baseada, principalmente, nos deslocamentos, na experiência e no parentesco. O parentesco, tão relevante cosmologicamente quanto o movimento, constitui o “eixo de transmissão e intercâmbio de conhecimento e memória, bem como de vivência cultural no território” (DARELLA, 2004, p. 53) e chega a ser tão importante para a concepção de território que os Guarani identificam o seu território como a “terra de parentes”²⁹, isto é, aquela terra que está sendo ou já foi habitada por outros Guarani (DARELLA, 2004, p. 53). Autores como Noelli (2000) ou Brighenti e Nötzold (2010) consideram que o movimento e a constante troca de informações, objetos, mudas e sementes, etc., entre parentes das diferentes aldeias são os principais fundamentos para a continuidade da reprodução cultural guarani e para a “surpreendente uniformidade de língua, organização social e sistema de vida [...] ao longo de um intenso

²⁹ “A construção da categoria de ‘parentes’ muitas vezes supera o significado consanguíneo do termo, pois engloba desde parentes consanguíneos próximos, englobando a categoria dos parentes por afinidade, podendo significar inclusive, todas as pessoas pertencentes à etnia e até mesmo todos os Guarani” (MELLO, 2001 apud DARELLA, 2004, p. 54)

território de florestas” que tem caracterizado os Guarani historicamente (BRANDÃO, 1990, p. 54).

A origem e o destino dos deslocamentos na terra de parentes, assim como os lugares onde se articulam as relações de parentesco, são os *tekoa*, nome dado às aldeias guarani e traduzido como “o lugar onde é possível realizar o modo de ser Guarani” (LADEIRA, 2014[1992], p. 92). Nos *tekoa*, integram-se as esferas físico-geográficas, econômicas e simbólicas da vida guarani. Nessa integração, a mata desempenha um papel central (DARELLA, 2004). Junto à floresta, outros elementos centrais para constituir um *tekoa* são água potável e solo fértil (DARELLA, 2004).

A partir da convergência desses elementos, nos *tekoa* se torna possível o *Nhande Reko*, a “concretização do correto modo-de-ser” guarani, a partir do qual buscar alcançar a plenitude, a virtuosidade e indestrutibilidade necessárias à passagem para *Yvy Maraẽ Y* (DARELLA, 2004, p. 80). A denominação *tekoa* hoje, porém, se tornou controversa, uma vez que nem todos os locais habitados pelos Guarani reúnem as condições para a vivência do *Mbya Reko* (DARELLA, 2004).

Mbya Reko, ou *Nhande Reko*, conceito comumente traduzido como *nossa cultura, nosso sistema, nosso costume* ou *nossa tradição*, é um conceito que aglutina “um complexo conjunto de valores, conhecimentos, crenças e práticas em interação transmitidas pelos mais velhos aos mais novos, de geração em geração” e que é tido como referencial e orientação em relação à forma ideal de viver nesta terra (DARELLA, 2004, p. 86). O *Mbya Reko* é materializado por elementos centrais como, por exemplo, a Casa de Reza (*opy*), o rezador (*karai*) ou a plantação (*ma'ety*).

Opy é o espaço sagrado, onde ocorrem os rituais noturnos, considerado o local privilegiado do *Mbya Reko* pela geografia de verdade guarani para a geração e transmissão de conhecimento, quer entre divindades e humanos quer entre seres humanos entre si. A geografia da verdade guarani privilegia tanto a *Opy* que eles, para facilitar o entendimento por parte dos não indígenas, costumam estabelecer analogias e dizer que ele é a sua igreja, o seu hospital, a sua escola ou a sua universidade, uma vez que “o termo *opy* abrange o significado religioso, o estudo-aprendizado, a manutenção da saúde e alegria” (DARELLA, 2004, p. 89).

Os *karai* e as *kunha karai*, xamãs, rezadores, pajés, curadores ou lideranças/dirigentes religiosos, encontram-se estreitamente vinculados à *Opy* e são os guias entre aqueles que se encontram nessa terra e os que

já estão na próxima, mediando entre o humano e o divino e atualizando notícias de outras dimensões (DARELLA, 2004). Essa interlocução é possível porque os *karai* e as *kunha karai* possuem domínio sobre as *Ayyu Porã*, belas palavras, que são aquelas dignas de serem pronunciadas e ouvidas para a comunicação com Nhanderu e os deuses que foram engendrados por ele, como Jakaira Ru Ete, Karai Ru Ete ou Tupã Ru Ete (DARELLA, 2004).

Na Casa de Reza, por outro lado, um papel central na mediação entre deuses e humanos Guarani é desempenhado pela dança e pelo entoação de cantos individuais e coletivos, acompanhados de instrumentos como a rabeça, o violão, o chocalho ou o *takuapu*, instrumento de taquara que as mulheres batem no chão, marcando o ritmo da dança. O *petyngua*, cachimbo guarani, e a fumaça produzida através dele, constituem os instrumentos ou meios indispensáveis à concentração, à reza, à cura e às palavras sagradas, e é por isso que os Guarani costumam dizer que ele é o livro guarani. Na figura abaixo, aparece retratada a *Opy* do Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul, *tekoa* que sediou o II Grande Encontro Guarani da ASIE, entre 1 e 4 de outubro de 2015.

Figura 4 - *Opy* do Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Por se tratar de um ideal ou modelo de processo social que constitui um “todo orgânico” (DARELLA, 2004, p. 87), no *Mbya Reko*, como, no fundo, em todos os processos sociais, os valores e discursos religiosos e espirituais não são desvinculados das práticas materiais. Assim, a prática sistemática da agricultura, por exemplo, constitui, de forma complementar à religião, outro eixo estruturante do *Mbya Reko*. Nos dias de hoje (por vezes somente pelo empenho dos anciões, preocupados com a continuidade do plantio e das sementes guarani, e, em definitivo, com a biodiversidade) nos *tekoa* mantém-se o cultivo, porém sem que ele atenda a demanda alimentar.

Assim, nos *tekoa*, a agricultura pode ocorrer apenas em pequena escala, em decorrência de limitações extremas no que diz respeito ao tamanho, localização e caracterização das áreas de cultivo, à acidez dos solos, à progressiva perda de sementes guarani e ao menor intercâmbio entre parentes (DARELLA, 2004). Porém, a plantação é tão relevante ao sentido do movimento quanto o parentesco, uma vez que, do mesmo modo que o território guarani é concebido como uma “terra de parentes”, ele também é entendido como uma “terra de plantação”, pois abrange os lugares tradicionalmente escolhidos pelos Guarani para praticarem a sua agricultura (DARELLA, 2004, p. 102).

O *Nhande Reko*, do qual os Guarani se orgulham de pouco mostrar e divulgar³⁰ entre os *jurua*³¹, serve como fonte de unificação entre os Guarani e os *tekoa*, mas também como fonte de diferenciação, pois cada comunidade, família e indivíduo participa dele de formas que podem ser distintas: enquanto fluxo e processo social, sobredeterminado pelos elementos que o constituem, o *Mbya Reko* se transforma ao longo do seu percurso. Essa transformação, contudo, por ocorrer por circunstâncias alheias à vontade das comunidades, nem sempre é bem avaliada pelos Guarani, que constatarem com preocupação o descompasso

³⁰ “Apesar da grande quantidade de transcrições, apontamentos e análises escritas no papel, os Mbya ressaltam que apenas uma ínfima parcela de seu ‘sistema’, envolvendo memória, pensamento e sabedoria, foi revelada aos não-índios até o presente, mantendo mecanismos de resguardo e preservação como a dissimulação e o desvio (*jakore*), o silêncio, o distanciamento físico (retirada para locais de difícil acesso) e ideológico, assim como a solicitação de que certas informações não sejam registradas ou mesmo veiculadas a outrem. [...] Leonardo da Silva Gonçalves, durante o 1º Seminário sobre Populações Indígenas *Ninguém respeita o que não conhece* [...] disse que ‘não abrir conhecimento’ é um trunfo dos Guarani, evitando a apropriação do saber pelo ‘branco’”. (DARELLA, 2004, p. 6)

³¹ Designação guarani para branco, não indígena.

entre o ideal e saudoso “sistema de antigamente” e o sistema real de hoje (DARELLA, 2004, p. 87).

Para poder garantir a possibilidade do *tekoa* e do *Nhande Reko*, apesar da sua aversão e relutância inicial à demarcação de terras, e em decorrência das possibilidades abertas pela Constituição Federal de 1988, hoje ameaçadas, os Guarani passaram, a partir dos anos 1990, a demandar a demarcação oficial de áreas habitadas e/ou reconhecidas como de ocupação pretérita, pois a demarcação se tornou “uma das prerrogativas básicas para os Guarani seguirem sendo Guarani” (DARELLA, 2004, p. 160). A demarcação, inicialmente entendida apenas como confinamento, começou a ser vista pelos Guarani como a única forma de possibilitar a vivência do *Nhande Reko* em espaços onde possam se resguardar dos *jurua*, os quais, como eles dizem, os apertam, fecham e incomodam (DARELLA, 2004).

As TIs hoje demarcadas supõem um recorte ínfimo de todo o território guarani e estão longe de ser expressão dos anseios e necessidades dos Guarani (BRIGHENTI, 2012b). Embora escolhidas dentro de limites estratégicos da terra de parentes e de plantação, sob orientação de Nhanderu, a escolha particular das TIs hoje deriva de um “contexto de constrangimento” onde são cada vez maiores as dificuldades para ocupar áreas com mata e solo fértil, onde não haja escassez de recursos naturais e que não estejam na mira da especulação imobiliária ou de outros empreendimentos econômicos (DARELLA, 2004, p. 20). Nesse contexto de constrangimento, a situação das áreas ocupadas é extremamente precária, pois

Algumas estão em situação de risco, como as áreas de domínio público nas beiras das rodovias; outras enfrentam situação de conflitos com pessoas que se dizem proprietárias e não admitem a presença indígena, e algumas vivem de ‘favor’ sobre terras ‘alheias’, além da presença em unidades de conservação ambiental. (BRIGHENTI, 2012b, p. 45)

Apesar de alguns dos postos indígenas do SPI/Funai terem sido destinados também a comunidades de alguns dos subgrupos Guarani (como o Posto Indígena Curt Nimuendaju, criado em 1912-1913 para Guarani Xiripá, Terena e Kaingang em São Paulo), os Guarani se recusaram tradicionalmente a ocupar postos indígenas, pois “lhes

significavam o mesmo que confinamento, ou ainda encapsulamento” (DARELLA, 2004, p. 214). Em Santa Catarina, apenas algumas famílias Guarani se instalaram em comunidades pequenas em cada um dos postos ou reservas indígenas criadas pelo Estado no século XX: a Reserva Duque de Caxias, no Alto Vale do Itajaí, destinada ao povo Laklãnõ-Xokleng, e a Reserva Indígena Xapecó, no Oeste Catarinense, destinada ao povo Kaingang, denominadas atualmente como Terra Indígena Ibirama Laklãnõ e Terra Indígena Xapecó, respectivamente.

O processo demarcatório no litoral catarinense — cuja “(re)guarização” teve lugar a partir da década de 1980 (DARELLA, 2004, p. 160) por parte de famílias advindas principalmente da Argentina e do Oeste Catarinense — teve início em decorrência do impacto de obras públicas como a duplicação da BR-101 ou a construção do Gasoduto Bolívia-Brasil, que os colocou no mapa na década de 1990. Essa década testemunhou o “início da visibilidade guarani no litoral catarinense”, graças à qual a sua presença começou a ser debatida e reconhecida por diversos segmentos da sociedade e os Guarani passaram a ser novos atores políticos (DARELLA, 2004, p. 227). A primeira e única terra completamente regularizada, cujo processo demarcatório foi definitivamente efetivado e encerrado, é a TI Mbiguaçu, na Grande Florianópolis, homologada apenas em 2003³² e cujos limites estão em revisão via estudo em efetivação, sob responsabilidade do órgão indigenista.

Do total de quase 100.000 Guarani existentes na América Latina, em Santa Catarina encontram-se hoje aproximadamente 1.700, segundo dados de Brighenti (2012b). Segundo esse autor, eles se distribuem em 21 *tekoa*, localizados principalmente na faixa litorânea, desde o município de Imaruí ao sul ao município de Garuva ao norte, mas também no interior do estado, nas TIs laklãnõ-xokleng e kaingang que outrora foram reservas indígenas oficiais, conforme mencionado parágrafos atrás, e na TI kaingang do Toldo Chimbanguê, onde uma comunidade Guarani encontra-se acolhida temporariamente em decorrência da ocupação por parte de agricultores não-indígenas da TI Araçaí, nos municípios de Saudades e Cunha Porã, Oeste Catarinense.

A transformação da aversão guarani à demarcação de terras, numa aceitação condicionada pela situação de encapsulamento e pressão

³² Para dados sobre cada uma das terras indígenas mencionadas, recomendo a consulta do site *Terras Indígenas no Brasil*, do Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ocupacional em que se encontram, é análoga à transformação da sua aversão pela presença da escola nas aldeias. Os Guarani, conscientes da “necessidade da escola como espaço de mediação com o não-indígena” (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 29) acabaram aceitando a instalação da escola nas aldeias, entendida enquanto direito intercultural, enquanto instituição em que o conhecimento do branco e o conhecimento do Guarani podem ser reinterpretados e servir de ferramentas de luta e sobrevivência (GUEROLA, 2012; no prelo).

Embora alguns Guarani frequentassem escolas fora das terras indígenas, até o início da década de 1990, as únicas escolas para os Guarani eram aquelas mantidas pela Funai no interior das reservas kaingang e laklãnõ-xokleng, sendo que a primeira escola guarani, ligada à Secretaria Estadual de Educação³³, foi criada em 1994, na aldeia de Massiambu, no município de Palhoça/SC. Cabe apontar que a *criação* de uma escola não implica necessariamente na *construção* de uma escola, sendo que, das 17 comunidades guarani com escola, apenas 8 possuem um prédio construído para tal fim, enquanto as outras apenas contam com edificações precárias, como casas particulares ou galpões anteriormente existentes, para desenvolverem as atividades (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010). As primeiras escolas estaduais guarani foram construídas apenas na década de 2000, como as escolas das comunidades do Morro dos Cavalos e de Mbiguaçu (na Grande Florianópolis), Pirai, Pindoty e Morro Alto (no litoral norte) ou Imaruí (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010). Duas delas aparecem ilustradas nas figuras 5 e 6 a seguir:

³³ Através do Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, a responsabilidade sobre a política de educação escolar em terras indígenas foi transferida da Funai para o Ministério da Educação, ficando a execução dessa política sob responsabilidade dos estados e municípios (GRUPIONI, 2001).

Figura 5 - Escola Tekoa Marangatu, na aldeia guarani do mesmo nome, no município de Imaruí.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 6 - Escola do Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

A introdução da escola nas comunidades guarani não se viu (como a sua presença atual ainda não se vê) isenta de turbulências, desencontros e controvérsias:

Com a implantação das escolas nas aldeias, houve grande inquietação entre os Guarani, a discussão estava entre aceitar ou não a escola. De um lado estavam as comunidades embasadas em sua cultura e modo de ser, buscando garantir a manutenção do modo de vida e transmissão dos conhecimentos às novas gerações a partir da aplicação das formas próprias de educação. Por outro lado estava o Estado, fundamentado na obrigatoriedade da oferta do ensino como “dever de Estado” (Art. 205 da CF/1988) e sua concepção da escola como espaço único de educação, zelando de maneira impositiva a presença do aluno na escola (Art. 208, § 1º, § 2º e

§ 3º da CF/1988). Apesar de muitas lideranças não aceitarem a escola, havia a imposição da Secretaria de Estado da Educação, que se utilizava das diferenças de pensamento existentes no interior das próprias comunidades, entre os que desejavam a escola e os que não a desejavam, em virtude de que no universo das aldeias da região haviam diferentes experiências e distintas expectativas com relação a escola. (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 28)

Na busca de maneiras de aliviar o descompasso entre a imposição de um *dever* do Estado³⁴, que torna obrigatória a escolarização, e a vontade de uma grande parte de Guarani de gerações mais jovens de se apropriarem escolarmente de conhecimento da própria cultura e de outras para poderem garantir os seus direitos, ocorreram encontros de professores, lideranças, *xeramõi* e *xejaryi kuery* (anciões e anciãs Guarani) e autoridades, como, por exemplo, o I Encontro de Educação Escolar Guarani da Região Litoral Sul³⁵, no ano de 2001, no Morro das Pedras, Ilha de Santa Catarina. Naquele encontro, os Guarani expuseram, através de discussões orais e documentos escritos, seus pensamentos em relação à forma em que a educação acontece no *Nhande Reko* e a forma em que a escola deve funcionar nas comunidades.

Dentre esses pensamentos, no documento final do encontro, os Guarani destacaram a sua vontade de que a escolha das comunidades que não quisessem escola fosse respeitada, de que os mais velhos fossem professores rotativamente e recebessem ajuda de custo ou salário para tanto, de que a alfabetização ocorresse na língua guarani e em português (“para aprender a ler e escrever bem e então escrever a própria história”), de resgatar a cultura tradicional através da escola e de

³⁴ Em decorrência da obcecação do Estado em cumprir o seu dever de garantir educação básica aos cidadãos catarinenses, dentre os quais os Guarani, para Brighenti e Nötzold (2010, p. 34), “fica a impressão que mais do que uma educação diferenciada, a proposta do Estado é vê-los frequentando a escola, seja na terra indígena ou fora dela; seja em espaços com condições de acomodar crianças e jovens ou não; seja contemplando o todo da comunidade, especialmente as condições de viver em terras demarcadas e regularizadas ou não, pouco se importando com as condições de vida da aldeia.”

³⁵ O relatório final e o documento elaborado pelos participantes Guarani estão consolidados em Darella (2001).

aprender da cultura do branco “o necessário para a sobrevivência física e cultural, não mais que o necessário” (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 29).

O encontro serviu de germe para a organização do primeiro curso de formação de professores Guarani, o *magistério bilíngue*, como eles costumam se referir, ou *Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil* Kuaa Mbo’ê – *Conhecer e Ensinar*, projeto organizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e com a Comissão de Apoio aos Povos Indígenas (CAPI) e efetivado via secretarias de educação de Estados nos quais os Guarani se fazem presentes e o Ministério de Educação (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010).

Esse programa de formação inicial de professores, do mesmo modo que a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, que teve início na UFSC em 2011 e cuja primeira turma se formou em 2015, favoreceu o progressivo aumento na ocupação das vagas de professor nas escolas por parte dos próprios Guarani. Todavia, outros aspectos da forma em que a educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue deve ocorrer nas comunidades guarani — conforme orientado pela legislação que rege a educação escolar em comunidades indígenas (GRUPIONI, 2001; MAGALHÃES, 2005; SOUZA, 2009) e conforme solicitado pelas próprias lideranças e sábios Guarani, que elaboraram outros documentos a esse respeito, como o produzido em 2009 pela Comissão Nhemonguetá por ocasião da I Conferência de Educação Escolar Indígena — ainda não foram contemplados. Nesse documento de 2009, as lideranças Guarani advertiam que

A escola é mais um espaço da presença e dominação do estado em nossas aldeias — “Embaixada do Estado” em nossas aldeias — do que propriamente um espaço apropriado pela comunidade, inserida na vida da comunidade. A escola é um espaço apartado, com estrutura e regras diferentes da comunidade, onde as crianças e os professores devem se portar diferentemente da vida cotidiana na aldeia. (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 32)

Ainda nesse documento, os Guarani reiteraram a sua vontade de que anciões e sábios sejam contratados nas escolas, e expressaram outras reivindicações, como, por exemplo, a criação de um subsistema de educação indígena guarani dentro do MEC e a indispensabilidade da demarcação de terras para os *tekoa* como condição para que aconteça a educação em harmonia com o *Nhande Reko* (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010). Porém, poucas das reivindicações dos Guarani, enunciadas quer oralmente quer por escrito, têm sido de fato contempladas pela Secretaria de Educação do Estado, de modo que a escola hoje implantada nas aldeias — onde “o que existe de diferente é o que acontece por força da ‘teimosia’ da própria comunidade indígena” (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 38) — encontra-se extraordinariamente distante daquilo que as comunidades têm demandado ao longo das últimas duas décadas, tendo contribuído muito pouco com a luta pela terra, não tendo quase permitido a incorporação dos saberes e práticas tradicionais no seu bojo e tendo distanciado os Guarani do *Mbya Reko* (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010).

Tendo traçado um breve histórico do povo Guarani em Santa Catarina e um levantamento de aspectos etnológicos de relevância para se compreender minimamente os participantes e discursos guarani presentes neste trabalho, procedo da mesma forma, na seção a seguir, em relação ao povo Kaingang.

4.3 O POVO KAINGANG

Originários do Centro-Oeste do Brasil, de onde teriam migrado à região Sul brasileira entre dois e três milênios atrás, os Kaingang se adscvem à matriz cultural e ao tronco linguístico Macro-Jê, particularmente à família linguística Jê, compondo, junto aos Laklãnõ-Xokleng, o grupo de sociedades Jê Meridionais (BRIGHENTI, 2012b). Até que, nas primeiras décadas do século XIX, o etnônimo *Kaingang* consolidou-se na literatura antropológica, receberam outras denominações como *Coroados* (NACKE, 2007) ou *Tapuias* (BRIGHENTI, 2012a). Atualmente habitam aldeias localizadas em áreas de florestas subtropicais e de araucária e em campos do planalto nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (BRIGHENTI, 2012b). O mapa na figura 7 a seguir mostra o território tradicional kaingang³⁶ e os campos tradicionalmente habitados por este povo.

³⁶ Tommasino e Fernandes (2001, s.p.) delimitam geograficamente o território tradicional kaingang da seguinte forma: “Constituíam territórios kaingang o Oeste de São Paulo, terras do segundo e terceiro planaltos do Paraná e Santa Catarina e toda a faixa acima das bacias dos rios Piratini, Jacuí e Caí no Rio Grande do Sul”.

sua linguagem habitual, uma *cultura*) em comum, compartilhando discursos, valores, crenças e experiências rituais, como mitos, a relação com a morte e o apego às terras onde estão enterrados os seus umbigos (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

Segundo a cosmologia dualista kaingang, com base nos gêmeos ancestrais *Kamé* e *Kairu*, a natureza (homens, animais, plantas e seres sobrenaturais) se divide em duas metades opostas — exogâmicas, patrilineares, complementares, assimétricas e de relação idealmente harmoniosa (SILVA, 2002) —, como, por exemplo, se dividem o Sol, que pertence à metade *Kamé*, e a Lua, que é *Kairu*, ou a araucária, *Kamé*, e o cedro, *Kairu* (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Entre os Kaingang, as metades se expressam por meio do casamento entre indivíduos de metades opostas, dos nomes e da centralidade da dinâmica política entre sogro e genro, que sempre são de metades opostas — e, portanto, *iambré* (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, s.p.) — assim como por meio da centralidade das relações de aliança, “fundamental para a compreensão kaingang de qualquer fenômeno, seja ele de ordem social ou cósmica” (SILVA, 2002, p. 194). Esse valor da complementariedade assimétrica se aplica à composição da liderança indígena, como também a outros aspectos como a escolha de companheiro para roçar, caçar ou melar (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Por ser tão central à vida kaingang, esse dualismo ficava particularmente manifesto no seu ritual mais importante, o ritual dos mortos ou *Kiki*³⁷ (SILVA, 2002; NACKE, 2007; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015).

Os Kaingang professam um apreço incomensurável pela mata virgem, por ela sempre ter representado a fonte de alimento e de remédio, assim como por ela ser a morada dos espíritos e dos seres ou guias animais que dão poder aos xamãs ou *kuiã* Kaingang (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; SILVA, 2002; BRIGHENTI,

³⁷ “A partir da década de 1940, com a intensificação da presença do Serviço de Proteção ao Índio no interior das TIs kaingang, o ritual do *Kiki* foi gradativamente abandonado. As pressões ‘civilizatórias’ condenavam, ao mesmo tempo, as beberagens que marcavam as etapas festivas do ritual e a articulação intercomunitária necessária à realização do *Kiki*. A mais forte, ou melhor, a mais visível expressão da religiosidade kaingang foi fortemente combatida. Igualmente combatidos foram os xamãs Kaingang, muitos tiveram suas casas queimadas e foram obrigados a abandonar suas terras ainda na década de quarenta e cinquenta.” (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, s.p.)

2012b; FERNANDES E PIOVEZANA, 2015). Para Fernandes e Piovezana (2015, p. 126), “a mata virgem ocupa um lugar estratégico na mitologia, na ideologia e na sociologia kaingang”, até o ponto do próprio etnônimo *Kaingang* fazer referência a ela (pois significa “homens do mato”) e da vida social kaingang estar incompleta sem a interação contínua com ela.

Porém, a invasão dos territórios kaingang por parte da terceira grande leva migratória, os invasores europeus, transformou a mata violentamente, até devastá-la por completo e transformar, também violentamente, os processos sociais kaingang. Diferentemente dos Guarani, cujo território foi invadido pelos colonizadores europeus logo após a sua chegada, embora grupos Kaingang que moravam mais próximos do litoral atlântico tivessem contato com os primeiros portugueses ainda no século XVI e alguns grupos fossem reduzidos pelos Jesuítas entre os séculos XVI e XVII (TOMMASINO; FERNANDES, 2001), o grosso da população Kaingang conseguiu retardar a ocupação do seu território até o início do século XIX.

Após a destruição das reduções jesuíticas, os Kaingang expandiram a sua presença em áreas de florestas subtropicais e de araucária nas terras do Planalto Sul brasileiro, onde conseguiram repelir com sucesso as tentativas de ocupação e dominação de onze expedições militares aos Campos de Guarapuava (*Koram-bang-rê*) entre os anos 1768 e 1774 (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; BRIGHENTI, 2012a). Essas expedições “provocaram violentas reações por parte dos habitantes Kaingang e Xokleng”, embora a primeira recepção, como resultado da distribuição de presentes, tivesse sido inicialmente amistosa (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, s.p.). Apesar das primeiras vitórias da resistência kaingang, os índios não conseguiram evitar que, anos mais tarde, duas impetuosas frentes de ocupação conseguissem penetrar nesses campos e também nos Campos de Palmas (*Krei-bang-rê*), em 1810 e 1839 respectivamente (BRIGHENTI, 2012b).

Os Campos de Guarapuava, que hoje pertencem ao Paraná, e os de Palmas, que compreendiam todo o Oeste Catarinense, onde até então os Kaingang circulavam livremente, pertenceram à província de São Paulo até 1843³⁸ (BRIGHENTI, 2012b). Com efeito, foi a expansão

³⁸ A denominação *Oeste Catarinense*, de fato, apenas começa a ser usada na segunda década do século XX, uma vez que foi tão somente em 1916, ao término dos conflitos do Contestado, que os Estados de Paraná e Santa Catarina, enfrentados durante décadas pelo domínio dessa região (após ela ter sido transferida de São Paulo ao Paraná), definiram definitivamente os seus limites

paulista que serviu de ponta de lança para conquista das terras kaingang. Tal conquista se iniciou por meio da abertura de estradas, do comércio de rebanhos trazidos do Rio Grande do Sul e da utilização de novas áreas para pastagem natural de gado.

O governo imperial desejava estabelecer ligações por terra entre Paranaguá e Mato Grosso para consolidar a conquista das terras além do rio Paraná e para garantir uma definição favorável das fronteiras com a Argentina (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; BRIGHENTI, 2012a). Os territórios kaingang tinham se convertido em “espaços estratégicos do ponto de vista da geopolítica”, o que implicou numa mudança de atitude governamental em relação aos *Tapuia* (designação que englobava também os índios Xokleng), principalmente a partir da chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808 (BRIGHENTI, 2012a, p. 89).

Nas estradas abertas, que dividiam os territórios kaingang, os índios atacavam tropeiros, trabalhadores e colonos que iam se estabelecendo em pequenos assentamentos, os quais progressivamente foram se convertendo em vilas como Lages, Curitiba e São Joaquim (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Uma vez derrotados, o destino que o Estado reservava para os Kaingang era o aldeamento, principalmente a partir da publicação, por parte do governo imperial, do decreto do *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*, em 1845. Esse regulamento visava atrair os indígenas que ainda vagavam pelas matas vizinhas aos aldeamentos, fixar as comunidades em territórios restritos, limitar a sua capacidade jurídica instituindo a tutela governamental e estabelecer “o paternalismo administrativo e a burocratização da questão indígena” (PAIVA; JUNQUEIRA, 1998 apud BRIGHENTI, 2012a, p. 93). Aldeando os índios, o objetivo almejado era liberar as terras para empreendimentos econômicos e, concomitantemente, transformar os índios *selvagens* em *civilizados*, de modo a favorecer a sua “serventia para as demandas da sociedade” (BRIGHENTI, 2012a, p. 105).

Enquanto a exploração de mão de obra feminina nas fazendas se tornava comum (conforme registrou o naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire em visita a Curitiba e à Província de Santa Catarina na sua

(BRIGHENTI, 2012a; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Os limites entre Brasil e Argentina, que também envolviam a região, foram definidos em 1895 (BRIGHENTI, 2012a).

viagem pelas Américas entre 1816 e 1822), o *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* auspiciava também a realização de casamentos interétnicos e o emprego de mulheres indígenas nas cidades para branqueamento da população indígena, “não necessariamente na cor da pele, mas fundamentalmente na forma de vida e no trabalho” (BRIGHENTI, 2012a, p. 106).

Com base nesse decreto e na legislação que dele se derivou, foram sendo criadas colônias e aldeamentos indígenas, um dos quais pode ter existido em Chapecó, designação que à época fazia referência ao espaço hoje ocupado pelo município de Xanxerê (BRIGHENTI, 2012a). Segundo Brighenti (2012a), embora não haja dados que confirmem a existência desse aldeamento, o que é certo é que em 1882 foi instalada na região uma colônia militar, cuja criação foi ditada pelo governo imperial através de um decreto em 1859 (BRIGHENTI, 2012a).

O objetivo das colônias militares era proteger a fronteira com a Argentina e também garantir a proteção dos habitantes dos campos de Palmas e de Guarapuava contra a invasão dos índios (BRIGHENTI, 2012a). Com auxílio da catequese, os indígenas seriam chamados às colônias, inclusive porque, de acordo com correspondências do presidente da província do Paraná ao ministro de comércio em 1880, eles próprios, particularmente uns índios de Palmas, teriam ido a Curitiba manifestar o seu desejo de serem aldeados (BRIGHENTI, 2012a).

Durante o século XIX, surge uma divisão entre os Kaingang que começavam a fixar-se nos aldeamentos e nas proximidades das colônias e aqueles que permaneciam em suas aldeias e sertões. Os Kaingang, em função dos campos que ocupavam (BRIGHENTI, 2012a), já se dividiam “em dezenas de unidades político-territoriais cada qual chefiada por um cacique principal (*põ’i-bang*) e vários caciques subordinados (*rekakê; pō’i*) dos grupos locais que formavam a unidade sociopolítica”, unidade que era significativamente hierarquizada (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, s.p.). O faccionalismo é característico entre os Kaingang e os Jê de modo geral, e é intrínseco à constituição da autoridade política nos seus grupos. Ele provocava que chefes políticos abandonassem os aldeamentos de origem quando enfrentados a outros chefes, o que constituía uma das principais dinâmicas de expansão territorial do grupo (NACKE, 2007).

A meados do século, alguns dos chefes políticos tradicionais dessas facções começaram a estabelecer alianças com os brancos (aos que os Kaingang denominam *fóg*) ao romper as suas alianças com outros

caciques Kaingang. Ao se aliarem aos brancos, esses caciques começaram a assumir cargos de *capitães*, assalariados do governo, que tinham como missão pacificar os grupos arredios resistentes (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; BRIGHENTI, 2012a). Para essa *pacificação*, que se completou entre os anos 1840 e 1930 (TOMMASINO; FERNANDES, 2001), a potencialização do faccionalismo, isto é, a instrumentalização, multiplicação e potencialização das inimizades que já existiam entre os diferentes caciques Kaingang — usar “indígenas aliados como escudos contra os demais indígenas”, nas palavras de Brighenti (2012a, p. 123) —, constituiu a estratégia mais eficaz.

Durante esses anos, esses caciques, que também auxiliaram o governo na abertura de estradas, na construção de linhas telegráficas ou de colônias militares (BRIGHENTI, 2012b), iam perseguindo os grupos arredios e fazendo-os se retirar para lugares mais distantes até encontrá-los de novo, favorecendo assim a liberação dos territórios para fazendeiros e colonos, tanto locais quanto estrangeiros (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Além de perseguir parentes arredios e membros de outras populações, como os Xokleng, essas “forças paramilitares” (BRIGHENTI, 2012a, p. 123) também defendiam as vilas e territórios dos ataques desses índios (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

Alguns desses caciques ficaram famosos na história regional, como os caciques Condá, Doble ou Nonoai, cujos nomes designam na atualidade diversas terras indígenas. Graças à sua atuação, os caciques resistentes, progressivamente,

foram vencidos um a um e aceitaram fixar-se nos aldeamentos definidos pelo governo, sob pena de serem exterminados, como de fato alguns o foram. Simultaneamente ao aldeamento, os territórios foram sendo ocupados pelas fazendas e a colonização nacional foi se consolidando nas décadas seguintes. No final do século XIX, pode-se dizer que todos os grupos tinham sido conquistados, com poucas exceções (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, s.p.)

Na visão de Brighenti (2012a, p. 129), não é válido equiparar a ação do Estado à atitude de alguns chefes Kaingang, pois a intenção desses líderes “colaboracionistas” não era outra senão “reproduzir a

organização social e política do grupo”, sendo que eles nunca deixaram de colocar as suas reivindicações nem de enfrentar o Estado. Brighenti (2012a) entende essas atitudes enquanto estratégias de resistência e formas de defesa dos seus grupos por parte dos caciques. De fato, a colaboração com o Estado sempre foi em benefício próprio, de modo que, em troca dela, cobranças e negociações junto aos governos eram feitas para os Kaingang garantirem parte dos seus territórios (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; BRIGHENTI, 2012a). Brighenti (2012a) aponta que a reivindicação de terras foi feita igualmente com base na morte de alguns desses caciques.

A resistência não foi apenas exercida pelos caciques colaboracionistas e os seus grupos: Brighenti (2012a, p. 104) oferece dados contrários à afirmação de Tommasino e Fernandes (2001) de que no final do século XIX a maioria de grupos Kaingang teriam sido conquistados, e argumenta que, nesse período, “para cada indígena aldeado havia outros 10 fora dos aldeamentos, vivendo em aldeias ‘livres’, denominadas Toldos”. Cabe apontar que, além dos toldos, existiam na região inúmeras aldeias guarani (BRIGHENTI, 2012a).

Quero ressaltar aqui o fato da maioria dos cargos de comando nos aldeamentos e na política provincial relacionada à questão indígena costumeiramente ter sido ocupados por fazendeiros (BRIGHENTI, 2012a). Para Brighenti (2012a), a resistência indígena fez com que esses altos cargos começassem a duvidar da possibilidade de *civilizar* os índios, tanto pela falta de verba como pela ineficácia de alguns métodos como a catequese. Na sua resistência contra os aldeamentos, os Kaingang rebeldes optaram por estratégias de afastamento e defesa, motivo pelo qual davam ao governo (e ao governo convinha reproduzir) a impressão de serem brabos e perigosos, embora passadas as primeiras décadas de confronto, os ataques foram quase inexistentes (BRIGHENTI, 2012a). Porém, o governo, insatisfeito com a civilização dos índios nos aldeamentos e com a exploração insuficiente da sua mão de obra, mantinha a sua estratégia de governança: “manter a população sempre em alerta e impedir que os indígenas pudessem viver livremente em seu habitat” (BRIGHENTI, 2012a, p. 129).

A insatisfação e dificuldades do governo em relação à *civilização* dos índios nos aldeamentos, assim como a modificação do ordenamento fundiário decorrente da implementação da Lei de Terras, promulgada em 1850, fez com que os Estados extinguissem os aldeamentos e reservassem, a seus critérios, as terras que eles julgaram necessárias para os indígenas aliados, deixando os indígenas dos toldos sem as suas

terras, que foram repassadas pelo governo de Santa Catarina às empresas colonizadoras (BRIGHENTI, 2012a). Assim, com o fim dos aldeamentos, a mudança na política de ocupação de terras e a chegada de contingentes de imigrantes, os indígenas, que, na alvorada do século XX, já “havia acumulado conhecimento e experiência que lhes permitiam intervir na política indigenista do Estado”, passaram a reivindicar a demarcação de terra (BRIGHENTI, 2012a, p. 110). A política de aldeamentos se transforma, assim, numa política de terras reservadas.

Segundo a memória oral kaingang, a TI Xaçepó foi conquistada pelo próprio grupo indígena, sob liderança do cacique Vanhkrê, que hoje dá nome à maior escola indígena do estado. Os Kaingang solicitaram essa terra, entre os rios Chapecó Grande e Chapecozinho, em retribuição pelos serviços prestados na instalação da linha telegráfica que ligava a Colônia Militar de Chapecó ao resto do país, para a qual foram contratados pelo diretor da colônia (BRIGHENTI, 2012a). Já outros autores, como Nacke e Bloemer (2007), apontam que a solicitação esteve ligada à retribuição pelos serviços prestados na abertura da estrada entre os Campos de Palmas e o Rio Grande do Sul. Seja como for, a solicitação foi aceita e o Governador do Paraná expediu, em junho de 1902, o Decreto que destinou cerca de 50 mil hectares aos indígenas (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011) mas que, contudo, nunca assegurou aos Kaingang a posse das terras em sua totalidade (NACKE; BLOEMER, 2007). Outras demandas de terra já haviam sido apresentadas por outros caciques como o cacique Condá, que já em 1868 solicitara a reserva de uma área à margem esquerda do rio Chapecó, que é o atual Toldo Imbu, ainda em processo de demarcação (BRIGHENTI, 2012a).

Como resultado das negociações entre caciques e governos, a demarcação de terras kaingang — além da TI Xaçepó em 1902, advieram as TIs Manguerinha e Palmas (1909) no sudoeste do Paraná, e as TIs Monte Caseros, Nonoai, Ligeiro, Ventarra, Carreteiro e Cacique Doble (1911), Serrinha (1912), Guarita e Votouro (1918) e Inhacorá (1921), na região noroeste do Rio Grande do Sul (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015) — foi processual ao longo das duas primeiras décadas do século XX.

No Oeste Catarinense, onde fora demarcada uma única terra indígena, nem todos os Kaingang “se ajustaram a este macro ordenamento territorial, ora buscando refúgio em áreas de difícil acesso, ora permanecendo ‘invisíveis’ aos empreendimentos colonizadores,

convivendo de maneira indireta e dissimulada com os nascentes núcleos coloniais” (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015, p. 118). Aqueles que se ajustaram a esse novo ordenamento territorial — mesmo que inicialmente a criação da reserva permitisse, parcialmente, a continuidade do modelo de subsistência tradicional kaingang (NACKE, 2007) —, não verificaram, contudo, uma abertura nas possibilidades de viver a sua cultura dentro de processos sociais mais afins a ela. O confinamento em terras oficialmente demarcadas acabou servindo mais para intensificar o processo de colonização do que para favorecer melhores condições de vida à população Kaingang:

Confinados em terras indígenas oficialmente demarcadas os Kaingang passaram, já nas primeiras décadas do século XX, a conviver com a intensidade do processo civilizatório que marca a história da Região Sul. A delimitação das terras indígenas contribuiu para a exploração madeireira, impulsionando definitivamente a colonização. Neste cenário, as terras indígenas foram transformadas em reservas de mão de obra e reservas de recursos naturais a serem explorados (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015, p. 116).

Livre de Kaingang organizados fora das terras indígenas, liberadas as suas terras para a colonização ganhar ainda mais força, as matas do Oeste Catarinense foram sendo transformadas em recurso florestal, numa época em que “a destruição da mata atlântica era vista como sinônimo de progresso, conquista e pioneirismo” (BRIGHENTI, 2012a, p. 73). A região, como um todo, começou a ser alvo de uma intensa produção agropecuária de grande escala, até o ponto de, a partir dos anos cinquenta, as últimas porções de florestas ainda não exploradas localizarem-se apenas nas áreas kaingang (BRIGHENTI, 2012a; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015), seja na própria reserva ou “nos espaços que conseguiram assegurar nos interstícios das terras adquiridas pelos colonos” (NACKE, 2007, p. 39). O deflorestamento acarretou no desaparecimento progressivo da fauna e da flora, do mesmo modo que a poluição dos rios foi tornando escassos os peixes (NACKE, 2007; NACKE; BLOEMER, 2007; BRIGHENTI, 2012a).

“A TI representava um entrave regional ao modelo de desenvolvimento do período”, afirmam Almeida e Nötzold (2011, p. 289). Por os indígenas possuírem uma quantidade e extensão significativa de vegetação nativa na área reservada para eles, assim

como por não possuírem título competente de posse da terra, a década de 20 já testemunha uma das primeiras tentativas de usurpação “legal” da reserva por parte de pessoas que se diziam proprietárias da “fazenda Chapecosinho” (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011, p. 289).

Em 1941, se instala na TI Xaçecó (que inicialmente estivera sob jurisdição do Estado do Paraná, até o acordo de limites com Santa Catarina em 1916³⁹), um Posto Indígena, sob coordenação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁴⁰, e depois da Funai, a partir de 1967⁴¹ (NACKE; BLOEMER, 2007; ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011). As funções do SPI não eram só controlar a população indígena e “ensinar trabalhos e ofícios ‘civilizados’”, mas também ajudar “no estabelecimento econômico ligado à terra”, promovendo

a exploração das riquezas naturais, das indústrias extrativas e quaisquer outras fontes de rendimento, relacionadas com o patrimônio indígena, ou dela proveniente, no sentido de assegurar, quando oportuno, a emancipação econômica das tribus (Boletim interno do Serviço de Proteção ao Índio, 1944 apud ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011, p. 293).

Nessa nova configuração administrativa, uma figura central era o Chefe de Posto, autoridade não indígena responsável pela implementação da política do SPI e da política indigenista do Estado brasileiro como um todo nas áreas da sua jurisdição. Em alguns casos como a TI Xaçecó, essa chefia de posto cooptou as lideranças indígenas para que estas fossem “coniventes com as práticas de exploração dos recursos indígenas em troca de privilégios de diversas ordens”

³⁹ A definição dos limites entre Paraná e Santa Catarina favoreceu a entrada no Oeste Catarinense de mais camponeses vindos do Rio Grande do Sul e de famílias vindas diretamente de países europeus, pois essa definição deu início ao processo de concessão de terras para empresas colonizadoras (BRIGHENTI, 2012a).

⁴⁰ Para um estudo aprofundado sobre o SPI, cf. Freire (2011).

⁴¹ “A atuação do SPI nas terras do Chapecosinho estendeu-se de 1941 a 1967, quando a Funai, com ares de renovação dos princípios indigenistas, assumiu a coordenação das políticas públicas aos índios e substituiu o SPI em decorrência de denúncias nacionais de irregularidades” (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011, p. 293)

(NACKE, 2007, p. 41), como, por exemplo, facilidades no uso de maquinário para lavouras, melhores terras e moradias, acesso ao arrendamento de terras ou a obtenção de renda por meio da venda de produtos extraídos na TI, privilégios esses que revertiam no benefício de uma elite de poucos grupos familiares (NACKE; BLOEMER, 2007). Essa cooptação derivou também num acirramento do faccionalismo, que favoreceu a oposição entre grupos e parentelas e a discórdia e desigualdade política, econômica e social entre grupos privilegiados e grupos desamparados (NACKE, 2007; NACKE; BLOEMER, 2007).

Sob essas chefias cooptadoras e coniventes, a própria TI não só se dedicou a atividades econômicas como a produção de alimentos para o consumo dos indígenas, que eram proibidos de trabalhar nas suas roças domésticas e obrigados a trabalhar nas roças coletivas no chamado *regime de panelão* (que recebia esse nome por o pagamento ser feito em comida, a qual era servida numa grande panela). As atividades econômicas também tinham como destinatário o comércio regional, principalmente a produção de erva mate, trigo, milho e soja⁴², a pecuária bovina, suína e ovina e a exploração de recursos florestais da área, principalmente as araucárias, mas também outras madeiras de lei, como o cedro ou a imbuia (NACKE; BLOEMER, 2007; ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015).

A atividade econômica da TI focou tanto no mercado regional que, inclusive, foram instaladas serrarias na área. Nelas, as empresas madeireiras da região, que chegaram a ganhar o direito de exploração através de edital de concorrência pública, trabalhavam 24 horas por dia. Concomitantemente, parte das terras, aos poucos, foram sendo arrendadas para exploração de colonos e posseiros⁴³ (NACKE;

⁴² A substituição da policultura associada à pecuária pela monocultura mecanizada de produtos valorizados no mercado internacional, como a soja, principalmente a partir da década de 1970, favoreceu o uso de pesticidas e outros venenos e acabou derivando no desgaste e na poluição do solo, que se somou à devastação da mata como mais um elemento de degradação ambiental nas terras kaingang (NACKE; BLOEMER, 2007; BRIGHENTI, 2012a).

⁴³ O arrendamento de áreas da TI para agricultores da região teve como efeitos a desestruturação do modelo de ocupação espacial kaingang, o desmatamento de novas áreas, a concentração da população nas aldeias, uma maior incidência de casamentos interétnicos e a dependência dos Kaingang em relação a esses agricultores, a quem começaram a vender sua força de trabalho. Em 1978, finalmente, os Kaingang, com o apoio da FUNAI, conseguiram expulsá-los (NACKE; BLOEMER, 2007).

BLOEMER, 2007; ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011; BRIGHENTI, 2012a; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Conforme apontam Nacke e Bloemer (2007, p. 49), “os indígenas não assistiram passivamente à destruição de seu patrimônio florestal e manifestaram em diferentes ocasiões sua indignação e inconformismo pela exploração desenvolvida pelo órgão de assistência”. Contudo, por meio dessas práticas, os Kaingang foram se inserindo aos poucos no agronegócio. Os pilares de atuação indigenista do SPI foram solidificados pela Funai e encontram-se até hoje presentes na TI Xaçecó, com exceção da exploração de recursos naturais nativos, que foram parcialmente extintos e estão hoje em fase de regeneração (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011).

Apesar dos índios do Oeste Catarinense estarem oficialmente confinados numa única terra indígena que já era explorada economicamente, e ao redor da qual tudo já era exploração agropecuária, havia uma grande pressão sobre ela em virtude do seu tamanho, da sua riqueza e da suposta “baixa produtividade indígena” (BRIGHENTI, 2012a, p. 143). O Decreto de 1902 não declarou os limites da área e sim apenas o local, como também não lhe dera nome, uma vez que o nome Xaçecó foi apenas dado quando da criação do Posto do SPI (BRIGHENTI, 2012a). Foi graças a essa indefinição de limites que o SPI e o governo de Santa Catarina, quando da consolidação das medições para firmar o acordo de demarcação da TI em 1954, decidiram restringir a área a 15.009,8 hectares, isto é, a 30% do tamanho inicialmente garantido em 1902 (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011). Essa redução de território já se vira antecedida em 1949 pela transferência compulsória e violenta dos índios do Toldo Imbu (área que ficou fora da TI a partir da posterior redefinição dos limites) para outra região da reserva (NACKE; BLOEMER, 2007).

O confinamento dos Kaingang numa área significativamente menor fez com que se agravasse a situação de precariedade e miséria que caracterizava a vida dos Kaingang, conforme relatórios da época do próprio SPI (BRIGHENTI, 2012a). Por outro lado, as terras em regiões de mais difícil acesso, como o Toldo Chimbanguê ou o Toldo Pinhal, em que se refugiaram aqueles que não concordaram com o confinamento numa única área, foram sendo progressivamente invadidas por colonos e agricultores a partir da década de 1930, até serem completamente ocupadas. A partir dessa ocupação, algumas famílias Kaingang começaram a residir nas terras adquiridas pelos colonos, e, em troca de morar nas terras que lhes haviam sido usurpadas, “prestavam

trabalhos na condição de agregados ou meeiros” (NACKE; BLOEMER, 2007, p. 58)

A recuperação do Toldo Chimbangue e do Toldo Pinhal, além da do Toldo Imbu, a desintrusão da TI Xapecó⁴⁴ e, inclusive, a conquista da aldeia Condá para o grupo que morava no espaço urbano de Chapecó, foi alcançada por meio da luta kaingang que começou a se organizar, na década de 1970, através de estudos, reuniões e encontros, entre eles e outros povos, a qual resultou num intenso processo de retomada de terras (BRIGHENTI, 2012b). O processo social kaingang, por meio da retomada de terras, testemunhou a transformação do tempo-espaço através do exercício por parte dos Kaingang da sua agência e da sua força na luta contra a geografia de poder estabelecida. Por estarem inerentemente internalizados no tempo e no espaço, outros momentos desse processo social, como os valores, o discurso ou as relações sociais, através da retomada de terras, também se transformaram:

O processo de organização e conquista das terras e direitos impulsionaram debates sobre a identidade do grupo e fortaleceu o sistema cosmológico comum, como a atualização da prática do culto aos mortos, a recuperação e retorno às terras onde estão enterrados seus umbigos. Atualmente os Kaingang vêm participando ativamente no processo de construção de políticas públicas, na defesa de seu território e na construção de novos referenciais de diálogo com o não indígena. (BRIGHENTI, 2012b, p. 55)

Os processos de retomada de terras de ocupação tradicional se tornaram uma constante (BRIGHENTI, 2012a). Enquanto em 1986 apenas existia a TI Xapecó, a partir daquele ano já se contava também

⁴⁴ “O marco inicial deste processo, verdadeiro mito de origem da ‘luta indígena’ no sul do Brasil, foi a expulsão de centenas de agricultores ocupantes da Terra Indígena de Nonoai, no Rio Grande do Sul. Num período de cinco dias, os Kaingang de Nonoai, com o apoio dos Kaingang de outras terras indígenas (notadamente Xapecó/SC e Mangueirinha/PR), queimaram as escolas rurais e, armados com porretes, arcos, flechas, lanças e algumas armas de fogo, expulsaram os agricultores que ocupavam suas terras. A expulsão dos colonos da TI Nonoai foi o primeiro grande movimento de retomada de terras empreendido pelos Kaingang. Em 1978 este movimento teve continuidade através da expulsão de agricultores das Terras Indígenas Xapecó (SC) e Mangueirinha (PR).” (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015, p. 118)

com o Toldo Chimbangue; em 1996 foi retomado o Toldo Pinhal, em 1999 o Toldo Imbu, e em 2001 foi delimitada a Aldeia Condá (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Essas retomadas têm se caracterizado pelos conflitos entre indígenas e agricultores e pela demora do processo de regularização fundiária, pois até hoje a maioria delas encontra-se distante de ver o seu processo de regularização finalizado. Outra característica das retomadas é o fato de resultarem na recuperação ambiental e no ressurgimento da mata nativa, pois recuperar as matas implica recuperar a identidade kaingang e os cenários das tradições (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015) e, portanto, se aproximar do *wãxi*, o tempo passado da memória kaingang cujos ambientes foram destruídos no *uri*, tempo atual (BRIGHENTI, 2012a)

Cabe fazer menção especial à Aldeia Condá, criada em 2001 para abrigar os Kaingang que, em barracos cobertos com lona e em condições de extrema precariedade, invisibilidade e preconceito, subsistindo da venda de artesanato⁴⁵, permaneceram no centro de Chapecó, por eles considerado o seu território tradicional⁴⁶ (NACKE; BLOEMER, 2007; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015). Mantendo crenças e práticas estreitamente vinculadas à *tradição* (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015) e participando no fluxo de comunicação e no seu processo social em língua indígena, os habitantes da Aldeia Condá são hoje considerados os mais *falantes* de todas as terras indígenas kaingang do Oeste.

⁴⁵ A aldeia Condá era a aldeia de origem de Vitor Pinto, criança brutalmente degolada em dezembro de 2015 por um estranho enquanto era amamentada pela mãe na rodoviária de Imbituba (município do sul do litoral catarinense), onde a sua família pernoitava no período em que vendia artesanato, durante a alta temporada. Entenda mais sobre o caso em: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Vitor, um menino Kaingang de apenas dois anos, é assassinado enquanto era amamentado pela mãe. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=8538&action=read>. Acesso em: 23 fev. 2017.

⁴⁶ O centro da cidade de Chapecó foi identificado no relatório da FUNAI, em 1998, como terra indígena tradicional, porém, diante da impossibilidade de retomar esse território e em decorrência do desconforto da população chapecoense em relação à presença dos Kaingang na cidade, optou-se por eleger outra área no mesmo município para instalar a aldeia. (NACKE; BLOEMER, 2007; FERNANDES; PIOVEZANA, 2015)

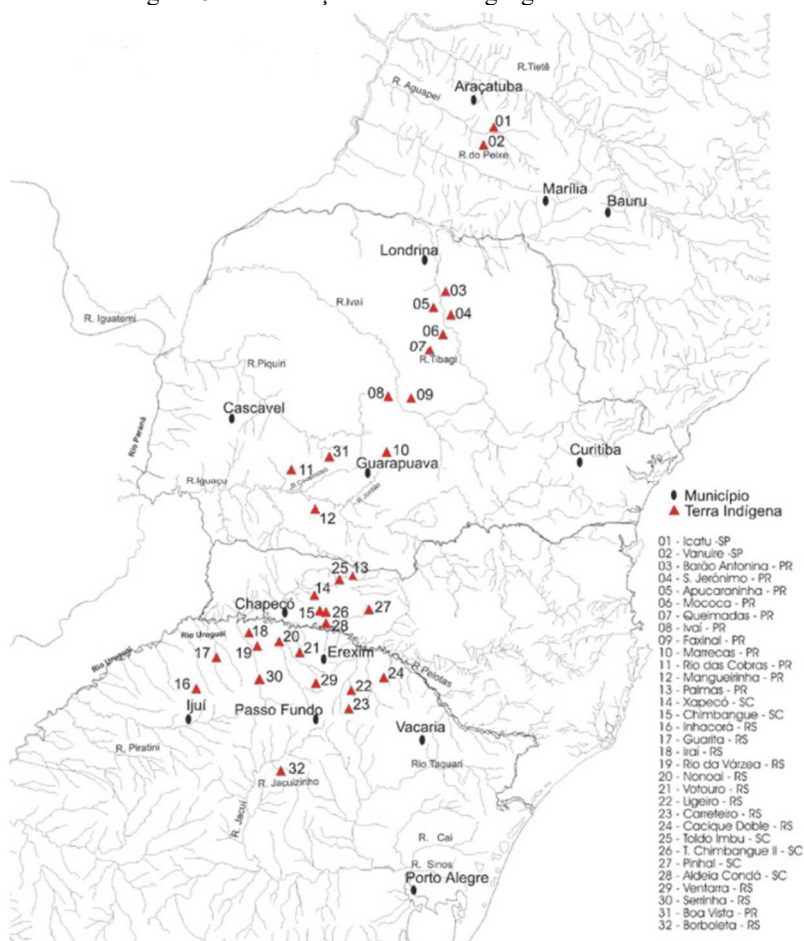
Apesar da incipiente recuperação ambiental das áreas retomadas, a degradação provocada pela exploração agroflorestal e pecuária das mesmas alterou completamente o modo de subsistência tradicional (NACKE; BLOEMER, 2007). Assim, a geração de renda nas terras indígenas kaingang hoje está baseada no cultivo de terras, na prestação de serviço a proprietários rurais, no trabalho nas agroindústrias da região (como, por exemplo, frigoríficos), na venda de artesanato na cidade de Chapecó e arredores e no litoral do estado quando da alta estação, e no recebimento de aposentadorias do INSS e de salários da Funai, da Funasa ou de secretarias estaduais e municipais de educação (NACKE; BLOEMER, 2007).

O número de índios Kaingang em Santa Catarina se encontra hoje em torno de 7.000 pessoas — do total de 60.000⁴⁷ Kaingang existentes hoje no Brasil, uma das maiores populações indígenas do país (BRIGHENTI, 2012b) —, sendo que na TI Xapecó, onde antes da diminuição do tamanho da área demarcada de 50.000 para 15.000 hectares se contava com 900 índios (de acordo com relatórios anuais dos agentes encarregados do Posto Indígena Xapecó de 1948), hoje a população ascende a cinco mil indígenas, agrupados em mais de uma dezena de aldeias, uma das quais é guarani (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011). Na fig. 8 abaixo, é possível conferir a localização das terras indígenas kaingang nos estados brasileiros em que esse povo se faz presente⁴⁸. Em todas as terras indígenas kaingang é marcada a presença da igreja católica e de igrejas evangélicas, que hoje ocupam um lugar muito relevante na sociabilidade kaingang (NACKE; BLOEMER, 2007).

⁴⁷ Os dados trazidos nas diferentes fontes aqui citadas diferem significativamente. Assim, os dados de Tommasino e Fernandes (2001) e Nacke (2007) contabilizavam um número total de Kaingang de 25.000, enquanto os de Almeida e Nötzold (2011) totalizavam 33.000.

⁴⁸ No site *Terras Indígenas no Brasil*, o Instituto Socioambiental (ISA), contabiliza um número maior de terras indígenas, especificamente 46. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Figura 8 - Localização das TIs kaingang entre SP e RS.



Fonte: Tommasino (2003) conforme reproduzido em Fernandes e Piovezana (2015).

A transformação violenta do seu espaço, que levou os Kaingang a aderirem progressivamente a agricultura produtivista e a dinâmica capitalista, fez com que membros das gerações mais velhas deixassem de transmitir certos conhecimentos tradicionais às novas gerações, que foram se tornando progressivamente mais dependentes, para a sua sobrevivência, de saberes ligados aos processos sociais dos não

indígenas e de políticas públicas (NACKE; BLOEMER, 2007). Esses fatores, ligados à importância de que as autoridades e lideranças indígenas, além de representarem bem a coletividade (CLASTRES, 2004[1980]), sejam também uma autoridade dentro do mundo dos brancos⁴⁹ (TOMMASINO; FERNANDES, 2001), tem levado a escola a desempenhar um papel central na formação das novas gerações de Kaingang e a ocupar um lugar cada vez mais destacado no dia a dia das comunidades.

A escola já se encontrava entre as reivindicações de caciques do século XIX, como o cacique Condá, que, numa viagem a Curitiba em 1869, já fez a solicitação de uma escola ao governo da província do Paraná como retribuição pelos serviços prestados pelos Kaingang sob a sua chefia (BRIGHENTI, 2012a). Porém, a primeira escola para os Kaingang do Oeste Catarinense foi fundada e mantida na TI Xapecó, a partir de 1937, pelo jurista defensor dos direitos indígenas Antonio Salistre de Campos, e teve como o seu primeiro professor um Kaingang, de nome Felicíssimo Belino (MANFROI, 2012). Tanto essa primeira escola quanto o seu professor Belino aparecem retratados na figura 9 abaixo, datada de 1939. Nötzold (2003 apud MANFROI, 2012), porém, nota que aulas já eram dadas em casas da comunidade desde 1912. A implantação da escola em 1937 pode ser entendida como em sintonia com o projeto desenvolvimentista e nacionalista de Getúlio Vargas, que criou o Ministério da Educação em 1930 e defendia a adaptação das escolas às características regionais (MANFROI, 2012).

⁴⁹ Em alianças com partidos políticos de tendências diversas, na última década, lideranças Kaingang têm se eleito para a ocupação de cargos, como vereadores ou vice-prefeito, na esfera política dos municípios nos quais se encontram as suas TIs (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; NACKE, 2007; NACKE; BLOEMER, 2007).

Figura 9 - Primeira escola para os Kaingang na TI Xaçepó.



Fonte: Pertencente ao acervo do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM), Chapecó/SC, e incluída em Manfroi (2012).

A atuação do SPI dentro da reserva trouxe consigo a reestruturação das escolas criadas pelos próprios índios (como a retratada acima ou a escola Pinhal, da comunidade Pinhalzinho, criada em 1940⁵⁰), a implantação de outras e o fortalecimento da atuação das mesmas na TI⁵¹. As escolas, multisseriadas, inicialmente seguiram o modelo das escolas isoladas do meio rural para, posteriormente, após a transformação do SPI em Funai, se aproximarem do modelo das escolas agrícolas, nas quais a estrutura curricular objetivava o aperfeiçoamento laboral dos indígenas (WEBER, 2007). Nas escolas do SPI, a escolarização era obrigatoriamente em língua portuguesa (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2011). Salvaro (2009), inclusive, traz relatos a respeito da

⁵⁰ Os dados sobre as escolas mencionadas nesta parte final provêm dos históricos das escolas e comunidades elaborados pelos professores Kaingang participantes da ASIE como parte do material didático produzido, ainda em processo de revisão e diagramação, fases prévias à publicação final.

⁵¹ Para um estudo aprofundado da educação escolar nos Postos Indígenas do SPI/FUNAI em Santa Catarina, cf. Santos (1975).

proibição da língua indígena dentro do Posto Indígena, além dos muros da escola:

Eu passei por difíceis momentos dentro da sala de aula, eu era assim massacrada por causa da minha própria língua, eu era proibida falar dentro, fora e dentro da sala de aula. Então foi muito triste, por isso que hoje a gente se criou naquilo ali, oprimida, massacrada, então às vezes alguém diz assim “ó lá na Terra Indígena Xapecó, quase ninguém fala kaingang”, mas o kaingang ele foi do povo Kaingang que sofreu para deixar sua língua e falar o português, porque nós falávamos só em kaingang, nossa língua materna (Maria Virgínia Mendes em entrevista com SALVARO, 2009, p. 64)

A política de proibição explícita da língua kaingang no Posto Indígena Xapecó mantinha coerência com as políticas linguísticas que o governo Vargas implementou na campanha de nacionalização que desenvolveu no Sul do Brasil na primeira metade do século XX, e cujo alvo principal eram as comunidades de imigrantes (OLIVEIRA, 2009). No contexto kaingang, essa proibição, lembrada até hoje pelos *kofá* (termo kaingang para se referir aos anciões), foi se vendo modificada em parte graças à parceria entre o SPI/Funai e instituições como o Summer Institute of Linguistics (SIL), graças à qual foi dado início ao estudo sistemático da escrita kaingang e à elaboração de materiais nessa língua (SALVARO, 2009).

Grças a essa parceria, a que já fiz referência na seção 3.3, também foi criado o primeiro centro e o primeiro curso de formação de *monitores bilíngues* Kaingang, cuja função era exercer como tradutores para facilitar o ensino de português nas escolas. O Centro de Treinamento Clara Camarão, implantado na TI Guarita/RS, teve entre 1971 e 1972 os seus primeiros formados (WEBER, 2007; SALVARO, 2009). A criadora do centro, a linguista Ursula Wieseman, elaborou o primeiro programa de ensino bilíngue, apresentado à Funai em 1970, em linha com a política estabelecida pouco depois pelo Estatuto do Índio, aprovado em 1973, que decretou que a alfabetização dos índios fosse feita em português e em língua indígena (WEBER, 2007).

No final da década de 1970, diversos coletivos indígenas e ONGs indigenistas começaram a se articular em prol do desenvolvimento de uma educação escolar pautada no respeito à diversidade, que estivesse

em maior sintonia com os anseios e necessidades das comunidades e rompesse com o modelo de educação integracionista dos organismos indigenistas oficiais (WEBER, 2007). Nesse momento, começa a se firmar a reivindicação pelo direito a uma educação escolar diferenciada na pauta do movimento indígena, assim como começou a se firmar o movimento indígena em si mesmo. Estendendo a rede de parcerias também às instituições de ensino superior, o movimento conseguiu que algumas das suas demandas fossem contempladas na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os dois principais documentos norteadores da propalada educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue pós-1988 (WEBER, 2007).

Em Santa Catarina, o debate sobre a educação escolar indígena diferenciada começou apenas em 1996, após a criação, pela Secretaria de Estado de Educação, do Núcleo de Educação Indígena (NEI-SC) (WEBER, 2007). O NEI-SC⁵² conseguiu que o projeto para realização do *Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang (o magistério bilíngue*, como é conhecido entre os professores indígenas do estado) fosse aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e realizado entre 1999 e 2002 (HENTZ, 2005; WEBER, 2007). Vários dos professores formados, assim como outros que não participaram desse primeiro curso, continuaram os seus estudos em licenciaturas interculturais como as oferecidas pela UFSC e pela UNOCHAPECÓ, assim como em licenciaturas regulares em instituições da região.

Jovens aspirantes a professores cursam atualmente a nova edição do Curso de Magistério Indígena de nível médio, oferecido desde 2014 pela Secretaria Estadual de Educação de SC através do Instituto

⁵² No seu website (disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/conselhos-foruns-e-nucleos/17008-nucleo-de-educacao-indigena-nei>), acesso em: 23 fev. 2017), o NEI-SC informa que “tem por objetivo ser um espaço consultivo para as ações envolvendo o planejamento da Educação Escolar Indígena, conforme as orientações previstas na Proposta Curricular de Santa Catarina, no Plano Estadual de Educação, no Parecer nº 282/2005 - CEE e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena”. Esses instrumentos jurídicos conformam o quadro legal estadual para a educação escolar indígena em Santa Catarina, que complementa o já estabelecido pelo quadro legal federal.

Estadual de Educação em Florianópolis. Em função do sucesso dos processos de retomada de terras e do novo quadro jurídico estabelecido pela CF 1988, escolas já existentes dentro das áreas kaingang foram transformadas em escolas *indígenas*, como a escola Cacique Pirã, no Toldo Pinhal, e a escola Fen'nó, no Toldo Chimbangue (ilustradas nas figuras 10 e 11 respectivamente). Por outro lado, novas escolas também foram criadas, como a escola Cacique Karenh, no Toldo Imbu, ou a escola Sape Ty Kó, na aldeia Condá, já na virada do século XXI.

Figura 10 - Escola Cacique Pirã, da TI Toldo Pinhal, no município de Seara.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 11 - Escola Fen'nó, da TI Toldo Chimbangue, no município de Chapecó.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Tendo traçado um breve histórico do povo Kaingang em Santa Catarina e um levantamento de aspectos etnológicos de relevância para se compreender minimamente os participantes e discursos kaingang presentes neste trabalho, procedo, finalmente, da mesma forma na seção a seguir em relação ao povo Laklãnõ-Xokleng.

4.4 O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG

Oriundos do Centro-Oeste do Brasil, os Laklãnõ-Xokleng, do mesmo modo que os Kaingang, parentes com quem compartilham uma “ancestralidade biológica comum” (NOELLI, 2000, p. 229), pertencem à matriz cultural Macro-Jê, e a sua língua, à família Jê. Ao longo da história têm recebido inúmeras denominações como *bugre*, *botocudo*, *aweikoma* ou *kaingang* (LAVINA, 1994), sendo que a sua denominação mais conhecida, *xokleng*, se firmou na literatura a partir dos trabalhos do antropólogo Silvio Coelho dos Santos na década de 1970. A sua denominação atual (*laklãnõ*, *xokleng-laklãnõ* ou *laklãnõ-xokleng*) se origina em debates sobre as denominações exógenas e endógenas promovidos através do trabalho de *revitalização cultural* de professores e pesquisadores na comunidade ao longo dos últimos 25 anos, na esteira

da definição da nova denominação da TI, Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, em 1998.⁵³

O território tradicional xokleng compreende áreas do litoral, da Serra Geral e do Planalto Meridional dos atuais estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (LAVINA, 1994). O território tinha como limite sul a área ocupada hoje pelas cidades de Torres e Osório; como limite norte, o Rio Iguaçu nas proximidades de Guarapuava; como limite leste, a faixa de vegetação costeira; e como limite oeste, as regiões de campos próximos a Lages (LAVINA, 1994).

Há controvérsias em relação ao caráter nômade ou sedentário dos Xokleng: enquanto a maior parte da literatura especializada os caracteriza como nômades, outros autores, baseados em registros arqueológicos, sustentam a existência de um tempo em que moravam em aldeias fixas e praticavam a agricultura. Eles teriam se visto obrigados, porém, a se tornarem nômades em consequência da desterritorialização provocada pela invasão dos colonizadores europeus, pela qual pouco a pouco foram sendo forçados a se movimentarem constantemente em pequenos grupos familiares e em pequenos acampamentos, sem residência fixa (LAVINA, 1994; NOELLI, 2000; LOCH, 2004; PERES, 2012).

Com efeito, as descrições mais habituais são aquelas que colocam os pequenos grupos Xokleng — cuja atomização expressa o faccionalismo característico das sociedades Jê (WIİK, 2010) — num constante movimento pendular ou nomadismo sazonal entre a Mata Atlântica do litoral e as Matas de Araucária do planalto. A sazonalidade estaria atrelada à época das diferentes coletas, como o pinhão, assim como à presença da abundante caça que se concentrava em determinadas regiões por esse motivo (LAVINA, 1994; WITTMANN, 2005).

Segundo a experiência de Loch (2004), a memória do grupo atual parece se identificar com essas descrições habituais e, assim, os Laklãnõ-Xokleng contemporâneos destacam a mobilidade como característica da configuração do espaço-tempo no momento *práticas materiais* dos seus processos sociais tidos como tradicionais:

⁵³ Uma vez que o etnônimo *Laklãnõ* faz referência a um subgrupo específico do povo Xokleng histórico, particularmente, ao único que sobreviveu ao etnocídio sofrido por essa população nos séculos XIX e XX, em diversos momentos do relato faço uso do etnônimo *Xokleng* para fazer referência ao povo como um todo na sua abrangência histórica e não apenas ao subgrupo atual a que o etnônimo *Laklãnõ-Xokleng* faz referência.

No mato – dizem as narrativas – não havia aldeias, tal como hoje existem. Os índios do mato não teriam local fixo de morada, pois caminhavam sempre atrás do alimento: a caça. A caça anda e os índios também, atrás dela, sempre em movimento. Caminhavam para todo lado. (LOCH, 2004, p. 31)

Nas suas paradas, nos acampamentos dos grupos — que apenas se reuniam entre si num acampamento maior uma vez por ano, para a festa da perfuração de lábios das crianças de sexo masculino (LAVINA, 1994) —, o fogo e as fogueiras desempenhavam um papel central nas atividades materiais e nos rituais dos grupos: no meio das áreas circulares abertas, para cerimônias; subterrâneas, para fornos; fora dos abrigos, para preparação de alimento; longe deles, para elaboração de artefatos cerâmicos; no meio deles, para o conjunto de casais dormirem em torno delas; diante dos ranchos, para aquecimento; sempre e continuamente acesas (LAVINA, 1994).

Uma Laklãnõ-Xokleng acentuou a Loch (2004, p. 74-75) a relevância do fogo na territorialidade do povo: “índio conhece sua terra porque não se esquece dela. Ele não se esquece, porque não esquece o lugar onde faz seu fogo”. Identificada apenas com o pseudônimo Sandra, ela assinalou a importância das cinzas do fogo, pois elas guardariam a lembrança dos lugares onde os Xokleng passaram. Loch (2004, p. 74), inclusive, registra, para fortalecer a “metáfora do fogo como habitação”, a polissemia do termo xokleng *nejó*, que significa tanto fumaça quanto casa.

A partir do século XVIII, o movimento pendular dos grupos e dos acampamentos dentro das coordenadas do território tradicional xokleng começa a se refletir também no número de ataques aos tropeiros e aos núcleos coloniais que iam se assentando em seu território, ataques esses que eram registrados em épocas diferentes no litoral e no planalto (LAVINA, 1994; PERES, 2012). A respeito desses ataques há um extenso registro escrito, tanto em relatos de viajantes estrangeiros dos séculos XVIII e XIX como em relatórios de presidentes de província, obras municipais e regionais de história catarinense e relatos etnográficos (LAVINA, 1994). Pelo contrário, os ataques recebidos na época pelos indígenas continuam em grande medida até hoje silenciados:

A história xokleng foi, e ainda é, invisibilizada através dos escritos governamentais, de autoridades colonizadoras, de imigrantes alemães e de obras regionais, em detrimento de uma história do sucesso da colonização que, quando se remete aos índios, o faz apenas para incluí-los como um dos obstáculos a serem combatidos ou, mais tarde, comemorando a vitória de sua exclusão definitiva. (WITTMANN, 2005, p. 8)

Perante a pressão ocupacional dos invasores e os ataques que deles revidavam, os Xokleng foram recuando aos poucos, em direção a áreas mais restritas do seu território, até se concentrarem principalmente no Vale do Itajaí. Lá começaram a ter contato mais intenso e contínuo com imigrantes europeus em decorrência da colonização da região a partir de 1850, ano de fundação da colônia de Blumenau (WITTMANN, 2005). A partir do primeiro ataque dos Xokleng contra a colônia, em 1852, justamente contra a residência do fundador que lhe dera nome, sucederam-se ataques e saqueios, assim como a estrondosa divulgação dos mesmos por parte dos jornais da cidade, nos quais se vociferava a respeito da agressividade e caráter sanguinário dos indígenas, mesmo quando ninguém era ferido (WITTMANN, 2005). Embora as agressões fossem recíprocas, embora os próprios administradores das colônias e os governantes imperiais incentivassem o uso de armas de fogo quando do aparecimento de índios, e embora o número de mortos entre os índios fosse significativamente superior ao número de colonos assassinados, a representação sensacionalista da ferocidade xokleng serviu para justificar e legitimar a violência do lado dos colonos (WITTMANN, 2005).

Na medida em que os governantes provinciais foram se apercebendo dos danos dos ataques xokleng, começaram a contratar homens para tirar os índios das terras e proteger os colonos, o que já era uma prática da Companhia de Pedestres. Essa companhia, criada em 1836 por lei do presidente da província de Santa Catarina, tinha como objetivo “proteger, auxiliar e defender os moradores de qualquer assalto do gentio, malfeitores e fugitivos, perseguindo-os até seus alojamentos, quilombos ou arranchementos. Fazendo todo o possível por apreendê-los e, no caso extremo de resistência, destruí-los” (WITTMANN, 2005, p. 30). Perante o insucesso da Companhia de Pedestres, que não satisfiz as expectativas dos colonos nem das autoridades imperiais, foram criados os chamados *batedores do mato*, que também não alcançaram o

sucesso esperado, assim como não o faziam as diversas iniciativas para catequese dos índios (WITTMANN, 2005).

Com o aumento dos núcleos coloniais nos vales catarinenses a partir do final do século XIX, os batedores do mato se convertem em *bugreiros*, caboclos conhecedores da floresta e dos hábitos indígenas e especialistas na “caça aos bugres”⁵⁴ (WITTMANN, 2005, p. 35). Dentre esses mercenários, financiados por governantes, agentes e companhias colonizadoras e pelos próprios imigrantes, destacou-se Martim Bugreiro, “o mais célebre exterminador de bugres de que se tem notícia”, conforme qualificações recebidas do seu biógrafo (ATHANÁZIO, 1984 apud WITTMANN, 2005, p. 40). Na figura 12 abaixo, ocupa o terceiro lugar da esquerda para a direita, no meio do seu “fantástico grupo de ‘caçadores’ de seres humanos”, em palavras desse mesmo biógrafo.

⁵⁴ Darcy Ribeiro publicou, com base em relatórios escritos por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, detalhes a respeito das técnicas dos bugreiros, baseadas no conhecimento dos hábitos indígenas: “seguem as picadas dos índios, descobrem os ranchos e, sem conversarem, sem fumarem, aguardam a hora propícia. É quando o dia está para nascer que dão o assalto. O primeiro cuidado é cortar as cordas dos arcos. Depois praticam o morticínio. Compreende-se que os índios, acordados a tiros e a facão, nem procuram se defender e toda a heroicidade dos assaltantes consiste em cortar carne inerte de homens acordados de surpresa. Depois das batidas dividem-se os despojos que são vendidos a quem mais der, entre eles os troféus de combate e as crianças apressadas” (RIBEIRO, 1996 apud WITTMANN, 2005, p. 25)

Figura 12 - Bugreiros e cativos Xokleng.



Fonte: Santos (1997).

Os bugreiros foram os algozes mais tenebrosos do etnocídio contra o povo Xokleng, o qual, acirrando-se nos séculos XIX e XX, reduziu essa população indígena a 400 indivíduos na primeira década do século XX (WIJK, s.d.). Ao etnocídio como estratégia de solução do “problema dos bugres” na região, se somou a captura de mulheres e, principalmente, de crianças, por parte dos caçadores de índios, que as levavam à cidade⁵⁵ para serem posteriormente vendidas ou adotadas por famílias ou instituições religiosas e devidamente batizadas, *civilizadas* e geralmente empregadas no serviço doméstico (WITTMANN, 2005, p. 59).

Na própria versão da história dos Laklãñ-Xokleng, a miséria, a violência e a depopulação radical a que estavam vendo-se submetidos os levou a repensarem a sua estratégia e a optarem pela *pacificação* do branco, isto é, por estabelecerem um contato pacífico com ele. Um pouco antes talvez, em 1908, no XVI Congresso de Americanistas em Viena, Albert Fric, que já havia tentado estabelecer contato pacífico com

⁵⁵ Bugreiros como os liderados por Martim também lucravam com a captura de índios, pois, até a sua entrega final na cidade, conforme relatos da época, “ofereciam aos curiosos a possibilidade de observar os ‘exóticos índios’ em troca de dinheiro”, inclusive a genitália das mulheres (WITTMANN, 2005, p. 85).

os Xokleng sem sucesso, denunciava publicamente os “colonizadores brasileiros e europeus pelo genocídio das poucas comunidades indígenas restantes no Brasil” (GAGLIARDI, 1989 apud SALVARO, 2009, p. 57). A denúncia não ficou restrita ao congresso, pois gerou polêmica e repercussão significativas em diversos países (GAGLIARDI, 1989 apud SALVARO, 2009). As vozes de outros intelectuais contra o extermínio indígena se alçaram no próprio Brasil, o que contribuiu para a criação do SPI-LTN, Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, posterior SPI, por parte do governo da república em 1910.

Em 1914, o SPI começa a trabalhar na região do Vale do Itajaí, construindo dois postos com o objetivo de atrair os Xokleng. Para tal objetivo, nos postos reproduziam-se em gramofone músicas e o hino nacional, ofereciam-se presentes, etc. Além disso, o SPI encomendou ao jovem Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, de apenas 18 anos, a tarefa de estabelecer contato pacífico com os Xokleng e depois convencê-los a se fixarem num aldeamento, ideia que já se encontrava na mente de alguns governantes desde a década de 1850 (WITTMANN, 2005).

Eduardo aprendera algumas palavras da língua xokleng através do registro que Hugo Gensch, médico defensor da *civilização* dos índios em Santa Catarina que lhe era próximo, tinha feito junto a uma criança dessa etnia que fora capturada e posteriormente criada na cidade. Eduardo ganhou fluência na língua também junto aos Kaingang vindos do Paraná que o auxiliaram na tarefa de aproximação aos Xokleng e atuaram como os seus tradutores⁵⁶ (LOCH, 2004; WITTMANN, 2005; PERES, 2012).

O primeiro encontro pacífico com o homem branco, Eduardo, no Rio Platé, ocorrido no dia 22 de setembro de 1914, é narrado habitualmente pelos Laklãnõ-Xokleng, que por vezes o representam teatralmente nos eventos que rememoram a *pacificação* anualmente. A

⁵⁶ Um grupo Kaingang de um aldeamento do Paraná foi levado para o Posto Indígena Duque de Caxias para facilitar a pacificação dos Xokleng, dado que os Kaingang já vinham mantendo contato pacífico com os brancos há mais tempo, que alguns dos seus grupos trabalhavam a serviço do governo e que a língua dos *coroados* era próxima da língua dos *botocudos*. Esses Kaingang permaneceram no Posto Indígena, formando famílias entre eles e com os Xokleng, sendo que ainda hoje se encontram descendentes desses índios na terra indígena. Um desses Kaingang, Senhor João Adão de Almeida, ancião participante da ASIE no contexto laklãnõ-xokleng, discursou a respeito do silenciamento desses *pacificadores* Kaingang na história da TI no final do III Grande Encontro.

pacificação, revolução que marca uma mudança de era na temporalidade laklãnõ-xokleng, fez os índios sair do mato e se fixar no Posto Indígena Duque de Caxias, criado oficialmente em 1920, embora as suas terras fossem legalizadas apenas em 1926 (HOERHANN, 2012).

A dimensão original regulamentada em 1926 alcançou quase 5.000 ha “para a utilização do SPI e dos indígenas” (HOERHANN, 2005, p. 110). Essa dimensão passou para 14.084 ha, quando da assinatura do acordo entre o SPI e o governo de Santa Catarina, em 1952, que estabeleceu novos limites da área indígena (BRIGHENTI, 2012c). Por derradeiro, os indígenas propuseram a delimitação total de 37.018 ha em 1998, quando houve a efetivação do estudo de identificação e delimitação da área pela Funai.

Desde a sua criação, o posto ficou sob comando do SPI, particularmente de Hoerhann, que o regeu até 1954, ano em que foi afastado após ser denunciado pelos próprios índios perante a coordenação nacional por exploração, desvio de verbas e agressões (LOCH, 2004; WITTMANN, 2005). Eduardo (cujo escritório à beira do Rio Hercílio, hoje em ruínas, é ilustrado na figura 13 abaixo) constitui uma figura extremamente controversa na memória laklãnõ-xokleng, pois, se por um lado os indígenas reconhecem nele um déspota violento que transformou a sua cultura material e universo simbólico, proibiu os seus rituais, os enganou e explorou, eles também são conscientes de que, sem a intervenção dele e sem o contato pacífico estabelecido com ele, provavelmente os Laklãnõ-Xokleng teriam sido exterminados completamente e hoje não poderiam contar essa história⁵⁷ (LOCH, 2004). O seu caráter controverso, contudo, é enxergado apenas pelos Laklãnõ-Xokleng: para a maioria dos moradores das cidades em torno da reserva, como Ibirama, Presidente Getúlio ou Rio do Sul — pelas quais foi laureado em diferentes ocasiões, recebendo honras como o título de cidadão (WITTMANN, 2005) —, o mérito de Hoerhann é incontestado.

⁵⁷ Em decorrência das muitas doenças que afligiram e dizimaram os Laklãnõ-Xokleng, o próprio Eduardo Hoerhann enxergou a ambiguidade e nocividade do seu papel de *pacificador*, reconhecendo à imprensa e ao próprio Darcy Ribeiro, que fora o seu colega no SPI, o seu arrependimento por ter pacificado os índios (“se eu não os pacificasse, os imigrantes se encarregariam de exterminá-los [...] mas civilizá-los é o mesmo que aniquilá-los”) e por não tê-los deixado na mata, “onde ao menos morriam mais felizes e defendendo-se de armas na mão contra os bugreiros que os assaltavam” (WITTMANN, 2005, p. 192).

Figura 13 – Ruínas do escritório de Eduardo Hoerhann, à beira do Rio Hercílio.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Opondo-se a essa visão da sociedade regional, que entendeu a pacificação como resultado da heroicidade de um indivíduo que teria conseguido efetivar as estratégias do SPI, na visão dos Laklãñ-Xokleng, foram eles os responsáveis pelo contato: eles que optaram pela aproximação, que ditaram as suas regras e amansaram e pacificaram os brancos. Assim o afirmou o próprio Eduardo numa entrevista em 1975: “os índios imaginavam que os brancos é que estavam sendo amansados, e hoje concluo que eles tinham razão, pois as terras eram deles” (WITTMANN, 2005, p. 144). Na visão de Carneiro da Cunha (2002), pacificar os brancos, significa, entre outras coisas, “entrar em novas relações com eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los em suma para sua própria continuidade” (apud WITTMANN, 2005, p. 146). Segue, na figura 14 abaixo, uma das primeiras fotografias da era pós-contato pacífico entre os Laklãñ-Xokleng e os *Zug*, denominação laklãñ-xokleng para não indígena.

Figura 14 – Primeiros registros pós-contato pacífico entre brancos e Laklânõ-Xokleng.



Fonte: Santos (1997).

A *pacificação*, contudo, trouxe consigo nefandas consequências. Em primeiro lugar, as epidemias advindas do contato direto com o branco, como a gripe, a malária, a conjuntivite, a verminose, o sarampo ou a disenteria, as quais reduziram de 400 para 150 indivíduos o tamanho da população Laklânõ-Xokleng entre 1914 e 1932 (WITTMANN, 2005; WIIK, s.d.). Por outro lado, uma vez que um dos objetivos de aldeá-los num posto indígena era afastá-los das propriedades dos colonos, houve no Posto uma política de restringir completamente a mobilidade dos Laklânõ-Xokleng⁵⁸, no intuito de confinar a sua vida dentro dos limites da reserva. Além disso, dada a dificuldade do SPI de angariar recursos do governo central para a sua manutenção, a exploração das terras, dos recursos da área e da mão de obra indígena se tornou uma condição para a continuidade do Posto: afinal, a exploração dos recursos das áreas indígenas era em si um objetivo do SPI.

Contudo, os Laklânõ-Xokleng não aceitaram sem resistência as determinações e políticas da chefia do Posto. De fato, a sua resistência se tornou uma constante ao longo da relação de poder estabelecida com

⁵⁸ As saídas dos índios implicavam na sua entrada nas propriedades dos colonos, que reclamavam aos dirigentes do Posto por essas incursões (WITTMANN, 2005).

o SPI e com Eduardo, que registrou proficuamente em seus relatórios, enviados à sede do SPI no Rio de Janeiro, as milhares de estratégias pelas quais os índios contestavam criativa e sub-repticiamente as diretrizes do Posto (WITTMANN, 2005). Sua recusa a cooperar nas atividades da lavoura ou a sua preguiça e indisciplina nessas atividades, sua predileção por pernoitar no mato — “ao pé das suas grandes fogueiras” (HOERHANN, 1921 apud WITTMANN, 2005, p 154) — ao invés de na sede do posto, a recolhida de madeira de construções do posto para combustão nas fogueiras, o saqueio de canaviais do posto, a subtração de caixas de mel para consumo clandestino, a morte não autorizada de animais criados no posto para assá-los de madrugada no mato, a obstinação por ultrapassar os limites da área do posto para caçar ou coletar pinhão e mel, a busca de provimentos nas plantações dos colonos, ou a rejeição dos índios em relação aos remédios e tratamentos dos brancos são algumas das atividades e atitudes laklãnõ-xokleng criticadas por Hoerhann nos seus relatórios (WITTMANN, 2005). O chefe do Posto apontou também para a insolência, a dissimulação e a negociação como estratégias de que os Laklãnõ-Xokleng faziam uso quando surpreendidos burlando o poder disciplinar e, “com uma solércia e audácia inauditas, a mais rigorosa e assídua vigilância” (HOERHANN, 1926 apud WITTMANN, 2005, p. 163).

Na medida em que se estenderam as suas relações com a sociedade regional, os Laklãnõ-Xokleng foram recrudescendo a sua resistência à submissão à chefia do posto, resistência que se viu fortalecida através da *xoklenização* da religião evangélica pentecostal, à qual esses índios se converteram em massa nos anos 50⁵⁹ (WIİK, 2010): “Com a conversão ao pentecostalismo, observou-se o afastamento quase imediato do chefe do SPI e o desejo dos Xokleng em retomar o controle da vida política e econômica na TI — centralizando o poder em suas próprias mãos, como antes do contato” (WIİK, 2010, p. 44).

O “mártir da libertação dos Xokleng perante o despotismo atribuído a Hoerhann” (WIİK, 2010, p. 35), Lili Priprá, que ganhara influência entre os seus parentes por ter se tornado pregador em pouco

⁵⁹ Como mais um exemplo da agência e criatividade laklãnõ-xokleng ao longo do processo de contato, cabe apontar que João Hoegen, um dos primeiros missionários a fazer cultos na TI nos anos 50, numa entrevista em 1996, afirmou que, perante a repentina e inesperada conversão massiva, teve “dificuldades em controlar a livre apropriação da nova religião pelos índios, que acabara por ganhar dinâmica própria” (WIİK, 2010, p. 32).

tempo graças à sua boa leitura e interpretação da Bíblia, foi o escolhido para viajar ao Rio de Janeiro com o objetivo de denunciar Eduardo numa audiência com o presidente do SPI. À volta da viagem, foi morto pelo próprio Eduardo em retaliação⁶⁰. Com o afastamento de Hoerhann, após as denúncias recebidas e as acusações de assassinato, os Laklãnõ-Xokleng ganharam maior autonomia política na sociedade regional, e os “elementos simbólicos e materiais atrelados ao pentecostalismo” se tornaram “essenciais mediadores nesta nova fase da história de contato e reordenação do universo sociopolítico xokleng” (WIJK, 2010, p. 36).

Essa maior autonomia dos Laklãnõ-Xokleng em relação à direção do posto era almejada também por parte de alguns setores da sociedade regional, principalmente aqueles interessados na exploração dos recursos florestais da TI. Essa exploração, da qual participaram também os próprios índios, começou a ser mais tolerada e promovida pelo órgão indigenista, alcançando grandes proporções a partir da nova conjuntura econômica derivada da inundação de uma grande área da TI após a construção da Barragem Norte no Rio Hercílio em 1976 (SANTOS, 1987; LOCH, 2004; WIJK, s.d.). A construção da barragem, destinada a evitar as cheias periódicas do Vale do Itajaí, não foi precedida de indenizações aos índios nem de consentimento informado (SANTOS, 1987).

Não é difícil ouvir na TI Ibirama Laklãnõ relatos a respeito das primeiras enchentes provocadas pela contenção da barragem. Foi então que os Laklãnõ-Xokleng compreenderam a dimensão e os impactos da obra: a região mais plana e produtiva da TI, o seu local de moradia, foi completamente alagada (WIJK, s.d.). Muitas famílias perderam as suas casas, os seus pertences, as suas plantações e animais (SANTOS, 1987). Conforme apontam Santos (1987) e Wiik (s.d.), os poucos recursos chegados por indenizações posteriores, somados ao capital obtido pela exploração da madeira nobre da TI, contribuíram nocivamente para o endividamento com o comércio da região, o que aguçou a crônica penúria econômica em que se encontravam os Laklãnõ-Xokleng. Esse endividamento

⁶⁰ Este episódio também se encontra muito presente na memória dos Laklãnõ-Xokleng atuais. Um dos filhos do Lili, Seu Edu Priprá, participante da ASIE-SC e desta pesquisa, nos narrou detalhadamente o episódio, durante o I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, numa saída de campo, exatamente no local onde aconteceu, à beira do Rio Hercílio.

acabou intensificando a depredação que já vinha sendo feita no patrimônio florestal da reserva. Patrimônio, diga-se, de enorme valor, tanto pela variedade de espécies vegetais, como pelo seu significado financeiro. Os interesses dos madeireiros regionais, a corrupção dos servidores da Funai, a falta de fiscalização de organismos como o IBDF [Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal] e a FATMA [Fundação do Meio Ambiente do Estado de SC], associados a uma falta geral de consciência ecológica por parte das lideranças regionais, acabaram permitindo que essa agressão chegasse aos extremos (SANTOS, 1987, p. 44).

Dentre os impactos provocados pela Barragem Norte, portanto, cabe destacar: a depredação florestal da área, a invasão por parte de madeireiros e a abertura de estradas, o aumento da prostituição e de doenças sexualmente transmissíveis, o abandono do modo de vida à beira do rio, a introdução de bens de consumo, a “paralisação quase total” da agricultura, o “estabelecimento de relações de exploração e assalariamento entre os próprios índios” e a consolidação da economia de mercado (WIJK, s.d., p. 3; LOCH, 2004). Perante as consequências perniciosas da construção da barragem e da exploração florestal, Santos (1987, p. 46) criticou a “convivência clara e objetiva da Funai” e caracterizou a situação como um etnocídio.

A Barragem Norte se destaca por constituir a segunda grande revolução na configuração do tempo-espaço nas práticas materiais do processo social laklãñ-xokleng, pois os indígenas se viram obrigados a migrar para as partes mais altas da TI (WIJK, s.d.), o que resultou na fragmentação do único conglomerado habitacional existente desde a pacificação, que fora alagado pela barragem. O acirramento do faccionalismo interno também foi causa dessa divisão, assim como a sua consequência (LOCH, 2004). As disputas em torno do local que serviria de próxima sede da área derivaram na primeira cisão geográfica em duas aldeias, a aldeia Sede e a aldeia Bugiu (LOCH, 2004), fundada na região mais alta da TI na virada dos anos 1980. A essa cisão se seguiram outras, através das quais as aldeias foram se fragmentando até o número atual, nove, oito aldeias laklãñ-xokleng e uma guarani, na qual habitam famílias cuja presença na TI ocorre desde a década de 1950.

Às cisões motivadas por desavenças entre grupos de famílias e lideranças como dinâmica de ocupação territorial se soma o movimento das *greves*, formas de protesto e ocupação laklãnõ-xokleng que consistem no acampamento em barracos⁶¹ e no estabelecimento temporário numa região específica onde existe um conflito a respeito do qual eles se manifestam (LOCH, 2004). Enquanto a primeira greve, ocorrida em 1975, esteve relacionada aos problemas derivados da entrada ilegal de madeiras na TI, com frequência as greves (inclusive uma que tem permanecido ativa durante todo o tempo de realização desta pesquisa) ocorrem anexas à Barragem. É lá que os Laklãnõ-Xokleng acampam e ameaçam não fechar as comportas na estação de chuvas como forma de reivindicar as indenizações e medidas compensatórias (tais como construção de casas de alvenaria, estradas e pontes) pelos impactos da obra (LOCH, 2004).

Como no caso da nova aldeia Pli Pa Tol⁶², ou aldeia Barragem, criada em 2015, o estabelecimento temporário de uma greve, geralmente efetivado em áreas externas aos limites demarcados da TI, às vezes se transforma em área de ocupação definitiva (LOCH, 2004). A dinâmica de ocupação de novas áreas através de greves tem servido à luta pela revisão dos limites da área indígena⁶³. Essa revisão é aguardada pelos

⁶¹ Argumentando que há arquiteturas (espaços) diferentes que derivam em vidas e corpos diferentes, com base nos depoimentos dos Laklãnõ-Xokleng participantes da sua pesquisa, Loch (2004) afirma que o *barraco* (seja ele de lona ou de madeira, no mato ou na aldeia), é para os Laklãnõ-Xokleng o lugar predileto para viver de maneira mais próxima àquela em que habitavam antes da pacificação e da saída do mato, “o espaço destinado à realização das ‘coisas do passado’” (LOCH, 2004, p. 76). Loch (2004, p. 137-138) aprofunda a sua reflexão em torno da ligação entre espacialidade e temporalidade laklãnõ-xokleng da seguinte forma: “Para os Xoklengs, o tempo e o espaço caminham juntos na definição de sua identidade, os índios de hoje são índios ‘de fora’ (do mato); e de sua alteridade, os índios do passado são os índios (de dentro) ‘do mato’. A alternância entre duas formas de aldeamento (‘aldeia’ x ‘greve’) e de habitação (‘casa’ x ‘barraco’), característica da atual espacialização, também comunica sobre o tempo, remetendo ora ao passado, ora ao futuro.”

⁶² *Pli pa tol* significa samambaia, nome dado à aldeia em razão da presença marcante desta espécie botânica na região. A área se localiza próxima à Barragem Norte, em Barra Dollmann, para além dos limites de segurança a serem considerados, situada fora da TI Ibirama Laklãnõ. Sua dimensão alcança cerca de 720 há e foi recentemente regularizada em prol da população indígena.

⁶³ Os limites atuais da TI Ibirama-Laklãnõ a adscvem aos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis.

Laklãnõ-Xokleng porque, embora a dimensão original da área fosse ampliada em 1952, o tamanho da área ainda se encontra muito distante do reivindicado por eles em 1998, quando do estudo de identificação e delimitação da área efetivado pela Funai, conforme exposto anteriormente.

À época, os indígenas propuseram a delimitação total de 37.018 ha, com base nos depoimentos dos sábios-anciões quanto à identificação de locais de antigas aldeias, cemitérios, sítios arqueológicos e outros lugares sagrados e de uso tradicional. Tal redimensionamento foi acatado pelo então Ministro da Justiça no transcurso do processo demarcatório. Porém, o processo foi judicializado por oponentes à revisão de limites, o que ocasionou a abertura de ação no Supremo Tribunal Federal em 2007, de onde se aguarda sentença final.

A greve como forma de luta — como o Laklãnõ-Xokleng identificado com o pseudônimo Marcos afirmou a Loch (2004) — é o meio pelo qual os membros desse povo colocam as suas reivindicações perante situações de conflito onde pressões severas precisam ser exercidas:

Contra a Funai, contra a prefeitura, contra a barragem, o governo federal, sempre foi assim. Aqui a aldeia, a Terra Indígena de Ibirama sempre foi assim, na base da greve. Quando a barragem veio ela fez um projeto com nós e não cumpriu, ou às vezes ela fazia uma parte e deixava pela metade, daí os índios se comunicavam e faziam greve. Greve para arrumar estrada, greve para fazer as casas (LOCH, 2004, p. 61).

As greves, contudo, não constituem a única estratégia de luta dos cerca de 2.200 Laklãnõ-Xokleng que hoje habitam em Santa Catarina. Todos os habitantes da TI Ibirama Laklãnõ (uma quantidade considerável dos quais habita intermitentemente também em centros urbanos próximos, como Blumenau, Jaraguá do Sul, Ibirama, Indaial ou Rio do Sul) e da TI Rio dos Pardos (demarcada nos anos 2000 no município de Porto União, onde moram cerca de 20 pessoas), se consideram hoje Laklãnõ-Xokleng *de fora* do mato:

Os índios “de fora” do mato são os que vivem um processo de mudança e de perda das formas

tradicionais de moradia, alimentação, religião; um processo que se inicia em 1914 e que continua em movimento progressivo até hoje, segundo eles. Os Xoklengs atuais se autointitulam índios “de fora”, saudosos dos modos e costumes do mato, mas conscientes de sua transformação. São diferentes de seus antepassados e, portanto, distantes de sua ordenação inicial, “natural”, pré-pacificação (LOCH, 2004, p. 32).

Para os Laklãnõ-Xokleng *de fora* — cujas fontes de geração de renda consistem em agricultura familiar de pequena escala, extração de madeira, atividades de extração sazonal como mel, venda da mão de obra para colonos nas plantações de fumo, aposentadorias e salários de professores e agentes de saúde (WIJK, 2010) —, a escola têm se constituído nas últimas décadas numa indispensável estratégia de luta para garantir as suas terras, os seus direitos e o seu bem-estar econômico e político.

A primeira escola para os Laklãnõ-Xokleng, denominada Getúlio Vargas, funcionou como escola isolada na sede do Posto Indígena Duque de Caxias de 1940 a 1967 (WEBER, 2007). Sob gestão do SPI, ela foi fiel aos mesmos padrões e políticas das escolas do SPI no Posto Indígena Xapecó a que fiz referência na seção sobre os Kaingang. A cisão e a dispersão em várias aldeias provocada pela construção da barragem e os seus efeitos desagregadores motivou a construção de novas escolas de séries iniciais, como nas aldeias Sede, Bugiu, Toldo e Figueira, sendo que as escolas foram se multiplicando progressivamente na medida em que novas aldeias foram criadas (WEBER, 2007).

Muitas dessas escolas foram desativadas na década de 2000, sendo que hoje existem duas grandes escolas com ensino fundamental e médio. Uma delas é a escola Laklãnõ (na figura 15 abaixo), criada em 2005, na aldeia Palmeirinha, para receber os alunos de todas as aldeias com exceção daquelas mais distantes. A outra é a escola Vanhecu Patté, criada nos anos 80 (mas com novo prédio construído na década de 2000) numa dessas aldeias mais distantes, o Bugiu. Na outra aldeia mais distante, o Toldo, os estudantes, Laklãnõ-Xokleng e Guarani, frequentam a escola Luzia Meiring, de recente criação, durante as séries iniciais. Finalmente, na aldeia guarani Takuaty, próxima da aldeia Bugiu, há uma pequena escola que atende as crianças da comunidade.

Figura 15 - Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, na TI Ibirama Laklãnõ.



Fonte: Fotografia do autor, 2014.

O impacto geológico da barragem e das severas enchentes que todo ano alagam uma área significativa da TI na época de chuvas, cortando as principais vias de comunicação entre as aldeias, tem sido muito significativo, ao ponto de parte dos terrenos cederem e das edificações neles construídas racharem. O prédio da escola Laklãnõ não tem sido imune a esse problema, e, assim, após denúncias dos próprios pais, foi interditado em 2015, durante o desenvolvimento da ASIE-SC. A escola foi transferida para a escola João Bonelli, escola não indígena que sempre contou com significativa quantidade de discentes indígenas. Situada na localidade de Barra Dollmann, foi convertida em escola indígena em março de 2016, em processo contíguo ao da regularização fundiária da área da nova aldeia Barragem/Pli Pa Tol, mencionado anteriormente.

A luta dos professores Laklãnõ-Xokleng pela diferenciação da sua escola remonta também à década de 1980 e também cabe na descrição desenvolvida na seção 4.3 quanto à luta dos professores Kaingang. Essa década marca o início das iniciativas de ensino bilíngue e revitalização linguística:

O processo de alfabetização em língua indígena teve início entre os Xokleng/Laklãnõ na década de 1980, devido ao número reduzido de falantes do idioma, percebido pelos próprios indígenas. Esta

preocupação foi tomada pelo índio Namblá Gakrán, que passou a se dedicar, a partir de 1981, ao estudo da língua Xokleng/Laklãnõ culminando em sua pesquisa para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp, em São Paulo, em 2005. As primeiras orientações linguísticas foram dadas pelo pesquisador Gregory Urban, da Universidade da Pensilvânia, EUA, e depois, por Paul e Mary Mullen, do SIL, e pela professora Terezinha Bublitz, da Faculdade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau Santa Catarina. Ao ingressar no mestrado em Linguística da Unicamp, passou a ser orientado pelo professor Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis. Esta trajetória preparou Namblá Gakrán para auxiliar os membros de sua comunidade indígena no aprendizado da língua indígena, que iniciou um processo de revitalização do idioma Laklãnõ-Xokleng, resultando na publicação de textos escritos nesta língua em 1994 (WEBER, 2007, p. 73-74).

Além da formação do professor Namblá, doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB desde 2015, os professores Laklãnõ-Xokleng tiveram como primeira experiência de formação específica para atuação em escola indígena o *magistério bilingue* ou *Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang*, de 1999 a 2002 (HENTZ, 2005; WEBER, 2007). Essa experiência de formação teve continuidade na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC desde 2011. Muitos outros professores Laklãnõ-Xokleng, por sua vez, têm recebido formação de graduação e pós-graduação em instituições de ensino superior particulares de municípios vizinhos, como Indaial ou Rio do Sul.

Concluído o breve compêndio de informações históricas e etnológicas a respeito do povo Laklãnõ-Xokleng, dou término ao presente capítulo. Com ele, dou término também a toda a fundamentação teórica e metodológica deste trabalho. Destarte, dou abertura, no próximo capítulo, à análise de dados, a qual desenvolvo em três relatos literário-fotográficos, um por cada contexto étnico da ASIE-SC, e três seções de análise interpretativa, referentes a cada um dos três momentos dos processos sociais indígenas em estudo que são abordados

de forma direta (*poder, instituições e práticas materiais*) e não apenas transversal (como o são os momentos *imaginário e relações sociais*).

Nesse capítulo, o protagonismo é dado à experiência vivida e testemunhada nas práticas materiais da ASIE-SC e aos discursos e enunciações que os professores e professoras, sábios e sábias, todos eles intelectuais e lideranças indígenas, proferiram durante os Grandes Encontros. De acordo com os objetivos deste trabalho, levanto, a partir dessas enunciações, nas seções de análise interpretativa, categorias que podem pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais. Também em linha com os objetivos deste trabalho, nos relatos literário-fotográficos, identifiquei práticas materiais em que se constatou a enunciação natural, fácil, espontânea e abundante em línguas indígenas, para poder, no capítulo de considerações finais que encerra este trabalho, refletir sobre elas a partir das categorias levantadas nos discursos dos participantes e poder sistematizar as características dessa nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas.

5 “PRA NÓS TER A VIDA MELHOR PROS NOSSOS FILHOS, NÃO É APRENDER SOMENTE A LÍNGUA INDÍGENA”: ANÁLISE DE DADOS

Por se tratar do momento mais puramente etnográfico deste relato, assumo plenamente, no capítulo a que estou dando começo, a inseparabilidade entre literatura e ciência, entendendo essas duas esferas ou disciplinas do fluxo discursivo como indistintas e complementares. Assim, busco neste capítulo, num ímpeto científico-literário, construir uma verdade (GEERTZ, 1973; RABINOW, 1986), ou, antes, uma ficção verdadeira (CLIFFORD, 1986) a respeito das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, privilegiando a literariedade e a poesia das vozes e discursos dos intelectuais indígenas aqui representados, os quais são fatores dessas línguas e participantes de primeira mão dos processos sociais que as constituem.

Essa ficção verdadeira a respeito das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng busca servir como contraponto às ficções (in)convenientes (MAKONI; PENNYCOOK, 2006; HARRIS, 2010), verdadeiras igualmente, que já existem sobre essas línguas. O intuito é que ela resulte mais conveniente para as comunidades envolvidas nesta pesquisa em relação às suas expectativas e desejos quanto à presença de suas línguas no contexto escolar. Para tanto, essa nova ficção busca contribuir para desamarrar a “camisa de força normativa” (HARRIS, 2010, s.p.) imposta por outras invenções no fluxo aberto do discurso e no fluxo das diferentes línguas em questão. Ela busca, igualmente, servir como uma forma renovada de ação social em prol do exercício de mais poder social e político por parte dos Guarani, dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng.

Propõe-se, como já apontado, uma reinvenção das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng enquanto processos sociais conforme a teorização sobre processos sociais de Harvey (1996). Para tanto, tomo como insumo principal as perspectivas de significado (ERICKSON, 1990) ou relações emotivo-valorativas (BAKHTIN, 1997) dos participantes desta pesquisa em relação a certos objetos presentes nos seus discursos, particularmente, conforme versa um dos objetivos e perguntas desta pesquisa, aqueles que podem fundamentar essa reinvenção de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng.

Nesse sentido, cabe apontar que, apesar das diferenças históricas e etnológicas que foram levantadas no capítulo anterior, existe hoje um número significativo de enunciados e objetos (isto é, aquilo sobre o que se fala, aquilo a respeito do qual se discursa ou enuncia) em comum a respeito da educação escolar indígena diferenciada no discurso dos professores, lideranças e sábios das três populações indígenas de Santa Catarina. Assim, de forma coerente com as teorias de Bakhtin (2006, p. 126), veremos como o macro-diálogo sobre educação escolar indígena em SC aqui apresentado se dá em forma de “discussão ideológica em grande escala”, tanto entre aquelas enunciações que foram proferidas no mesmo evento (por exemplo, no mesmo Grande Encontro) e na mesma sequência de eventos (por exemplo, na sequência dos três grandes encontros de um contexto étnico específico), como também em eventos e sequências de eventos paralelos entre si.

Nesse sentido, conforme poderá ser apreciado na análise das enunciações dos participantes, algumas delas, registradas, digamos, em encontros kaingang, parecem estar em completa sintonia e dando resposta e continuidade a enunciações registradas em Grandes Encontros Guarani e/ou Laklãñ-Xokleng, ocorridos de forma independente. A continuidade desse diálogo, a sintonia entre as enunciações e a recorrência de categorias em comum ilustram a pertinência do caráter multiétnico desta pesquisa quanto aos participantes, populações e comunidades envolvidas e refletem a semelhança entre os desafios encarados hoje por esses três povos e as alternativas que propõem para encará-los, a respeito das quais enunciam de uma forma polifônica e coral. É nesse sentido que, no macro-diálogo sobre educação escolar indígena em SC aqui apresentado, as enunciações sobre esses objetos, desafios e alternativas se respondem entre si e se dão apoio e continuidade.

É dessa “discussão ideológica em grande escala” (BAKHTIN, 2006, p. 126), partes da qual tive a honra de registrar audiovisualmente nos Grandes Encontros da ASIE-SC em 2015 e 2016, que foram recortados os elos ou enunciações que são aqui analisadas e interpretadas. A análise, a partir da qual acrescento às enunciações dos participantes asserções e comentários interpretativos no intuito de estabelecer conexões entre elas e os argumentos mais abstratos levantados neste trabalho (MASON, 1996), têm como fim servir como uma tradução (ERICKSON, 1990). Essa tradução busca contribuir para que as enunciações sejam reformuladas atentando para os procedimentos logofóbicos de controle (FOUCAULT, 2004[1970]) do regime ou

economia política de verdade (FOUCAULT, 200-?[1979]) imperante no Brasil, e nas sociedades ocidentalizadas como um todo, no momento atual. Espera-se que esse macro-diálogo, traduzido para o discurso e a língua das ciências sociais em geral, e da Linguística Aplicada em particular, possa ganhar legitimidade política e discursiva e fortalecer a luta indígena por uma educação escolar diferenciada.

Por este trabalho e esta análise de dados em particular buscarem construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng reinventadas enquanto processos sociais, as perspectivas de significado levantadas aqui são organizadas, particularmente, em relação ao *poder*, às *instituições* e às *práticas materiais*, momentos que Harvey (1996) define como constituintes dos processos sociais. Por esses momentos internalizarem e sobredeterminarem os outros, tratar aqui especificamente sobre eles não implica desconsiderar os restantes, quais sejam, *relações sociais*, *imaginário* e *discurso*. Os dois primeiros são abordados de forma transversal, particularmente ao longo da análise do momento *práticas materiais*. O momento *discurso* é analisado incessantemente, pois todos os momentos do processo social são abordados através de discursos.

A análise de dados a seguir se estrutura, portanto, da seguinte forma: sob o momento *poder*, são analisadas as perspectivas de significado guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng em torno das categorias *luta e força*; sob o momento *instituições*, em torno das categorias *sistema e papel*; e sob o momento *práticas materiais*, em torno das categorias *tempo e espaço*. Algumas das enunciações interpretadas em torno da categoria *tempo* se mostraram explicitamente relevantes em relação aos momentos *relações sociais* e *imaginário*, motivo pelo qual, na subseção da categoria *tempo* é incluída, por sua vez, uma subseção separada sobre esses dois momentos. Entre as seções sobre os momentos em estudo, intercalam-se os três relatos literário-fotográficos sobre os Grandes Encontros Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC. Eles aparecem por separado para fazer jus à independência com que a ASIE-SC foi desenvolvida nesses três contextos étnicos, e seguem a ordem em que ocorreram (como mostra o calendário exposto na seção 2.1, o contexto étnico em que a ASIE-SC teve o seu início foi o Guarani, sendo o Kaingang o último em que essa experiência formativa foi iniciada).

Nas seções de análise das enunciações, ao final de cada uma delas, ou anteriormente ao seu início quando elas são apresentadas junto

a outras dentro de uma enunciação dialogada, inclui-se o nome do enunciador e uma referência ao evento no qual ela foi enunciada, de acordo com a seguinte legenda:

GU	Guarani	Exemplo: <i>GU – II = II Grande Encontro Guarani; KG – EPOE = Encontro Prévio de Orientadores de Estudo Kaingang, etc.</i> As datas e locais dos eventos podem ser conferidas na seção 2.1.
KG	Kaingang	
LK/XK	Laklanõ-Xokleng	
EPOE	Encontro Prévio com Orientadores de Estudo	
I	I Grande Encontro	
II	II Grande Encontro ⁶⁴	
MC	Mostra Cultural	

As enunciações se encontram enumeradas de 04 a 53 (as enunciações 01, 02 e 03 foram incluídas já na seção 3.3). Para fazer referência a partes ou trechos de enunciações, quando não é possível ou necessário repeti-las por inteiro, faço uso da combinação do número da enunciação e do(s) número(s) da(s) linha(s) em que essa(s) parte(s) podem ser localizada(s). Assim, *04/01-02* remete às duas primeiras linhas da enunciação identificada com o número 04.

Em relação à transcrição das enunciações, busquei que a representação escrita das mesmas fosse equivalente, a nível perlocutivo (relembrando o conceito da teoria de John Austin sobre atos de fala), à sua enunciação oral original, no sentido de gerarem, na medida do possível, os mesmos efeitos ou consequências nos leitores que aqueles gerados nos ouvintes. Para tanto, busquei editar os textos de forma que elementos que no discurso oral passam despercebidos (como aqueles que desempenham principalmente uma função fática, relembrando o conceito da teoria de Roman Jakobson sobre funções da linguagem, ou seja, a função de manter aberto o canal de comunicação, tais como “assim”, “sabe?”, “né?”, “ai”, “então”, “tá?”, “poxa”, “entendeu?”) passassem também despercebidos no discurso escrito, motivo pelo qual, grande parte deles foi eliminado. Além disso, no mesmo intuito, busquei que a transcrição escrita das enunciações tivesse o mesmo caráter

⁶⁴ Embora fossem incluídas na fase inicial de análise de dados, não há presença neste relato de enunciações dos III Grandes Encontros, uma vez que as discussões nesses encontros focaram principalmente em torno dos materiais didáticos e paradidáticos que seriam produzidos, motivo pelo qual ficaram além do escopo deste trabalho.

poético-literário das enunciações orais, motivo pelo qual a pontuação da versão escrita responde mais a motivos sintáticos e semânticos do que à representação fiel das pausas originais. Por esse mesmo motivo também, foram suprimidos elementos repetidos (“também”, “às vezes”, “ainda”) que não revestem caráter enfático.

Assim, embora o critério principal não tenha sido a fidelidade técnica da transcrição (uma vez que os leitores têm acesso ao registro audiovisual das enunciações orais originais) e sim a fidelidade ao seu caráter fluente (principalmente no que diz respeito à naturalidade, à facilidade e à espontaneidade) e literário, busquei também que a representação escrita das enunciações mantivesse marcas da oralidade da língua das comunidades indígenas representadas, de modo a não descaracterizá-la e evitar que os enunciadores cheguem a estranhá-la e não senti-la como própria por ela ter sido modificada ou desfigurada. Por esse motivo, desconsidereei formalidades ligadas à variedade escrita da língua portuguesa preconceituosamente chamada de *culta* ou *padrão*, principalmente no que diz respeito à forma oral habitual de preposições e artigos (donde grafar, por exemplo, *pros* e não *para os*) e formas e concordâncias verbais e nominais (donde grafar *tamo* em lugar de *estamos* ou *se criemo* em lugar de *nos criamos*). Trechos incompreensíveis são representados através do símbolo ***.

Cedo passagem agora aos relatos literário-fotográficos e aos discursos dos protagonistas deste trabalho, professores deste doutorado, donos destes significados, cujas experiências e enunciações podem iluminar outros caminhos para o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas indígenas, conforme será apontado no capítulo de considerações finais, que dará sequência à análise de dados.

5.1 A CASA DE REZA COMO PARADIGMA DE ESPAÇO-TEMPO DIFERENCIADO: A ASIE-SC NO CONTEXTO GUARANI

Na ocasião do IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, I Grande Encontro da edição 2016-2017, nós, membros da equipe de coordenação e formação da UFSC, chegamos à aldeia que sediaria o encontro, o Tekoa Vy’a (a ‘Aldeia Feliz’ ou aldeia do Major, localizada no município de Major Gercino, a uns 90 quilômetros de Florianópolis), na tarde-noite da quarta-feira, 16 de novembro de 2016.

À nossa chegada, conforme combinado em reuniões de planejamento anteriores, os *xeramõi* e *xejaryi kuery* convidados a participar do Encontro já se encontravam juntos na Casa de Reza ou *Opy* de Seu Artur Benite. Seu Artur é o *xeramõi* da comunidade, assim como a sua liderança política (*ruvixa* ou cacique) e liderança espiritual (*karai* ou pajê/rezador), funções com base nas quais tem adquirido ao longo de décadas um reconhecido prestígio, estima e respeito entre os Guarani. Por idade e por opção, ele não gosta de sair da aldeia e não costuma fazê-lo, motivo pelo qual participou apenas do Grande Encontro Guarani que recebeu na sua própria aldeia. A vontade de isolamento se reflete também no fato da sua *Opy* e da sua residência, que aparecem ilustradas na figura 16 abaixo, se localizarem numa área de mais mato, afastada das outras casas da aldeia, à beira do rio. Foi lá que ele recebeu os *xeramõi* e *xejaryi kuery* das outras aldeias para conversarem, rezarem e se fortalecerem juntos antes do início dos trabalhos do Grande Encontro.

Figura 16 - Equipe da ASIE-UFSC e parceiros em visita à casa de Seu Artur Benite no Tekoa Vy'a, no município de Major Gercino.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

A música e a dança são centrais para esse fortalecimento. Que os Guarani cantem e dançam na *Opy* deixa feliz a Nhanderu Tenonde, deidade suprema Guarani, grande espírito, fonte de conhecimento. Deixa-lhe feliz que os Guarani rezem para Ele ao som do *mbaraka* (violão), do *rave* (rabeça), do *mbaraka mirim* (chocalho), do *takuapu* e das vozes dos participantes, vozes que mergulham numa corrente de discursos, ensinamentos, rezas e cantos que é natural, espontânea, livre e abundantemente *mbya py*, isto é, em *mbya*, em língua guarani.

A *Opy* é a instituição e espaço-tempo por natureza da sabedoria guarani. Dizem os Guarani que a *Opy* é a sua escola, o seu hospital, a sua universidade, a sua igreja. Dizem isso para que os brancos, *jurua*, os entendam, para que os brancos possam respeitar esse espaço e a sabedoria e espiritualidade que fluem nele, para que a corrente discursiva que nela flui possa continuar para a frente e se fortaleça.

Dizem os Guarani que os brancos não conhecem a sua forma de vida e não a respeitam. É por isso que Seu Artur não costuma receber brancos na sua *Opy*, não permitindo a sua entrada salvo em raríssimas exceções.

Enquanto os *xeramõi* e *xejaryi kuery* se reuniam na *Opy* de Seu Artur, nós nos reuníamos na *Oo jere*, ilustrada abaixo, na figura 17. A *Oo jere* fora construída pela comunidade do Tekoa Vy'a especialmente para receber o IV Grande Encontro da ASIE-SC. À nossa chegada, nos reunimos nela com o vice-cacique da aldeia, professor da escola da comunidade e orientador de estudos da ASIE-SC, Augustinho Moreira, e com o articulador Guarani Adriano Morinico, a fim de prepararmos a programação do encontro, que receberia todos os seus participantes na manhã da quinta-feira.

Figura 17 - *Oo jere* construída para sediar o IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC no Tekoa Vy'a.



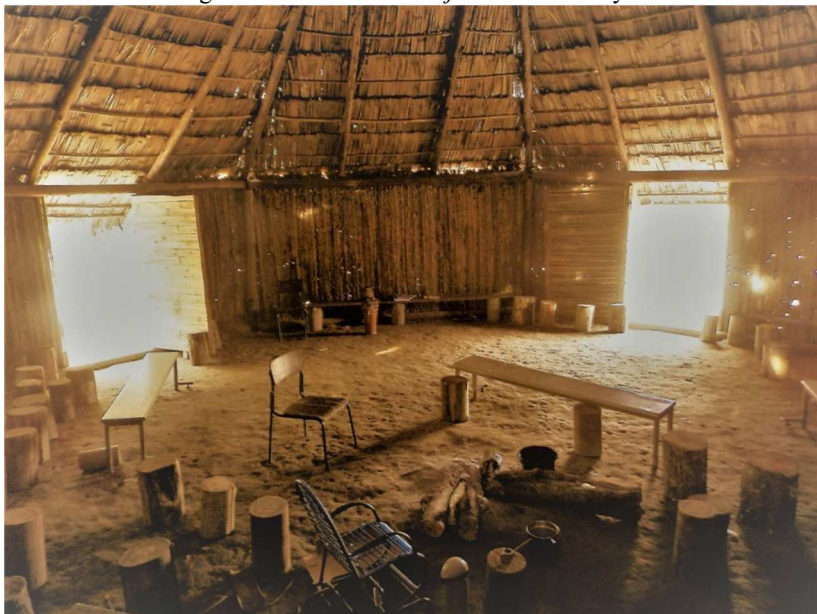
Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Oo jere significa casa redonda, mas, na verdade, significa muito mais que isso. Embora o organizador e anfitrião do encontro no Tekoa Vy'a, Augustinho, a chamasse dessa forma, muitos participantes se referiram a ela usando a denominação *Opy* e frisaram em diferentes ocasiões o seu caráter de espaço sagrado. De fato, a distribuição do espaço no seu interior guarda certa semelhança com a *Opy*, assim como com a organização de outros espaços que sediam reuniões entre os Guarani.

Na *Oo jere*, os participantes sentam em bancos encostados nas paredes, em fileiras concêntricas quando o número de participantes é

elevado, como é possível conferir na distribuição espacial de assentos e pessoas na *Oo jere* nas figuras 18 e 19 abaixo. Nesses espaços, uma das paredes, geralmente aquela em frente à parede onde se localiza a porta de acesso (a qual é escolhida na *Opy* em função da sua orientação geográfica), é reservada como lugar onde as pessoas se posicionam para começarem a discursar, uma vez que é muito comum que os enunciadores, principalmente aqueles pertencentes às gerações mais velhas, discurssem caminhando, ao longo de um *vão discursivo* onde perambulam em ambos os sentidos enquanto buscam inspiração fumando os seus *petyngua*. O espaço de início de fala na *Oo jere* do Tekoa Vy'a, de forma algo inusitada, da mesma forma que é inusitada a sua forma circular, se encontra entre as duas portas de acesso, conforme pode ser visualizado nas figuras a seguir.

Figura 18 - Interior da *Oo jere* do Tekoa Vy'a.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Figura 19 - Participantes do IV Grande Encontro Guarani da ASIE reunidos na *Oo jere*.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Na figura 20 abaixo, oferece-se uma imagem do vão onde os mais velhos realizaram as suas caminhadas discursivas no I Grande Encontro Guarani, ocorrido entre 30 de julho e 02 de agosto de 2016 no Tekoa Marangatu, no município de Imaruí. Na imagem, é possível observar o enunciador ocupando o espaço de início de fala, tendo à sua frente o vão para a caminhada discursiva, assim como é possível observar a distribuição dos ouvintes em bancos e assentos encostados nas paredes, sendo que alguns deles encontram-se fumando os seus *petyngua*, como é possível observar no canto esquerdo da foto.

Figura 20 - Vão para caminhadas discursivas entre as fileiras de ouvintes no I Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no Tekoa Marangatu.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

No vão discursivo, via de regra, há uma fogueira que permanece constantemente alimentada e acessa — na figura 18 é possível conferir a localização da lenha da fogueira no quarto inferior direito da imagem. Na fogueira se esquenta a água do *ka'a*, isto é, do chimarrão que circula itinerantemente entre os participantes. Com as suas brasas se acendem

os *petyngua*, que os Guarani fumam para rezar, se concentrar e escutar, assim como para discursar ou fazer curas e rezas, buscando nele a inspiração e a força da Divindade.

As construções que servem como escolas na maioria das aldeias guarani carecem quase completamente de qualquer infraestrutura, conforme é possível comprovar nas figuras 21 e 22 abaixo, em que aparecem ilustrados o exterior e uma sala de aula da edificação que serve como escola no Tekoa Vy'a. Por esse motivo, além de pelas características específicas da proposta de trabalho da ASIE-SC e, principalmente, pela sua agência na organização dos tempos-espços das práticas materiais em que se envolvem, ao longo da Ação, os Guarani fizeram um grande esforço por erguerem construções com capacidade para receber os encontros. Essas construções não se limitaram à *Oo jere* do Tekoa Vy'a.

Figura 21 - Exterior da edificação que serve como escola no Tekoa Vy'a.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Figura 22 - Sala de aula da escola do Tekoa Vy'a, ocupada por barracas para hospedagem dos participantes durante o IV Grande Encontro Guarani da ASIE-SC.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Os Guarani do Tekoa Mymba Roka, ou aldeia do Amaral, localizada no município de Biguaçu, na Grande Florianópolis, também fizeram questão de erguer uma construção que servisse como sede para o III Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, ocorrido entre 02 e 05 de maio de 2016. Nas figuras 23 e 24 a seguir, encontram-se imagens do exterior e do interior desse espaço. Na figura 23, é possível conferir como a construção segue o padrão retangular das Casas de Reza guarani. Já na figura 24 é possível apreciar a organização interna do espaço: A parede do fundo da imagem constitui o espaço de início de fala, o vão circundado pelos assentos constitui o espaço de caminhada dos oradores mais velhos. No meio dele, encontra-se a fogueira.

Figura 23 - Espaço construído no Tekoa Mymba Roka para receber o III Grande Encontro Guarani.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Figura 24 - Interior do espaço criado para receber o III Grande Encontro Guarani no Tekoa Mymba Roka.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Os espaços ilustrados nas figuras 23 e 24 acima respeitam a organização do tempo-espaço privilegiado de conhecimento guarani, a *Opy*, na qual os mais velhos, particularmente os *karai* e *kunha karai kuery*, são as autoridades. Não há títulos ou diplomas que comprovem o conhecimento necessário para ser autoridade na *Opy*. A sabedoria guarani não está no papel, dizem, uma e outra vez, em guarani, os *xeramõi* e *xejaryi kuery*. O conhecimento do *Mbya Reko* não se aprende nos livros, se aprende no movimento, na convivência e na prática, se aprende pelo coração e pelo sentimento. O *Mbya Reko* se aprende quando se tem desejo sincero de aprender, quando o aprendiz, por livre e espontânea vontade, procura esse conhecimento porque sente uma vontade sincera de aprendê-lo, colocá-lo no seu coração e transmiti-lo, quando requerido, a outros parentes. Aprende-se perguntando e ouvindo os mais velhos.

Muitos dos mais velhos nunca foram à escola. Não foram porque não houve chance ou porque eles próprios ou os seus pais não quiseram. A escola não é um espaço que eles frequentem com assiduidade: nele não se sentem à vontade para discursar, na escola eles não são a

autoridade. A escola privilegia outros espaços-tempos diferentes àqueles onde eles aprenderam, outros aprendizados, outras formas de autoridade e prestígio. Na escola é necessário diploma, certificado, estudo. A escola configura outras relações de poder. Na escola os discursos são diferentes, são diferentes os oradores, é diferente o *sistema*.

Em relação à agência dos Guarani sobre a temporalidade das suas práticas materiais, os espaços criados pelos Guarani também são ilustrativos, pois neles as atividades dos encontros quase sempre foram fiéis a certas regularidades da organização temporal guarani. Assim, a abertura dos períodos de trabalho foi feita através dos cantos entoados pelas crianças de algum dos corais presentes; da mesma forma que ocorre na Casa de Reza, não houve ordem ou duração regrada, estimada ou pré-estabelecida para a sequência de discursos dos *xeramõi* e *xejaryi kuery*; as atividades durante os períodos de trabalho foram encerradas, quer de manhã, quer de tarde, com a apresentação dos corais, a cuja dança se juntaram todos os participantes do evento numa grande roda (conforme parcialmente ilustrado na figura 25 abaixo); a dança do *xondaro*, ilustrada na figura 26, foi realizada após o encerramento dos trabalhos no final da tarde, depois da apresentação dos corais; em alguns encontros incluiu-se, ademais, a realização do *xarura*, forma tradicional e ritualística dos Guarani se cumprimentarem quando efetuam visitas a outras aldeias ou as recebem delas.

Figura 25 - Encerramento de período de trabalho do II Grande Encontro Guarani com canto dos corais.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Figura 26 – Dança do *xondaro* após encerramento das atividades do dia no IV Grande Encontro Guarani.



Fonte: Fotografia de Ana Claudia Colomera, 2016.

De acordo com o *Mbya Reko*, o chefe dos *xondaro* e *xondaria kuery* ou guerreiros e guerreiras Guarani, chamado de *xondaro ruvixa*, reúne as crianças para cantar no pátio em frente à *Opy* no final da tarde, antes do pôr de sol. Nhanderu fica alegre quando ouve os cantos das crianças, pois é para ele que os cantos são entoados. Por outro lado, na dança do *xondaro*, os *xondaro* e *xondaria kuery* se exercitam para ficarem ágeis, atentos, espertos, com o corpo leve e saudável, correndo numa roda e reagindo aos movimentos do *xondaro ruvixa*, que os provoca com os seus movimentos inesperados, em reação aos quais dançam e gingham como forma de esquivar.

Concluídos os cantos do coral, o *Mbya Reko* orienta que os Guarani se dirijam à Casa de Reza, onde os *karai kuery* e *kunhã karai kuery* (rezadores e rezadoras Guarani) os esperam para rezar cantando e dançando em conjunto, para discursar usando as belas palavras, *ayvu porã*, a linguagem litúrgica guarani, pronunciada e escutada à luz das velas e da fogueira, entre a fumaça da fogueira e dos *petyngua*, através da qual todos os participantes se concentram e se conectam com Nhanderu. Assim foi também nos Grandes Encontros Guarani da ASIE-

SC, onde nós participantes tivemos a oportunidade de prestigiar as noites de poesia e espiritualidade da Casa de Reza.

Quem flui natural, fácil, espontânea e abundantemente nas práticas materiais da organização espaço-temporal do *Mbya Reko*; quem compartilha com as crenças, valores e discursos atrelados a ela; quem faz parte das relações sociais, necessariamente relações de poder, favorecidas por essas práticas materiais nas instituições guarani, como o lar, a comunidade ou a Casa de Reza, é fluente no processo social guarani e, portanto, fluente na sua língua e na sua “corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p. 126). Esses Guarani fluentes fazem a língua guarani, através deles a língua continua seu fluxo, o processo social tem continuidade, a cultura dos Guarani, o *Mbya Reko*, se fortalece.

5.2 “OS ÍNDIOS TÃO VIVOS E TAMOS AQUI: QUEREMOS VIVER, QUEREMOS SOBREVIVER, QUEREMOS CRIAR OS NOSSOS FILHOS”: PODER NO PROCESSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Trato a seguir de duas categorias que se mostram indispensáveis para se compreender a configuração do momento *poder* nos processos sociais guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, quais sejam, *luta* e *força*. Na primeira subseção, abordo a definição dessas categorias em função das perspectivas de significado e relações emotivo-valorativas que os intelectuais indígenas participantes deste trabalho mantêm com elas. Na segunda subseção, abordo reflexões em torno dos resultados ou frutos da amálgama dessas categorias (isto é, da união de forças na luta), que exemplificam a capacidade de transformação dos guerreiros indígenas, a partir da qual contraporão as suas perspectivas de significado àquelas do *sistema* quando da análise do momento *instituições*.

5.2.1 “Os índios foram massacrados, sofreram, mas até aqui ainda existe índios pra lutar pelo seu direito”: Força, união e luta

Se “as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra”, e o poder, afinal, não é outra coisa que guerra (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99), também as relações de poder na sociedade brasileira entre as

populações e comunidades indígenas e a chamada *sociedade envolvente* têm sido historicamente estabelecidas por meio da guerra. Essa guerra, infinda e sangrenta, tem levado muitíssimas populações indígenas ao extermínio, e à beira do extermínio àquelas que sobrevivem e resistem, por meio da luta, até hoje. O fato dessa contenda ser infinda se deve ao *fim* da guerra, que tem como resultado a configuração do poder político na *paz* entre os combatentes, não suspender os efeitos da mesma nem neutralizar “os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99).

A batalha final não tem lugar porque o poder político perpetua as relações de força originadas na guerra nas instituições que comandam a “paz civil” de uma determinada sociedade, assim como nas desigualdades econômicas da mesma e na linguagem e no corpo dos indivíduos (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99). Nesse sentido, lembremos também que, para Foucault (200-?[1979]), nessa *paz* em que se exerce o poder político, as lutas e confrontos em torno do poder constituem uma continuação da guerra. É por isso que o primeiro objeto discursivo a respeito do qual são apresentadas aqui as perspectivas de significado dos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng é a *luta*: a luta através da qual os indígenas continuam buscando equilibrar as relações de força com os não indígenas, que foram estabelecidas, e ainda o são, por meio da guerra:

- 1 (04) Nós temos que lutar até morrer! Pra resgatar
 2 novamente o nosso direito, a nossa cultura! [...] É
 3 só nós se unir, porque nós temos uma barreira tão
 4 grande para derrubar! Nós temos uma onça tão
 5 grande para derrubar! E temos que lutar, temos
 6 que ser um vencedor! O *** índio nosso ele luta
 7 até vencer! Ele luta até morrer! [...] Os índios
 8 Kaingang são muito poucos habitante no Brasil.
 9 Eu me lembro dos 500 anos de resistência. Os
 10 índios foram massacrados, sofreram, mas até aqui
 11 ainda existe índios para lutar pelo seu direito.
 (Marilene Feliciano, KG – II, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202534891>>)

MARILENE FELICIANO



Nascida no centro da cidade de Chapecó em 1964 e criada na TI Xapecó, após alguns anos morando nas ruas da cidade atualmente reside na aldeia Condá, em cujo processo demarcatório se envolveu ativamente. Liderança há décadas no movimento de mulheres Kaingang, na luta pela terra e por melhoras na saúde, Dona Marilene é artesã e especialista em medicina tradicional. Filha de Enrique Feliciano e Francisca Cardoso, tem, junto a seu esposo Pedro Salvador, nove filhos e sete netos.

A continuidade da guerra, caracterizada por Dona Marilene Feliciano pelo massacre e pelo sofrimento (01/10) sofridos pelos indígenas no Brasil, é trazida à tona aqui quando a anciã Kaingang da TI Condá aponta para a continuidade histórica de uma luta (“500 anos de resistência”) que se estende até os dias atuais (“até aqui ainda existe índios para lutar pelo seu direito”). A continuidade histórica da luta, por sua vez, implica na necessidade e no dever dessa continuidade se perpetuar no presente (“*temos que lutar*”, “*temos que ser um vencedor*”). Para Dona Marilene, o comprometimento com esse dever há de perseverar até a vitória final (“lutar até vencer”) e até as suas últimas consequências, por mais trágicas que elas sejam (“lutar até morrer”).

Os objetivos dessa luta, conforme colocados por Dona Marilene, reforçam o caráter contínuo e cíclico da mesma (“resgatar *novamente*”) a respeito de algo (direitos e cultura) que é originário de um passado em relação ao qual se constata hoje uma perda e uma descontinuidade que a luta há de reparar (donde, “resgatar”).

O inimigo na guerra, que provoca essa descontinuidade e há de ser derrubado, é representado na enunciação de Dona Marilene com os termos “barreira” e “onça”, termos que remetem ao caráter simbólico e simultaneamente *físico* e *corporal* de uma luta contra inimigos animados, materiais, corporificados, tangíveis. Além da referência a esses dois símbolos, Dona Marilene recorre a outros meios para representar a luta como algo material e físico, tais como as referências a

sensações, estados do corpo ou ações que se infringem aos corpos, como a morte, o massacre ou o sofrimento.

Essa representação corpórea da luta é condizente com a asserção de Harvey (1996) segundo a qual o corpo constitui o local primário de contestação, resistência e ação revolucionária na ordem social. A luta do índio é principalmente física, feita com o corpo, seja através de reuniões, manifestações, ocupações, interdições de estradas, encontros com autoridades, etc. Esse caráter corpóreo e físico da luta indígena pode ser contrastado com o caráter cada vez mais virtual (e, conseqüentemente, efetivado através da escrita) da participação política de membros de amplos segmentos da sociedade não indígena.

Se a luta é física, se ela é feita através do corpo, é porque é feita por seres humanos: o caráter humano da luta é representado por Dona Marilene através do recurso exclusivo, para representar os sujeitos dos enunciados, de termos ou expressões que remetem diretamente a pessoas, tais como “nós”, “eu”, “o índio nosso” ou “os índios Kaingang”. E se essa luta é essencialmente corpórea e humana, nada mais indispensável que a coletividade para que ela seja efetiva, donde a referência da artesã e especialista em medicina tradicional kaingang à importância da *união*, estratégia que por si só é representada na fala de Dona Marilene como a chave para a vitória (“É só nós se unir”).

Esse breve trecho do discurso que Dona Marilene Feliciano enunciou no encerramento do II Grande Encontro Kaingang, em outubro de 2015, aglutina e sintetiza alguns dos traços mais significativos que compõem a perspectiva de significado guarani, kaingang e laklânô-xokleng sobre a *luta*. Esses traços irão sendo aprofundados progressivamente ao longo das próximas páginas. Na enunciação abaixo, a professora e liderança Guarani Eunice Antunes discorre sobre a noção de direito, cujo *resgate* é representado por Dona Marilene como um dos objetivos primordiais da luta. A que foi uma das primeiras *cacicas* Guarani no Brasil disserta a seguir, particularmente, sobre a noção de direito atrelada à educação escolar indígena diferenciada:

- 1 (05) Eu não tô muito tempo na educação, em 2003
 2 comecei na educação. E eu entrei com essa
 3 cabeça, pensando de que forma a gente vai
 4 transformar isso, e isso já vem sendo discutido
 5 há muito tempo. E aí o que acontece? Eu sei, eu
 6 tenho certeza disso, que a gente tem esse direito
 7 garantido, a gente tem esse direito garantido por

8 lei e é um direito, ninguém pode abrir esse
9 direito, eu já nasci com esse direito. Quando, na
10 lei, tá colocado isso, a gente já nasce com esse
11 direito, cada um de nós a gente nasceu com esse
12 direito, então o Estado apenas reconhece. [...] Ele
13 garante isso mas ele tá reconhecendo o direito
14 que é meu desde o momento que eu passei a
15 existir nesse mundo aqui. Então é desse direito
16 sim que eu não abro mão. Todo tempo batendo
17 na mesma tecla, não importa com quem que eu
18 vou discutir, com quais pessoas, com quais
19 autoridades, com quais lideranças que eu vou
20 discutir, mas esse é meu direito e ninguém vai
21 tirar isso de mim, isso eu tenho muito forte
22 dentro de mim. (Eunice Antunes, GU – I,
disponível em: <<https://vimeo.com/202535091>>)

Como empreendimento coletivo, a luta envolve a união e a articulação da agência daqueles que exercem poder e produzem efeitos, daqueles que buscam intervir no mundo no intuito de “fazer a diferença” no curso de eventos pré-existente através da sua capacidade de transformação (GIDDENS, 1984, p. 14). Por assumir o seu caráter de mulher eminentemente interferidora, que, em sintonia com a visão de (FREIRE, 1967, p. 43), está *com* e *na* realidade e, criando, recriando e decidindo, “faz cultura”, Eunice diz já ter entrado na educação no intuito de *transformá-la* (02/02-04). Essa transformação estaria fundamentada em discussões e lutas às quais se busca dar, em sintonia com as arguições de Dona Marilene, continuidade (“entrei com essa cabeça”, “isso já vem sendo discutido há muito tempo”).

A *transformação* que Eunice trazia na cabeça quando deu início ao seu trabalho como professora se alicerça no *direito*, um direito que é físico e inato, pois o índio *nasce* com ele (“eu já nasci com esse direito”, “a gente já nasce com esse direito, cada um de nós a gente nasceu com esse direito”). Por ter nascido com ele, por ter nascido com ele dentro, como se pode inferir das palavras de Eunice, esse direito é inalienável e, portanto, ninguém pode usurpá-lo (“ninguém pode abrir esse direito”, “ninguém vai tirar isso de mim”).

Assim, por ser físico, inato e inalienável, o direito à educação diferenciada não é um direito que caiba ao Estado outorgar ou conceder, pois esse direito, que está dentro dos indígenas, não lhe pertence: A ele cabe apenas reconhecê-lo e garanti-lo (“a gente tem esse direito garantido por lei”, “na lei, tá colocado isso”, “ele garante isso mas ele tá reconhecendo o direito que é meu desde o momento que eu passei a existir nesse mundo aqui”).

É com base nele ser físico, inato e inalienável e, simultaneamente, estar amparado e sustentado pela lei, que a noção de direito é tão cara à luta indígena. Isso não é diferente em relação à luta pela educação escolar indígena, modalidade educacional que se encontra amparada, principalmente, pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Nesses instrumentos legais, embora não se exima os

EUNICE ANTUNES



Natural da Linha Limeira, em Entre Rios/SC, atualmente mora no Tekoa Itaty ou TI Morro dos Cavalos, na Grande Florianópolis, comunidade na qual já desempenhou o cargo de *cacica*. A atual orientadora pedagógica da escola Itaty atua na docência há mais de dez anos, tendo trabalhado também em outras escolas como a escola Wherá Tupã Poty Dja, da aldeia de Mbiguaçu.

indígenas da obrigatoriedade da sua escolarização, se assegura às comunidades indígenas, no ensino fundamental, “também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988; 1996, s.p.). É com base nesse inciso, e nos documentos jurídicos dele derivados (MAGALHÃES, 2005), que se fundamenta juridicamente o direito à educação escolar indígena diferenciada.

Destarte, é com base no direito legal que se fundamenta discursivamente a luta perante o não indígena e as suas instituições e autoridades (“não importa com quem que eu vou discutir, com quais pessoas, com quais autoridades, com quais lideranças que eu vou discutir”), assim como se fundamenta a perseverança e insistência dos indígenas em torno dela (“Então é desse direito sim que eu não abro mão. Todo tempo batendo na mesma tecla”). A luta (física, humana, extrema, imperativa, continuada) tem no direito (físico, inato, inalienável, amparado por lei) o seu objeto e o seu alicerce. Pedro Kresó, professor e sábio Kaingang da TI Xapecó, discorre, na enunciação incluída a seguir, sobre em que consiste o direito à educação escolar indígena diferenciada exatamente:

- 1 (06) Todo esse trabalho que tá sendo realizado ele
 2 assegura ou tá dando uma resposta pra
 3 Constituição Federal de 88, nós tamos dando uma
 4 resposta: é a nossa política de educação escolar
 5 indígena. Isso que a gente precisa tar muito atento,
 6 os novos professores que vêm por aí, isso é a
 7 força que nós tamos dando pra nossas
 8 comunidades, somos índios, e eu acho que é
 9 aquilo que eu falei, é a resposta que nós tamos
 10 dando [...] como dizendo assim ô, para quem não
 11 tá entendendo: é a prática que vem sendo
 12 trabalhada nas escolas indígenas — nós somos
 13 índios — então, além da língua indígena, que
 14 precisa ser fortalecido, o artesanato, os
 15 conhecimentos indígenas, as pesquisas da história
 16 indígena, pra nós dar garantia pra sobrevivência
 17 do nosso povo, continuar pensando nas nossas
 18 crianças que tão vindo por aí, nossos netos que tão
 19 vindo por aí, que são a nova geração que vai tar
 20 mantendo essa comunidade, nossas comunidades,
 21 que vão continuar lutando pelos direitos
 22 indígenas, que é muito importante, a luta pela
 23 cultura, a luta pela língua, a luta pelas histórias, a
 24 luta pela terra, ajudar nessa política de

25 fortalecimento da luta pela vida, o meio ambiente,
26 como foi falado. Eu acho que enquanto índio,
27 enquanto professor, enquanto membro de uma
28 comunidade indígena, nós temos que pensar isso,
29 na vida, e a vida é isso, não é só aprender a língua
30 indígena. Eu acho que pra nós ter direito, pra nós
31 pedir coisas boas pras nossas comunidades, pra
32 nós ter a vida melhor pros nossos filhos, não é
33 aprender somente a língua indígena, mas é muito
34 importante todo tipo, desde a defesa do meio
35 ambiente, desde esse ar puro que nós temos nas
36 nossas comunidades... Eu acho que isso tem que
37 sempre manter, essa política da educação escolar
38 indígena sempre tem que ter [...] A luta no geral,
39 eu acho que essa é... gritar sempre, tar unidos
40 através das nossas lutas, através das nossas forças
41 unidos, dizendo pra sociedade envolvente que os
42 povos indígenas tão vivos, que os índios tão vivos
43 e tamos aqui: queremos viver, queremos
44 sobreviver, queremos criar os nossos filhos,
45 queremos ter uma comunidade bonita, e isso tudo
46 tá nas mão dos nossos professores, tá nas mão de
47 nossos futuros professores, futuros alunos que
48 vêm por aí, a luta pela boa qualidade de vida.
(*Pedro Kresó de Assis*, KG – II, disponível em:
<<https://vimeo.com/202535322>>)

PEDRO KRESÓ DE ASSIS



Filho de José Alves de Assis e Deolinda Olipio de Assis, Seu Pedro Kresó nasceu em 1965 no Xapocozinho (nome com que os Kaingang costumam fazer referência à TI Xapecó), onde reside até a atualidade. Formado no curso de magistério bilíngue, quem já atuasse como formador de formadores, principalmente como professor de língua kaingang, na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC e em cursos de magistério indígena no Paraná, tem 22 anos de experiência como professor, em escolas da TI Xapecó, como as da Sede, Paiol de Barro, Baixo Samburá e Pinhalzinho, e na escola da TI Toldo Imbu. Envolvido ativamente durante décadas no movimento das lideranças na luta pelos direitos indígenas, com especial dedicação nas funções letradas de secretário (elaborando atas e outros documentos escritos), Seu Pedro também atuou como presidente do Conselho de Saúde da TI Xapecó.

Nesta enunciação, um dos professores mais experientes e considerados entre os Kaingang do Oeste Catarinense reitera a noção de direito como alicerce discursivo e objeto da luta: a capacidade de transformação dos indígenas, o seu caráter eminentemente interferidor, a sua intervenção proposital que faz cultura no tempo e no espaço, se fortalece pela fundamentação legal do direito, em relação à qual a luta indígena constitui, simultaneamente, uma resposta (“Todo esse trabalho que tá sendo realizado ele assegura ou tá dando uma resposta para a Constituição Federal de 88”). De forma coerente com as palavras de Eunice Antunes, o Kaingang Pedro Kresó reitera que o Estado apenas reconhece o direito indígena, cabendo aos indígenas e à sua capacidade de transformação a efetivação da resposta através de uma luta que tem como resultado uma política de educação escolar própria, da qual são donos e agentes (“*nós* tamos dando uma resposta: é a *nossa* política de educação escolar indígena”, “é a

resposta que *nós* tamos dando”).

Cabe apontar aqui a relação circular e simbiótica entre as duas categorias ou perspectivas de significado que estão sendo abordadas sob o momento dos processos sociais *poder*, quais sejam, *força* e *luta*, juntamente com o conceito de *união*. A capacidade de transformação ou caráter eminentemente interferidor dos sujeitos que fazem cultura — fundamentada em Giddens (1984), Freire (1967) e Harvey (1996), assim como na visão de Foucault (2004a) de que toda relação de poder implica liberdade e possibilidade de agir de formas diferentes — é identificada aqui com a categoria indígena de *força*. Uma vez que a capacidade de transformação e o caráter eminentemente interferidor para fazer cultura caracterizam, segundo os autores citados, os seres humanos, podemos dizer que todo ser humano, via de regra, tem *força*.

Para poder lutar, é necessária capacidade de transformar, de interferir e de fazer cultura: sem *força* não há *luta*. Para efetividade da luta, contudo, é necessário que a força daqueles que lutam seja aglutinada através da *união*, como já apontou Dona Marilene em (04) e como Pedro Kresó aponta também em (06) ao fazer referência à luta e à força, simultaneamente, como fonte, como meio e como resultado da *união* (“tar unidos através das nossas lutas, através das nossas forças unidos”). Para lutar é necessário unir as forças. É através da luta e da força que aqueles que lutam se mantêm unidos.

Simultaneamente, as *forças* que hão de ser unidas se geram através da luta, conforme atestam as palavras de Pedro Kresó, segundo as quais a luta por uma política própria de educação escolar indígena é uma fonte geradora de força (“a nossa política de educação escolar indígena [...] isso é a força que nós tamos dando pra nossas comunidades”). Portanto, cabe asseverar também que sem *luta* não há *força*. Portanto, força, união e luta são, simultaneamente, causas e efeitos umas das outras, indispensáveis entre si, complementares, simbióticas.

A centralidade do conceito de força no discurso indígena se reflete também no recurso habitual ao verbo *fortalecer* (“a língua indígena, que precisa ser *fortalecida*”) para fazer referência àqueles elementos da cultura indígena afetados pela perda e descontinuidade causada pela “barreira” e pela “onça” a que Dona Marilene fez referência em (04). No discurso indígena, a noção de *fortalecer* é por vezes muito próxima daquela de *resgatar*, com que Dona Marilene se referiu, nesse sentido, aos objetos *direitos* e *cultura*.

Em que consiste, para Pedro Kresó, o *direito* à educação escolar indígena diferenciada que fundamenta e é objeto da *luta* que dá *força* e une à comunidade, tornando-a mais capaz de intervir, transformar e fazer cultura? Esse direito consiste em aprender na *prática*, em *fortalecer* a língua indígena e em adquirir conhecimentos associados à cultura e à história indígena, como, por exemplo, aqueles relacionados a elementos da cultura material como o artesanato. São esses aspectos dos “processos próprios de aprendizagem” indígenas (BRASIL, 1988; 1996, s.p.) que constituem, resumidamente para Pedro Kresó, o direito à educação escolar indígena diferenciada.

Ter esse direito respeitado *fortalece*, nas palavras do professor, “a luta no geral”, uma luta que tem um objetivo básico, claro e humano: a sobrevivência (“dar garantia pra sobrevivência do nosso povo”, “queremos sobreviver”) que possibilite às gerações futuras (“continuar pensando nas nossas crianças que tão vindo por aí, nossos netos que tão vindo por aí”) uma vida (“ajudar nessa política de fortalecimento da luta pela vida”, “queremos viver”) de qualidade (“a luta pela boa qualidade de vida”) em processos sociais propriamente indígenas (“a luta pela cultura, a luta pela língua, a luta pelas histórias”), em espaços suficientes (“a luta pela terra”) com um meio ambiente respeitado (“a defesa do meio ambiente, desde esse ar puro que nós temos nas nossas comunidades”).

Segundo a enunciação de quem já atuou em diversas ocasiões como professor de língua kaingang em cursos de formação superior de professores indígenas, a efetivação do direito à educação escolar indígena diferenciada poderá possibilitar que o desejo dos Kaingang atuais de terem condições para criarem essas novas gerações (“queremos criar os nossos filhos”) seja realizado, assim como o desejo de que essas novas gerações dêem continuidade a essa luta de hoje para ela servir como força geradora da luta de amanhã (“a nova geração que vai tar mantendo essa comunidade, nossas comunidades, que vão continuar lutando pelos direitos indígenas”).

Se repararmos com calma, poderemos observar que os desejos atrelados à *força* que se espera seja gerada através da luta pelo direito à educação escolar diferenciada estão ligados à garantia dos direitos mais basicamente humanos, que os indígenas veem ainda tão facilmente desrespeitados em pleno século XXI. Dentre eles, se conta, fundamentalmente, o direito à vida, a sobreviver e ter uma vida de qualidade em processos sociais próprios e espaços dignos onde possam criar filhos. Poderia parecer surpreendente que em pleno século XXI,

quinhentos anos depois do início do truculento e violento processo de colonização que até hoje perdura no Brasil, os indígenas não usufruem plenamente de um direito tão essencial, um direito fundamental de todo ser humano. Isso mostra como, afirmando as asserções de Foucault (200-?[1979]), a guerra continua.

A esses desejos se soma o de poder falar, de poder produzir discurso, de poder dizer a respeito desses desejos (“*dizendo* pra sociedade envolvente que os povos indígenas tão vivos, que os índios tão vivos e tamos aqui”). Esse desejo de discurso e essa luta pelo discurso são igualmente coerentes com a visão de Foucault (2004[1970]) segundo a qual o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 5).

Em relação ao discurso, Pedro Kresó coloca nesta enunciação uma reflexão muito significativa para fins deste trabalho. Observemos que a ênfase dada no seu discurso ao direito legal do *fortalecimento da língua indígena* vai acompanhada de diversas menções à educação escolar indígena não consistir *apenas* em aprender a língua indígena (“não é só aprender a língua indígena”, “não é aprender *somente* a língua indígena”). Essas colocações são caras ao processo de desinvenção de línguas da tradição colonial e à reinvenção de línguas enquanto processos sociais a que este trabalho se propõe a contribuir. De fato, muitos outros participantes desta pesquisa fizeram diversos apontamentos nesse sentido, alguns dos quais já apareceram ou ainda aparecerão mais adiante neste relato.

Por enquanto, cabe apontar aqui para o contraste que Pedro Kresó estabelece entre “a vida” e “*só* aprender a língua indígena”, chamando a atenção para a consequência insidiosa (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) do reducionismo com que é abordado o ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas kaingang, a que Rosângela Vankam Inácio também fez referência em (03). Essa abordagem seria um reducionismo da vida (“Nós temos que pensar isso, na vida, e a vida é isso, não é só aprender a língua indígena”), uma visão limitada, estreita, parcial e fragmentada das línguas na educação escolar indígena diferenciada. Essa questão será abordada mais adiante, a partir de outras enunciações que respondem e dão apoio e continuidade a esta, como, por exemplo, (16), nas quais esse contraste é apontado em maior detalhe.

Finalmente, cabe chamar a atenção para o protagonismo colocado na enunciação de Pedro Kresó nos professores e nos alunos nessa luta pela sobrevivência, pela qualidade de vida e pelo futuro da luta e das novas gerações, a qual é representada como estando total e exclusivamente na mão dos envolvidos na educação escolar (“*isso tudo tá nas mão dos nossos [...] futuros professores, futuros alunos que vêm por aí*”). Como assinala um dos sábios Kaingang mais ativos durante os Grandes Encontros da ASIE-SC nesse contexto étnico, os indígenas colocam na escola, e nos seus professores e alunos, uma alta expectativa em relação ao papel que eles podem e devem desempenhar na luta. Na enunciação a seguir, também proferida durante o II Grande Encontro Kaingang da ASIE, ocorrido na TI Toldo Pinhal, em outubro de 2015, Pedro Kresó de Assis aprofunda na sua visão quanto ao papel dos professores e dos alunos nessa luta:

1 (07) A gente não é só um professor, porque se você
 2 ser somente um professor, você não vai ter voz
 3 ativa. Eu acho que a gente é mais que isso, a
 4 gente é índio! Quando a colega coloca dessa
 5 festa dos 500 anos de resistência, ainda houve
 6 um massacre, preconceito, racismo, desde os
 7 anos... foi uma coisa repetida, dos anos 1490. Foi
 8 repetido todo aquele massacre, quer dizer, não há
 9 respeito com os povos indígenas no Brasil. Aí
 10 quando fala que representantes do país, que são
 11 os deputados e senadores, e nós votamos para
 12 esses... — não vou usar aqui uma palavra feia —,
 13 mas nós votamos para esses caras muitas vezes, e
 14 tão lá ainda judiando de nós e ainda planejando
 15 pra exterminar os povos indígenas, uma história
 16 que vem lá de 1490, que foi arredondado pra
 17 1500.

18 Então de lá até aqui, essa trajetória, nós temos
 19 que ter essa discussão com os alunos,
 20 principalmente os alunos mais grande, quando a
 21 gente fala “eles têm que ser críticos, têm que ser
 22 caciques amanhã, eles têm que ser capitães das
 23 aldeias amanhã ou depois, quando nós não tiver
 24 mais por aí, eles têm que ser diretores de escola”.
 25 Falar, tem que falar, tem que ensinar o teu aluno
 26 a ser mais falante, mais crítico, mais brabo, mais
 27 agressivo [...] O aluno tem que aprender

28 português, aprender a leitura, todo tipo, da leitura
29 e da escrita, e do mundo kaingang, do mundo
30 indígena, como é que ele vai se defender lá na
31 frente quando ele for pra discutir com grandes
32 autoridades? [...] A nossa luta é contra os
33 grandes, a nossa luta é contra os poderosos! —
34 quando ele fala fazendeiros.

35 A luta nossa, dos nossos estudantes índios, a
36 criancinha do pré que tava lá, eles são
37 pequeninhos, mas tem do ensino médio, tem os
38 universitários, então por que que eu tô
39 estudando? Por quê? Só pra mim ter salário?
40 Acho que não, é muito mais que isso! Você vai
41 pra universidade por causa da leitura e da escrita
42 correta. A maioria dos indígenas: questão da
43 terra, eu me preocupo quando falo em terra,
44 nossas comunidade tão inchadas de crianças
45 indígenas! [...] Às vezes eu fico olhando toda
46 aquela meninada e digo: aonde que vão morar
47 esse povo, meu deus? Aonde que vão morar esse
48 povo? [...] Quem vai querer trabalhar na roça ou
49 na agricultura, como é que vão trabalhar? Não
50 tem mais terra *** Era grande, 15.623 hectares,
51 era mais ainda, era 76 mil hectares no ano de
52 1902 e nós perdemo tudo isso, os brancos
53 tomaram tudo de nós, tomaram tudo dos meus
54 avô [...] [os municípios de] São João, Ipuacu tá
55 dentro da área indígena, metade de Bom Jesus tá
56 dentro da área indígena, e nós temos todos os
57 mapas e tudo isso aí. Então nossos índio têm que
58 aprender isso, têm que ser mais agressivo nossos
59 estudante, se não daqui a pouco eles vão entregar
60 tudo [...] Quando se fala da cultura... uma
61 dificuldade... “que que eu vou trabalhar agora?
62 Que que vou fazer dentro da cultura?” É muito
63 complicado quando fala da cultura, da língua
64 indígena *** Daqui a pouco a gente “mas pra
65 que serve a língua indígena?” Então tem que
66 discutir tudo isso com os nossos alunos, porque
67 senão nosso aluno ele vai pra universidade e ele
68 não vai ter aquele sentimento de ser índio, de ser
69 lutador pelo seu povo. Ele vai querer contribuir

70 pra acabar com o povo indígena *** Eu acho que
 71 um estudante índio ele tem que estudar na
 72 universidade pra defender o seu povo. [...]
 73 Continuem estudando, continuem pensando no
 74 nosso povo. [...] Vamo se fortalecendo cada vez
 75 mais, nós somo forte mesmo, não somo tão fraco
 76 assim, nós somo um povo guerreiro, foi falado
 77 isso. Se nós não fosse guerreiro nós não existia
 78 mais aqui. Foi toda exploração, quiseram matar
 79 todo nosso povo, decretaram leis, foi loteamento,
 80 extermínio da cultura e não conseguiram até
 81 hoje. E o plano ainda das lideranças política do
 82 país é isso, acabar com os índio pra tomar todos
 83 os outros restos das terras que tem, e ficar no
 84 comando, e é só isso. A ideia ainda é exterminar
 85 os povos indígena do país e eu acho que vai
 86 demorar um pouco pra exterminar os povos
 87 indígenas. (Pedro Kresó de Assis, KG – II,
 disponível em: <<https://vimeo.com/202535687>>)

A representação que Seu Pedro Kresó faz do papel dos professores e dos estudantes indígenas na luta das comunidades encontra-se envolvida pela descrição da continuidade da guerra contra eles por parte dos “grandes”, dos “poderosos”, das elites políticas que tem promovido um *massacre repetido* desde a alvorada do tempo colonial. Essa guerra dos “grandes” se manifesta hoje, além de em *desrespeito e judiação*, num plano de extermínio contra os povos indígenas para se apossarem das suas terras e se perpetuarem no poder (“o plano ainda das lideranças política do país é isso, acabar com os índio pra tomar todos os outros restos das terras que tem, e ficar no comando, e é só isso”; 07/01-17, 07/78-87).

Se esse extermínio não foi completado ainda, e se ainda há de demorar, é por causa da força e da luta indígena (“nós somo forte mesmo”, “nós somo um povo guerreiro”, “se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”). Dessa luta, hoje, professores e estudantes, assumindo o papel de lideranças, hão de tomar a frente. As escolas e as universidades, nesse sentido, hão de se constituir em centros de formação de lideranças (“têm que ser caciques amanhã, eles têm que ser capitães das aldeias”, “eles têm que ser diretores de escola”): centros de estudo onde professores, por serem índios (“a gente é mais que isso, a gente é índio!”) extrapolem os limites de ser “só um professor” e os alunos, sendo “mais falante, mais crítico, mais brabo, mais agressivo”,

através do estudo, assumam “aquele sentimento de ser índio”, fortaleçam a luta de e pelo seu povo e o defendam (07/18-27, 07/65-72).

Seu Pedro Kresó, ainda, chama a atenção para o risco, efeito colateral ou consequência insidiosa que poderia se derivar dos Kaingang não assumirem a sua identidade indígena enquanto professores e estudantes, o que poderia se reverter neles *entregarem* a luta (se renderem na guerra) e — juntando as palavras de Seu Pedro Kresó a uma paráfrase de Makoni e Pennycook (2006) — se tornarem agentes dos valores contra os quais a educação escolar diferenciada pretende lutar (“Por que que eu tô estudando? Por quê? Só pra mim ter salário?”, “ele vai querer contribuir pra acabar com o povo indígena”).

Cabe relembrar aqui a internalização e sobredeterminação dos momentos que fazem parte dos processos sociais, o que pode ser exemplificado no trecho (07/42-57). Nele, Seu Pedro Kresó discorre sobre a sua preocupação em relação a como as relações de poder, configuradas pela guerra e pela sua continuidade, internalizam e sobredeterminam a configuração do espaço-tempo no momento *práticas materiais*, gerando descontinuidades e perdas. É em função dessa sobredeterminação e internalização que Seu Pedro Kresó oferece algumas ilustrações do histórico da espoliação do território kaingang no Oeste de Santa Catarina (que neste trabalho foi esboçado na seção 4.3), particularmente da TI Xaçpecó (07/50-57).

Na enunciação, essa sobredeterminação é ilustrada também através do fato da configuração do momento *poder* sobredeterminar que hoje as comunidades estejam “inchadas de crianças indígenas” e haja entre os Kaingang a preocupação das novas gerações não terem espaço para morar nem trabalhar (“Às vezes eu fico olhando toda aquela meninada e digo: aonde que vão morar esse povo, meu deus?”, “agricultura, como é que vão trabalhar? Não tem mais terra”). Essa sobredeterminação será explorada em profundidade na seção 5.6.2.

Seu Pedro Kresó aponta para a indispensabilidade dessa sobredeterminação e desse histórico — “as pesquisas da história indígena”, “a luta pelas histórias” a que se referiu em (06) — serem discutidos na formação de lideranças (“tem que discutir tudo isso com os nossos alunos”, “nossos índio têm que aprender isso”), no intuito de que essas lideranças em formação assumam a sua identidade enquanto professores e estudantes *indígenas*. Junto a esse conteúdo, para a luta, por se tratar significativamente também de uma luta pelo poder do discurso (FOUCAULT, 2004[1970]), o ensino-aprendizagem da

linguagem resulta indispensável. Tanto, que ele é representado por Seu Pedro Kresó como cerne tanto do estudo na escola (“O aluno tem que aprender português, aprender a leitura, todo tipo, da leitura e da escrita, e do mundo kaingang, do mundo indígena”) como da universidade (“Você vai pra universidade por causa da leitura e da escrita correta”).

Essa preocupação pelo estudo da linguagem no contexto de ensino-aprendizagem institucionalizado mostra a consciência de Seu Pedro Kresó de que a linguagem constitui o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22) e, conseqüentemente, também para desbloqueá-lo, o que sem dúvida será mister na luta futura das lideranças em formação. O professor Pedro Kresó sabe, junto com Foucault (2004[1970], p. 17), que a escola é o “grande edifício” que garante a distribuição dos sujeitos nos diferentes tipos de discurso e que garante a apropriação desses discursos (que carregam consigo diferentes saberes e dão acesso a diferentes poderes) por certas categorias de sujeitos. É, portanto, na escola que o manuseio desse arame farpado deve ser aprendido.

Para que esse arame farpado não bloqueie o acesso ao poder e sim, pelo contrário, o desbloqueie, a aprendizagem escolar da língua portuguesa, da língua kaingang e da leitura e da escrita *correta*⁶⁵ resultarão complementarmente indispensáveis nas batalhas das futuras lideranças contra o inimigo (“como é que ele vai se defender lá na frente quando ele for pra discutir com grandes autoridades?”). Entender a linguagem e o seu estudo como estratégia de batalha nos contextos institucionais em que se erigem as “grandes autoridades” e os “poderosos” é exemplarmente condizente com a perspectiva da LA de Kleiman (1998, p. 70). Como vimos na seção 2.2.1, essa autora coloca como objeto de estudo da LA o conhecimento das práticas de linguagem

⁶⁵ O adjetivo *correta* qualificando a experiência no fluxo discursivo remete à noção de língua conforme entendida pela tradição do objetivismo abstrato no ensino-aprendizagem de línguas inventadas para fins de dominação colonial. Isso pode ser explicado pelo fato da experiência no fluxo discursivo consistir num “processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do[s] outro[s]” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Essas palavras assimiladas criativamente, ouvidas “dos lábios de outrem” e “nos contextos de outrem”, servem, muitas vezes, “as intenções de outrem” (BAKHTIN, 2002, p. 100). As palavras “leitura e escrita *correta*”, neste caso, podem estar, de fato, servindo “as intenções de outrem”. Afinal, dominar a língua, “povoada ou superpovoada de intenções de outrem”, e “submetê-la às próprias intenções”, “é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 2002, p. 100) que “se realiza relativamente tarde” (BAKHTIN, 2002, p. 145).

em instituições, cuja aprendizagem pode desinibir “o desenvolvimento dos grupos minoritários”, nas palavras da autora, ou pode, nas palavras e perspectivas de significado dos enunciadores indígenas incluídos neste relato, *fortalecer a luta*.

A compreensão do estudo da linguagem como arma para fortalecer a luta indígena, na visão de Seu Pedro Kresó, atribuirá sentido ao trabalho com a cultura e com a língua na escola, trabalho em relação ao qual são apontadas dificuldades, questionamentos e dúvidas (“Quando se fala da cultura... uma dificuldade... ‘que que eu vou trabalhar agora? Que que vou fazer dentro da cultura?’”, “daqui a pouco a gente ‘mas pra que serve a língua indígena?’”). Esses questionamentos estão associados àqueles colocados em (02) e (03) por Dona Maria Librantina Campos e Rosângela Vankam Inácio na seção 3.3, os quais já foram associados à tradição de ensino-aprendizagem de línguas conforme inventadas pela tradição colonial.

Em contraposição ao modelo de língua enquanto sistema autônomo, imutável e estável de formas fonéticas, gramaticais e lexicais dessa tradição, o trabalho escolar com a linguagem enquanto arma na luta contra o inimigo na guerra ecoa a perspectiva foucaultiana segundo a qual o “grande modelo [...] da guerra e da batalha” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 6) constitui o modelo mais adequado para se estudar a linguagem e as relações de poder entre os enunciados da “corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Já que as relações de força originadas na guerra se perpetuam no poder político também através da linguagem (FOUCAULT, 200-?[1979]), também a linguagem, de forma complementar ao corpo, constitui um elemento primário de ação revolucionária (de *força*, de ação transformadora) na ordem social. A relação emotivo-valorativa do estudo da linguagem enquanto arma em contextos indígenas, principalmente no que diz respeito à escrita, será aprofundada quando o fluxo deste discurso chegar à análise do momento *instituições*, principalmente da categoria *papel*, na seção 5.4.2. Por enquanto, retomo a discussão sobre o papel dos professores e dos alunos na luta pelos direitos indígenas e pelo fortalecimento da *cultura*:

1 (08) Cada vez que eu falo no *Nhande Reko*, eu fico
 2 mais apaixonado pelo meu povo, pela cultura,
 3 pelo modo de ser, pelo modo de viver que é o
 4 *Nhande Reko*, e o respeito que a gente tem pelos
 5 mais velhos, o respeito da gente ter esse cuidado
 6 com os *xeramõi kuery*, e isso a gente demonstra
 7 aqui. Eles mesmos se sentem assim, protegido
 8 por nós. Eles sentem que a gente tá lutando pra
 9 manter viva a nossa história [...] Então tudo isso
 10 pra nós ficar cada vez mais firme, apesar de tanta
 11 dificuldade. A gente que é professor a gente sabe
 12 que não é fácil, não é fácil a gente trabalhar na
 13 escola, principalmente quando se mexe no
 14 *Nhande Reko*. [...] E o objetivo dos Saberes
 15 Indígenas é isso: fazer com que a gente começa a
 16 mexer com a raiz, a mexer com a raiz pra a raiz
 17 brotar de novo, e o broto dessa raiz somos nós,
 18 pra poder gerar o fruto que são a futura geração.
 (Marcos Morreira, GU – II, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202536054>>)

Nesta enunciação de agradecimento à presença dos mais velhos no II Grande Encontro Guarani, na aldeia de Morro Alto, em outubro de 2015, proferida por Marcos Morreira durante o encerramento do mesmo, o professor e liderança Guarani, embora aponte para dificuldades para se fazer cultura guarani na escola (“não é fácil a gente trabalhar na escola, principalmente quando se mexe no *Nhande Reko*”), também explicita a sua satisfação em relação à luta dos professores para manter viva a história guarani, por sentir que os anciões Guarani, *xeramõi kuery*, se sentem “protegido” por eles (08/04-09). A proteção e o fortalecimento (termos que podem ser associados a situações de guerra) dos mais velhos são colocados com frequência como objetivos da luta pela educação escolar guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng.

A força gerada pelos mais velhos ao se sentirem protegidos e fortalecidos pelos professores, particularmente a partir do desenvolvimento do trabalho da Ação Saberes Indígenas na Escola, foi celebrada por participantes dos Grandes Encontros nos três contextos étnicos, como Marcos faz aqui (“tudo isso pra nós ficar cada vez mais firme”, “eu fico mais apaixonado pelo meu povo”). Na visão do atual presidente do conselho de lideranças Guarani de Santa Catarina, Comissão Nhemonguetá, a ASIE-SC, conforme interpretada pelos Guarani a partir da parceria com a equipe da UFSC, conseguiu contemplar esse desejo de fortalecimento recíproco entre anciões e professores.

Esse fortalecimento de mão dupla é relevante para apontar para o sentido temporalmente linear, porém também circular, da luta, ou, antes, o seu sentido

temporalmente *florestal*: mexer na *raiz* (a continuidade da luta e do *Mbya Reko* no passado por parte dos que hoje são *mais velhos*) serve de força para que surja o *broto*. Tal broto representa a continuação no presente dessa luta, na qual os professores estão tomando à frente. Num fortalecimento circular, os professores buscam fortalecer a raiz para possibilitar a continuidade da luta do passado na luta deles hoje, assim como na luta no futuro através daqueles que serão os *frutos* (08/14-18),

MARCOS MORREIRA



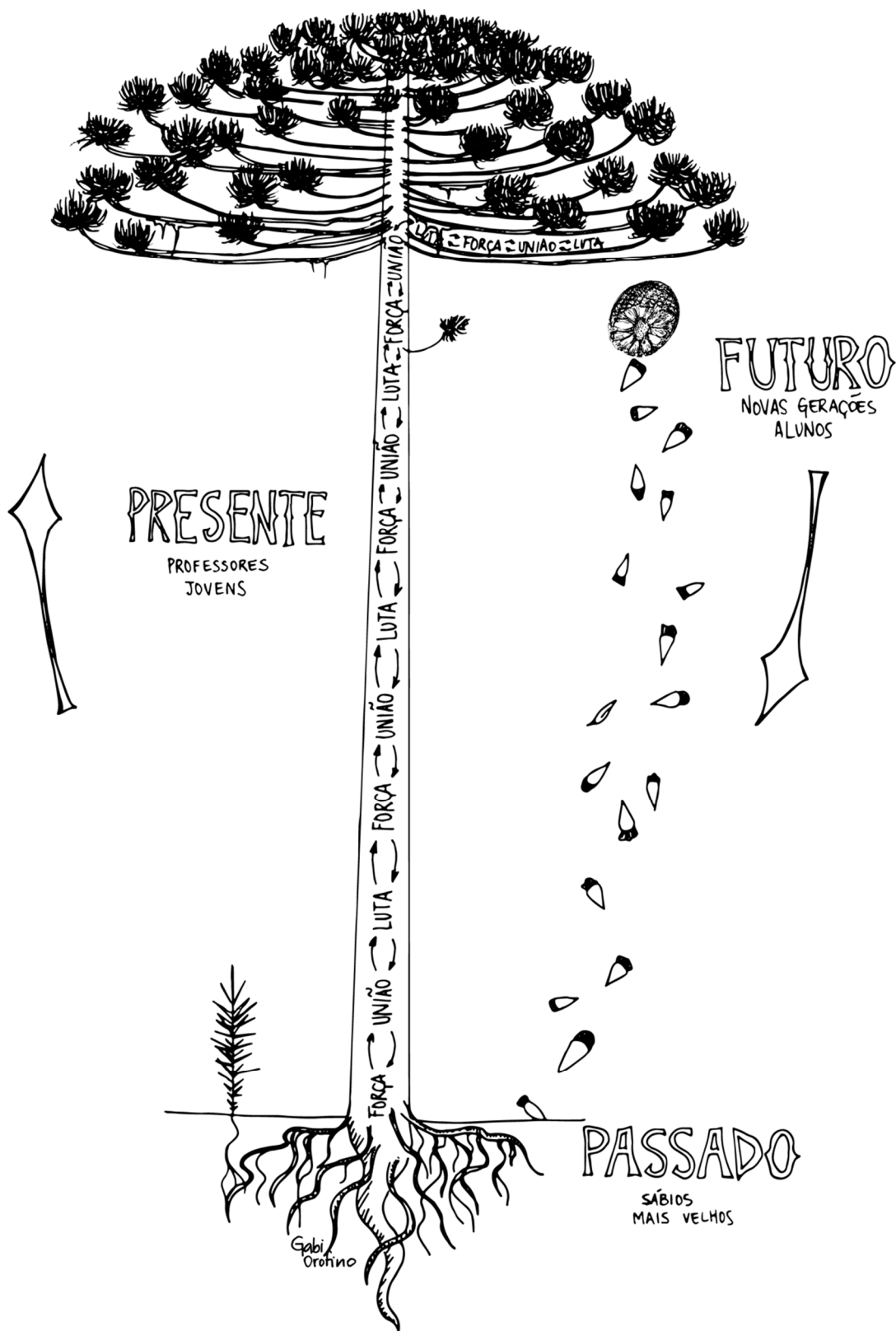
Natural de Cacique Doble/RS, atualmente reside no Tekoa Itaty ou TI Morro dos Cavalos, na Grande Florianópolis, onde é um destacado professor e liderança. Envolvido como docente em escolas indígenas desde 2000, em 2016 começou a desempenhar também o cargo de Coordenador da Comissão Nhemonguetá, Conselho de Caciques Guarani de Santa Catarina. Filho de Dário Tupã Moreira e Doralina Pereira, tem cinco filhos e uma neta.

as novas gerações que darão continuidade ao *Mbya Reko*, fortalecendo a raiz.

No esquema da figura 27 abaixo⁶⁶, ilustrado em forma de araucária — *Araucaria angustifolia* (Bertol.) Kuntze —, árvore central na cosmologia dos três povos em estudo, somam-se as reflexões do professor Guarani Marcos Morreira àquelas que o professor Kaingang Pedro Kresó colocara em (06). Essas reflexões aglutinadas dizem respeito tanto ao caráter simbiótico e complementar da *força*, da *união* e da *luta*, componentes da seiva da árvore da luta indígena, como em relação ao sentido temporalmente *florestal* [raiz (passado, mais velhos, sábios) → broto (presente, jovens, professores) → frutos (futuro, novas gerações, alunos)] da dinâmica de sobrevivência e de vida baseada nesses elementos, particularmente através da educação escolar indígena.

⁶⁶ Elaborado expressamente para este trabalho pela agrônoma, mestre em ecologia (com ênfase em etnoecologia) e ilustradora Gabriela Orofino.

Figura 27 - Araucária da luta através da educação escolar indígena diferenciada



Fonte: Ilustração de Gabriela Orofino, 2017

Com base nessa dinâmica *florestal* de vida e sobrevivência, espera-se que, no tempo dos frutos, a luta indígena tenha alcançado vitórias e apaziguado a guerra. É o que nos mostra a próxima enunciação, proferida pelo vice-cacique do Tekoa Yvyã Yvate ou aldeia guarani de Laranjeiras/Morro Alto, durante o encerramento do II Grande Encontro Guarani, sediado nessa aldeia:

1 (09) Só pra agradecer o pessoal que tá sempre junto
 2 com o povo Guarani, abraçando a causa, que
 3 também sente na pele a dificuldade do dia-a-dia
 4 da comunidade. Espero que esse trabalho que
 5 vocês tão fazendo aqui hoje, não só hoje e não só
 6 esse trabalho, que esse trabalho lá pra frente, lá na
 7 frente, os nossos filho, os nossos neto possam ver
 8 os frutos desse trabalho, e que esse trabalho tenha
 9 continuidade pra que os nossos filhos lá na frente
 10 tenham uma vida melhor, com mais dignidade,
 11 com mais respeito, e que esse trabalho também
 12 possa fortalecer não só na educação, mas também
 13 na luta pela saúde, na luta por nossos direito, e
 14 que possa fortalecer o nosso *Nhande Reko*
 15 também futuramente. E desejo força e paciência
 16 para que vocês possam continuar esse trabalho,
 17 que vocês tenham força pra tocar pra frente esse
 18 trabalho, porque — como diz o ditado — depois
 19 da tempestade vem a calmaria, vem a paz. Que
 20 esse trabalho possa trazer um pouco de sossego
 21 pra nós lá na frente. (Edinho da Silva, GU – II,
 disponível em: <<https://vimeo.com/202536307>>)

Edinho da Silva, nesta enunciação de agradecimento aos colaboradores e parceiros na luta, aliados na guerra (“o pessoal que tá sempre junto com o povo Guarani, abraçando a causa”), descreve o seu desejo em relação ao tempo dos frutos da continuação da luta. O jovem vice-cacique da aldeia guarani de Morro Alto espera que, nesse tempo, os filhos e netos que virão (“lá na frente”) colham “uma vida melhor, com mais dignidade, com mais respeito”, num tempo de “paz”, de “calmaria” e de “sossego” que trará o fim da “tempestade”, símbolo da guerra. Nesse tempo da paz, os filhos usufruirão os frutos da luta, fortalecida a educação, fortalecida a saúde, fortalecidos os direitos,

fortalecido o *Nhande Reko*, fortalecido o processo social, fortalecida a existência.

EDINHO DA SILVA



O atual vice-cacique do Tekoa Yvyã Yvate ou aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul, tem 22 anos e nasceu no município de Itajaí. Poeta e MC iniciante, trabalhou como professor da escola da comunidade em 2016.

Esse futuro não se encontra longe. “Lá na frente” já começa a se deixar entrever. Os frutos da luta por e através da educação escolar diferenciada são cada vez mais abundantes em decorrência da *força* dos professores, lideranças e sábios indígenas. É a respeito das vitórias alcançadas através da união de forças na luta que os intelectuais indígenas participantes desta pesquisa discorrem na próxima seção.

5.2.2 “Eu venho aqui para mim ver os neto do meu pai fazendo esse trabalho indígena e fico tão contente!”: vitórias e desafios

Revertidas de algum modo as relações de força pelas lutas de liberação na guerra, essas relações começam a sobredeterminar e internalizar práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004a). Essas práticas, frutos da luta por uma educação diferenciada, oferecem condições aceitáveis e satisfatórias para os envolvidos nos processos sociais escolares indígenas. Durante uma dessas práticas de liberdade, na II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng, ocorrida na aldeia Bugiu em setembro de 2015 (no espaço-tempo internalizado e sobredeterminado por tal prática de liberdade, ilustrado na figura 28 abaixo), Dona Neli Ndili apontou para a própria existência da escola nas aldeias como sendo um dos frutos da *força* indígena, da capacidade de intervenção e transformação dos antepassados:

Figura 27 - Espaço de prática de liberdade durante a II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng e Guarani na aldeia Bugiu.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

- 1 (10) A pena que eu não moro aqui, mas se eu morasse
 2 aqui todo dia eu ensinava as criança: um dia um
 3 cântico, outro dia é outro, assim eu ia! Só que
 4 moro longe daqui. Mas eu tô aqui, sabe por quê?
 5 Vou contar pra vocês porque que tô aqui. Porque
 6 quando nós viemo pra cá, em 1988, por aí, então
 7 o papai veio pra cima pra cá. Ele tinha casa de
 8 madeira, aí doou pros caciques aqui pra fazer
 9 uma escola, pros netos ir na escola pra aprender,
 10 como tem hoje, tem os neto dele aqui. Essa
 11 escola que tem nome de Vanheky Paté, é meu
 12 pai, nome do meu pai. Então é por causa disso
 13 que eu vim aqui em cima. Muito decerto acha
 14 “por que que ela gosta de ir lá, que não é a escola
 15 dela?”, mas eles não sabem a intenção que eu
 16 tenho na cabeça. Então eu venho aqui pra mim
 17 ver os neto do meu pai fazendo esse trabalho
 18 indígena e fico tão contente! Tem escola ali
 19 que... Eu adoro essa escola, e é por isso que gosto
 20 de vir aqui. (Neli Ndili, XK/LK – MC, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202536493>>)

Conforme foi apontado no capítulo 4, a presença da escola em terras indígenas kaingang e laklãnõ-xokleng em Santa Catarina remonta à década de 1940. Como lemos naquele capítulo, no contexto kaingang, por exemplo, à primeira escola, criada em 1939, na reserva indígena Xapecó, se anteciparam os próprios indígenas sediando aulas nas suas próprias casas (NOTZOLD, 2003 apud MANFROI, 2012). Lembremos ainda, que, no caso kaingang, a escola já se encontrava entre as reivindicações ao governo de alguns caciques na segunda metade do século XIX.

No caso laklãnõ-xokleng, às escolas criadas pelo SPI e mantidas pela Funai na área onde se concentravam os serviços oferecidos pelo posto indígena, como a escola ou o posto de saúde, se somou, à época da cisão da única aldeia existente na reserva indígena antes da construção da barragem, uma escola que os próprios Laklãnõ-Xokleng criaram no novo espaço ocupado. Essa escola foi criada na construção cedida pelo pai da sábia e artesã Neli Ndili, Vanheky Paté, e fundada por criação e decisão dele, agente que acrescentou à realidade — temporalizando o

espaço geográfico e, portanto, fazendo cultura (FREIRE, 1967, p. 43) — algo de que ele mesmo foi fazedor: a escola que hoje leva o seu nome⁶⁷.

A enunciação da professora de artesanato Laklãnõ-Xokleng não só é significativa no que diz respeito à *força* do seu pai na luta pela educação escolar indígena como também é significativa no que diz respeito à sua própria, graças a qual, aos seus 76 anos, conta com desejo (“a intenção que eu tenho na cabeça”) e disposição para visitar a escola e participar nela como professora (por exemplo, no ensino de música), disposição à que apenas põe limites a distância geográfica que a separa dela (“se eu morasse aqui todo dia eu ensinava as criança: um dia um cântico, outro dia é outro, assim eu ia!”).

Finalmente, cabe destacar que esta enunciação também diz respeito à satisfação, à felicidade e à emoção de Dona Neli Ndili (“eu venho aqui pra mim ver os neto do meu pai fazendo esse trabalho indígena e fico tão contente!”; “eu adoro essa escola, e é por isso que gosto de vir aqui”), representativas da satisfação de diversos anciões e anciãs participantes da ASIE-SC 2015-2016 que já fora apontada por Marcos Morreira em (08). Essa satisfação diz respeito

NELI NDILI



Nascida na antiga reserva Duque de Caxias, atual TI Ibirama-Laklãnõ, em 1940, a anciã e sábia Laklãnõ-Xokleng reside hoje na aldeia Sede. Já foi professora de artesanato em diversas ocasiões, para instituições de ensino superior da região, como a FURB ou a UNIDAVI, assim como nas escolas da TI. Filha de Vanheky Paté e Amendo Chuvai, é mãe de sete filhos, vó de 29 netos e bisavó de 40 bisnetos.

⁶⁷ São diversas as formas de grafar o nome do fundador da escola. Na enunciação de Dona Neli Ndili e na sua breve biografia, aparece grafado conforme ela orientou (Vanheky Paté), com base na grafia que consta no seu documento de identidade. Nos outros casos, aparece grafado conforme nome oficial da escola na Secretaria de Estado da Educação (Vanhecu Patté).

ao trabalho *diferenciado* nas escolas, desenvolvido pelos professores em práticas de liberdade à que ganharam acesso com base na força e na capacidade de transformação daqueles que deram continuidade à luta pelo direito indígena.

É exclusivamente através da força dos indígenas envolvidos nessa luta que os frutos das vitórias se materializam em práticas de liberdade, em práticas *diferenciadas*, que ocorrem apesar das carências da escola, a despeito das limitações a que as escolas se vêem submetidas pelas instituições a que se encontram atreladas. Essa asserção é fortalecida pela enunciação a seguir, proferida pela professora e liderança Guarani Eunice Antunes na reunião com os orientadores de estudo para organização da ASIE-SC e do seu I Grande Encontro⁶⁸, reunião essa que teve lugar na escola Itaty, na TI Morro dos Cavalos, a 11 de julho de 2015:

- 1 (11) Como eu falei, a gente não tem essa estrutura de
 2 formar ainda a nossa escola diferenciada, todas
 3 essas questões, a gente não tem essa estrutura. A
 4 gente tá tentando [...] Eu vejo que cada escola ela
 5 tenta de alguma forma fazer essa educação
 6 diferenciada por conta própria [...] Hoje a gente
 7 tem nas escolas o professor de artes e educação
 8 física, que é o que mais trabalha essa questão do
 9 diferenciado, mas muitas vezes esse professor não
 10 tem esses materiais suficiente pra tar trabalhando
 11 isso porque a escola não fornece isso. (Eunice
 Antunes, GU – EPOE, disponível em:
<https://vimeo.com/202536707>>)

Nesta enunciação, a professora Eunice aponta para as carências da “estrutura” oferecida pela escola em relação às práticas de liberdade da educação diferenciada (“a gente não tem essa estrutura de formar ainda a nossa escola diferenciada”, “a escola não fornece isso”). Segundo as palavras da ex-cacica, é apenas a força dos professores que consegue contrabalançar essa carência, a qual se reflete, por exemplo, na falta de “materiais suficiente” com o auxílio dos quais se possa desenvolver as práticas da educação escolar indígena. Portanto, é apenas com base na força dos professores que a educação escolar indígena

⁶⁸ Nesse encontro com os orientadores de estudo Guarani da ASIE-SC prévio ao I Grande Encontro, as gravações foram realizadas exclusivamente em áudio.

diferenciada está conseguindo se efetivar (“cada escola ela tenta de alguma forma fazer essa educação diferenciada por conta própria”).

Verificamos aqui um contraste entre as condições aceitáveis e satisfatórias das práticas de liberdade dos processos sociais da educação escolar indígena diferenciada, conseguidas exclusivamente “por conta própria”, isto é, por meio da força daqueles que, criando e decidindo, dominam e humanizam a educação escolar indígena e fazem cultura através da luta por ela, e aquelas condições insatisfatórias que são oferecidas pela “estrutura” de que fazem parte as escolas, em relação às quais a luta indígena ainda não obteve suficientes frutos. Essas condições desfavoráveis mostram como o caráter eminentemente interferidor do ser humano não é incontestado ou “imune a desestabilizações” (FREIRE, 1967, p. 43), sendo que essas desestabilizações podem comprometer ou limitar a capacidade transformadora dos participantes dos processos sociais.

Na enunciação a seguir, proferida durante o encontro com orientadores de estudo prévio à organização do I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC, Zeca, como é conhecido na TI Ibirama Laklãnõ o professor José Cuzung Ndili, aprofunda nas reflexões em torno da desestabilização da força indígena por parte de carências, como, neste caso específico, a falta de apoio para publicação de materiais didáticos:

- 1 (12) A única dificuldade que nós temos é que é criado
 2 vários materiais didático aqui entre atividades de
 3 professores com alunos. O único que nós não
 4 temos aqui é apoio — pode ser que esse projeto de
 5 vocês pode tar nos auxiliando — na divulgação
 6 ou na publicação do material didático pra nós
 7 termos na escola. Isso são a dificuldade que...
 8 Até ano passado — no ano passado eu fui o
 9 coordenador da língua aqui —, nós não tínhamo
 10 nada de material. Eu tive que coletar, achar um
 11 livro aí e mandei imprimir uma cópia pra cada
 12 professores. O Aristides me pagou a metade e eu
 13 paguei a metade com meu dinheiro, e os outros
 14 professores foram mais ou menos trabalhando em
 15 cima disso dali. Agora esse ano o COMIN
 16 ajudou a publicar outros livros. Nós tamo tendo
 17 esses materiais que já tínhamos antes, aquele
 18 *Nossa Língua Reviveu*, e temos outros trabalho

19
20
21
22
23
24
25
26
27

que precisam ser divulgado e nós não temos apoio. Que não adianta eu ter saberes, coletar saberes da comunidade, lá, uma pesquisa, e deixar digitado ou escrito manualmente e ficar ali até se perder. Então essa falta de apoio é que nós temos aqui na escola, tanto pela Secretaria, pela Funai, ninguém parece querer nos ajudar a divulgar o que nós escrevemos. (José Cuzung Ndili, XK/LK – EPOE, disponível em: <<https://vimeo.com/202536892>>)



A desestabilização colocada à força dos participantes do processo social da educação escolar diferenciada pela “falta de apoio” de instituições como a diretamente responsável pelas escolas indígenas no estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado de Educação, ou àquela envolvida de forma mais intensa nos processos sociais indígenas, a Funai, constitui a “única dificuldade” que coloca limites à capacidade de transformação dos indígenas em práticas de liberdade, como, neste exemplo, à publicação dos materiais didáticos criados, por conta própria, nas “atividades de professores com alunos”. Esses limites estão associados ao fornecimento insuficiente de recursos, cuja inexistência provoca uma carência total de materiais didáticos adequados às práticas diferenciadas da escola indígena (“nós não

tínhamo nada de material”). Zeca conta, inclusive, como a força indígena chega por vezes a suprir essa carência financeira, como, por exemplo, quando professores fazem uso de recursos próprios para viabilizar a reprodução de materiais (12/10-15). Esses materiais, por sua vez, também foram elaborados, no passado, através da força dos professores indígenas. É o caso dos produzidos pelo linguista Laklãnõ-Xokleng Namblá Gakran, responsável pela elaboração dos “materiais que já tínhamos antes, aquele *Nossa Língua Reviveu*”, nos anos 90 (WEBER, 2007).

O Cacique Presidente da TI Ibirama Laklãnõ entre 2011 e 2014 aponta para parcerias — como àquela com a UFSC e a ASIE-SC (“pode ser que esse projeto de vocês pode tar nos auxiliando”) ou o COMIN⁶⁹ — através das quais a constrição da capacidade de transformação dos professores indígenas colocada pelas carências da estrutura fornecida pela SED-SC é ou pode ser parcialmente compensada. Essas parcerias, contudo, ainda não resultam significativas, o que pode ser depreendido da contundente afirmação “ninguém parece querer nos ajudar a divulgar o que nós escrevemos”. Assim, a falta do apoio das instituições necessário ao sucesso da luta pela educação escolar indígena diferenciada desestabiliza gravemente a força indígena, restando-lhe efetividade e dificultando a consecução dos seus objetivos (“*Não adianta eu ter saberes, coletar saberes da comunidade [...] e ficar ali até se perder*”).

O apoio das instituições é uma condição indispensável à não desestabilização, constrição ou enfraquecimento da força indígena na luta por uma educação escolar diferenciada. Contudo, os indígenas colocam nessas instituições apenas o papel de auxiliar, acompanhar e subsidiar a caminhada dos guerreiros indígenas, tanto por eles terem plena ciência de que essas instituições não se responsabilizarão por fornecer a escola diferenciada que os Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng desejam, como por saberem que o verdadeiro protagonismo para a efetivação dessa escola cabe a eles próprios. É nesse sentido que aponta a próxima enunciação, do professor e sábio Kaingang Pedro

⁶⁹ Conselho de Missão entre Povos Indígenas, ONG ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), criada em 1982 e com uma significativa atuação entre os Laklãnõ-Xokleng. Mais informação em: <<http://comin.org.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Kresó de Assis, proferida durante o II Grande Encontro Kaingang, na TI Toldo Pinhal, em outubro de 2015:

1 (13) Eu sou responsável por isso, eu sou índio. A
 2 autonomia da escola é nós que temo que fazer. É
 3 claro que a gente precisa dos brancos também,
 4 algumas coisas. Não tô dizendo aqui que nós
 5 vamo ter que se arremangar agora e caminhar
 6 sozinhos, mas nós temos que ter esses apoio,
 7 também da universidade, também das pessoas, de
 8 repente o próprio setor de educação, Secretaria
 9 de Educação do Estado [...] Uma coisa é você ter
 10 direito a ter uma nova escola kaingang, mas
 11 como é que eu vou fazer? Será que o governo vai
 12 trazer pra mim? Não. Será que a Funai vai trazer
 13 a escola pra mim? Não. Será que o MEC vai
 14 trazer pra mim essa escola kaingang? Não. É
 15 você, você que é o responsável [...] Parece que
 16 hoje nós temo medo. A gente não quer nem se
 17 manifestar, não quer discutir nenhuma proposta.
 18 É difícil nosso pessoal tar chegando no
 19 Ministério da Educação pelo menos visitar,
 20 conhecer. Quantos daqui que conhecem o
 21 Ministério da Educação e Cultura em Brasília? A
 22 gente se acomoda muito. Então futuros
 23 estudantes, futuras comunidade, que são vocês
 24 que são os acadêmicos novos aí, vamo mudar
 25 essa trajetória. (Pedro Kresó de Assis, KG – II,
 disponível em: <<https://vimeo.com/202537085>>)

A enunciação acima mostra a plena consciência que o experiente professor Kaingang tem em relação à distribuição de responsabilidades para a efetivação da “nova escola kaingang”. Essa nova escola não será implementada pelas instituições governamentais e sim apenas pela força dos indígenas, cuja responsabilidade para o sucesso dessa empreitada é frisada de forma muito enfática e categórica por Seu Pedro Kresó (“Eu sou responsável por isso, eu sou índio. A autonomia da escola é nós que temo que fazer” “Será que o MEC vai trazer pra mim essa escola kaingang? Não. É você, você que é o responsável”). O professor Kaingang aponta para o fato dessa força ser a única capaz de exercer poder, produzir efeitos e fazer a diferença no curso de eventos da luta pela educação escolar indígena (“futuros estudantes, futuras comunidade, que são vocês que são os acadêmicos novos aí, vamo

mudar essa trajetória”). Estar ciente de que apenas a força indígena será responsável por conseguir resultados, por colher frutos, não implica negar a necessidade de apoio das instituições, nas quais se coloca, porém, uma responsabilidade bem menos preponderante (“É claro que a gente precisa dos brancos também, *algumas coisas*”).

O professor Pedro Kresó chama a atenção também para a *acomodação* e o “medo” que ele identifica nas gerações atuais (“Parece que hoje nós temo medo. A gente não quer nem se manifestar, não quer discutir nenhuma proposta”, “A gente se acomoda muito”). Os membros dessas gerações atuais pareceriam não estar suficientemente fortalecidos para se envolverem de forma significativa na continuação da luta indígena por uma escola diferenciada (“É difícil nosso pessoal tar chegando no Ministério da Educação *pelo menos* visitar, conhecer”). Essa acomodação poderia estar associada aos possíveis riscos, efeitos colaterais ou consequências insidiosas, apontados por Seu Pedro Kresó em (07), de professores e estudantes não assumirem a sua responsabilidade enquanto professores e estudantes *índigenas* e, portanto, não assumirem seu papel de guerreiros. Esses riscos poderiam estar se concretizando nesses jovens acomodados e com medo, que poderiam estar entregando a luta (se rendendo na guerra) e se tornando agentes de valores contra os quais a educação escolar diferenciada pretende lutar (como, por exemplo, estudar e trabalhar como professor não para fortalecer a luta e sim apenas por um salário, o que poderia implicar em “contribuir pra acabar com o povo indígena”, 07/69-70).

A partir da leitura de Freire (1967, p. 44), é possível dizer que a acomodação das novas gerações de Kaingang, à que aponta a enunciação de Pedro Kresó de Assis, está relacionada à “maior tragédia do homem moderno”, isto é, o “desenraizamento” e a “destemporalização” dos agentes da mudança social. Esses desenraizamento (isto é, a deslocalização do próprio espaço) e destemporalização (a deslocalização do próprio tempo) derivam num esmagador e “profundo sentimento de impotência” assim como na dúvida desses agentes quanto às próprias possibilidades e a própria força. Esses questionamentos acabam resultando no sacrifício da sua capacidade de criação e decisão e na abdicação da sua consciência da capacidade transformadora (FREIRE, 1967).

Contudo, essa acomodação, identificada pelo professor e sábio Pedro Kresó, não é total nem irreversível. Ela pode ser contrabalançada através da formação diferenciada dos “futuros estudantes, futuras

comunidade” e “acadêmicos novos”, formação que precisa ter como objetivo que os mesmos se assumam enquanto professores *indígenas* e se fortaleçam enquanto *guerreiros*, isto é, enquanto agentes de transformação na luta. Uma vez que a responsabilidade da efetivação da educação escolar diferenciada cabe fundamentalmente aos próprios indígenas e que, se o objetivo da escola é fortalecer a luta, ninguém melhor capacitado que eles para formar àqueles que lhe darão continuidade futuramente, a formação de professores há de estar nas suas mãos. Assim o defende o professor Kaingang Ari Neris na enunciação a seguir, proferida numa das suas intervenções durante o II Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC:

1 (14) Nós vinha tanto se preocupando na questão de
 2 estar se preparando, capacitações. Eu vejo que
 3 capacitação pra professor indígena é isso aqui
 4 que nós tamo fazendo: se capacita professor
 5 indígena professor indígena. Não tem como eu ir
 6 participar de uma capacitação pra professores
 7 indígena com um não índio me capacitando. Eu
 8 acho que a capacitação pra professores indígena
 9 quem tem que capacitar, quem tem a
 10 responsabilidade, somos nós professores
 11 indígenas, que temos que capacitar nós mesmos.
 12 E é nesses encontro, é nessas discussões, que o
 13 pessoal agora tá vendo os trabalhos que tão sendo
 14 desenvolvido. Eu acho que aqui dá pra ver os
 15 professores indígena que nós temos nas escolas.
 16 Aqui tá o conhecimento indígena que nós temos
 17 nas escolas. Eu acho que é isso que nós temos
 18 que aproveitar mais e é importante que o pessoal
 19 da Secretaria de Educação esteja observando
 20 mais essa questão. (Ari Neris, KG – II, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202537255>>)

Se identificarmos *capacitação* com facilitar que os novos professores se assumam enquanto professores *indígenas* e, portanto, enquanto *guerreiros*, e ganhem consciência da sua *capacidade* de transformação, isto é, da sua *força*, e da indispensabilidade de agregá-la à *união* de forças que é necessária à luta pelos direitos indígenas, entenderemos com facilidade as palavras do professor Ari Neris, para quem apenas indígenas podem ser responsáveis pela *capacitação* de professores indígenas (“se capacita professor indígena professor

indígena. Não tem como eu ir participar de uma capacitação pra professores indígena com um não índio me capacitando”, “Eu acho que a capacitação pra professores indígena quem tem que capacitar, quem tem a responsabilidade, somos nós professores indígenas, que temos que capacitar nós mesmos”).

Essa observação está associada a um contraste feito pelo professor Kaingang entre formações como as “capacitações” (cursos de formação continuada para professores em serviço da rede estadual) ou as licenciaturas interculturais, cujos quadros docentes se encontram ocupados majoritariamente por formadores não indígenas, e o programa de formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola. Conforme implementado na UFSC, nós membros da equipe de coordenação e formação, não indígenas, apenas atuamos como articuladores com a função de servirmos como intermediadores entre o MEC, a UFSC e as comunidades, deixando o papel de formadores propriamente dito aos professores, lideranças e sábios indígenas, a partir de uma perspectiva horizontalizada de geração de conhecimento.

Desde o início do planejamento do trabalho, na equipe ASIE-UFSC entendemos que não poderíamos ser nós, acadêmicos não indígenas, quem ministrássemos a formação em relação à inclusão de saberes indígenas na escola através de ações. Na mesma linha, os professores indígenas reiteraram para nós de forma muito insistente, nas reuniões de planejamento na UFSC e nas aldeias, que o mais adequado

ARI NERIS



Nascido e residente na TI Xapecó, Ari atua como professor há nove anos. Formado em Ciências Biológicas e na Licenciatura Intercultural Indígena da UNOCHAPECÓ, e pós-graduado em Metodologia de Ensino de Língua, o professor e liderança Kaingang já ocupou o cargo de Presidente do Conselho Local de Saúde Indígena.

para se empreender uma formação continuada de professores nesse sentido seria que eles próprios, em grandes reuniões, pudessem conversar entre si e efetuar uma troca de experiências para ganharem inspiração em relação ao quê e ao como se incluir saberes indígenas na escola.

Na enunciação acima, o professor Ari aponta para essa compreensão ter sido acertada e bem sucedida na ASIE-SC no contexto kaingang (“É nesses encontro, é nessas discussões, que o pessoal agora tá vendo os trabalhos que tão sendo desenvolvido”, “Eu acho que aqui dá pra ver os professores indígena que nós temos nas escolas.”). Além disso, ele celebra a abordagem adotada em relação à *capacitação* pela ASIE-SC, ao colocá-la para os representantes da Secretaria e da Gerência de Educação presentes no evento⁷⁰ como exemplo de como outras capacitações devem acontecer (“Eu acho que é isso que nós temos que aproveitar mais e é importante que o pessoal da Secretaria de Educação esteja observando mais essa questão”).

São vários os motivos, portanto, pelos quais os próprios anciões, lideranças e professores indígenas são os mais aptos para formar os futuros professores das suas escolas. Em primeiro lugar, porque são eles que detêm o conhecimento requerido para formar indígenas que dêem continuidade à luta das comunidades pelos seus direitos. Em segundo lugar, porque cabe a eles, auxiliados pelas instituições parceiras, o grosso da responsabilidade pela efetivação da educação escolar diferenciada. Finalmente, porque, mesmo por conta própria e sem estrutura e apoio suficientes do Estado, eles e a sua força têm sido os responsáveis pelos frutos da luta, pelas práticas de liberdade e pelas experiências bem sucedidas de uma educação escolar indígena *de qualidade*, como afirma a professora Guarani Eunice Antunes na

⁷⁰ O fato de neste trabalho ser frequente ler enunciações de intelectuais indígenas dirigidas pessoalmente a funcionários das instituições diretamente responsáveis pelas escolas (isto é, das Gerências Regionais de Educação e da Secretaria de Estado de Educação) pode fazer parecer que esses funcionários participaram assiduamente nesses eventos. Cabe destacar aqui que, pelo contrário, embora fossem sempre convidados pela equipe de coordenação e formação, a presença desses funcionários nos Encontros foi excepcional, motivo pelo qual os indígenas aproveitaram da forma mais intensiva possível a presença dos mesmos quando ela se efetivou (donde as enunciações então proferidas terem se tornado tão significativas para fins deste trabalho) e, simultaneamente, reclamaram extensamente pela falta de participação mais regular e comprometida por parte desses profissionais nos Grandes Encontros e nas atividades da ASIE-SC como um todo.

enunciação a seguir, proferida na reunião com os orientadores de estudo prévia à organização do I Grande Encontro Guarani:

- 1 (15) E aí eu pergunto: é uma escola de qualidade? Ele
 2 conseguiu atingir seu objetivo que uma escola de
 3 fora exige? Eu acredito que foi muito mais de
 4 qualidade! Porque, além dele dar conta *** do
 5 que o branco lá tá pedindo que seja, ele trouxe
 6 carregado com ele toda essa questão do
 7 conhecimento guarani, da sabedoria guarani.
 8 Então pra nós é muito rico. E ele que tá lá hoje na
 9 universidade, ele tá lá, fazendo o projeto dele, mas
 10 a ideia dele, o pensamento dele é esse: ele não tira
 11 a cabeça dele do povo Guarani, ele não tira a
 12 cabeça dele da *tekoa*, ele não tira a cabeça dessa
 13 questão do Guarani, ele tá lá fazendo faculdade
 14 [...] o tempo todo ele fala assim “nossa eu aprendi
 15 muito e hoje eu quero ajudar as outras aldeias a
 16 pensar dessa maneira”. Então, pra mim, eu
 17 considero uma educação de muita qualidade dessa
 18 forma. Nós trabalhamos nesse modelo aqui,
 19 embora a gente tá patinando, o tempo todo
 20 patinando aqui, mas a gente tá conseguindo fazer
 21 esse círculo rodar aos trancos e barrancos. (**Eunice**
 22 **Antunes**, GU – EPOE, disponível em:
 23 <<https://vimeo.com/202537450>>)

Nesta enunciação, a professora e liderança Guarani expõe a sua visão segundo a qual o modelo de educação escolar guarani diferenciada de hoje, embora os professores indígenas estejam “o tempo todo patinando” e apenas consigam trabalhar “aos trancos e barrancos”, já constitui em si um modelo de educação escolar indígena “de qualidade”. Esse modelo, inclusive, é “muito mais de qualidade” que o modelo de educação regular não indígena, por conseguir prover os alunos tanto dos conhecimentos e conteúdos oficiais da escola regular a que a lei obriga (o “objetivo que uma escola de fora exige”, “o que o branco lá tá pedindo que seja”) como daqueles associados ao conhecimento e à sabedoria guarani.

De forma condizente com a visão exposta por Pedro Kresó de Assis em (07), a complementariedade entre conhecimentos indígenas e não indígenas na formação de lideranças a que a escola se propõe

contribui para que estudantes assumidamente indígenas tenham “aquele sentimento de ser índio”, assumam o seu papel de “lutador[es] pelo seu povo” e estudem para defendê-lo (07/64-72). É esse perfil de estudante que Eunice descreve como produto da escola de qualidade que os Guarani estão conseguindo desenvolver “aos trancos e barrancos”. Ao se referir a um estudante formado na escola Itaty, da aldeia do Morro dos Cavalos, que passara num vestibular na Universidade Federal do Paraná para o curso de direito e, no momento da enunciação, se encontrava cursando essa graduação (e que posteriormente se tornaria professor da escola), Eunice o descreve como uma liderança que, *apesar de* estar na universidade “não tira a cabeça dele do povo Guarani”. A relação adversativa entre essas duas ações (“ele tá lá, fazendo o projeto dele, *mas* a ideia dele, o pensamento dele é esse”) implica que a consequência esperável de estar na universidade é “tirar a cabeça do povo” e, em última instância, como já apontou Pedro Kresó, “contribuir pra acabar com o povo indígena” (07/69-70).

Graças à força dos professores indígenas, não é essa consequência (esperável *a priori*, segundo a enunciação de Eunice) que a educação escolar está tendo nas comunidades: antes, os formados pela educação escolar indígena de qualidade, que se faz “por conta própria”, “aos trancos e barrancos” e apesar da “falta de apoio”, estão assumindo o seu papel de futuras lideranças, se fortalecendo para, a partir do seu aprendizado, fortalecerem a luta e contribuir com a sua força e capacidade de transformação (“nossa eu aprendi muito e hoje eu quero ajudar as outras aldeias a pensar dessa maneira”) para a uma vida de paz, dignidade e respeito nas aldeias.

Pedro Kresó em (13) e Eunice Antunes em (15) nos oferecem visões díspares em relação aos frutos da educação escolar indígena hoje. Se em (13), o professor Kaingang chama a atenção para a *acomodação* das novas gerações, em (15), a professora Guarani aponta para a qualidade do modelo de educação escolar indígena diferenciada e à satisfação em relação às suas vitórias no que diz respeito à formação e fortalecimento de lideranças lutadoras pelo seu povo. Nenhuma dessas duas enunciações, contudo, pode ser considerada representativa do total de escolas indígenas, quer guarani, quer kaingang, nem pode ser considerada definitiva. A educação escolar em terras indígenas está tendo, simultaneamente, ambos os efeitos, a depender da comunidade, dos alunos e da conjuntura histórico-geográfica e sócio-econômica específica em que cada experiência escolar se desenvolve.

O que esta seção, contudo, aponta é, em primeiro lugar, que se a educação escolar diferenciada está se aproximando aos desejos das comunidades e rendendo frutos, esse resultado provém, quase exclusivamente, da força e da luta indígena, que se vê fortalecida pelo apoio que recebem de instituições de ensino superior e ONGs. Em segundo lugar, mostra que a “estrutura” da escola e o “falta de apoio” das instituições por ela responsáveis (como a Secretaria Estadual e as Gerências Regionais de Educação) constroem e desestabilizam a força dos envolvidos na luta, restando-lhe efetividade e dificultando a consecução dos seus objetivos. A “estrutura” da escola e a “falta de apoio” das instituições por ela responsáveis estariam servindo, assim, como barreiras (“Nós temos uma barreira tão grande para derrubar! Nós temos uma onça tão grande para derrubar!”, 04/03-05). É a respeito dessas barreiras que os intelectuais indígenas participantes desta pesquisa discorrem e discutem na próxima seção, principalmente através de duas categorias, *sistema* e *papel*, analisadas sob o momento dos processos sociais *instituições*. Antes dessa seção, contudo, intercalo o relato literário-fotográfico a respeito dos Grandes Encontros da ASIE-SC no contexto laklãnõ-xokleng.

5.3 O ESPAÇO-TEMPO DO FOGO, DA ARAUCÁRIA E DA LÍNGUA MATERNA: A ASIE-SC NO CONTEXTO LAKLÃNÕ-XOKLENG

A discussão se repete. Sempre que o diálogo com os Laklãnõ-Xokleng aborda o trabalho com saberes indígenas na escola, a discussão em seguida se encaminha para *a questão da língua*. A contrariedade e a frustração logo são trazidas à tona: As novas gerações não a estão ensinando-aprendendo mais. Inclusive aquelas crianças nascidas em famílias de índios *puros*. Segundo o relato de um dos anciões no I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC, a origem dessa situação se remonta já às primeiras décadas após a saída do mato, quando os heróicos Laklãnõ-Xokleng que compunham as poucas famílias sobreviventes do extermínio etnocida que os reduziu a pouco menos de duas centenas começaram a se esforçar por falar o português, dirigindo-se nessa língua aos seus próprios parentes, inclusive quando ainda não eram fluentes nela.

Esse esforço tinha uma fundamentação de peso: os Laklãnõ-Xokleng concluíram que, caso não estabelecessem um contato pacífico

com os brancos, caso não se esforçassem por fluir em processos sociais que se relacionassem de forma pacífica e compatível com os processos sociais dos brancos da região do Alto Vale do Itajaí, a sua existência tinha data marcada para o seu fim. A escolha foi optar pela única via possível: a vida, continuar vivos, continuar resistindo numa existência diferente, em processos sociais distintos, em outras línguas.

Apesar desse esforço por fluírem nessas outras línguas e processos sociais, a língua laklãnõ-xokleng não foi relegada ao esquecimento. Num primeiro momento, por simples impossibilidade: séculos e séculos de fluxo da língua laklãnõ-xokleng nos tempos e espaços das suas práticas materiais, nas relações sociais e de poder que a costuram, nas suas instituições, nos discursos enunciados nela e nas crenças, valores e desejos a ela atrelados não secariam instantaneamente. Os Laklãnõ-Xokleng foram achando jeitos de tornarem as imposições dos novos processos sociais pós-contato compatíveis com a sua língua, que continuou a fluir nos espaços e tempos onde o Laklãnõ-Xokleng conseguia manter a sua idiossincrasia, a sua particularidade, o seu espírito guerreiro, agressivo, alegre, picante e brincalhão que ainda reluz no olhar dos seus falantes fluentes.

Contudo, a passagem do tempo não tem sido inócua, e a história e o percurso laklãnõ-xokleng no tempo e no espaço, no seu convívio *pacífico* entre os colonos do Alto Vale do Itajaí, têm sido transformados de uma forma mais e mais violenta, numa violência cada vez mais simbólica, mas nem por isso menos sangrenta. Junto com eles, têm sido transformados os processos sociais e as línguas onde flui a vida social laklãnõ-xokleng e o Laklãnõ-Xokleng é ator e agente. Pais e mães, preocupados pelo futuro dos seus filhos, conscientes de que estes continuarem fluindo exclusivamente nos processos sociais pré-contato (o que se tornara impossível definitivamente) impossibilitaria o seu bem-estar e sobrevivência econômica, começaram a falar português com os seus filhos em casa. Angustiados com a sobrevivência e a melhora nas suas precárias condições de vida, como não temer que educar os filhos apenas em laklãnõ-xokleng significaria um risco para o seu futuro, uma impossibilidade para a qualidade e futuro da sua existência?

Os lares laklãnõ-xokleng pouco a pouco foram se moldando para constituir um leito para o fluxo da língua portuguesa. A escola, presente no Posto Indígena Duque de Caxias desde a década de 1940, desde sempre serviu de chão para esse leito. Foi tão só na década de 1980 que um Laklãnõ-Xokleng, ciente da seca do fluxo da chamada língua *materna*, começou a empreender uma caminhada em direção ao seu

fortalecimento. Foi assim que Namblá Gakran deu início às suas atividades de pesquisa e registro de narrativas orais junto aos mais velhos, à construção de projetos e planejamentos para que a língua fosse ensinada nas escolas e ao trabalho para a elaboração de materiais didáticos que pudessem contribuir para que o fluxo da língua na escola contrabalançasse a sua estagnação nos contextos familiares mais íntimos.

Cursos de formação de professores *bilíngues* fizeram com que a caminhada do professor Namblá (que se tornaria anos depois o primeiro mestre e o primeiro doutor Laklãnõ-Xokleng, particularmente na área de Linguística, tendo trabalhado sob orientação de célebres linguistas indigenistas como Wilmar D'Angelis e Aryon Dall'Igna Rodrigues) fosse acompanhada por outros Laklãnõ-Xokleng preocupados em fortalecer na escola o caudal da língua materna. Licenciaturas específicas deram continuidade à formação e capacitação dos professores que poderiam aprimorar a educação escolar *bilíngue*.

Apesar de tudo, embora mais e mais profissionais estejam cada vez mais capacitados para implementar programas de educação escolar *bilíngue*, a corrente da língua laklãnõ-xokleng não flui com força nas escolas das aldeias. O ensino-aprendizagem da língua se limita à carga horária de entre quatro e cinco horas semanais das disciplinas *específicas*, Língua Materna e Artes Diferenciadas. Durante o restante da carga horária letiva semanal, professores, alunos, servidores, gestores e merendeiras fluem em português, em português enunciam, em português conversam.

É por isso que a discussão sempre se repete. “Como vamos fazer os nossos alunos valorizar a língua materna se nem nós não falamos na língua quando estamos na escola? Se os alunos vêem os professores sempre conversando em português?” se perguntam. Os motivos arrolados pelos participantes nas discussões da ASIE-SC para essa situação têm sido os mais variados: Para uns, o problema é a metodologia; para outros, o problema são os professores e/ou os alunos, que não estariam se esforçando o suficiente. Muitos professores culpam os pais, a quem cabe, segundo eles, o ensino da língua em casa. Muitos pais culpam os professores, pois, para eles, o ensino da cultura e da língua é hoje responsabilidade da escola, que por isso é *diferenciada*. Muitos participantes mencionam a vergonha de alguns alunos em falar a língua, resultante do preconceito que sofrem tanto no contexto regional em que habitam quanto no contexto mais abrangente da dita sociedade

nacional ou envolvente. Para muitos, é apenas uma questão de desinteresse.

Essas discussões, que se repetem quase idênticas nos foros em que os Laklãnõ-Xokleng se reúnem para refletir a respeito, se mostram improdutivas. O futuro não é muito promissor: Se gerações de pais e professores que aprenderam o laklãnõ-xokleng com os seus pais e avós não estão ensinando-aprendendo a língua com os seus descendentes, como estes serão capazes de transmiti-la às gerações vindouras? Qual a solução para uma situação que, apesar das discussões e articulações entre os professores e a comunidade, parece se reger apenas por uma inabalável inércia? Os Grandes Encontros Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC se mostraram elucidativos para, nessa inércia inabalável, se enxergar algumas brechas.

Durante a abertura do I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC 2015-2016, os professores explicavam aos anciões e anciãs convidados o objetivo do trabalho. Encontrávamo-nos reunidos dentro da escola, num dos espaços abertos entre as salas, onde os orientadores de estudo dispuseram fileiras de cadeiras frente a uma *mesa de honra*, conforme ilustrado na figura 29 abaixo. A essa mesa de honra seriam convidados a sentar, em diferentes momentos, tanto as autoridades das instituições participantes (lideranças, formadores e coordenadores da UFSC, técnicos da Secretaria de Educação e da Gered) como as autoridades da educação indígena na TI, isto é, os anciões e anciãs, sábios e sábias, que haveriam de discorrer sobre educação indígena e sobre como a escola pode e deve fortalecê-la.

Figura 29 - Espaço organizado para sediar as discussões do I Grande Encontro Laklânô-Xokleng na escola Laklânô.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Contudo, quando convidados a ocuparem as cadeiras da *mesa de honra*, os anciões se recusaram. Durante o período da manhã, todos eles preferiram ocupar as cadeiras à margem direita da mesa, enquanto, no período da tarde, apenas um deles, Seu Edu Priprá, aceitou o convite para ocupar uma das cadeiras à mesa, sendo que todos os demais anciões optaram por permanecer no lugar que ocuparam no período da manhã, na disposição que pode ser observada na figura 30 a seguir.

Figura 30 - Anciões e anciãs Laklãnõ-Xokleng à direita da mesa de honra no I Grande Encontro, na escola Laklãnõ.



Fonte: Frame da filmagem realizada pelo autor, 2015.

Os professores ficaram perplexos com a recusa dos anciões a ocuparem o espaço das autoridades, uma vez que, naquele dia, naquele encontro e nos outros que se seguiriam, os anciões seriam os formadores, os professores para os quais fora reservado o lugar que legitimamente lhes pertence. Por que os anciões se recusavam a ocupar o lugar que fora para eles preparado? Qual o motivo da recusa a ocuparem o lugar de autoridade, o lugar de prestígio, num evento de formação dos seus parentes professores, muito deles seus filhos, sobrinhos e netos?

Ao longo da conversa que mantive com ele na sua casa com motivo da minha solicitação de autorização para incluir neste trabalho algumas das falas por ele proferidas durante os encontros laklãnõ-xokleng da ASIE-SC, Seu Edu me fez partícipe da sua opinião segundo a qual esses encontros não devem ocorrer na escola: a escola não é o lugar onde o ancião se sente à vontade para contar as suas histórias. O espaço deve ser outro: o mato. É estando no mato que os anciões revivem as suas lembranças e se sentem à vontade, inspirados, para contá-las. É nesse ambiente que as lembranças se vivificam e ocupam o cerne dos discursos sobre educação indígena. É nesse espaço que esses discursos fluem natural, fácil, espontânea e abundantemente. É nesse espaço que esses discursos, próprios do processo social da educação

indígena, trazem consigo esse processo social e, com ele, a língua dita *materna*.

Nesse sentido, de fato, as conversas e discussões com os anciões na escola foram enunciadas em português. Um dos motivos para essas conversas e discussões terem sido enunciadas nessa língua foi um dos professores ter pedido aos anciões que assim acontecesse, em prol de evitar que os não falantes de laklãnõ-xokleng não pudéssemos acompanhar as discussões: os professores fariam posteriormente uma tradução escrita para o laklãnõ-xokleng do registro audiovisual das falas. Contudo, o fluxo das línguas independe em grande medida de decisões tomadas conscientemente a seu respeito, pois, conforme a teoria para cuja construção é possível contribuir a partir da experiência da ASIE-SC 2015-2016, quando as línguas fluem o fazem *natural* e *espontaneamente*. Assim, nas discussões no interior da escola, os discursos dos anciões fluíram natural e espontaneamente em português por a língua laklãnõ-xokleng não fluir na escola de forma natural, fácil, espontânea e abundante, nem mesmo entre pessoas cuja comunicação ocorre fluentemente nessa língua em outros espaços-tempos.

É o que conferimos naquele mesmo dia no período da noite, quando as discussões dentro da escola cederam o passo às conversas ao redor da fogueira, na qual foi assada carne de porco, predileção alimentícia entre os Laklãnõ-Xokleng na ausência da carne de caça — segue na figura 31 abaixo uma fotografia desse momento. Nem todos aqueles professores presentes de manhã e à tarde nas atividades do Grande Encontro se fizeram presentes na reunião noturna. Apenas alguns deles decidiram permanecer e prestigiar a continuação dos trabalhos num outro tempo-espço. Ficaram aqueles que puderam (muitos se ausentaram em decorrência de obrigações e compromissos familiares ou religiosos) e quiseram. Para esses, aquele momento foi uma dádiva, um presente excepcional em decorrência da escassez de reuniões à beira do fogo junto aos anciões no dia a dia laklãnõ-xokleng, do caráter pouco habitual dessas reuniões no espaço onde os anciões se sentem à vontade para contar as suas histórias e lembrar os parentes e momentos que já se foram e apenas existem na memória e na experiência.

Figura 31 - Anciões e professores Laklãnō-Xokleng ao redor da fogueira no I Grande Encontro da ASIE.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Ninguém pediu que se falasse *na língua*, ninguém orientou a conversa. Porém, desde o momento em que se formou a roda em torno da fogueira, a língua laklãnō-xokleng fluíu natural, fácil e espontaneamente e os discursos foram enunciados em grande medida nela. Ao redor da fogueira, nem os formadores brancos nem os professores indígenas éramos mais a autoridade, os discursos não eram mais dirigidos a nós: naquele tempo e naquele espaço, as relações sociais e de poder são outras, outras relações que nos desprivilegiam enquanto privilegiam a palavra dos mais velhos e as relações familiares e intra-comunitárias. Aqueles participantes que são professores dentro da escola são apenas filhos, sobrinhos, netos ou parentes fora dela. Nessas relações sociais em torno da fogueira, são outros os valores, os desejos e as crenças.

A noite se estendeu prazerosa e divertida: é impressionante presenciar o modo em que as enunciações na língua laklãnō-xokleng abrem o espaço às brincadeiras e às gargalhadas. A expressão no olhar muda, os gestos sorridentes, as risadas estridentes e as piadas picantes retomam o seu espaço, se apropriam da cena. A língua laklãnō-xokleng

se acende junto ao fogo, brota natural, fácil, espontânea e abundantemente ao redor da fogueira.

No II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, ocorrido na escola Vanhecu Patté, na aldeia Bugiu, em outubro de 2015, não foi diferente. As discussões mantidas no interior da escola (que aparece ilustrado na figura 32 abaixo) foram enunciadas quase exclusivamente em português, no que diz respeito principalmente à abundância do fluxo da língua. Afinal, não é acurado definir taxativamente uma única língua na qual os discursos são enunciados, ignorando o caráter translíngue (GARCÍA, 2009) de muitas das interações, em decorrência do qual as fronteiras entre as línguas nos eventos comunicativos laklãnõ-xokleng, como nos eventos comunicativos nos outros contextos étnicos, não são delimitáveis rigidamente. Contudo, é possível definir essa língua em função da *abundância* do seu fluxo. Na reunião à noite em torno da fogueira dentro da Casa de Artesanato, construída atrás da escola, a língua de enunciação e fluxo abundante foi, sem dúvida, a língua *materna*.

Figura 32 - Interior da escola Vanhecu Patté durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

A Casa de Artesanato da escola Vanhecu Patté, construída com apoio financeiro do COMIN, fora inaugurada durante a II Mostra Cultural Laklãnõ-Xokleng e Guarani da aldeia Bugiu, no mês de setembro de 2015. O seu interior, ilustrado na figura 33 abaixo, dispõe de uma pia e outras peças de mobília úteis para a preparação de alimentos, assim como um espaço rebaixado no seu centro, cercado por um degrau quadrangular, reservado como espaço para o fogo. O degrau serve como assento para os usuários da Casa se reunirem em torno da fogueira. O espaço foi pensado como um local de encontro dos anciões, onde eles podem confeccionar o seu artesanato e conviver com regularidade.

Figura 33 - Professores e alunos da escola Vanhecu Patté cozinhando na Casa de Artesanato.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Já na Mostra Cultural me surpreendi observando a fluidez da língua laklãñ-xokleng nesse espaço, pois os anciões e anciãs que nele se faziam presentes, sentados ao redor da fogueira, a todo momento ficaram enunciando discursos para os alunos e outros participantes nessa língua. Ilustro na figura 34 abaixo um momento dessa Mostra Cultural, em que alunos e professores escutavam a contação de histórias por parte de anciãs, em laklãñ-xokleng, em torno da fogueira.

Figura 34 - Alunos e professores Laklãñ-Xokleng da escola Vanhecu Patté escutando as anciãs ao redor da fogueira na Casa de Artesanato.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Em todos os eventos mencionados, portanto, o mesmo fenômeno pôde ser testemunhado: Os mesmos participantes que, no interior da escola, durante os períodos matutino e vespertino, enunciaram os seus discursos fluentemente em português, ao se reunirem à noite em torno do fogo para assarem carne e outros alimentos como milho e batata doce (conforme ilustrado na figura 35 abaixo) enunciaram os seus discursos natural, fácil, espontânea e abundantemente na língua laklãñ-xokleng. Nessas reuniões à noite à beira do fogo, brota o fluxo da língua materna.

Figura 35 - Professores e alunos escutando histórias enunciadas em laklãnō-xokleng pelos mais velhos enquanto assam alimentos na fogueira durante o II Grande Encontro.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

No III e IV Grandes Encontros, ocorridos na escola Laklãnō, atualmente sediada na edificação da escola João Bonelli, na aldeia Barragem ou Pli Pa Tól, o padrão se repetiu novamente. Enquanto o interior do espaço escolar serviu primordialmente de leito ao fluxo da língua portuguesa, os espaços externos, principalmente quando é neles acesa uma fogueira, serviram em maior medida de leito para o fluxo da língua laklãnō-xokleng. A convivência entre esses espaços é ilustrada na figura 36 abaixo, na qual é possível observar o espaço construído, de forma anexa à escola, para o desenvolvimento de atividades *culturais*. Foi nele que o fogo foi aceso à noite no IV Grande Encontro Laklãnō-Xokleng da ASIE-SC.

Figura 36 - Escola João Bonelli, na aldeia Pli Pa Tól, TI Ibirama Laklãnõ.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Foi por isso que, em novembro de 2016, no IV Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng (durante o qual eu já me encontrava na fase final de escrita desta tese, tendo concluído a análise de dados e já amadurecendo quase definitivamente as considerações que seriam construídas a partir dela), quando foi retomada a iterativa discussão sobre *a questão da língua* e os professores debatiam os motivos e possíveis soluções para o insucesso da enunciação na língua nos tempos-espacos da escola, dirigindo-me a eles, fiz a seguinte colocação:

“Todo mundo aqui já foi pra Floripa, certo? Alguém já viu alguma araucária por lá?”. Um dos participantes respondeu positivamente, ao que eu respondi que sim, de fato, tem alguns exemplares, porém geralmente pequenos, atrofiados e estéreis. “Pois é, a gente não costuma encontrar araucárias em Florianópolis, alguém sabe me dizer por quê?” Os presentes responderam que não crescem araucárias em Florianópolis pelas condições geográficas de clima e altitude da ilha. “Certo, Florianópolis não é lugar pra araucárias, as araucárias não crescem em Florianópolis porque não é em todo lugar que brotam e crescem esse tipo de pinheiros, pois eles precisam de espaços com características geográficas específicas, como as do Planalto Catarinense. A araucária não é árvore pra todo e qualquer lugar. Pensemos agora no tempo. Ontem falávamos que os anciões sabem exatamente o período do ano, diferente nas áreas altas e baixas da terra indígena, em que tem que se plantar, por exemplo, milho e feijão, não é mesmo? O que acontece quando se planta milho ou feijão numa outra época do ano? Que a plantação não dá fruto. E por quê? Porque, da mesma forma que cada planta não brota, cresce e dá fruto em todos os espaços, cada planta tem os seus tempos. Pensemos agora na língua. Vocês viram como, em todos os grandes encontros, houve tempos e

espaços nos quais se falou mais português, como durante o dia dentro das escolas, e outros tempos e espaços nos quais se falou mais na língua, como durante a noite ao redor da fogueira. E por quê? Talvez porque as línguas sejam semelhantes, em certo sentido, à araucária, ao milho e ao feijão: não é em todo lugar e em todo tempo que elas brotam, crescem sadiamente e dão frutos. Talvez cada língua tenha também os seus tempos e espaços específicos. Quem sabe o trabalho dos professores para resolver a questão da língua seja entender a geografia desses tempos e espaços pra que as aulas de *laklãnõ-xokleng* ocorram neles, naqueles tempos-espaços onde os anciões se sentem à vontade e falam natural, fácil, espontânea e abundantemente na língua. Há já alguns anos que trabalho com vocês e participo dessas discussões sobre o problema da língua na escola e parece que nunca chegamos a uma solução: Quem sabe insistir na questão da língua dentro da escola seja como insistir em plantar araucárias no litoral ou plantar milho e feijão fora de época”.

5.4 “A GENTE SABE QUE O SISTEMA DA EDUCAÇÃO ELE É MOVIDO POR PESSOAS”: A LUTA COM AS INSTITUIÇÕES

A *força* e a *luta* como motores indígenas de sobrevivência e de qualidade de vida encontram na guerra *onças* e *barreiras*, obstáculos, farpas, fronteiras e relações de poder bloqueadas, cristalizadas, “perpetuamente dissimétricas”, nas quais a margem de liberdade é restrita e limitada (FOUCAULT, 2004a, p. 277). Todos esses empecilhos se materializam na interação entre os momentos do processo social *poder* e *instituições*. Essas barreiras acabam constringindo a *força* e a *luta* indígena no atrito entre os povos indígenas Guarani, Kaingang e *Laklãnõ-Xokleng*, de um lado, e o sistema, a *onça*, do outro.

Todos os professores e lideranças indígenas reclamam de alguma forma do *sistema*: o *sistema* que não permite a educação escolar indígena diferenciada, o *sistema* que faz cobranças e exigências, o *sistema* que pune e que paga, à margem do qual fica significativamente comprometida a sobrevivência. Essa *onça*, esse *sistema*, coloca barreiras que buscam cercar a *força* e a *luta* indígenas, inibir a sua capacidade de transformação e de intervenção no mundo para influenciar e fazer a diferença no processo social existente. A *onça-sistema* se esforça por impedir que os Guarani, os Kaingang e os *Laklãnõ-Xokleng*, através da sua *força* de criação, recriação e decisão, consigam dinamizar os seus mundos, dominar as suas realidades, temporalizar os seus espaços

geográficos e fazer a sua própria cultura. É contra o sistema que se há de lutar “até morrer”, porque é o sistema que busca limitar a capacidade de “resgatar”, fortalecer e fazer direitos e culturas.

É contra a *onça* que os Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng lutam, contra a *onça* que encarna o *sistema*. Nas próximas páginas dou continuidade a este relato etnográfico focando no momento *instituições*, particularmente nas categorias ou perspectivas de significado indígenas sobre o *sistema*, enquanto *onça*, e sobre o *papel*, tanto enquanto *arma*, quando na mão dos índios, como enquanto *barreira*, quando na mão do sistema.

5.4.1 “Eu entendo que está errado, mas eu não posso fazer diferente”: A onça-sistema

De forma coerente com as reflexões de Foucault (1995[1976], p. 234), a principal luta e confronto em torno do poder na educação escolar indígena contemporânea em Santa Catarina objetiva o seu “inimigo imediato”, qual seja, as instâncias de poder político-governamental mais próximas que exercem diretamente sua ação sobre as escolas indígenas: as Gerências Regionais de Educação, pertencentes às Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR) do Governo do Estado de SC. Por a Secretaria de Estado de Educação contar apenas com uma única sede, em Florianópolis, o poder dessa Secretaria, responsável pela rede de ensino onde se inserem as escolas indígenas, é exercido pelas Gereds.

É por isso que as Gereds têm tanto poder sobre as práticas materiais das escolas indígenas, pois o domínio, físico e simbólico, do tempo e do espaço responde ao domínio do dinheiro (HARVEY, 1996). São as Gereds que dominam o dinheiro das escolas indígenas: do transporte, da alimentação, dos salários, da manutenção. Esse domínio do dinheiro coloca as Gereds numa situação privilegiada na sua relação de força com as comunidades indígenas. A *onça* que elas representam enquanto sistema, em decorrência do poder que elas detêm sobre o dinheiro e, portanto, sobre o espaço-tempo⁷¹, busca ser combatida através da educação escolar indígena.

⁷¹ Como já foi mencionado na seção 3.4.2, a relação biunívoca entre tempo-espaço e dinheiro se reflete, por exemplo, no fato do dinheiro sempre envolver no seu valor uma certa espaço-temporalidade, pois ele é ganho ou pago em função de atividades no tempo e no espaço (HARVEY, 1996). Essa relação

Isso posto, elenco e interpreto a seguir cenas dessas batalhas na guerra contra o *sistema*, particularmente, contra o *sistema de educação*, a partir dos discursos e enunciações dos protagonistas indígenas deste relato. Quero destacar antes, porém, a centralidade que o conceito de *sistema* tem atingido na sociedade ocidentalizada contemporânea, na qual cada vez se tornou mais comum que a capacidade de transformação dos participantes dos processos sociais se veja limitada e certas práticas materiais não possam ser completadas satisfatoriamente porque ‘o sistema é assim’, ‘o sistema não permite’, ‘o sistema não deixa’, ‘o sistema tá dando erro’, ‘o sistema não tá funcionando’, ‘o sistema deu pau’ ou porque ‘caiu o sistema’. A informatização de inúmeras práticas materiais do dia a dia tem contribuído na representação discursiva do *sistema* enquanto um ser autônomo e independente que pareceria imune à ação dos seres humanos e à sua capacidade transformadora, como algo que acontece porque há de acontecer, necessariamente, como as tempestades, as catástrofes, a morte, a desigualdade, a pobreza e, em definitivo, todas as calamidades que quase ninguém explica, mas quase todo mundo aceita.

O diálogo a seguir teve lugar na abertura do I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, na escola Laklãnõ, entre professores e lideranças indígenas e a responsável pela Gered da SDR da região em que é enquadrada a Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. Ele é extraordinariamente ilustrativo das divergentes perspectivas de significado sobre o *sistema* e da luta em torno do poder dos bandos enfrentados (os guerreiros indígenas e a *onça*), das diferentes perspectivas sobre educação escolar indígena diferenciada, das estratégias usadas para o exercício do poder, das armas e das barreiras. A única protagonista não indígena cujas enunciações são aqui incluídas será identificada com um pseudônimo para fins de preservação de anonimato e diminuição de riscos associados a constrangimento público e desavenças com terceiros, assim como para facilitar uma maior margem de liberdade na análise.

biunívoca se reflete, no caso que aqui nos ocupa, por exemplo, no fato de diretores e professores indígenas poderem ser demitidos ou sofrer descontos no salário se não cumprirem com as atividades e obrigações no tempo e no espaço colocadas pelos seus empregadores, as Geredes e, em última instância, pela SED-SC.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35

(16) **Copacãm Tschucambang:** Que que é uma educação diferenciada? O fato de ter a língua xokleng, arte xokleng, na escola, o Estado acha que os Xokleng, os Guarani, os Kaingang, no estado de Santa Catarina, o governo acha que já tem educação diferenciada. Não, não tem. É um direito de qualquer outras escolas adquirir, incluir no currículo deles a língua que eles querem estudar. Agora, ao contrário de nós, nós temo esse direito de ter uma educação diferenciada de acordo com como a gente quer, de acordo com a nossa realidade. Mas não tá sendo, e o Estado não tá respeitando. Mas é nós que temo que construir do jeito que a gente quer. O Estado não sabe como que a gente quer, então é nós que temo que construir. Então, existe — se fala — PPP, Projeto Político-Pedagógico, é nesse daí que a gente vai colocar, mas tudo a partir desse trabalho que nós vamo fazer. Depois nós vamo pensar, construir esse PPP, como que nós queremos, mas tudo depois que a gente registrar tudo isso que vocês [anciões] contarem pra nós. Nós vamo registrar tudo isso e incluir isso no PPP, que escola que nós queremos. Aí sim o Estado é obrigado a respeitar da forma que a gente quer educar os nossos filhos. Se não quer respeitar, podemos abrir uma ação contra o Estado. Agora nós não temos como, com base no quê, exigir do Estado pra uma educação diferenciada. A partir do momento que nós criar, aí nós vamo obrigar o Estado. Não quer respeitar? Abre-se uma ação contra o Estado através do Ministério Público. Aí sim, nós tamo com subsídio pra exigir do Estado [...]

36
37
38
39
40
41
42

Setembrino Camlem: Nós temos professores aqui que, quando foram fazer curso na universidade, encontraram dificuldade ***, encontraram dificuldade pelo Estado. Mas com os seus próprios esforço, chegaram a concluir o curso. Então, nessa questão também o Estado tem que tratar como comunidade indígena, diferenciada. Nós temos que achar um meio, porque esses

43 professor amanhã não vão tar mais na sala de
44 aula, vai vir outros professores. E nós temos que
45 ter professores formado nos colégio. Então o
46 próprio Estado ele tem que ser parceiro com os
47 professores que trabalham nessas escola. Porque
48 se tiver só o esforço da comunidade e dos
49 professor e não tiver o apoio do Estado pra
50 melhorar a qualidade da educação dentro da sala
51 de aula...

52 **Walderez Coctá Priprá:** Setembrino, o
53 importante também é que o pessoal da Secretaria
54 que trabalha com os povos indígenas, eles
55 também tenham interesse em conhecer um pouco
56 mais da cultura, da tradição, da língua. Porque o
57 que acontece? O professor em sala de aula,
58 quando o professor tira os alunos, por exemplo, a
59 uma roda de conversa lá fora da sala de aula, já
60 muitas vezes acontece que a Gerência não aceita
61 porque isso não é considerado aula. A gente já
62 bateu... hoje já, na escola Vanhecu Patté, não
63 acontece tanto, mas a gente enfrentou alguns
64 problemas relacionados a isso. A gente tirava os
65 alunos, "Não, isso aí não é a aula".

66 **Setembrino Camlem:** Não considera como aula.

67 **Walderez Coctá Priprá:** Não considera como a
68 aula por quê? Porque o pessoal que tá lá dentro
69 que é responsável pela educação indígena nunca
70 chegou lá, por exemplo, na escola Vanhecu Patté.
71 Alguém já foi lá perguntar "Como é que tá
72 desenvolvendo as aulas? Tem algum problema?
73 Que que tá acontecendo?" Nunca foi alguém lá
74 sentar com os professores para conversar
75 relacionado a isso. Então, eu vejo assim, que o
76 pessoal que tá trabalhando com educação
77 indígena tem que conhecer a educação indígena,
78 porque se não, sinto muito, só tá ganhando de
79 graça.

80 **Setembrino Camlem:** E isso que eu tô querendo
81 dizer: não adianta hoje nós ter um plano *** não
82 adianta nós fazer um projeto aqui se nós
83

84 encontrar a barreira com o Estado e aí não
 85 acontece na sala de aula. Então, Roberta, que
 86 representa a educação indígena aqui na Gered, já
 87 vai se preparando que esse projeto vai acontecer.

88 **Osias Tukun Paté:** Quero fazer um complemento
 89 de tua palavra, Setembrino. O professor João,
 90 quando a gente fala em educação diferenciada —
 91 o Copacãm também mencionou há pouco aqui —
 92 , às vezes o Estado, ou seja, a Secretaria de
 93 Educação do Estado, ela se foca em duas
 94 situações: a Língua Xokleng e a Artes Indígenas
 95 que foi inserida dentro da grade curricular. Mas
 96 que que é o diferenciado? Que que é o diferente?
 97 Como o João falou, se as Geredes pudesse se
 98 disponibilizar para que esse pessoal tá aqui junto
 99 com nós escutando, discutindo isso, e
 100 registrando... — Que nem o Setembrino falou —
 101 São situações que... esse aqui é um projeto que a
 102 gente vai executar, vamos criar o material, certo?
 103 Só que assim, como é que eu vou fazer isso se lá
 104 na frente vou bater de frente com o sistema? O
 105 diferenciado é isso: não é o que eu falo é o que
 106 eles vão falar. É isso que é o diferenciado. Então
 107 a gente trabalha conforme a realidade e o
 108 pensamento deles *** A gente trabalha como o
 109 mais velho quer, como o ancião quer, como a
 110 pessoa idosa quer. Às vezes eles cobram de nós
 111 que a gente não faz. A gente não faz muitas
 112 vezes por causa do sistema e porque às vezes o
 113 próprio Estado ele não tá conhecendo a realidade,
 114 não tá sabendo a ideia dos ancião [...] Nós tam
 115 todos aqui interessado em mudar essa cara da
 116 educação, deixar de ser essa educação que ela é,
 117 mas se transformar na verdadeira educação
 118 diferenciada, diferente, ou seja, o jeito, a cara do
 119 povo Xokleng-Laklãnõ. É isso que a gente quer.

120 **Copacãm Tschucambang:** Só pra complementar a
 121 palavra do Osias, posso? Eu quero dirigir mais a
 122 palavra, com todo respeito, à professora Roberta,
 123 que é a gerente de educação. Assim, professora: a
 124 educação indígena ela não funciona em quatro

125 paredes. Ela vai muito além de quatro paredes. A
126 educação indígena ela tem duas visões. Então
127 não tem como trabalhar... Quando se fala
128 educação indígena, o Estado tá entendendo que o
129 fato de ter uma escola dentro da terra indígena, o
130 fato de ter Artes Indígena, Língua Indígena,
131 dentro da escola indígena, é escola diferenciada.
132 Não! Escola diferenciada, educação diferenciada,
133 é tudo isso que os anciões falaram: ir no mato,
134 conhecer a madeira, os animais, a forma de
135 extrair mel, isso se chama *educação*
136 *diferenciada*. Agora, uma coisa é uma coisa:
137 *educação indígena diferenciada* é uma coisa.
138 *Escola indígena* é outra situação. Então, essa
139 confusão, essas coisa que o Estado tá trocando.
140 *Escola indígena, educação indígena*: são duas
141 coisa diferente uma da outra. São essas coisa que
142 a gente tem que entender: *educação indígena*
143 *diferenciada, escola indígena*, outra coisa.

144 **Roberta**: Só pra trocar uma ideia, a gente já
145 conversou um pouquinho ali... enquanto vocês
146 conversavam a gente trocava essa ideia: No
147 sistema como a escola está, pra realidade de
148 vocês ela não funciona. Tava conversando agora
149 com o Seu Setembrino: existem coisas que
150 precisam serem pontuais, porque o dinheiro
151 quando vem pra escola, é dinheiro público. A
152 escola de vocês tá num sistema comum a todas as
153 outras escolas. Eu falava isso quando estava
154 conversando com a professora. Nós temos que
155 mudar isso. Quem que vai mudar isso? Não é
156 Roberta gerente, mas é em todo o sistema. Eu
157 não tenho essa competência pra isso, mas posso
158 levar essas vozes... no momento que a equipe da
159 SED se reunir com a gente novamente... Que a
160 gente tem falado também, não dessa forma
161 diretamente com a cultura, mas de organizar... O
162 que tá aqui dentro não está indo de acordo com o
163 Estado. Porque, se o dinheiro público entra aqui,
164 infelizmente a prestação de contas ela tem que
165 ser... sabe? Então assim não dá... Isso que você
166 fala é muito importante: *educação indígena,*
167 *sistema escolar*: é diferente, realmente. Então
168 assim, nós temos que casar ideias pra que uma

- 169 coisa não prejudique a outra. Porque se eu não
 170 presto contas do dinheiro que entra aqui, vocês
 171 serão prejudicados, porque o dinheiro não virá
 172 mais, porque a conta não foi prestada e é dinheiro
 173 público. Então essas coisas realmente não casam.
 174 E onde é que nós vamos buscar caminhos para
 175 resolver isso? É fazendo isso aqui: produzindo
 176 documentos, porque são só essas ações que são
 177 capazes de mudar. O mundo não mudou, as
 178 sociedades não mudaram, porque alguém ficou
 179 sentado ouvindo, mas pelas ações que as pessoas
 180 têm, de registros, de ir atrás, de... — como é que
 181 se diz? — *legalizar* essa nova forma de escola,
 182 que eu penso que não pode ser dessa maneira.
 183 [...] Do jeito como as coisas estão acontecendo,
 184 realmente, concordo com vocês, não é o ideal.
 185 Mas o que vamos fazer? A Roberta, enquanto
 186 gerente, executa as políticas públicas que o
 187 governo tem. Eu tenho que me preocupar que
 188 realmente essas políticas estejam sendo
 189 executadas. Então o que nós queremos mudar de
 190 políticas públicas para educação indígena? [...]
- 191 **Copacãm Tschucambang:** Concordo plenamente:
 192 a questão que a gente se encontra hoje é o
 193 sistema.
- 194 **Roberta:** O sistema.
- 195 **Copacãm Tschucambang:** O sistema. A gente
 196 entende perfeitamente a questão do sistema. O
 197 que tá acontecendo? É o sistema que tem que se
 198 adequar à educação indígena, não a educação
 199 indígena se adequar ao sistema. Então essa
 200 questão que a gente tem que brigar também.
- 201 Roberta: É... não vamo falar brigar, vamo dizer
 202 trabalhar...
- 203 **Copacãm Tschucambang:** Sim... parceria.
- 204 Roberta: Isso, vamos dialogar, vamos estabelecer
 205 metas, e vamo fazer, vamo sair daqui com uma

206 ideia de uma escola que seja executável, sem
207 tantas ações burocráticas que impedem essas
208 ações diferenciadas dentro da escola. Vamos
209 construir. Mas não é a Roberta que vai ter esse
210 poder de dizer que nós vamos mudar isso. Não
211 sonhem com isso, nem pensem que eu não
212 entendo que está errado. Eu entendo que está
213 errado, mas eu não posso fazer diferente.
214 [...]

215 **Osias Tukun Paté:** É... a gente sabe que o sistema
216 ele é... o sistema ele... é difícil, mas assim...

217 **Roberta:** A cultura de vocês não entende esse
218 sistema burocrático.

219 **Osias Tukun Paté:** Sim.

220 **Roberta:** E aí acaba acontecendo essa falha.

221 **Osias Tukun Paté:** Tanto é, por isso que a gente
222 precisa formar essa parceria. [...]

223 **Roberta:** Hoje a educação não indígena, ou
224 indígena, pra mim ela trabalha, ela pode
225 trabalhar, ela é amparada por lei, por projetos. O
226 próprio ensino médio hoje ele tem a pesquisa
227 como princípio metodológico, instituída pelas
228 diretrizes de 2012. Os professores podem
229 trabalhar com foco na pesquisa, tendo o trabalho
230 como princípio educativo. No que que isso se
231 reflete? A gente teve os orientadores de estudo
232 dos professores da escola daonde eu vim, antes
233 de assumir a Gerência, na qual os professores
234 tiveram, e participaram, da formação para o
235 ensino médio, a proposta das novas diretrizes
236 curriculares para ensino médio, onde também se
237 trabalhará a questão da alimentação, se trabalhará
238 a questão do ancião, se trabalhará a questão do
239 trânsito, são várias questões que estão ali
240 pontuadas nessas diretrizes, que estão lá, que dão
241 a pesquisa como foco. Então, se eu tenho um
242 projeto de pesquisa e eu quiser levar esse meu
243 aluno a conhecer, não há impedimento legal pra
244

245 isso, desde que os professores aprendam a
246 elaborar uma pesquisa com seus objetivos,
247 estratégias e metodologias, porque não é o
248 ensinar por ensinar. Esse aluno, que ele vai ficar
249 com esse conhecimento, ele também tem que
250 saber de que forma que esse conhecimento foi
251 construído. Porque levar o aluno lá na mata e
252 mostrar é diferente de ir lá e dizer pra ele todo o
253 caminho que ele tem que percorrer. Então os
254 professores do ensino médio de educação
255 indígena, não acredito que teve orientação aqui
256 porque... Os professores do ensino médio tiveram
257 essa formação? Do PNEM? Não tiveram, né?
258 Então! Então assim, são coisas que às vezes a
259 gente, enquanto Gerência, enquanto educação
260 não indígena, em escola não indígena, a gente
261 acaba sendo também diferenciado. Por que essa
262 formação não veio aqui pra dentro da escola? E
263 se são diretrizes curriculares nacionais, por que
264 elas não estavam aqui presentes? Por que os
265 professores indígenas ficaram fora dessa
266 formação? Uma pergunta que eu não tenho
267 resposta. Porque se aconteceu em todas as
268 escolas, essa formação aconteceu dentro da
269 escola, a gente discutiu essas diretrizes na
270 formação dos professores. E aqui não aconteceu
271 por quê? [...] É uma formação de nível nacional,
272 e que aqui não ocorreu, e permite a pesquisa e
273 tudo o que vocês pensam, que pode tirar o aluno
274 fora de sala de aula sim, pode levar o aluno ali no
275 pátio, fazer demonstração, monte de coisa. [...]

276 **João Paté:** O governo não tá entendendo.
277 Quando fala *educação diferenciada* é uma
278 palavra sem entender o que que é, uma palavra
279 que ninguém tá entendendo. Então nós semo um
280 povo, eles têm que entender que o nosso modo de
281 viver, nosso sistema, é totalmente diferente deles,
282 totalmente, totalmente diferente do sistema deles.
283 Eu não acabei de falar aqui que meus pai me
284 educaram de um tipo? Hoje meus filho tão
285 educando os filho deles de outro tipo, de um
286 outro povo. Então eu acho que o que governo

287 tem que entender, quem lida com a educação,
 288 acho que tem que entender que nós semo um
 289 povo diferente, um povo totalmente diferente,
 290 nosso sistema é diferente [...] Então isso aqui,
 291 quando fala na educação, é por isso que eu falei,
 292 o que que é diferente? Qual é a diferença da
 293 educação do índio com o povo lá de José
 294 Boiteux? Não tem diferença nenhuma! Pra mim
 295 não! *** Hoje, eu falei aqui, os filho — não
 296 tenho mais filho pequeno na escola, só tem meus
 297 neto — pega essa estrada aí, o ônibus nessa
 298 estrada ruim, vem aí ó, em dia de chuva, a mãe
 299 manda o filho na escola pra não perder a bolsa
 300 família, arriscando o filho, a morte do filho. Que
 301 sistema é esse? Que educação diferenciada que é
 302 essa?

(XK/LK – I, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202537651>>)

O primeiro embate nesta batalha em torno do poder, particularmente em torno do discurso —“aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 5) —, se dá em relação às perspectivas de significado desencontradas dos professores e lideranças indígenas e da Gered em torno do que seja educação *diferenciada*. Esse embate ilustra o convívio tenso e conflituoso de palavras e discursos das diferentes línguas do plurilinguismo social (BAKHTIN, 2002) e, portanto, a “coexistência de contradições sócio-ideológicas” entre grupos, que resultam em “falares do plurilinguismo” (p. 98), ou “línguas sócio-ideológicas” (p. 82), “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal” (p. 98).

Começo a análise interpretativa do diálogo acima com a última enunciação, do Seu João Paté (16/276-302), na qual o ancião Laklãnõ-Xokleng reclama de forma veemente da incompreensão do governo em relação à perspectiva de significado dos anciões quanto à “educação diferenciada” (“O governo não tá entendendo. Quando fala *educação diferenciada* é uma palavra sem entender o que que é, uma palavra que ninguém tá entendendo”). Essa incompreensão do *sistema*, materializado na Gered (instituição que não é fluente na língua laklãnõ-xokleng nem no seu processo social), em relação à diferença *total* do *sistema* do povo Laklãnõ-Xokleng (“eles têm que entender que o nosso

JOÃO PATÉ



Nascido na TI Ibirama Laklãnõ, antiga reserva Duque de Caxias, a 21 de setembro de 1945, atualmente é morador da aldeia Pli Pa Tol, ou aldeia Barragem. Hoje aposentado, foi cacique da aldeia Sede entre 1986 e 1996, tendo desempenhado outros cargos de relevância na comunidade, como evangelista e dirigente de igreja da Assembleia de Deus. Filho de Vaipón Paté e Kodiklan Paté, e genro de Teresa Priprá e Diri Kuitá, é casado com Alexandrina Paté, junto a qual tem seis filhos e 37 netos e bisnetos.

modo de viver, nosso sistema, é *totalmente diferente* deles, *totalmente, totalmente diferente* do sistema deles”, “nós semo um povo *diferente*, um povo *totalmente diferente*, nosso sistema é *diferente*”, tem impacto direto na transformação do processo social laklãnõ-xokleng e do seu “tipo” de educação (“Hoje meus filho estão educando os filho deles de outro tipo, de um outro povo”).



Os impactos dessa incompreensão, na visão de Seu João Paté, estão derivando na aproximação ou quase solapamento entre os processos sociais da educação escolar laklãnõ-xokleng e da educação escolar não indígena da região (“Qual é a diferença da educação do índio com o povo lá de José Boiteux? Não tem diferença nenhuma! Pra mim não!”). Esse solapamento nega completamente o caráter *diferenciado* da educação escolar indígena (“Que educação diferenciada que é essa?”). Porém, o que é muito mais grave é que, na visão do ancião e liderança Laklãnõ-Xokleng, essa incompreensão está acarretando que se ponha em risco a vida das crianças escolarizadas com base no domínio que, a partir dessa incompreensão, se exerce sobre o dinheiro (“pra não perder a bolsa família”) e, portanto, sobre as práticas materiais e a configuração do espaço-tempo (“vem aí ó, em dia de chuva, a mãe manda o filho na escola [...] arriscando o filho, a morte do filho”).

Para contribuir no esclarecimento dessa incompreensão por parte do sistema, Copacãm Tschucambang (16/1-9) e Osias Paté (16/92-119) constroem um contraste entre a educação escolar diferenciada conforme compreendida pelo “Estado” (personificado na Gered) e conforme compreendida na sua própria perspectiva de significado. A compreensão de educação diferenciada da Gered, segundo os professores Laklãnõ-Xokleng, consiste apenas em “ter uma escola dentro da terra indígena” e “ter Artes Indígena, Língua Indígena, dentro da escola indígena” enquanto disciplinas inseridas “dentro da grade curricular”.

OSIAS TUKUN PATÉ



Natural da TI Ibirama Laklãnõ, atualmente é morador da aldeia Bugiũ. Professor entre 2005 e 2012 na escola Laklãnõ (onde atuou como orientador de língua nos anos de 2011 e 2012), morou no Paraná junto aos Kaingang das aldeias de Ivaí (no município de Manoel Ribas) e Apucarantina (no município de Tamarana), onde também foi professor. Em 2015 retornou à TI, para ocupar de novo o cargo de orientador de cultura na escola Laklãnõ. Desde 2016 atua na escola Vanhecu Patté. Bisneto do Tukun (pai do Covi, que passou à história como o primeiro Laklãnõ-Xokleng que estabeleceu contato pacífico com o homem branco), é filho de João Paté. É casado há 17 anos com Abigail Paté, com quem tem sete filhos.

WALDERES COCTÁ PRIPRÁ



Nascida na aldeia Bugiu, na TI Ibirama Laklãnõ, no município de José Boiteux, aldeia na qual é moradora até os dias atuais, é professora desde 2004 na escola Vanhecu Patté, onde já exerceu o cargo de secretária. Filha de Miriam Vaicá Priprá e João Adão de Almeida, é dona da loja de artigos evangélicos *Novo Tempo*, no centro de José Boiteux.

Essa compreensão poderia trazer à mente as políticas linguísticas conforme compreendidas pela perspectiva do objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2006; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; CALVET, 2007; HARRIS, 2010), para as quais o foco é a inclusão no currículo de línguas mortas-escritas-estrangeiras, inventadas em função das necessidades da sua transmissão escolar, línguas essas que “nos distancia[m] da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 110). Retorna aqui a ideia de *não ser somente aprender a língua indígena* de que nos falou Pedro Kresó de Assis em (06): não só aprender abstrações paralelas ou completamente afastadas da realidade do fluxo ininterrupto de comunicação verbal, não só aprender “ficções convenientes da sala de aula” (HARRIS, 2010, s.p.). A educação diferenciada não é só isso.

A perspectiva de significado sobre educação diferenciada dos Laklãnõ-Xokleng, pelo contrário, está pautada na visão dos mais velhos (“O diferenciado é isso: não é o que eu falo é o que eles vão falar. É isso que é o diferenciado [...] a gente trabalha como o mais velho quer, como o ancião quer, como a pessoa idosa quer”). Essa perspectiva associa a educação com aprender “de acordo com como a gente quer, de acordo com a nossa realidade”, a partir de práticas materiais em espaços-tempos diferentes da sala de aula (“ir no mato, conhecer a madeira, os animais, a forma de extrair mel, isso se chama *educação diferenciada*”). Essa é a educação escolar diferenciada conforme a desejam os Laklãnõ-Xokleng: “a verdadeira educação diferenciada, diferente, ou seja, o jeito, a cara do povo Xokleng-Laklãnõ”. O mercado

contraste entre ambas as perspectivas de significado de educação diferenciada é frisado enfaticamente pelos Laklãnõ-Xokleng (16/136-143), assim como é frisada a *troca* ou “confusão” que o Estado faz entre elas (“Então, essa confusão, essas coisa que o Estado tá trocando”).

As relações de força que se reinscrevem perpetuamente “através de uma espécie de guerra silenciosa” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 99) em instituições como *o Estado* ou *o sistema*, faz com que o Estado

SETEMBRINO CAMLEM



Nascido na TI Ibirama Laklãnõ, especificamente na aldeia Coqueiro, onde reside atualmente. Começou a ocupar o cargo de cacique dessa aldeia aos 19 anos, o qual manteve entre 2002 e 2005, assim como entre 2008 e 2011. Atualmente é Cacique Presidente da TI, mandato que iniciou em 2014. Foi dirigente de igreja na Assembleia de Deus Madureira e presidente da Associação da Comunidade da Aldeia Coqueiro. Filho de Vaipón Camlem e Carmen Cuitá, é pai de seis filhos e avô de três netos.

(personificado nas Gereds) seja responsável pela educação escolar de comunidades cujas realidades e princípios educacionais desconhece (“A gente não faz às vezes por causa do sistema e porque às vezes o próprio Estado não tá conhecendo a realidade, não tá sabendo a ideia dos anciãos”). Os indígenas acusam reiteradamente o Estado do desconhecimento (“O Estado não sabe como que a gente quer”) decorrente do desinteresse dos técnicos que trabalham nas Gereds em relação à cultura indígena e a como eles querem a sua educação escolar (“o importante também é que o pessoal da Secretaria que trabalha com os povos indígenas, eles também tenham interesse em conhecer um pouco mais da cultura, da tradição, da língua”, “Nunca foi alguém lá sentar com os professores para conversar”, “o pessoal que tá trabalhando com educação indígena tem que conhecer a educação indígena, porque se não, sinto muito, só tá ganhando de graça”).

Esse *desconhecimento e desinteresse* gera *desrespeito* (“Mas não tá sendo, e o Estado não tá respeitando”) ao direito indígena a uma educação diferenciada, tanto escolar como não escolar. Para que o Estado respeite o direito indígena à educação diferenciada, o professor Copacãm Tschucambang, trazendo à tona a força indígena, coloca a responsabilidade neles próprios (“O Estado não sabe como que a gente quer, então é *nós* que temo que construir”). Mais uma vez, é enunciado o discurso de serem eles próprios, professores e lideranças indígenas, a sua força e a sua luta, os responsáveis pelos méritos das escolas indígenas, em contraposição ao Estado, sempre enxergado enquanto barreira, enquanto dificuldade, enquanto obstáculo (“Nós temos professores aqui que, quando foram fazer curso na universidade [...] encontraram *dificuldade pelo Estado*. Mas com os seus *próprios esforço*, chegaram a concluir o curso”, “*se tiver só o esforço* da comunidade e dos professor *e não tiver o apoio do Estado* pra melhorar a qualidade da educação dentro da sala de aula...”).

A estratégia para reverter o desrespeito vinculado a esse desconhecimento e desinteresse da Gered e do Estado sobre a cultura indígena e os desejos e valores das comunidades ligados à educação escolar consiste, segundo o professor Copacãm, em se apoderar do discurso e mexer no “arame farpado mais poderoso para [des]bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22). Assumindo e transgredindo os procedimentos logofóbicos de controle das forças que buscam abafar a combatividade das “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões” presentes no “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 4-20), para Copacãm, a luta há de ser

feita através do poder da arma da linguagem, do papel, do documento escrito.

Esse documento escrito será o PPP, projeto político-pedagógico⁷², através do qual os Laklãnõ-Xokleng apoderar-se-ão do

⁷² Para entendermos em que consiste o projeto político-pedagógico na escola indígena, resulta elucidativo incluir aqui integralmente o artigo 14 da Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a, s.p.), que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica: “O Projeto Político-Pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da educação escolar indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na educação escolar indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa — lideranças, ‘os mais velhos’, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes —, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos

discurso para enunciar por escrito como é a escola que almejam. Essa enunciação, respeitando e observando os limites estabelecidos pelos procedimentos logofóbicos que controlam o discurso através da imposição de formas específicas (por exemplo, os padrões específicos do gênero discursivo *PPP*), será usada como arma para obrigar o Estado “a respeitar da forma que a gente quer educar os nossos filhos”. Essa arma poderá fundamentar exigências ao Estado de tipo mais coercitivo, passíveis de serem judicializadas (“Se não quer respeitar, podemos abrir uma ação contra o Estado”, “Agora nós não temos como, com base no quê, exigir do Estado pra uma educação diferenciada”. “Aí sim, nós tamo com subsídio pra exigir do Estado”).

A arma do PPP contribuirá para que “o esforço da comunidade e dos professor” consiga derrubar “a barreira com o Estado” e para que, desse modo, a força e a luta indígenas não se vejam constringidas por ela. Essa desinibição da capacidade de transformação, conseguida graças à arma do PPP, poderá fazer, por exemplo, com que os professores deixem de “bater de frente com o sistema” em relação à liberação da prisão no espaço-tempo da sala de aula, fora de cujas “quatro paredes” as atividades de ensino-aprendizagem não são consideradas pelo sistema como *aula* (“quando o professor tira os alunos, por exemplo, a uma roda de conversa lá fora da sala de aula, já muitas vezes acontece que a Gerência não aceita porque isso não é considerado aula”, “Não, isso aí não é a aula”). Eis aqui um exemplo da sobredeterminação e internalização entre os momentos do processo social *poder* → *instituições* → *discurso* → *práticas materiais*.

O poder do discurso e da arma da linguagem escrita, exemplificado no PPP, auxiliará a luta indígena para que o *sistema* respeite a perspectiva de significado indígena sobre educação escolar diferenciada. Porém, os guerreiros Laklãnô-Xokleng, neste diálogo, deixam claro que não aguardarão até essa arma ficar pronta para se reafirmarem na luta pela “verdadeira educação diferenciada”,

indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (Funai), instituições de educação superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

independentemente dos obstáculos ou travas que o sistema colocar (“Então, Roberta, que representa a educação indígena aqui na Gered, já vai se preparando que esse projeto vai acontecer”, “Esse aqui é um projeto que a gente vai executar, vamos criar o material, certo?”).

Insubmissão da liberdade e possibilidade de resistência não podem ser separadas das relações de poder em que se enquadram (FOUCAULT, 1995[1976]): insubmissão e resistência ocorrem dentro de relações de poder bloqueadas, cristalizadas, “perpetuamente dissimétricas” que o exercício de poder — através das “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 102) — busca inteiramente determinar. Assim, são diversas as estratégias a que a representante da Gered recorre no intuito de determinar inteiramente a relação de poder dissimétrica dessa instituição com os indígenas. Dentre essas estratégias, se conta tanto deslegitimar as reivindicações e discursos dos professores e lideranças Laklãnõ-Xokleng como construir uma representação de sistema enquanto instituição com “uma certa presunção metafísica” e um status ontológico dado, que existe autonomamente por si mesma (BUTLER, 2010, p. 147) e que não tem a capacidade de se dobrar perante demandas alheias.

A estratégia de deslegitimação consiste em construir uma representação que enfatiza a inserção das escolas dentro do “sistema comum a todas as outras escolas” e uma representação dos próprios indígenas como os responsáveis por a escola indígena, dentro desse sistema, não fazer jus à perspectiva de significado laklãnõ-xokleng sobre a educação diferenciada. Assim, a representante da Gered responsabiliza os indígenas por a escola *não funcionar no sistema* em decorrência da cultura laklãnõ-xokleng não entendê-lo (“A cultura de vocês não entende esse sistema burocrático [...] E aí acaba acontecendo essa falha”). O problema seria que, em decorrência dessa falta de entendimento, a ideia dos Laklãnõ-Xokleng não seria “executável”, motivo pelo qual as “ações burocráticas” estariam impedindo as “ações diferenciadas dentro da escola”. Essa estratégia de deslegitimação da representante da Gered é rebatida por Copacãm ao negar a incompreensão do *sistema* por parte dos indígenas (“A gente entende perfeitamente a questão do sistema”), acusando o *sistema* de não se interessar em se adequar à educação indígena e sinalizando a sua obrigação de fazê-lo (“É o sistema que tem que se adequar à educação indígena, não a educação indígena se adequar ao sistema”).

Essa estratégia de deslegitimação dos discursos dos professores e lideranças laklãnõ-xokleng, consistente em representá-los como responsáveis pela sua escola não funcionar no *sistema* por a sua cultura não compreendê-lo, encontra-se complementada pela construção, em (16/223-275), de uma representação dos indígenas como responsáveis pela sua escola não funcionar no *sistema* por não terem (in)formação suficiente para poderem fazer jus à sua perspectiva de significado sobre educação diferenciada.

Nessa representação, Roberta tenta apagar as diferenças entre educação escolar indígena e não indígena (“Hoje a *educação não indígena, ou indígena*, pra mim ela trabalha, ela pode trabalhar, ela é amparada por lei, por projetos”) caracterizando como *diferenciada* a escola não indígena (“enquanto educação não indígena, em escola não indígena, a gente acaba sendo também *diferenciado*”) e como *regular e não diferenciada* a escola da perspectiva de significado laklãnõ-xokleng. Assim, segundo a representante da Gered, a escola indígena não é diferenciada, porque o trabalho “por projetos” (com “a pesquisa como princípio metodológico”, a qual permite “tudo o que vocês pensam”, onde se trabalha “a questão do ancião” ou “a questão da alimentação” e na qual não há impedimento legal para “levar esse meu aluno a conhecer”, tirá-lo “fora de sala de aula sim” e levá-lo “ali no pátio, fazer demonstração, monte de coisa”) já se encontra amparado por lei em todo o ensino médio, indígena ou não.

Para a responsável da Gered, se a educação escolar laklãnõ-xokleng não acontece de forma *diferenciada* e, simultaneamente, de forma *não diferenciada* em relação ao ensino médio conforme pautado pelas “diretrizes de 2012”, é porque os indígenas, responsáveis por esse insucesso, não receberam a formação necessária. Em (16/253-272), a gerente da instituição responsável financeiramente pelas escolas laklãnõ-xokleng questiona e provoca os professores em relação ao porquê de não terem recebido uma formação “de nível nacional” que “aconteceu em todas as escolas”, “dentro” delas. Esse questionamento (“os professores do ensino médio tiveram essa formação? Do PNEM? Não tiveram, né? Então!”, “Por que essa formação não veio aqui pra dentro da escola?”, “Por que os professores indígenas ficaram fora dessa formação? Uma pergunta que eu não tenho resposta”) coloca a responsabilidade por não terem recebido essa formação nos indígenas, o que implica, por sua vez, uma acusação dos mesmos não terem se esforçado e lutado o suficiente para tornarem essa educação diferenciada “executável”.

Nessa estratégia de deslegitimação do *sistema*, mais uma vez o papel, o documento escrito, aparece representado enquanto *barreira* e, simultaneamente, enquanto *arma*. Assim, tanto as “diretrizes de 2012” quanto os documentos que sistematizem os “objetivos, estratégias e metodologias” das pesquisas que os professores se dispuserem a fazer são colocados como barreiras para o trabalho por projetos e pesquisa, em decorrência da falta de formação dos indígenas para enunciarem as suas perspectivas de significado através desses documentos. Segundo a representante da Gered, se os Laklãnõ-Xokleng tivessem aprendido a “elaborar uma pesquisa com seus objetivos, estratégias e metodologias” e tivessem se apropriado das “diretrizes de 2012”, esses documentos constituiriam armas que facilitariam a sua luta, supostamente garantindo-lhes a vitória.

É no sentido de não terem se apropriado das armas escritas para lhes auxiliarem na sua luta, que a representante da Gered continua na sua representação dos indígenas como responsáveis pelo insucesso da perspectiva de significado laklãnõ-xokleng em relação à educação diferenciada. Nesse sentido, numa segunda estratégia, a representante da Gered se arroga o direito de orientar a luta indígena, dando lições em relação a como a mesma deve ser efetuada (“E onde é que nós vamos buscar caminhos para resolver isso? É fazendo isso aqui: produzindo documentos, porque são só essas ações que são capazes de mudar.”). Tais lições poderiam sugerir que, na visão da gerente da Gered, se a luta laklãnõ-xokleng pela educação escolar diferenciada até agora pode ser considerada infrutífera (e “o mundo não mudou, as sociedades não mudaram”) é porque até agora os Laklãnõ-Xokleng apenas teriam ficado “sentado ouvindo” e não teriam feito ações ou registros nem ido atrás de “*legalizar* essa nova forma de escola”.

A funcionária da Gered faz, como vemos, uma representação completamente oposta à representação, descrita na seção imediatamente anterior deste trabalho, dos indígenas como únicos responsáveis pelos sucessos da educação escolar indígena apesar da falta de apoio e das barreiras colocadas pelo Estado. A representação da Gered é, pelo contrário, construída no sentido de retratar os indígenas como únicos responsáveis pelos insucessos da educação escolar indígena apesar do apoio e auxílio oferecidos pelo Estado (como, por exemplo, “as diretrizes de 2012” e a “formação do PNEM”). Simultaneamente, essa representação se complementa com uma representação da própria capacidade de transformação da Gered e dos seus técnicos, inclusive da

própria responsável mor, a gerente, como completamente limitada e restrita às determinações do *sistema*, representado como um ente autônomo, que se desenvolve de forma independente aos seres humanos e à sua capacidade de interferir na sua criação, perpetuação, transformação ou destruição.

Com efeito, a responsável da Gered se representa como um indivíduo sem capacidade de se comportar ou agir de forma diferente à que a instituição (“o sistema”) lhe obriga, apesar de discordar com as determinações da mesma (“não é a Roberta que vai ter esse poder de dizer que nós vamo mudar isso. Não sonhem com isso, nem pensem que eu não entendo que está errado. *Eu entendo que está errado, mas eu não posso fazer diferente*”). Assim, a responsável da Gered se representa como incapaz de intervir no mundo com o efeito de influenciar no processo social da educação escolar indígena (mesmo entendendo “que está errado”) e fazer a diferença através da sua capacidade de transformação (“Quem que vai mudar isso? Não é Roberta gerente, mas é em todo o sistema. Eu não tenho essa competência pra isso”).

Essa representação é condizente com a que Freire (1967, p. 42-44) constrói das pessoas desenraizadas e destemporalizadas, acomodadas e ajustadas, que sacrificam a sua capacidade de criação e decisão e, esmagadas “por um profundo sentimento de impotência”, olham “como que paralisadas, para as catástrofes que se avizinham”. Essas pessoas se assumem apenas com a capacidade de *executar* essas catástrofes, mas não de preveni-las, evitá-las ou aliviá-las (“A Roberta, enquanto gerente, executa as políticas públicas que o governo tem. Eu tenho que me preocupar que realmente essas políticas estejam sendo executadas”). É com base nesses enunciados que a funcionária da Gered, que inclusive se distancia de si mesma se referindo a si própria em terceira pessoa, constrói uma representação não performática da instituição *sistema* com um status ontológico dado, com uma existência autônoma por si mesma.

Assumindo o seu papel de não transformar e sim de apenas *executar* as determinações do *sistema*, representado como um ser autônomo e independente da força e da capacidade transformadora daqueles que o tornam real, a representante da Gered colabora na possível identificação do *sistema* enquanto *onça*, um ser vivo que tem força própria, uma engrenagem institucional de pessoas que, desterritorializadas e destemporalizadas, não assumem a sua capacidade transformadora e, portanto, não fazem cultura. Essa representação do sistema enquanto *onça* e enquanto engrenagem de indivíduos que não

fazem cultura se contrapõe à representação indígena da sua força e da sua luta como a engrenagem de guerreiros que assumem a sua capacidade transformadora e, localizados no tempo e no espaço, intervêm na sua realidade, a dominam e, assim fazendo, fazem cultura.

Os seres paralisados que apenas olham com pavor para as catástrofes que se avizinham não são *culturais*, não fazem *cultura*. É por isso que eles não entendem que as suas atitudes coercitivas relacionadas ao domínio do dinheiro, com o seu consequente impacto sobre as práticas materiais e a configuração do espaço-tempo dos processos sociais de certas populações, sejam *culturais*, e sim apenas algo do *sistema*, da *onça* à qual eles apenas podem e devem obedecer. Esse carácter *acultural* da *onça* se reflete no contraste que a representante da Gered faz entre “a cultura de vocês” e “o sistema”. Notemos que Roberta contrasta aqui duas entidades que não seriam equivalentes *culturalmente*, já que uma é *cultural* (uma *cultura*) e a outra *acultural* (um *sistema*).

A legitimidade da *cultura* feita por aqueles que assumem a sua capacidade de transformação se vê contestada pela *onça* atrás da qual se escondem aqueles que não assumem essa capacidade e entendem que o *sistema* se faz por si só, não performaticamente. Essa deslegitimação é frisada principalmente em (16/146-165), momento em que a representante da Gered deslegitima as reivindicações *laklãnõ-xokleng* por a escola não se enquadrar no *sistema* e não estar indo “de acordo com o Estado”, principalmente, segundo a enunciação da Roberta, pela gestão do *dinheiro*. A viabilidade da educação diferenciada conforme a perspectiva do significado *laklãnõ-xokleng* é posta em dúvida (e inclusive ameaçada) por ela não se adequar às normas da instituição *não-cultural* à que se atrela (“Então assim não dá”, “se eu não presto contas do dinheiro que entra aqui, vocês serão prejudicados, porque o dinheiro não virá mais”). Observemos que em momento algum se questiona a *culturalidade* do *sistema*, representado como instituição supra-cultural que há de ser compreendida e seguida à risca pelas instituições que se encontrariam hierarquicamente em posições inferiores (particulares, locais, *culturais*) em relação à posição superior do *sistema* enquanto instituição geral, universal, *não cultural*.

Através dessas coerções, sustentadas no domínio sobre o dinheiro, a *onça* busca inibir a força e a luta indígenas, abafando ou obstaculizando a capacidade transformadora das comunidades indígenas e dos seus professores, estudantes e lideranças. Na enunciação a seguir,

proferida no II Grande Encontro Guarani da ASIE, ocorrido na aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul, em outubro de 2015, o professor Guarani Nírio da Silva ilustra o modo em que o *sistema*, personificado na Gered, tenta abafar e obstaculizar a força e capacidade de transformação dos professores indígenas no desenvolvimento de atividades *culturais* na escola, como, por exemplo, a visita à Opy de uma aldeia vizinha onde ocorreria um *nhemongarai* ou *batismo* da erva mate:

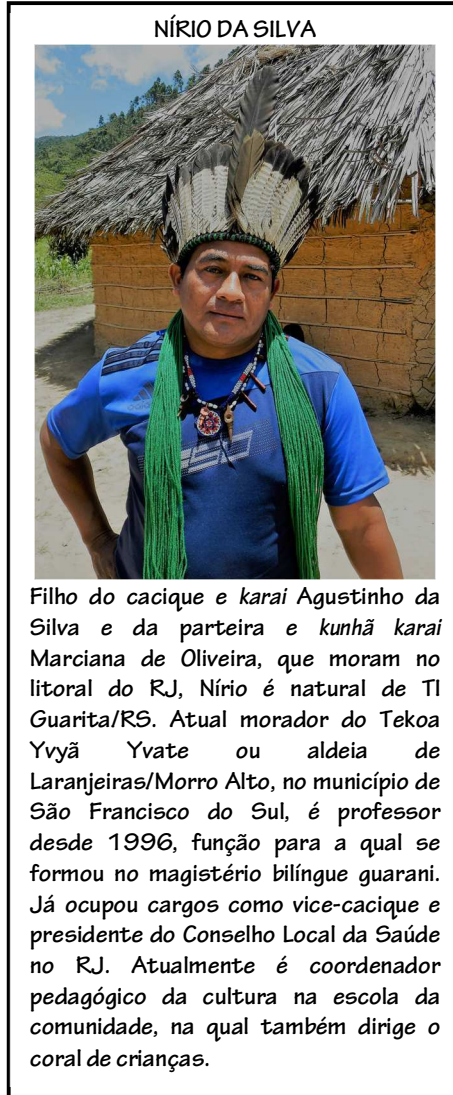
- 1 (17) Teve um batismo da erva-mate em Pirai, aí falei
 2 pros meus alunos, falei pro Adriano — Adriano
 3 tá aí —, o Edinho, Dionísio, falei assim: “vou
 4 levar o coral, vou levar criança lá pra Pirai pra
 5 mostrar pra algum *xeramoí* que tá lá, vai falar da
 6 importância da erva-mate, batismo, da nossa
 7 cultura pras criança”. Mas depois, a gente foi pra
 8 Pirai, tudo bem. Depois disso me ligaram da
 9 Gered, falaram pra mim que eu tava fazendo
 10 errado isso. Me falaram que eu vou ter que pegar
 11 assinatura dos cacique, dos *xeramoí*, dos pajé,
 12 pra mim levar as criança pra mostrar nossa
 13 cultura. E aí me senti muito... Eu senti muitas
 14 coisas no meu coração... “Será que agora o *jurua*
 15 tem que mandar na minha vida, na minha
 16 cultura? Então na verdade é o *jurua* que é o
 17 cacique agora?” Eu falei assim pra mim mesmo.
 18 E aí alguém me falou assim: “Nírio, se você levar
 19 as criança, você vai tirar a criança da sala de aula
 20 pra fazer o trabalho fora, da pesquisa, da cultura,
 21 vão levar pra outra aldeia, você tem que pedir
 22 autorização na Gered”. Então eu falei assim:
 23 “Então, na verdade aqui quem manda mais das
 24 comunidades, os cacique, da liderança, deve ser a
 25 Gered”, eu falei isso pra mim. Aí falaram
 26 também pra mim assim: “Nírio, e se acontecer
 27 acidente? Se acontecer acidente e morre as
 28 criança? E aí?” Eu falei assim: “E aí que? E aí o
 29 quê?” “Não, porque aí tudo vai nas suas costa,
 30 você tem que assumir”. Aí eu falei assim: “Meu
 31 deus! Então na verdade eu tô fazendo errado”.
 32 Então, por isso que eu falo. Olha, eu pensei
 33 assim: “poxa a vida, então na verdade, agora,
 34 quem manda na minha escola agora é o *jurua*?
 35 Não é a comunidade, não é o cacique, não é o

36 *xeramōi* que manda?” [...] Aí levei pouca
37 criança, pouca criança foi lá, e algumas mães
38 ficaram até preocupadas também, não deixaram
39 os filho ir, teve preocupação muito grande por
40 cima disso. E fui com pouca criança. Poxa, mais
41 eu vi meu primo, cacique lá do Pirai, dentro do
42 *Opy*, mostrando a nossa realidade, da nossa
43 cultura, no *Opy*, dançando *xondaro*, ensinando as
44 crianças menor, ensinando a menina dentro da
45 *Opy*, eles ficando até uma hora da manhã com as
46 criança, falando da importância da erva-mate. Eu
47 gostei muito, muito, muito mesmo! Agradeço
48 muito meu primo Werá, lá da aldeia de Pirai,
49 Ronaldo, cacique, tava com a gente lá, falando da
50 importância da erva-mate, da cultura, do
51 *xondaro*. Aí falei pra Maria Inês “olha só
52 criança”... Levamos até os pequeno, algum foi
53 pequeno, dançaram muito e ficaram até uma hora
54 da manhã [...] Aí na volta as criança falaram pros
55 amiguinho dentro da escola: “Nossa, olha, foi
56 muito bom, o encontro lá, teve batismo da erva-
57 mate, fumando cachimbo, a gente dançando” Isso
58 que eu quero, na verdade, de agora em diante. Eu
59 quero isso. Eu gostei, tô gostando muito dessa
60 nossa pesquisa dos saberes indígena, tá
61 acontecendo muitas coisa [...] Eu espero que,
62 próximo encontro, esse pessoal da Gered vai de
63 novo, pra gente trabalhar junto, pra gente levar
64 esse trabalho, essa cultura pra frente. Eu espero
65 que daqui em diante também o pessoal que tão aí
66 olha mais nossa cultura. E... que que eu senti
67 muito aquele dia? Porque uma pessoa falou
68 assim aquele dia, falou assim meio grosso
69 comigo, falando coisa errada... Eu me senti
70 muito... fiquei parado, fiquei parado mesmo.
71 *Juruá* falando assim pra mim pra eu não... até
72 agora não ficou legal pra mim. Porque era a vez
73 de *xeramoí* se preocupar comigo, *xejaryi* que
74 deveria se preocupar comigo, eles tão rezando,
75 falando as coisas boas, falar da nossa cultura e
76 vai vir uma pessoa *juruá* e vai falar pra mim que
77 tô fazendo errado? Pensa *xerentarã kuery*
78 [parentes], isso tá errado. Na verdade, vou ter

79
80
81

que voltar, deixar essa cultura, voltar pra cultura branca pra mim fazer as coisa certa? (Nirio da Silva, GU – II, disponível em: <<https://vimeo.com/202538518>>).

Em (17/01-07), o professor Nirio da Silva discorre a respeito da sua *força* e iniciativa ao recontar como surgiu a ideia de desenvolver uma atividade de ensino-aprendizagem escolar junto à sua turma através da participação no batismo da erva mate que teria lugar na aldeia do Pirai. Seria essa uma prática de liberdade (FOUCAULT, 2004a), uma prática de educação escolar guarani diferenciada em condições aceitáveis e satisfatórias. Essa prática de liberdade em condições aceitáveis e satisfatórias seria resultado da vitória em lutas de liberação (FOUCAULT, 2004a), como aquelas mantidas nas práticas materiais em que os guerreiros indígenas puderam dirigir as suas enunciações diretamente para funcionários das Gereds e da SED-SC presentes nos Grandes Encontros, como é o caso aqui. Práticas de liberdade, práticas de educação escolar indígena diferenciada, como a participação no batismo da erva mate, se encontram em harmonia com a abordagem do ensino-



aprendizagem de línguas enquanto processos sociais, abordagem baseada na imersão dos aprendizes “em versões autênticas de uma prática”, na qual desempenham papéis múltiplos e diversificados, com base na sua experiência de vida (CAZDEN et al., 1996, p. 84). Práticas como a cerimônia de batismo da erva mate guarani buscam inspiração na tradição indígena e nos modos em que a comunicação linguística era praticada nela para adaptá-la às circunstâncias da sociedade contemporânea, aplicando “de forma imaginativa os valores e práticas do passado às circunstâncias de hoje em dia” (CANAGARAJAH, 2006, p. 234).

Contudo, a *força* do Nírio para desenvolver práticas de liberdade em harmonia com a abordagem do ensino-aprendizagem de línguas enquanto processos sociais junto aos seus alunos, numa “verdadeira educação diferenciada” conforme a visão dos mais velhos, encontrou, — como podemos conferir em (17/7-36) —, *barreiras* por parte da *onça*, particularmente da sua instituição mais capilar nas escolas indígenas do Estado de Santa Catarina: as Gered. Essas barreiras, como conferimos também em (16), foram colocadas através da exigência de documentos escritos para viabilizar as práticas de liberdade. Assim, da mesma forma que a representante da Gered em (16) informava não haver “impedimento legal” às práticas de liberdade da educação diferenciada laklânõ-xokleng “desde que os professores aprendam a elaborar uma pesquisa com seus objetivos, estratégias e metodologias” ou desde que estes se apropriem das “diretrizes de 2012” do ensino médio, isto é, desde que aceitem os procedimentos logofóbicos de controle do discurso (FOUCAULT, 2004[1970]) e se adaptem a eles, Nírio relata como a barreira que lhe foi colocada pelo *sistema* foi materializada também através do recurso a documentos escritos: para desenvolver a prática de liberdade a que se propunha, não haveria impedimentos legais a menos que Nírio pegasse a “assinatura dos cacique, dos *xeramoí*, dos pajé, pra mim levar as criança pra mostrar nossa cultura” ou pedisse “autorização na Gered”, assinaturas e autorização que, oficialmente, hão de ser enunciadas por escrito.

Esses papéis foram colocados pela *onça* como *barreiras à força* do professor Nírio, que, conseqüentemente, viu a sua força constricta e inibida (“Eu me senti muito... fiquei parado, fiquei parado mesmo”), o que gerou nele uma grande consternação e contrariedade (“E aí me senti muito... eu senti muitas coisas no meu coração...”, “Juruá falando assim

pra mim pra eu não... até agora não ficou legal pra mim”, “Pensa *xerentarã kuery* [parentes], isso tá errado”).

Em (17/07-36) podemos observar como a interposição de barreiras por parte da *onça*, segundo a enunciação do Nírio, levou-o a se questionar em relação à configuração do momento *poder* no processo social da educação escolar indígena, pois essas barreiras exemplificariam o desejo da *onça* de determinar inteiramente esse momento. A contrariedade do Nírio se deve a, na sua visão, essa determinação caber apenas às lideranças indígenas, de acordo com a própria organização sócio-política guarani, a qual não estaria sendo nem considerada nem respeitada pelo sistema (“Será que agora o *jurua* tem que mandar na minha vida, na minha cultura? Então na verdade é o *jurua* que é o cacique agora?”, “Então, na verdade aqui quem manda mais das comunidades, os cacique, da liderança, deve ser a Gered”, “poxa a vida, então na verdade, agora, quem manda na minha escola agora é o *jurua*? Não é a comunidade, não é o cacique, não é o *xeramõi* que manda?”).

Nessa relação dissimétrica de poder entre a instituição não indígena (o *sistema*) e as instituições indígenas (a *liderança*, a *comunidade*), o professor e liderança Guarani, de forma contrária à Gered em (16), não enxerga *aculturalidade* em nenhuma das instituições, e sim o caráter cultural de todas elas, pois fazer as “coisa certa” de acordo com o *sistema*, equivaleria, afinal, a deixar a cultura guarani e seguir a “cultura branca” (“Na verdade, vou ter que voltar, deixar essa cultura, voltar pra cultura branca pra mim fazer as coisa certa?”).

A liderança Guarani da aldeia de Morro Alto associa sua contrariedade e consternação em relação à desestabilização do momento *poder* no processo social da educação escolar guarani à avaliação negativa e repreensiva que o sistema faz das práticas materiais desenvolvidas no espaço-tempo de geração e transmissão de conhecimento por excelência no processo social guarani, a *Opy* (“Porque era a vez do *xeramõi* se preocupar comigo, *xejaryi* que deveria se preocupar comigo, eles tão rezando, falando as coisas boas, falar da nossa cultura e vai vir uma pessoa *jurua* e vai falar que tô fazendo errado?”).

Contudo, a relação de força entre as instituições *sistema* e *liderança* e *comunidade* indígena, neste caso da aldeia de Morro Alto, como toda relação de poder, não está saturada ou determinada completamente, e implica a existência de liberdade e possibilidade de

resistência (FOUCAULT, 1995[1976]; 2004a). Assim, apesar das barreiras colocadas pelo sistema (e apesar da avaliação negativa e repreensiva do mesmo em relação às práticas de liberdade desenvolvidas na *Opy*), que deixaram Nírio parado temporariamente, a força do professor Guarani falou mais alto e ele conseguiu desenvolver a prática de liberdade planejada. A participação da turma na visita à *Opy* da aldeia do Piraí, contudo, se viu diminuída pela preocupação das mães em decorrência do embate com a Gered (“Aí levei pouca criança, pouca criança foi lá, e algumas mães ficaram até preocupadas também, não deixaram os filho ir, teve preocupação muito grande por cima disso. E fui com pouca criança”).

Apesar disso, em (17/25-39), o coordenador do coral da aldeia Morro Alto enuncia a respeito da avaliação positiva da prática de liberdade tanto por ele próprio (“Eu gostei muito, muito, muito mesmo!”, “Eu quero isso. Eu gostei, tô gostando muito dessa nossa pesquisa dos saberes indígena”) como por parte das crianças participantes, destacando a sua empolgação (inclusive na forma em que relataram a experiência para aquelas que não participaram: “Aí na volta as criança falaram pros amiguinho dentro da escola: ‘Nossa, olha, foi muito bom, o encontro lá, teve batismo da erva-mate, fumando cachimbo, a gente dançando’) e o seu envolvimento ativo (“dançaram muito e ficaram até uma hora da manhã”).

Perante a avaliação positiva das práticas de liberdade da educação escolar diferenciada por parte de professores e alunos (assim como por parte das lideranças envolvidas tanto no planejamento quanto no desenvolvimento da prática, às quais Nírio faz menção explícita na sua enunciação), o atual coordenador pedagógico da escola do Tekoa Yvyã Yvate apela para uma transformação no momento poder do processo social da educação escolar guarani, pedindo à instituição que encarna o *sistema* — de forma coerente com as colocações de Walderes Coctá Priprá em (16/52-65) e (16/67-79) — um esforço para trabalhar em conjunto a partir de um maior interesse e conhecimento por parte dos técnicos da instituição em relação à cultura indígena (“Eu espero que daqui em diante também o pessoal que tão aí olha mais nossa cultura”).

Em relação à viabilidade das práticas de liberdade que os Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng desejam para a educação escolar diferenciada, no momento *instituições*, portanto, cabe confirmar o embate entre duas perspectivas sobre o caráter interferidor dos indivíduos nesse momento do processo social: por um lado, a

perspectiva da *onça*, segundo a qual os indivíduos que executam as suas políticas (acusados de, na maioria das vezes, não conhecerem a cultura indígena e não se interessarem por aprender a respeito dela) apenas respondem às determinações do *sistema*, sem capacidade de contestá-las ou transformá-las; por outro lado, a perspectiva dos indígenas, segundo a qual a *força* e a *luta* são motores de mudança, de transformação derivada da capacidade de intervenção dos indivíduos para mudarem o curso dos processos sociais.

Esse contraste é aprofundado na enunciação a seguir, proferida no II Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, na aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, em outubro de 2015, também dirigida aos técnicos da Gered e da SED-SC. Nela, a professora Guarani Eunice Antunes discursa sobre a falta de disposição do *sistema* para escutar as reivindicações indígenas quanto às suas perspectivas de significado em relação à educação escolar diferenciada, inclusive quando elas são enunciadas observando os limites estabelecidos pelos procedimentos logofóbicos que controlam o discurso através da imposição de formas específicas:

- 1 (18) A gente sempre fala que a escola, não foi nós que
 2 pedimo a escola pras aldeias. A escola ela vem
 3 imposta de fora pra dentro. E quando ela veio
 4 imposta de fora pra dentro, ela veio com esse
 5 objetivo de... de uma forma bem sutil,
 6 transformar a cabeça dos indígena pra tirar o
 7 nosso direito, que, infelizmente, é a questão da
 8 luta pela terra. Aos poucos a gente foi perdendo e
 9 a gente perdeu muito com isso. Então pra
 10 relembrar... No ano de 2000, quando os mais
 11 velhos se reúnem pra dizer que não querem mais
 12 escola dentro das aldeias, foi um momento que
 13 mexeu muito com essa estrutura das escolas no
 14 estado de Santa Catarina e no Brasil em geral, do
 15 povo Guarani. Dentro desse pensamento e dessa
 16 revolução que aconteceu em 2000, vem essa
 17 proposta de como que os Guarani querem a
 18 escola dentro da aldeia [...] E que eu lembre em
 19 2005... 2007... quando a gente vinha nesse
 20 processo de formação do magistério, então a
 21 gente discutiu também o Parecer 282, aonde
 22 todos os professores se reúnem pra colocar, no
 23 Estado de Santa Catarina, de que forma que quer
 24 que aconteça essa educação diferenciada, como

25 que essa educação tinha que tar acontecendo
26 dentro das aldeias, desde: o que é que o professor
27 tem que ensinar, quem são as merendeiras que
28 vão tar trabalhando, o tipo de alimentação, qual é
29 a estrutura da escola. Então dentro desse parecer
30 tá tudo especificado ali. E em 2007, que eu me
31 lembre, a gente reuniu todos os professores do
32 Estado de Santa Catarina, na aldeia de Biguaçu,
33 aonde a gente começa a rascunhar, por primeira
34 vez, a gente coloca num registro e manda pra
35 Secretaria de Educação... Eu tenho certeza que
36 deve tar em algum lugar esse documento que foi
37 feito pelas lideranças, pelos professores... *O*
38 *sistema das escolas guarani do Estado de Santa*
39 *Catarina [...]* Dentro desse documento também tá
40 escrito por que, por que a gente quer dessa
41 maneira. Então lá foi colocado: o tempo, o
42 espaço, o cotidiano, a vida do homem, a vida da
43 mulher — tá tudo especificado dentro desses
44 documento. Então pra gente chegar num
45 momento desse de novo, colocando, os
46 professores colocando suas dificuldade... E aí,
47 também conversar com a nossa colega aqui, que
48 vem representar a Gered, falando assim que
49 talvez esse não é o momento de tar colocando da
50 maneira que foi colocado a situação aqui: Eu
51 acredito que seja, e tem que ser. Porque nesse
52 momento é um momento que a gente tá reunido
53 aqui com todos os professores, todas as
54 liderança, pra falar da nossa realidade dentro das
55 aldeias. Porque não há diálogo, não existe
56 diálogo. Por mais que a gente queira. Se a gente
57 diz que a gente pode dialogar, esse é um
58 momento de diálogo. A gente tá aqui nesse
59 momento pra dialogar sobre isso. Porque eu
60 acredito que em outros momentos é muito difícil,
61 a gente não consegue [...] Não existe diálogo. E
62 também propor pro nosso colega aqui... da
63 Secretaria de Educação... Seu Ramiro... falar um
64 pouco de como que a gente pensa daqui pra
65 frente. A gente sabe que o sistema da educação
66 ele é movido por pessoas, então ele foi criado por
67 pessoas, ele é movido por pessoas e nós estamos

68 aqui em pessoas. Tanto os professores indígena
69 quanto não indígena, a gente é pessoas. Eu
70 acredito que seja comodismo, burocracia, como
71 foi colocado, várias coisas, vários nomes que a
72 gente vem colocando... Mas eu acredito assim, se
73 a gente quiser mudar isso, a gente consegue,
74 porque somos pessoas, e a gente tá na atividade.
75 A gente tá tendo esse esclarecimento, a gente tá
76 tendo essas informações, a gente tá tendo esse
77 diálogo. Por que não? Lá dentro da Secretaria de
78 Educação, uma Coordenação — como o Adriano
79 colocou aqui —, uma coordenação que coordene,
80 que procure, que faça acontecer esses anseios das
81 escolas indígenas guarani, kaingang e xokleng do
82 Estado de Santa Catarina. Eu vejo assim, que
83 quando a gente quer fazer algo, quando a gente
84 quer mover algo, a gente consegue. Uma pessoa
85 que queira mudar algo, ele consegue. Imagine
86 várias pessoas, vários povos, indígena, não
87 indígena, a gente pensar nessas realidades. Eu
88 acho que ficou muito claro aqui pra todo mundo
89 a diferença do pensamento do homem branco a
90 diferença de pensamento do Guarani, o modo de
91 vida de cada um, e o modo que cada um quer pra
92 seus filhos e pra suas crianças. A gente sempre
93 usa aquele ditado popular, “água mole em pedra
94 dura tanto bate até que fura”, então, a gente tá no
95 rio de água, a gente tá no mar de água, e eu acho
96 que se a gente quiser fazer, a gente faz. Então
97 pensar nessa proposta de um espaço, de uma
98 secretaria, de uma coordenação específica, para
99 se tratar de educação indígena, de educação
100 escolar indígena. E arregaçar os braços e
101 trabalhar, porque eu acredito, eu sinto, que tá
102 tudo pronto. Tá tudo posto no papel. Tá tudo
103 escrito. Tá tudo falado. O tempo todo. O que tá
104 faltando mesmo é fazer acontecer isso. E a gente
105 tem várias pessoas aqui dentro das nossas
106 aldeias, se é o papel que é pedido, a gente tem
107 várias pessoas aqui que hoje tem essa capacidade
108 de tar lá dentro ajudando a mudar e a ajustar esse
109 sistema de educação. (Eunice Artunes, GU – II,
disponível em: <<https://vimeo.com/202538849>>)

Na primeira parte desta enunciação da professora e liderança do Morro dos Cavalos (18/01-09), Eunice constrói uma representação de escola muito distante daquela feita por Dona Neli Ndili em (10), onde a sábia e anciã Laklãnõ-Xokleng expôs o modo em que a escola indígena da aldeia Bugiu surgiu como fruto da força e da luta indígena, a iniciativa dos próprios índios, no final da década de 1980. Como já foi exposto no capítulo 4, o histórico da relação dos Guarani, dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng com a escola, assim como o histórico do seu contato com a população não indígena, é muito distinto. Assim, enquanto caciques Kaingang já reivindicavam escolas nas suas áreas no final do século XIX, organizando por conta suas primeiras escolas já nas duas primeiras décadas do século XX, e os Laklãnõ-Xokleng, escolarizados desde a década de 1940, se articulavam para tornar possível a presença e atuação de novas escolas nas áreas ocupadas após a construção da barragem na década de 80, os Guarani sempre optaram por se manterem distantes da presença e da ação das instituições indigenistas nas suas áreas até a década de 1990, sendo que a primeira escola guarani, da aldeia do Massiambu, foi inaugurada apenas em 1994.

A inauguração das primeiras escolas guarani não decorreu nem da iniciativa dos próprios indígenas nem da união das suas forças na luta, e sim da imposição da Secretaria de Estado de Educação. Essa instituição, no uso das atribuições a ela conferidas pela CF de 1988 em relação ao dever de garantir o *direito* de *todas* as crianças e adolescentes brasileiros (tanto não indígenas como indígenas) à educação escolar, começou a tirar proveito das “diferenças de pensamento existentes no interior das próprias comunidades, entre os que desejavam a escola e os que não a desejavam” (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p. 28) para promover a escolarização das comunidades enquanto *direito* e, simultaneamente, enquanto *obrigação*⁷³.

Segundo Eunice, essa imposição (“não foi nós que pedimo a escola pras aldeias. A escola ela vem imposta de fora pra dentro”), que tinha objetivos radicalmente contrários aos que hoje se coloca para a escola (pois essa escola *imposta*, em vez de fortalecer a luta indígena, buscava “de uma forma bem sutil, transformar a cabeça dos indígena pra

⁷³ Para uma discussão mais aprofundada a respeito da escola enquanto direito intercultural e obrigação universal no contexto guarani, cf. Guerola (2012; no prelo)

tirar o nosso direito, que, infelizmente, é a questão da luta pela terra”), alcançou o efeito pretendido (“Aos poucos a gente foi perdendo e a gente perdeu muito com isso”). Esse efeito de enfraquecimento pode ser relacionado ao enfraquecimento ou *acomodação* a que fez referência o professor Kaingang Pedro Kresó em (13), e contraposto às colocações da própria Eunice em (15), onde a professora Guarani apontava para o sucesso da sua escola na formação de lideranças e no fortalecimento da luta pelos direitos indígenas.

As colocações da professora Eunice Antunes em (15), todavia, não faziam referência à escola conforme *imposta* num primeiro momento pela Secretaria de Educação, e sim à escola conforme reinterpretada enquanto arma para a luta pelos direitos indígenas e conforme implementada através da força dos professores, estudantes e lideranças. Por servir de fundamento tanto para essa imposição como para essa reinterpretação, o *papel* (particularmente a CF de 1988 e a LDB de 1996), de novo, teve uma grande responsabilidade enquanto *barreira* e enquanto *arma*. Os mesmos documentos que reconhecem o direito à educação escolar indígena diferenciada (isto é, de acordo com os “processos próprios de aprendizagem” indígenas), e que, portanto, podem ser usados como *arma* pelos indígenas, são aqueles que serviram de alicerce à imposição da escola nas aldeias guarani e que, portanto, foram usados como *barreira* às práticas de liberdade guarani por parte do sistema.

Apropriando-se dessa arma poderosa que é o *papel* (na perspectiva de significado indígena, um símbolo metonímico, junto à *caneta*, para aglutinar e representar os diversos processos de letramento e o poder a eles atrelado), os Guarani, assim como os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, têm tentado batalhar na continuação da luta. Nesse sentido, na segunda parte da enunciação em análise (18/10-44), a liderança Guarani faz referência a uma série de documentos redigidos em ou a partir de eventos organizados após a implementação das primeiras escolas nas aldeias, para se falar e se discutir sobre a educação escolar guarani diferenciada. Esse histórico recontado por Eunice é equivalente ao recontado por Brighenti e Nötzold (2010), que eu, por minha vez, recontei sinteticamente neste trabalho na seção 4.2. Nele, diversos eventos resultaram em diversos documentos: na sobredeterminação e internalização dos momentos *práticas materiais* e *discurso*, documentos foram redigidos, enunciados por escrito (“se é o papel que é pedido”) como resposta à barreira colocada pelo sistema, consistente, por sua vez, também em documentos. Uma guerra letrada,

uma guerra escrita, através das armas e das barreiras *discursivas* (mas nem por isso menos violentas) do sistema: o *papel* e a *caneta*.

Porém, uma vez que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 4), o perigo e o poder da produção discursiva dos indígenas com as armas do *papel* e da *caneta* é combatida através das “interdições, supressões, fronteiras e limites” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 19) que o inimigo, o *sistema*, coloca no fluxo ininterrupto de comunicação verbal. Muitos desses limites, que buscam represar o fluxo do discurso, são colocados por procedimentos de controle, que impõem aos enunciados “exigências complexas e pesadas” e regras em permanente atualização (FOUCAULT, 2004[1970], p. 13-14). Através desses procedimentos de controle se fixa “a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem” e “os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 15).

Até hoje, os responsáveis pela educação escolar indígena nas instituições governamentais, como secretarias e gerências de educação, são indivíduos não indígenas, acusados com frequência pelos indígenas de um profundo desinteresse e desconhecimento em relação às culturas e populações com as quais trabalham, como vimos em (16) e (17). Eles, técnicos do *sistema*, são responsáveis por “executar as políticas públicas que o governo tem” e por se preocupar com que “realmente essas políticas estejam sendo executadas”. Eles que lidam em última instância com os recursos financeiros recebidos para as escolas. São eles, também, que impõem as regras e exigências complexas e pesadas aos enunciados *escritos* dos indígenas e fixam a sua eficácia e os “limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 15). São eles os agentes da “polícia discursiva” que monitora a aplicação, valorização e distribuição do saber com base num suporte “institucionalmente constringedor”, reforçado e reconduzido por práticas e discursos como a pedagogia, os livros e as bibliotecas (FOUCAULT, 2004[1970], p. 6-14).

Assim, a representação que Eunice faz da batalha com os documentos elaborados pelos Guarani nos sucessivos eventos (a “proposta” de 2000, o “Parecer 282” elaborado entre os anos de 2005 e 2007, o rascunho em 2007 do documento “*O sistema das escolas Guarani do Estado de Santa Catarina*”) é de uma batalha infrutífera, na

qual a “polícia discursiva” da Gered, talvez pelo desconhecimento e desinteresse de que a acusam os indígenas, não tem dado ouvidos (nem olhos) para os documentos elaborados. Esses documentos são representados por Eunice como tendo sido desconsiderados pela Gered, aliás, ignorados — tanto que hoje alguns deles se encontram inclusive em paradeiro desconhecido (“deve tar em algum lugar esse documento”).

Eunice elenca e relembra todos esses eventos e documentos para apontar para a falta de interesse e conhecimento por parte da Gered em relação às demandas da luta indígena pela educação diferenciada, que se materializa nas interdições, supressões, fronteiras e limites que a Gered coloca aos seus discursos. Os Guarani já especificaram detalhada e reiteradamente (“tá tudo especificado dentro desses documento”, “dentro desse parecer tá tudo especificado ali”, “Tá tudo posto no papel. Tá tudo escrito. Tá tudo falado. O tempo todo”, cf. 18/26-30 e 18/39-44) “de que forma que quer que aconteça essa educação diferenciada”. Contudo, Eunice exemplifica a falta de disposição ao diálogo por parte do Estado, que é colocada enfaticamente (“não há diálogo, não existe diálogo”, “é muito difícil, a gente não consegue”), no fato de estarem, ainda, “num momento desse *de novo*”. Esse exemplo sugere uma inconformidade em relação aos limites que a Gered coloca à eficácia, aos efeitos e aos limites de valor de coerção (FOUCAULT, 2004[1970]) dos discursos que os Guarani já proferiram em outros momentos *desses* e em todos os documentos citados anteriormente, enunciados ao longo dos mais de vinte anos de discussão sobre educação escolar guarani diferenciada.

A estratégia que Eunice emprega nesta batalha, porém, não é a recusa ao diálogo e sim o *convite* ao diálogo (“Se a gente diz que a gente pode dialogar, esse é um momento de diálogo. A gente tá aqui nesse momento pra dialogar sobre isso”), um diálogo amplo entre a instituição do *sistema* e a *comunidade*, “todos os professores [e] todas as liderança”. O convite, porém, é muito mais intenso. O convite é para que os não indígenas envolvidos no *sistema* — aqueles que, fora do tempo e do espaço, *acomodados* e *ajustados*, se dizem impotentes, sem capacidade transformadora, e não fazem *cultura*, como a responsável da Gered em (16) — assumam a consciência da sua capacidade transformadora e não duvidem da sua possibilidade.

Eunice sabe, com Butler (2010), que as instituições são performáticas, que são pessoas as que constroem e perpetuam o *sistema* no exercício do seu poder e da sua força; que essas pessoas,

eminentemente interferidoras, intervêm na criação, perpetuação, transformação e/ou destruição delas. Assumir que os seres humanos são eminentemente interferidores nas instituições e que a construção discursiva das mesmas é central faz com que “a própria existência desses entes possa ser colocada em dúvida” (BUTLER, 2010, p. 147), isto é, faz com que a sua existência possa ser desmascarada.

Desmascarar a *onça*, desmascarar o tal do *sistema*. É o que a intelectual da educação escolar guarani fez ao dirigir-se, no II Grande Encontro Guarani, ao responsável da SED-SC, membro da equipe da ASIE-SC como coordenador ligado a essa Secretaria: “A gente sabe que o sistema da educação ele é movido por pessoas, então ele foi criado por pessoas, ele é movido por pessoas e nós estamos aqui em pessoas. Tanto os professores indígena quanto não indígena, a gente é pessoas”. Eunice sabe, com Freire (1967, p. 43), que o “comodismo”, ou os outros “vários nomes que a gente vem colocando”, como “burocracia”, constituem “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno”, e que, para revertê-lo, nós sujeitos, temporalizados e localizados, podemos assumir a nossa capacidade de transformação e fazer cultura: “se a gente quiser mudar isso, a gente consegue, porque somos pessoas, e a gente tá na atividade”.

No seu desmascaramento do sistema, Eunice desenvolve uma *ode* à liberdade, à capacidade de transformação conforme definida, por Giddens (1984), enquanto capacidade de se comportar ou agir de formas diferentes; por Foucault (1995[1976], p. 244), enquanto “campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”; e, por Freire (1967), enquanto capacidade para intervir, dominar e humanizar a realidade e fazer cultura.

Para explorar um pouco mais a dimensão literária do texto etnográfico (CLIFFORD, 1986) e do discurso público indígena, e fugir do “confinamento monoestilístico” do discurso acadêmico (SPRY, 2001, p. 720), valorizando a poesia das palavras da professora e liderança Guarani, dou ênfase à *ode* de Eunice (18/82-96) transformando-a visualmente em poema:

*Eu vejo assim,
que quando a gente quer fazer algo,
quando a gente quer mover algo,
a gente consegue.*

*Uma pessoa que queira mudar algo,
ele consegue.*

*Imagine várias pessoas,
vários povos,
indígena,
não indígena,
a gente pensar nessas realidades.*

*Eu acho que ficou muito claro aqui
pra todo mundo
a diferença do pensamento do homem branco
a diferença de pensamento do Guarani,
o modo de vida de cada um,
e o modo que cada um quer pra seus filhos
e pra suas crianças.*

*A gente sempre usa aquele ditado popular:
'Água mole em pedra dura
tanto bate até que fura'.*

*A gente tá no rio de água...
A gente tá no mar de água...*

*E eu acho que se a gente quiser fazer,
a gente faz.*

Após essa ode à liberdade e à capacidade de transformação de todos os indivíduos (todos nós, “indígena, não indígena”, de alguma forma envolvidos no *sistema*, desmascarado enquanto rede de pessoas que *não* se assumem livres e transformadoras na *performatividade* das instituições), Eunice representa os indígenas como completamente informados e esclarecidos (“A gente tá tendo esse esclarecimento, a gente tá tendo essas informações”) para assumirem a responsabilidade de uma Coordenação específica no *sistema* (“de um espaço, de uma secretaria, de uma coordenação específica, para se tratar de educação indígena, de educação escolar indígena”) com o fim de transformá-lo (“a gente tem várias pessoas aqui que hoje tem essa *capacidade* de tar lá dentro ajudando a *mudar* e a *ajustar* esse *sistema* de educação”).

Os indígenas assumindo mais poder na instituição, transformando relações de poder político, relações de força que têm na sua base guerras historicamente determináveis (FOUCAULT, 200-?[1979]). Uma “coordenação que coordene”, performática, feita pelos próprios indígenas, constituiria, na visão de Eunice, uma sub-instituição do *sistema* que fizesse acontecer “esses anseios das escolas indígenas guarani, kaingang e xokleng do Estado de Santa Catarina”. “Fazer acontecer” é o único que falta, dominar e humanizar mais a realidade, fazer mais cultura: “arregaçar os braços e trabalhar [...] tá tudo pronto”.

Está tudo pronto, está tudo dito e repetido, há vários anos. Tem indígenas esclarecidos e informados capazes de transformar esse *sistema*. Porém, há uma interdição da polícia discursiva do *sistema*, que se recusa ao diálogo e coloca regras e exigências pesadas para barrar o “acontecimento aleatório” do discurso (FOUCAULT, 2004[1970], p. 19), principalmente a partir da exigência de documentos escritos, conforme vimos em (16), (17) e (18). Apesar da abertura ao diálogo por parte dos indígenas e da chamada à liberdade e à força feita por eles aos não indígenas em relação à performatividade do *sistema*, aqueles que se dizem impotentes continuam colocando barreiras à luta indígena, principalmente através do *papel* (“se é o papel que é pedido”). É a respeito dessa categoria que os intelectuais e poetas indígenas discorrem mais aprofundadamente na próxima seção.

5.4.2 “A gente só fez uma capa pra esse papel aí. E como mudou as coisas!”: O papel como arma e como barreira

- 1 (19) O pessoal chegaram, já foram colonizando o
 2 Brasil, já foram cortando tudo e espremeram os
 3 indígena numa bolinha de terra que tamo até
 4 hoje, lutando pelo nosso direito por uma terra
 5 que já era dos indígena. Hoje batalham muito,
 6 morre muito índio adquirindo uma coisa que já
 7 era deles. Se tu parar e pensar é um negócio
 8 bem... a gente até fica triste se analisar isso aí...
 9 Mas a realidade de hoje é isso aí. Então essa
 10 arma poderosa que eu falo, que é a caneta, ela é
 11 porque os político do nosso país usam ela pra
 12 escrever as leis que cortam os direitos indígena,
 13 tiram os direitos indígena. Mas, por outro lado,
 14 também tão dando oportunidade pros nossos

15
16
17

indígena, pros nossos universitário indígena, estudar e usar essa mesma arma contra eles pra se preparar pra competir com eles. (João Maria dos Santos, KG – II, disponível em: <https://vimeo.com/202539486>>)

JOÃO MARIA DOS SANTOS



Cacique da Terra Indígena Toldo Pinhal há quatro anos, João Maria dos Santos é liderança desde os seus treze, quando, na TI Palmeirinha, no Paraná, começou a assistir o cacique Ângelo Kretã, com quem iniciou a sua formação como cacique Kaingang.

Nesta enunciação, o cacique da Terra Indígena kaingang do Toldo Pinhal oferece uma interpretação sintética da guerra colonial e neocolonial, historicamente determinável, contra os povos indígenas no Brasil. Essa guerra se estende até os dias de hoje (“a realidade de hoje é isso aí”) e, do mesmo modo que a luta indígena conforme caracterizada na seção 5.2.1, é física e corpórea. Por esse motivo, ela é descrita pelo cacique João através de verbos que fazem referência a ações que habitualmente têm corpos como sujeitos ou objetos, tais como *cortar*, *espremer*, *batalhar* ou *morrer*. O efeito apontado

nessa versão sintética da guerra é o “encapsulamento” ainda vigorante (“espremeram os indígena numa bolinha de terra que tamo até hoje”) sofrido pelas comunidades indígenas em decorrência dos “processos de territorialização impostos a esses grupos pelos estados nacionais” (SCARAMUZZI, 2011, p. 252).

A representação do *papel* e, neste caso, da *caneta* (e do fruto da cópula jurídica entre os dois, a *lei*) como uma “arma poderosa” numa guerra que é física e corpórea se constrói, igualmente, através dos verbos aos quais esses elementos são associados, tais como *escrever*, *cortar* ou *tirar*. Numa guerra física, o inimigo, o *sistema* (neste caso associado aos “político do nosso país”), com uma arma física, a caneta, *corta* direitos. E como os direitos indígenas são físicos e estão no corpo, conforme caracterizados na seção 5.2.1, o uso por parte da *onça* de

armas físicas (caneta e papel) para cortá-los no corpo dos índios acaba produzindo a morte dos mesmos (“morre muito índio”). Cortar direitos, portanto, na perspectiva de significado dos indígenas, equivale a matar.

Após décadas de luta pela educação escolar diferenciada (direito de muito valor para os indígenas também por ele poder prepará-los para o uso da “arma poderosa” que é a caneta), um dos frutos colhidos tem sido a criação de licenciaturas interculturais e programas de cotas e ações afirmativas para o acesso diferenciado dos indígenas ao ensino superior (MELO, 2013). Esses cursos e programas, criados pelos “políticos” durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, contribuíram ainda mais para a aprendizagem do uso dessa arma por parte dos indígenas. Como atividade revolucionária (FREIRE, 1989), *estudar*, particularmente estudar a linguagem, nesses cursos, pode contribuir na guerra em favor dos indígenas para estes poderem, em relação aos brancos do sistema, “usar essa mesma arma contra eles pra se preparar pra competir com eles”.

Porém, para evitar essa possível concorrência através da *caneta*, a polícia discursiva fortalece procedimentos de controle para enrijecer o arame farpado e represar o fluxo de comunicação ininterrupta através de regras permanentemente atualizadas e “exigências complexas e pesadas” que buscam servir como barreiras e excluir os indivíduos que não as cumprem (FOUCAULT, 2004[1970], p. 13). É por isso que os indígenas, quando da aprendizagem do uso da “arma poderosa”, precisam prestar atenção às “coisinhas” com as quais há de se estar “também aprendendo a manobrar”. Assim o expõe a professora Guarani Eunice Antunes na enunciação a seguir, proferida na reunião com orientadores de estudo Guarani prévia à realização do I Grande Encontro da ASIE-SC nesse contexto étnico:

- | | |
|----|--|
| 1 | (20) Qual foi a nossa maior dificuldade? Eu também |
| 2 | trabalhei lá, no projeto político-pedagógico do |
| 3 | Biguaçu, e aqui no Morro dos Cavalos. [...] |
| 4 | Quando, eu lembro que nunca saiu da minha |
| 5 | cabeça — foi aonde parece que deu um estalo pra |
| 6 | mim entender o que que é a Secretaria de |
| 7 | Educação do sistema de educação —, quando, na |
| 8 | época, o Hyral pegou e a Secretaria veio e cobrou |
| 9 | de nós por que que a gente tinha dia, quando |
| 10 | tinha cerimônia, lá na Casa de Reza — a gente ia |

11 pra cerimônia e no outro dia ninguém ia pra
12 escola porque a gente amanhecia na Casa de
13 Reza —, depois, no outro dia, ninguém ia pra
14 escola, os professores, os alunos, e isso a gente
15 tava o tempo todo falando na escola. Quando foi
16 um dia a Secretaria de Educação chegou lá em
17 Biguaçu, não tinha ninguém lá na escola, tava
18 todo mundo dormindo. A gente tava dormindo, a
19 gente tinha amanhecido na cerimônia. E aí a
20 Secretaria veio pra cima do Hyral e falou "é isso,
21 isso". E aí o Hyral falou "não, mas na lei tal fala
22 que a gente tem direito, lá no artigo tal, tal".
23 "Vocês têm o direito de vocês só que sistematize,
24 coloque no papel, coloque no papel dizendo que
25 a escola quer que isso aconteça e isso faz parte da
26 escola". A partir do momento que colocou no
27 papel, e tá lá no projeto político-pedagógico, e
28 alguém da Secretaria chegar aqui e me cobrar, eu
29 vou dizer assim: "tá aqui, ó, eu escrevi aqui no
30 papel e a minha escola tá acontecendo desse
31 jeito. Você não questionou, agora tá aqui, então
32 não tem como questionar" [...] Você sabe que
33 você tem esse direito, que Santa Catarina tem um
34 sistema aberto, mas não tem um papel que tá lá
35 dizendo pra ele que a tua escola é assim. E aí isso
36 a gente tem o dever, e o Estado também tem a
37 obrigação, de tar promovendo pra que um dia a
38 gente pare as escolas indígenas e faça o nosso
39 currículo de escola [...] Sistematizar a proposta
40 de cada escola. Que a gente não teve essa
41 capacitação pra isso, pra fazer isso de fato.

42 Outra coisa que a gente teve dificuldade na
43 época: a gente colocou no papel, a gente fez
44 montoeiras de papel colocando tudo. Mas aí o
45 que aconteceu? A Secretaria de Educação,
46 quando a gente chegava com esse papel lá dentro
47 da Secretaria, entregava pra Secretaria como se
48 fosse um relatório, colocando tudo que a escola
49 quer, o que a escola não quer, o que a escola faz,
50 o que a escola não faz, qual a dificuldade,
51 colocando tudo isso, mas em forma de relatório.
52 Aí o que que a Secretaria faz pra eles? Não é
53 oficializado, não é um documento tipo oficial,
54 não é no modelo de projeto. Ele tá escrito ali.

55 Então, pra ele não vale isso. Ele só pega como
56 mais um papel, tal, lê, acha bonito, coloca ali,
57 mas não tá validade, porque é... simples papel. O
58 que aconteceu? Quando a gente, de novo,
59 brigava, “não, a gente já escreveu, a gente já
60 mandou, a gente já fez isso daí”. Mas sempre
61 chegava lá e, de repente, ele falava: “tá lá, a
62 gente mandou o papel”, e a Secretaria falava:
63 “não, não achei”, já tinham perdido o papel! Mas
64 era papel, simples papel escrito com tudo isso. O
65 que a gente fez? A gente voltou pra escola de
66 novo, fizemo uma capa, formal, como um
67 projeto, como se a gente fosse apresentar um
68 TCC, que tem lá: margem, sabe? Essa burocracia
69 que existe hoje dentro do mundo *jurua*. Fizemo
70 uma capa bem bonita, fizemo lá uma folha de
71 rosto, tudo, coloquemos um sumário, tudo ali
72 dentro do projeto político-pedagógico, e
73 mandamo pra Secretaria. Quando a Secretaria
74 pegou esse papel falou assim: "Gente! A escola
75 do Morro dos Cavalos, a escola de Biguaçu,
76 conseguiram fazer um projeto político
77 pedagógico!" A gente não mudou nada! A gente
78 só fez uma capa pra esse papel aí. E como mudou
79 as coisas! Eles nem olham que que tá escrito lá
80 dentro. A capa já diz tudo: é um *projeto político-*
81 *pedagógico da escola*. Agora, quando a gente
82 vem trabalhar aqui, que a Secretaria chega e
83 cobra da gente, a gente fala “tá no projeto
84 político-pedagógico” e aí eles não podem mais
85 reclamar, porque eles aceitaram o nosso projeto
86 político-pedagógico. Então são várias coisinhas
87 que acontecem dentro dessa Secretaria que a
88 gente tem que tar também aprendendo a
89 manobrar. Mas — que nem eu falei — o Estado
90 tem essa obrigação da gente pedir — a gente
91 liderança, nós professores, todo mundo: a gente
92 tem que pegar, fazer um documento, mandar e
93 exigir que a gente tenha esse tempo de sentar e
94 montar a proposta de cada escola. Talvez até
95 tenha, mas, assim... da gente parar e colocar
96 dentro, fazer uma capa bonita, chegar lá, entregar
pra Secretaria... a Secretaria vai tar aceitando.

(Eunice Antunes, GU – EPOE, disponível em:
<<https://vimeo.com/202539817>>)

Como vimos em (17), na enunciação do seu colega e parente Nírio da Silva, e em (16), nas enunciações da sua colega e parente Laklânõ-Xokleng Walderes Coctá Priprá, Eunice representa nesta enunciação mais um exemplo de como uma prática de liberdade de educação escolar diferenciada — neste caso, a participação por parte de professores e alunos, como parte das atividades escolares consideradas *aula*, em cerimônias na Casa de Reza (20/4-15) — é repreendida por parte do sistema, encarnado pela Secretaria de Estado de Educação. Na sua enunciação, Eunice descreve o modo em que a *onça* buscou deslegitimar e repreender essa prática de liberdade (“a Secretaria veio e cobrou de nós”, “a Secretaria veio pra cima”), embora, segundo a própria *onça*, os Guarani tivessem direito a essa prática escolar (“não, mas na lei tal fala que a gente tem direito, lá no artigo tal, tal”, “Vocês têm o direito de vocês”). A *onça* colocou como barreira para a efetivação desse direito e como fundamento para a sua repressão o fato dessa prática não ter sido *sistematizada* (“só que sistematize, coloque no papel”), sendo que essa *sistematização* consistiria em enunciar por escrito a respeito dela através das regras e “exigências complexas e pesadas” da polícia discursiva (FOUCAULT, 2004[1970], p. 13).

Assume-se que os indígenas conseguirem se adequar às regras e exigências pesadas, tanto no relacionado ao “conteúdo temático” como ao “estilo verbal” e à “construção composicional”, dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) da esfera ou disciplina da educação escolar, particularmente do PPP, possibilitará que eles possam cortar o arame farpado e ter acesso ao poder do discurso e ao poder de *fazer acontecer* as práticas de liberdade da educação escolar diferenciada, como já afirmou o professor e liderança Laklânõ-Xokleng Copacãm Tschucambang em (16). Através dos PPPs, os indígenas poderão, supostamente, revidar os ataques da *onça* fazendo uso em seu benefício da barreira, transformada em arma, que a própria *onça* colocou (“alguém da Secretaria chegar aqui e me cobrar, eu vou dizer assim: ‘tá aqui, ó, eu escrevi aqui no papel [...] não tem como questionar’, ‘quando [...] a Secretaria chega e cobra da gente, a gente fala ‘tá no projeto político-pedagógico’ e aí eles não podem mais reclamar”).

Contudo, a polícia discursiva do *sistema*, na tentativa de represar o fluxo do discurso e excluir certos indivíduos do poder de enunciar de acordo com as regras e exigências que ela própria coloca, as reatualiza

permanentemente (FOUCAULT, 2004[1970]) e as reatualizará sempre que os indígenas conseguirem se adequar a elas. Assim, “montoeiras de papel colocando tudo” foram excluídas, deslegitimadas, por não virem ao encontro da reatualização permanente das regras. Quando o *papel* não vem ao encontro das regras e exigências do tipo relativamente estável de enunciado solicitado pela onça, ele é apenas “mais um papel”, “papel, simples papel escrito com tudo isso”. A sua eficácia, os “efeitos sobre aqueles aos quais se dirige” e o seu “valor de coerção” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 15) dependem do *papel* estar “oficializado” e “validado” — *legalizado* nas palavras da Gered em (16) ou *sistematizado* nas palavras dessa instituição em (20). Isto é, dependem dos enunciadores se adequarem às normas da polícia discursiva, que é quem diz o que é que se precisa para que um enunciado esteja *oficializado, validado, legalizado* ou *sistematizado*.

Assim sendo, de acordo com o relato da professora Eunice, em sucessivas batalhas com o auxílio do PPP (20/42-81), o poder de enunciação dos indígenas foi repetidamente negado por parte do *sistema*. Essa negação foi feita quer com base no desconhecimento do paradeiro dos enunciados⁷⁴ (“‘tá lá, a gente mandou o papel’, e a Secretaria falava: ‘não, não achei’, já tinham perdido o papel!”), já mencionado por Eunice em relação a outros enunciados em (18), quer com base nas regras e exigências da “burocracia que existe hoje dentro do mundo *jurua*”. Essas exigências discursivas (as “coisinhas que acontecem lá dentro dessa Secretaria que a gente tem que tar também aprendendo a manobrar”) estão associadas principalmente à *formatação* (“capa, formal, como um projeto, como se a gente fosse apresentar um TCC, que tem lá: margem, sabe?”) de enunciados em gêneros discursivos específicos.

A “coisinha” consistia em não estarem atentando para as regras e exigências da polícia discursiva no que diz respeito ao gênero PPP (que não eram regras semelhantes às do gênero “relatório” e sim às do gênero “TCC”). Segundo a enunciação da Eunice, os Guarani se adequarem às regras e exigências da polícia discursiva é um fim em si mesmo,

⁷⁴ Para transformar a situação de paradeiro desconhecido desses documentos elaborados ao longo da luta guarani por uma educação escolar diferenciada, no guia didático para professores Guarani produzido como resultado da ASIE-SC 2015-2016 serão incluídos esses textos, compilados pela pesquisadora e Coordenadora adjunta da ASIE-SC, Maria Dorothea Post Darella.

independentemente do conteúdo dos enunciados (“Eles nem olham que que tá escrito lá dentro”). A adequação às regras como fim em si mesmo talvez decorra de dois fatos: em primeiro lugar, que forma e conteúdo estão “unidos no discurso, entendido como fenômeno social, em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos” (BAKHTIN, 2002, p. 71); e, em segundo lugar, que, portanto, controlar a forma da “língua única” — “ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um maximum de compreensão mútua” (BAKHTIN, 2002, p. 81) — em que devem ser feitas as enunciações em “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) acarreta conseqüentemente o controle dos discursos que podem ser enunciados nelas.

Por se constituir num fim em si mesmo, observar e cumprir as regras da polícia discursiva quanto à formatação de enunciados (“Fizemo uma capa bem bonita, fizemo lá uma folha de rosto, tudo, coloquemos um sumário, tudo ali dentro do projeto político-pedagógico”, “A gente não mudou nada! A gente só fez uma capa pra esse papel aí. E como mudou as coisas!”) por si só garante a vitória (“fazer uma capa bonita, chegar lá, entregar pra Secretaria... a Secretaria vai tar aceitando”). Segundo Eunice, portanto, já que é a própria polícia discursiva, a própria *onça*, quem reatualiza as regras permanentemente, é ela que “tem a obrigação” de *capacitar*, favorecendo a capacidade de transformação dos professores indígenas, para que estes possam “sistematizar a proposta de cada escola” e para que os papéis que precisam “tá lá dizendo pra ele que a tua escola é assim” estejam *sistematizados, legalizados, validados* e tenham eficácia, efeitos e valor de coerção.

Em consonância com a visão de Eunice, de fato, a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a, s.p.), que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, estabelece que “os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas [...] contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras” e que esses sistemas de ensino “devem criar e implementar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico”.

Porém, nada escapa à força indígena, que tudo permeia. É por isso que, junto à “obrigação” que cabe ao Estado em relação ao ensino

dessas exigências da “língua única” que busca controlar o acontecimento aleatório e a temível materialidade do discurso nos PPPs das escolas indígenas, cabe aos próprios indígenas (nos quais a resolução acima mencionada também coloca a responsabilidade) o “dever” de elaborar essas propostas, em conformidade com essas regras.

Na guerra historicamente determinável que se estende silenciosa através das relações de força cristalizadas nas instituições (FOUCAULT, 200-?[1979]), os indígenas, através da união das suas forças, lutam contra a onça, o *sistema*, a malha de pessoas que exercem o seu poder dizendo-se sem capacidade para transformar essas instituições. Nessa luta, desempenham um papel central as armas do *papel* e da *caneta*, cuja eficácia, efeitos e poder de coerção dependem de se observarem no seu uso as regras e exigências permanentemente reatualizadas da polícia discursiva. A armadilha é que um dos bandos da guerra silenciosa, o *sistema*, é a polícia discursiva: é a própria onça que tem o poder de reconhecer ou não a eficácia, efeitos e poder de coerção dos enunciados que a ela dirigem os indígenas, o outro bando da guerra.

Como vemos, e conforme já foi dito nos primeiros parágrafos desta seção em torno da categoria *sistema*, as lutas contemporâneas, segundo Foucault (1995[1976], p. 234), se caracterizam por objetivarem o “inimigo imediato”, encarnado pelas instâncias de poder (instituições) mais próximas que exercem diretamente sua ação sobre os indivíduos (no caso da educação escolar indígena em SC, as Gereds e a SED-SC). Essas lutas contemporâneas se caracterizam também por afirmarem o direito à diferença e por atacarem tudo aquilo que separa o indivíduo e quebra a sua relação com os outros, fragmentando a sua vida comunitária, em “batalhas contra o governo da individualização”. É com base nessa asserção de Foucault (1995[1976], p. 235) que poderemos entender a enunciação a seguir. Nela, a funcionária da Funai e professora Kaingang Rosângela Vankam Inácio associa as categorias do momento *instituições*, *papel* e *sistema*, com categorias dos momentos *imaginário*, *práticas materiais* e *relações sociais*, apontando para o modo em que o *papel* e o *sistema* estão transformando “a forma de viver e conviver” entre os indígenas:

1 (21) Pra nós não importava o que ela fez, se tem um
 2 diploma na mão. O que importava era a amizade,
 3 a convivência, o conhecimento comunitário que
 4 você tinha que ter. Era muito importante isso: a
 5 convivência, o trabalho em comunidade. Eu saia
 6 pra fazer um curso de capacitação, a gente não
 7 andava correndo atrás de ninguém pra cuidar os
 8 filhos. Todas essas mulheres aqui ó, elas foram
 9 responsáveis pela educação das minhas filhas
 10 também. Por quê? Porque elas buscavam, eu
 11 buscava, um conhecimento pra ensinar elas, os
 12 filhos delas, elas se sentiam na obrigação de
 13 educar os meus filhos também. E assim que era
 14 uma vez... não é, minhas comadre? Era bem
 15 assim que funcionava na época... Mudou muito:
 16 o individualismo tomou muito conta, não só nas
 17 escolas, mas na comunidade como um todo. Ela
 18 mudou até pelo próprio sistema nos obrigar a
 19 mudar a rotina de vida, o sentido, a forma de
 20 viver e conviver com os problemas e com a
 21 própria situação (Rosângela Yankam Inácio, KG –
 I, disponível em:
<https://vimeo.com/202540219>)

De acordo com a enunciação de Rosângela, na cultura feita pelos Kaingang no seu processo social tempos atrás, o *papel* não ocupava um lugar central no imaginário (“não importava [...] se tem um diploma na mão”). Esse espaço era ocupado por outros valores como a amizade, a convivência ou o conhecimento e o trabalho em comunidade (21/01-05). Porém, a transformação dos momentos *poder* e *instituições* no processo social kaingang provocadas pela guerra com o *sistema* e a centralidade adquirida pelo *papel* (o “diploma” neste caso) também no momento *imaginário*, segundo a professora, tem sobredeterminado e internalizado transformações no momento *relações sociais*.

Essas transformações parecem congruentes com o “poder disciplinar”, que isola os indivíduos para classificá-los numa “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2004b, p. 126). A partir dessas transformações do “governo da individualização” (FOUCAULT, 1995[1976], p. 235), o processo social kaingang e a cultura que os Kaingang fazem nele “mudou muito: o individualismo tomou muito conta [...] na comunidade como um todo”.

A separação e quebra na relação dos indivíduos, que fragmenta a vida comunitária (FOUCAULT, 1995[1976]), decorre, para Rosângela, de uma *obrigação* imposta pelo sistema, uma obrigação de “mudar a rotina de vida, o sentido, a forma de viver e conviver”. Rosângela faz referência assim à transformação dos momentos *práticas materiais* (as atividades realizadas no processo social, no tempo e no espaço) e *relações sociais* (as relações entre as pessoas que participam no processo social). Essa transformação resulta da guerra entre a onça e os indígenas no momento *poder* e do embate através da

ROSÂNGELA YANKAM INÁCIO



Natural da TI Carreteiro, no município de Tapejara/RS, onde nasceu em 1961, atualmente reside na cidade de Chapecó. Formada no início dos anos 80 pelo centro de formação de monitores bilíngues Clara Camarão, na TI Guarita, tem se envolvido no movimento de luta pela educação escolar indígena diferenciada desde então. Contratada pela Funai (instituição da qual se encontra prestes a se aposentar) inicialmente como monitora bilíngue nos anos 80, Rosângela tem experiência em sala de aula desde 1985, tendo atuado, principalmente como professora alfabetizadora em língua kaingang, em escolas das terras indígenas de Mangueirinha, Palmas e, atualmente, desde 2016, na TI Xaçecó, especificamente na escola Caciqüe Vanhkre.

“arma poderosa” do discurso entre aqueles que assumem (“se a gente quiser fazer, a gente faz”) e aqueles que não assumem (“Eu entendo que está errado, mas eu não posso fazer diferente”) a consciência da sua capacidade de transformação no momento *instituições*.

Na seção que dá sequência a esta análise de dados, posterior ao relato literário-fotográfico sobre a ASIE-SC no contexto kaingang incluído a seguir, as enunciações dos intelectuais indígenas participantes deste texto dialogam a respeito dessa transformação, a transformação da cultura que participantes relacionados socialmente entre si fazem nas práticas materiais, isto é, no tempo e no espaço, no processo social em que fluem, na língua em que humanizam e dominam a realidade.

5.5 TRADUZIR OU NÃO TRADUZIR? A ASIE-SC NO CONTEXTO KAINGANG

Traduzir ou não traduzir? Traduzir para quê? E traduzir para quem? A partir de uma abordagem de língua enquanto processo social, poderia se dizer que os enunciados envolvidos numa tradução (o texto fonte e o texto alvo) são proferidos no *mesmo* processo social e, portanto, na mesma língua, ou, quanto menos, em processos sociais e línguas próximas entre si. Os valores, crenças e desejos que motivam a enunciação do texto original e da tradução; as práticas materiais em cujos tempos e espaços esses textos são enunciados; as relações sociais e de poder entre os participantes dos textos e as instituições em que eles interagem, precisam pertencer a processos sociais de alguma forma próximos para que a tradução possa fluir fácil, natural, espontânea e abundantemente.

No meu primeiro dia como etnógrafo na escola indígena Itaty, no Morro dos Cavalos, no início do desenvolvimento de Guerola (2012), perguntei ao saudoso professor Seu Adão Antunes, papel e caneta em mãos, os nomes da semana em guarani para eu copiar a *grade de horários* da escola. Um horário sempre fora para mim um elemento natural na escola, indispensável no tempo do estudo, acostumado que eu era, e até hoje sou, a uma duração regrada e limitada do tempo de aula, o qual era marcado pela matemática do relógio e pelo toque de alarmes, sirenes ou sinos, cuja estridência era aguardada com ansiedade por nós alunos para nos vermos libertados da prisão espaço-temporal a que a sala de aula nos submetia. Aprender os dias da semana, por outro lado, sempre fora para mim uma das primeiras atividades quando do ensino-aprendizagem de qualquer língua *estrangeira*.

Com a sua resposta, Seu Adão tornou o meu empenho completamente sem sentido desde uma perspectiva de tempo guarani: não há nomes em guarani para os dias da semana, não para os dias da *semana* conforme compreendida no mundo ocidental, aquela semana contada e regrada que tem horas, minutos e segundos agendados, comprometidos, inadiáveis. A temporalidade guarani, e a indígena de modo geral, está muito mais associada a transformações como plantações e colheitas, ciclos lunares, ritmos e fases dos animais, variações nas condições climáticas, assim como à relação com o Divino; uma noção de tempo mais intimamente associada à espiritualidade e à natureza. A respeito da temporalidade dos Laklãnõ-Xokleng do tempo do mato, por exemplo, Peres (2012, p. 285) nota a importância do pinhão, não só por ele ser um fruto central na dieta desse povo, mas também por ele interferir no dia-a-dia do mesmo, determinando “inclusive a [sua] percepção do tempo”.

A distância entre a temporalidade e a territorialidade dos processos sociais indígenas em relação àquelas do processo social hegemônico brasileiro ocidentalizado as torna intraduzíveis. Tanto que em muitas línguas indígenas empregam-se os nomes em português dos dias da semana e dos meses, assim como os números, para se fazer referência a datas. Não há tradução possível de uma grade horária escolar para a língua guarani, como a não há para o kaingang nem para o laklãnõ-xokleng. Não se compreendermos a língua como processo social.

Do ponto de vista da abordagem assumida neste trabalho, o fato da tradução entre o português e as línguas indígenas em muitas ocasiões não fluir decorre, portanto, da distância entre processos sociais. Já de um ponto de vista das políticas linguísticas fundamentadas em línguas conforme inventadas pelo objetivismo abstrato, da abordagem de línguas enquanto sistemas, a impossibilidade de certas traduções é enxergada não enquanto resultante da distância entre processos sociais díspares e sim enquanto deficiências ou “déficits” de certas línguas, que haveriam de ser *subsaneados* equipando as mesmas “para que possam desempenhar seu papel” (CALVET, 2007, p. 62). Não há déficits nos processos sociais construídos com base na força dos seus participantes. Não há déficits nas línguas, apenas distâncias entre elas e entre a configuração dissonante dos momentos que nelas se internalizam e sobredeterminam.

No III Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC 2015-2016, ocorrido na escola Fen'no, da Terra Indígena Toldo Chimbangue, em março de 2016, a discussão em torno da tradução, levantada pelos participantes, não quis calar: Deveriam ser traduzidos para *a língua* os enunciados dos materiais que seriam elaborados como produto final da ASIE-SC? Esses enunciados foram proferidos fluidamente na língua identificada como *portuguesa*: o processo social kaingang contemporâneo se encontra muito próximo do processo social da sociedade envolvente não indígena. As línguas desses processos sociais, conseqüentemente, encontram-se cada vez mais próximas. A língua kaingang contemporânea (aquela constituída pelo processo social kaingang de hoje) é uma língua muito próxima do *português*, mas ela ainda é uma língua diferente, por se constituir num processo social diferente, próximo, porém distinto, *diferenciado*. Traduzir esse kaingang contemporâneo, tão próximo da língua *portuguesa* e identificado com ela, para o kaingang *clássico* ou kaingang *tradicional* (constituído pelo processo social identificado pelos Kaingang como *tradicional*) não favorece enunciações fluidas, pela distância entre essas línguas e os seus processos sociais.

Por outro lado, para que leitores se traduzir enunciados para o kaingang *clássico*, se todos os jovens e adultos Kaingang são leitores e falantes do kaingang *contemporâneo*, tão próximo do *português*? Para que traduzir esses textos se a cada geração há menos e menos falantes fluentes *da língua*, do kaingang aqui chamado de *tradicional* ou *clássico*? No III Grande Encontro, contudo, os participantes da ASIE-SC 2015-2016 decidiram traduzir para *a língua* os textos que seriam publicados no *livrão*, como foi batizado o guia didático *bilingue* que seria feito com a compilação das atividades, registros e trabalhos ligados às *ações* que foram desenvolvidas na ASIE-SC 2015-2016 nas diversas escolas das cinco terras kaingang.

No IV Grande Encontro, I Grande Encontro da ASIE 2016-2017, ocorrido na escola Cacique Vanhkre, na TI Xaçecó, nove meses depois, em dezembro de 2016, foram distribuídas as cópias da proposta do *livrão*, isto é, da primeira versão organizada da publicação, versão prévia que os participantes da ASIE-SC teriam que avaliar e revisar para a sua diagramação e publicação final. Nessa primeira versão do *livrão*, a despeito do compromisso adquirido pelos participantes no III Grande Encontro, muitas das traduções dos textos para *a língua* não se fizeram presentes. Apesar da insistência das formadoras para os professores Kaingang entregarem as traduções que se comprometeram a fazer, eles

não as enviaram. Das traduções prometidas chegaram apenas fragmentos, traduções parciais de alguns textos, enunciados que não fluíram de forma natural, fácil e espontânea nem, principalmente, de forma abundante.

Esse tipo de tradução *não fluida*, isto é, artificial, difícil, forçada e/ou escassa, responde ao processo social da educação escolar indígena kaingang não encontrar as proximidades mínimas necessárias com o processo social kaingang *tradicional* para que esses enunciados possam ser enunciados fluentemente *na língua*. Assim, grande parte dos participantes, a maioria dos quais não são *falantes*, se viram desmotivados pela enunciação *rija* na língua kaingang e desistiram. O caráter *simbólico* da tradução não foi suficiente para o empenho necessário na enunciação *não fluida* do *livrão* em kaingang.

O caráter não fluente da tradução de enunciações para o kaingang aqui denominado *clássico* é exemplificado de forma mais veemente quando pensamos na seguinte questão: segundo relatos dos próprios indígenas, os reconhecidos como *falantes*, enunciadorees fluentes da *língua* (como são reconhecidos principalmente os Kaingang da aldeia Condá e algumas poucas famílias das outras TIs) não sabem escrevê-la, enquanto as novas gerações de falantes não fluentes da língua (como são reconhecidos aqueles que a falam artificial, difícil, forçada e escassamente no dia a dia, isto é, a grande maioria de jovens e significativa parte dos adultos das TIs Xaçepó, Toldo Imbu e Toldo Pinhal e um número significativo de famílias na TI Toldo Chimbanguê) teriam supostamente a capacidade de ler e escrever nela.

As professoras da aldeia Condá nos contavam, durante o III Grande Encontro, e repetiam publicamente, no IV Grande Encontro, que, embora sejam falantes fluentes no dia a dia da comunidade, têm muita dificuldade para alfabetizar as crianças na *língua*. Os professores da TI Xaçepó, particularmente os da Cacique Vanhkre, pelo contrário, dizem ter avançado muito no ensino da escrita, pois os alunos, não fluentes, já estariam conseguindo escrever textos nela. Eles próprios, os professores, dizem ser capazes de *escrever* e *ler* na língua, embora não a falem e a entendam apenas escassamente, *não fluentemente*. Dizem, antes, serem capazes de transcrever no sentido de copiar — “ficções convenientes da sala de aula, ressacas intelectuais de séculos durante os quais a educação ocidental se baseava em *copiar* e estudar *textos escritos* legitimados” (HARRIS, 2010, s.p., grifos meus) — como se faz num ditado. De acordo com os relatos dos professores, como aquele da

professora Rosângela Vankam Inácio em (03), são essas práticas materiais que constituem, principalmente, o ensino-aprendizagem escolar de língua kaingang.

Para que traduzir o *livrão*, então, se os que *lêem* na *língua* não a falam e pouco a entendem e aqueles que a falam e a entendem fluentemente não estão conseguindo desenvolver a habilidade de *lê-la*? Atentemos para o paradoxo. Será que ele se constitui num dos efeitos de anos de proibição explícita da língua por parte dos órgãos indigenistas, os quais foram parcialmente mitigados pelo desenvolvimento de programas de ensino *bilíngue*? Será que ele exemplifica uma consequência insidiosa ou efeito colateral (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) das políticas linguísticas decalcadas da política linguística colonial jesuítica e da política linguística evangélica do SIL na sua continuidade na guerra que se estende nas instituições e se ramifica até a educação escolar indígena contemporânea? Será que constitui o efeito de ter tentado *dar* sistemas de escrita a línguas consideradas *ágrafas*, *determinar* as suas necessidades, *melhorá-las*, *equipa-las*, *padroniza-las* e *inclui-las* em ambientes escolares (conforme exemplo ilustrado na figura 37 abaixo) e, quem sabe também por isso, *excluí-las* dos seus próprios ambientes, não escolares?

Figura 28 - Inclusão da língua escrita kaingang em ambientes escolares.⁷⁵



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Nos Grandes Encontros kaingang da ASIE-SC, a língua indígena foi enunciada apenas *simbolicamente*, em saudações ou introduções iniciais de enunciações públicas, mesmo quando os enunciadores advertiam previamente que a sua fala seria exclusivamente em kaingang. Apenas os indígenas da Aldeia Condá fizeram as suas enunciações na língua fluentemente, por vezes até por dificuldade para fluir em português. Embora em alguma ocasião os participantes propusessem fazer *um dia só na língua* nos encontros, alguns professores e anciões reconheceram que se enunciassem exclusivamente na língua nos encontros, aqueles que não são falantes se sentiriam incomodados e poderiam ter reações negativas. É por isso que a língua ficou relegada nos encontros a um papel *simbólico*, não fluido, artificial, difícil, forçado, escasso, como na tradução do *livrão*.

Um dos principais objetivos do ensino-aprendizagem escolar da língua kaingang, como aprendemos através das palavras do professor Pedro Kresó em (07), é fazer com que alunos e professores se assumam enquanto estudantes e professores *indígenas* (“A gente não é só um

⁷⁵ Os *banners* reproduzidos na foto constituem parte do trabalho desenvolvido pela equipe da escola Cacique Karenh, da TI Toldo Imbu, para a ASIE-SC 2015-2016, sobre alimentação tradicional.

professor [...] Eu acho que a gente é mais que isso, a gente é índio”, disse naquela enunciação o sábio Kaingang) e assumam, conseqüentemente, o seu papel de guerreiros na defesa do seu povo. No processo social kaingang contemporâneo, contudo, os Kaingang nem sempre assumem essa identidade. No imaginário do processo social kaingang contemporâneo (como também, de diferentes formas, no guarani e no laklãnõ-xokleng) encontra-se a vergonha, a qual resulta de séculos de desprezo, preconceito, marginalização e violência, infligidos séculos a fio contra os seus parentes e ancestrais pela sociedade dita envolvente e sentidos até hoje por eles na própria pele. Os anciões dizem que hoje em dia muitos alunos não falam kaingang porque têm vergonha, por medo a sofrerem discriminação e preconceito.

Os professores de língua kaingang o reiteram nos seus discursos: é importante *valorizar* a língua, *valorizar* a cultura para ser indígena. Porém, enxergam a desmotivação dos alunos para aprender a língua materna: “eles não vêem sentido”, dizem. Os alunos não ouvem as suas famílias fluindo em kaingang, não ouvem os seus professores falando, não a ouvem na televisão, não a lêem nas redes sociais, apenas alguns anciões conversam entre si na língua, enquanto falam com os seus filhos e netos em português, desencorajados às vezes pelos próprios filhos (segundo relatos de alguns anciões que foram conosco compartilhados) de ensinarem a língua aos netos. Os pais que assim fazem temem que as crianças, aprendendo kaingang, corram o risco de ficar *atravessadas* no português, o que pode ter como efeito que elas sejam *caçoadas* na escola. Eis aqui mais uma amostra da associação entre a língua kaingang e o medo ao preconceito.

“Como é que nós vamos esquentar agora?” se perguntava o professor Pedro Kresó de Assis numa das discussões do IV Grande Encontro em relação à língua indígena, agora enfraquecida, esfriada, represada, estagnada, tão quieta. Pela sua vez, a anciã, artesã e sábia Kaingang Dona Maria Librantina Campos me disse, um dia depois, que, quando empregada como professora de artesanato na escola Cacique Vanhkre, chegou a ter o seu próprio espaço, *com piso de chão*. Ela defende que as crianças, desde pequenininhas, do *pré*, tenham aula com os anciões, aulas na prática, durante as quais possam se relacionar com saberes como o artesanato, nos espaços e tempos adequados a essas práticas materiais, aqueles que favorecem a enunciação e a educação na língua kaingang.

Para os Grandes Encontros da ASIE-SC no Oeste Catarinense, contudo, foi pouca a inspiração buscada nas práticas materiais do

processo social da educação não escolar kaingang. Tanto que o contexto étnico da Ação Saberes Indígenas na Escola em Santa Catarina em que se enunciou de forma menos fluida em língua indígena também foi o contexto étnico onde as práticas materiais dos encontros se desenvolveram de forma exclusiva nos tempos e espaços escolares. Assim, três dos quatro encontros realizados até hoje foram desenvolvidos exclusivamente dentro da escola, conforme mostram as ilustrações nas figuras 38 e 39 abaixo, e dentro dos períodos matutino e vespertino, sem atividades em outros tempos e espaços não escolares.

Figura 38 - I Grande Encontro Kaingang da ASIE na escola Cacique Vanhkre, na TI Xaçecó.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 39 - III Grande Encontro Kaingang na escola Fen'no da TI Toldo Chimbanguê.



Fonte: Fotografia do autor, 2016.

Nesses espaços e tempos escolares, os Grandes Encontros Kaingang foram organizados de forma mais coerente com a disciplina espaço-temporal da sala de aula, com uma separação confrontada entre aqueles que falam e aqueles que escutam (como é possível conferir na figura 39), dispostos estes últimos, por sua vez, em fileiras paralelas. A configuração espaço-temporal desses encontros sobredeterminou e

internalizou relações sociais, de poder e institucionais que inibiram o fluxo da língua kaingang e tornaram não fluidas a imensa maioria das enunciações proferidas nela. Nessas configurações espaço-temporais e nessas relações sociais, de poder e institucionais, falar na língua não é um valor ou um desejo; antes, há associados a essa atividade valores e crenças relacionadas, como já dito anteriormente, com a vergonha e com o preconceito.

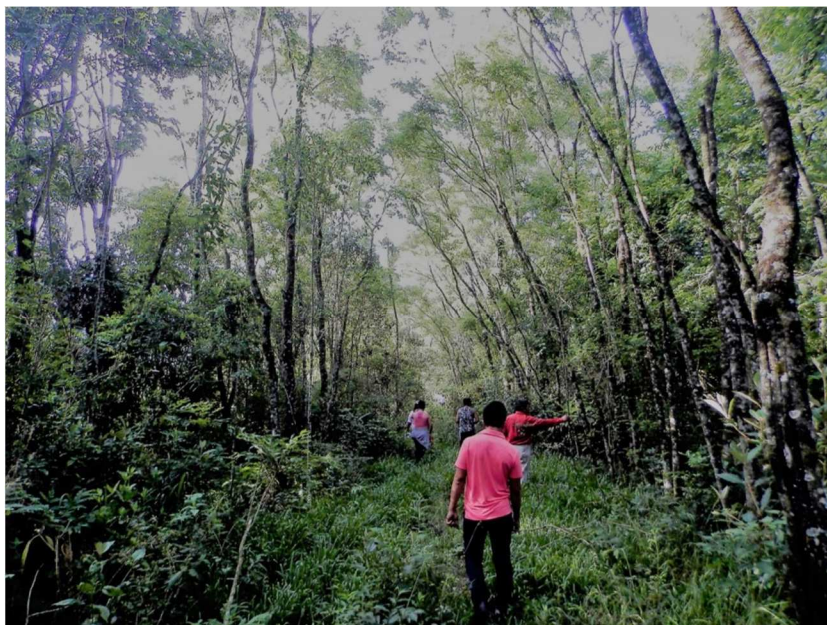
A força desses valores é tanta que nem nos poucos espaços e tempos não escolares em que ocorreram práticas materiais nos Grandes Encontros Kaingang da ASIE-SC, como na prática de assar bolo na cinza, ilustrada na figura 40 abaixo, ou na prática de caminhar no mato, ilustrada na figura 41 abaixo, houve enunciação fluente na língua kaingang.

Figura 40 - Prática de assar bolo na cinza no I Grande Encontro Kaingang, na TI Xaçecó.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Figura 41 - Caminhada no mato no II Grande Encontro Kaingang na TI Toldo Pinhal.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

De acordo com uma abordagem de língua enquanto processo social, pode resultar conveniente investigar em que tempos e espaços os falantes fluentes enunciam natural, fácil, espontânea e abundantemente na língua indígena e dentro de que relações sociais, no intuito de promover as atividades de ensino-aprendizagem nesses tempos e espaços, dentro dessas relações; buscar as práticas materiais mais condizentes com o processo social da língua kaingang *tradicional*, aquelas nas quais a língua flui, para fazer os alunos mergulharem desde pequenos nas práticas onde corre esse fluxo de comunicação verbal ininterrupta. Nessa investigação, o envolvimento dos mais velhos falantes é indispensável. Contudo, nessa investigação é necessário também prestar atenção ao imaginário do processo social kaingang, divulgar informação a respeito das vantagens e benefícios de se aprender várias línguas durante a infância, investigar e lutar contra o preconceito que leva muitos jovens Kaingang a sentirem vergonha de falar a língua

tradicional do seu povo, a língua que os seus professores defendem como um indispensável fator de identidade.

5.6 “HOJE NÃO SABEMOS MAIS O QUE É FELICIDADE, EU NEM TENHO TEMPO MAIS NEM DE EU IR NA BEIRA DO RIO”: PRÁTICAS MATERIAIS E VIOLÊNCIA ESPAÇO-TEMPORAL

Privilegiada por relações de poder dissimétricas configuradas por meio da guerra e que se perpetuam silenciosamente na linguagem e no corpo dos indivíduos, a onça, desde o momento *poder*, através de *instituições*, por meio das barreiras que coloca à força e à luta indígena, vai sobredeterminando e internalizando os outros momentos do processo social, particularmente, as *práticas materiais*, isto é, as atividades no tempo e no espaço. As barreiras com que a onça inibe a força indígena têm impactos pesados na forma em que o espaço e o tempo — noções sob as quais “ocultam-se territórios de ambiguidade, de contradição e de luta” (HARVEY, 1992, p. 190) — se constroem e se configuram nos processos sociais guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. Uma vez que as transformações na configuração do espaço e do tempo re-mapeam relações de poder e são a base para as mudanças sociais, é inseparável, ao abordar o momento *práticas materiais*, abordar o momento *relações sociais*, assim como o momento *imaginário*. É a respeito desses momentos dos processos sociais que os intelectuais e guerreiros participantes desta pesquisa discorrem nas próximas páginas.

5.6.1 “Meus filho não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, ‘vamos aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim...’ Eles têm que tar na escola”: A sala de aula e a prisão no tempo

A respeito da interseção entre os momentos *poder-instituições-práticas materiais*, já foi apontado, na seção 3.4.2, que a organização temporal e espacial das instituições (o calendário e a organização do prédio de uma escola, por exemplo) serve para distribuir pessoas e atividades em distintos tempos e espaços, sendo que é em função dessa distribuição que os grupos se organizam social e politicamente (HARVEY, 1996). O exercício de poder por parte dos diferentes indivíduos, grupos e instituições encontra-se restrito a determinados tempos e determinados espaços, fora dos quais esse poder não pode ser

exercido. As tentativas da onça-sistema por transformar o tempo e o espaço das instituições e das práticas materiais dos Guarani, dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng há de ser entendida, portanto, também como uma forma de transformar a sua organização sócio-política e as relações de poder entre eles.

Lembremos, nesse sentido, que a expansão colonial e neocolonial do sistema capitalista tem envolvido uma batalha feroz por socializar diferentes populações (dentre as quais as indígenas) numa única disciplina espaço-temporal ligada à organização industrial e da propriedade privada (HARVEY, 1996). Lembremos, igualmente, que a escola tem sido um dos grandes aliados do poder disciplinar na intensificação da utilização do tempo que se inverte “em lucro ou em utilidade sempre aumentados” (FOUCAULT, 2004b, p. 133). Para aumentar o lucro e a utilidade do tempo na organização industrial e da propriedade, o poder disciplinar busca intensificar “o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável” (FOUCAULT, 2004b, p. 130). Lembremos, finalmente, que o tempo disciplinar também tem como alvo o corpo, pois essa forma de poder, “através de esquemas anátomo-cronológicos de comportamento”, penetra nele, fazendo com que ele se ajuste aos seus imperativos e com que nele entrem “todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2004b, p. 129).

De que forma a onça-sistema busca impor o seu poder disciplinar no tempo e no espaço dos processos sociais e das línguas indígenas? De que forma a *onça* busca impor o seu poder disciplinar no tempo e no espaço das escolas indígenas e no corpo de professores e estudantes? O início da resposta a essas perguntas já foi esboçado em diversos depoimentos analisados com anterioridade, como (16), (17) e (20). Em (16), os Laklãnõ-Xokleng Walderes Coctá Priprá e Copacãm Tschucambang criticaram a perspectiva de significado da Gered em relação à *educação diferenciada* por ela não considerar como aula as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas em espaços-tempos externos à sala de aula; em (17) e (20) os Guarani Nírio da Silva e Eunice Antunes relataram as barreiras do sistema enfrentadas quando do desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem nas práticas materiais dentro do espaço-tempo da Casa de Reza.

No que diz respeito mais especificamente à organização escolar do tempo, dimensão que constitui o foco da presente seção, no depoimento a seguir, enunciado durante o I Grande Encontro Guarani,

no Tekoa Marangatu, em julho de 2015, Eunice Antunes expõe duas temporalidades em oposição: a temporalidade da escola regular, aliada do poder disciplinar, e a temporalidade da educação escolar indígena diferenciada, aliada da força dos indígenas e das suas comunidades:

1 (22) A gente tem essa questão do sistema que é de
2 fora, que a gente tem muita dificuldade também:
3 a questão de tempo é uma das nossas maiores
4 dificuldades. Porque o tempo... quando a gente
5 pega pra fazer — por exemplo, construir uma
6 casa —, a gente não vai construir só as quatro
7 horas de aula e depois parar e no outro dia
8 começar de novo. A gente tem que pegar,
9 finalizar. A gente começa e finaliza. Se a gente
10 pega e para, a gente depois no outro dia não vai
11 ter mais aquele ânimo de fazer. Então cada vez
12 que a escola promove algo de fazer mesmo, a
13 gente reúne todas as crianças, e toda a
14 comunidade também participa na construção.
15 Mas isso serve pro currículo daquele grupo que
16 tá fazendo essa pesquisa. E ultimamente fiquei
17 muito aborrecida também com essa questão desse
18 sistema da Gered, da Secretaria de Educação,
19 porque a gente, nós que tamo aqui nessa luta, a
20 gente não vive só em torno da escola. A gente
21 vive em torno de uma sobrevivência que é do
22 Povo Guarani, nessa luta pelo direito, de garantir
23 esse direito da educação diferenciada. A gente
24 vive também nessa luta pela saúde, que é uma
25 coisa também que a gente discute muito com
26 lideranças e com a comunidade. A gente vive
27 nessa luta pela questão da terra no caso do Morro
28 dos Cavalos, então tem momentos que a gente é
29 obrigado a reunir toda a comunidade, com aluno,
30 com todo mundo, reunir pra discutir sobre esse
31 assunto. E às vezes a gente fica dois, três dias,
32 conversando em reuniões, falando de que forma a
33 gente vai melhorar tudo isso. E muitas vezes,
34 quando a gente retorna pra sala de aula, a gente é
35 todo tempo cobrado dos 200 dias letivos, as 800
36 horas, que não abre-se mão disso, e quando a
37 gente quer pôr isso dentro do nosso currículo, as
38 vezes fala: “não, tem que ter no planejamento
39 antes”. Mas são coisas que acontecem, às vezes,

40 aconteceu um problema hoje, vou tentar resolver
 41 ele agora. Então eu não posso colocar no
 42 planejamento de um mês antes prevendo isso;
 43 são coisas que a gente não prevê. E aí o que
 44 acontece? A gente de novo entra em conflito com
 45 essa questão do calendário. (Eunice Antunes, GU
 – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202540332>>)

A professora Guarani Eunice Antunes abre a sua enunciação apontando para a sobredeterminação e internalização dos momentos *poder, instituições e práticas materiais* associando a instituição *sistema* com “a questão de tempo”. Na visão de Eunice, a imposição da instituição do *sistema* de educação (“que é de fora”), a escola, acarretou a imposição de uma disciplina espaço-temporal consistente em lecionar um número contado de horas por dia (“só as quatro horas de aula”) e um número contado de horas e dias por ano (“a gente é todo o tempo cobrado dos 200 dias letivos, as 800 horas, que não abre-se mão disso”). Dentro dessa disciplina espaço-temporal, as atividades que forem desenvolvidas durante essas horas contadas têm que ser planejadas com antecedência e incluídas em documentos-*barreira* ou documentos-*arma* como os documentos *planejamento* (“quando a gente quer pôr isso dentro do nosso currículo, as vezes fala: ‘não, tem que ter no planejamento antes’”) e *calendário* (“A gente de novo entra em conflito com essa questão do calendário”).

Essa disciplina espaço-temporal da contagem e planejamento de horas de trabalho escolar é condizente com a temporalidade do poder disciplinar, que busca intensificar o tempo para obter lucro das pessoas (FOUCAULT, 2004b). Para tal fim, é indispensável produzir saber sobre o tempo, donde a exploração matemática do calendário e da medida do tempo em unidades cada vez menores, pois a divisão do tempo é diretamente proporcional às possibilidades da sua exploração (FOUCAULT, 2004b). A exploração matemática do tempo é basilar na educação escolar, pois a escola divide o processo de aprendizagem em segmentos temporais organizados em ordem sequencial, no intuito de qualificar e classificar os indivíduos de acordo com o seu percurso em cada segmento e de prendê-los a uma série temporal que define os seus níveis e categorias (FOUCAULT, 2004b).

De forma coerente com essa exploração matemática do tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996

(BRASIL, 1996, s.p.) estabeleceu que, embora os calendários escolares devam se adequar “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino”, essa adequação não pode “reduzir o número de horas letivas previsto” na lei, que é, conforme assegura Eunice, de “oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”. Nesse sentido, nos certificados de ensino institucional, tanto fundamental quanto médio ou superior, uma informação essencial é a carga horária dos cursos a que fazem referência, pois, afinal, na comprovação do saber por meio de certificados emitidos pelo *sistema*, a principal informação consiste na quantidade de tempo investido para a obtenção dos mesmos.

Os diplomas escolares certificam tempo, quantidades de horas que os estudantes passam supostamente aprendendo. É em função desse número de horas de estudo comprovado via certificados que os indivíduos são incluídos ou excluídos em processos de seleção no mercado de trabalho: pensemos, por exemplo, nos concursos públicos nos quais o único requisito é ter ensino médio completo ou ensino superior completo, independentemente da formação, dos conteúdos aprendidos ou do desempenho, o que significa que a inclusão ou exclusão dos indivíduos é feita, preeminentemente, embora não exclusivamente, em função do número de horas que os mesmos ficaram expostos à aprendizagem de “esquemas anátomo-cronológicos de comportamento” (FOUCAULT, 2004b, p. 129).

Em inúmeras ocasiões, tanto nos eventos nas aldeias como em reuniões com os técnicos das GeredS organizadas em parceria com a SED-SC na universidade durante o desenvolvimento da ASIE-SC 2015-2016, ouvimos esses técnicos insistir no *direito* dos alunos indígenas, idêntico ao direito de todos os alunos não indígenas, de terem garantidas as 800 horas de aula em 200 dias letivos, assim como os ouvimos insistir, conseqüentemente, no dever dos professores e das escolas de ministrarem essa carga horária mínima, independentemente de idiosincrasias particulares dos “processos próprios de aprendizagem” indígenas (“a gente é *todo o tempo cobrado* dos 200 dias letivos, as 800 horas, que *não abre-se mão disso*”).

Contudo, essa cobrança da exploração e planejamento matemático do tempo de trabalho escolar por parte do “sistema da Gered, da Secretaria de Educação” é enxergada por Eunice como contraposta, contrária ou incompatível em relação à temporalidade que ela defende como própria da educação escolar indígena diferenciada. Nessa temporalidade, as práticas de liberdade dessa modalidade de

educação escolar (atividades “de fazer mesmo”, como, por exemplo, construir uma casa ou participar em reuniões da comunidade) se desenvolvem além dos limites impostos pelos períodos de horas contadas (“a gente não vai construir só as quatro horas de aula e depois parar e no outro dia começar de novo”, “às vezes a gente fica dois, três dias, conversando em reuniões”), sendo que essas práticas em muitas das ocasiões não podem ser previstas ou planejadas com antecedência (“são coisas que acontecem [...] aconteceu um problema hoje, vou tentar resolver ele agora. Então eu não posso colocar no planejamento de um mês antes prevendo isso; são coisas que a gente não prevê”)⁷⁶.

A partir dessa temporalidade, a escola diferenciada pode contemplar, por sua vez, duas temporalidades da organização sócio-política guarani, destacadas por Eunice na sua enunciação. A primeira temporalidade é aquela das atividades escolares (aquelas que “serve[m] pro currículo daquele grupo que tá fazendo essa pesquisa”) que envolvem a participação de toda a comunidade (“a gente reúne todas as crianças, e toda a comunidade também participa”, “tem momentos que a gente é obrigado a reunir toda a comunidade, com alunos, com todo mundo”). A segunda é a temporalidade das atividades escolares que acompanham as práticas materiais da luta pelos diversos direitos (sobrevivência, educação escolar diferenciada, saúde, terra) através dos quais os indígenas garantem a sua sobrevivência e qualidade de vida. Segundo Eunice, portanto, a temporalidade da escola indígena tem que contemplar a temporalidade da luta e a temporalidade das práticas de ensino-aprendizagem comunitárias.

Visualizamos, conseqüentemente, um embate entre o modo em que diferentes configurações dos momentos *poder e instituições* podem sobredeterminar e internalizar o momento *práticas materiais*. As relações de poder dissimétricas em que a onça-sistema ocupa um lugar privilegiado acabam sobredeterminando instituições que buscam impor, através de barreiras discursivas (através de documentos como o *calendário* ou o *planejamento*), uma temporalidade escolar baseada na exploração matemática de horas contadas, e planejadas com

⁷⁶ Numa das nossas reuniões com os técnicos das Gereds na UFSC, um dos professores Kaingang reclamou dos problemas que enfrentam para fazer com que as práticas materiais relacionadas à morte de membros da comunidade possam ser consideradas aula. A resposta das Gereds deixou todos nós boquiabertos: não há problema desde que essas atividades (e essas mortes?) sejam colocadas no planejamento!

antecedência, de exposição a “esquemas anátomo-cronológicos de comportamento” em espaços determinados (FOUCAULT, 2004b, p. 129). Já a força e a luta indígenas acabam sobredeterminando instituições que buscam defender uma temporalidade escolar baseada no desenvolvimento de práticas de liberdade de educação escolar diferenciada dentro da temporalidade da comunidade e da luta, práticas que, em muitas ocasiões, não podem ser planejadas com antecedência.

O professor Getúlio Narsizo expõe na enunciação a seguir, proferida nas discussões da reunião que mantivemos com os orientadores de estudo Kaingang da ASIE-SC com anterioridade à realização do I Grande Encontro, na escola Cacique Vanhkré, em setembro de 2015, qual dessas duas temporalidades impera no momento *práticas materiais* dentro do processo social da educação escolar indígena em Santa Catarina:

- 1 (23) Aqui no Oeste, o que impede a gente fazer um
 2 trabalho diferenciado é justamente a Gerei: todas
 3 elas [...] vocês têm que liberar os professor. Se
 4 fizer assim, fizer uma proposta, eles não liberam.
 5 A gente tem dificuldade de fazer encontros de
 6 professores justamente por causa disso. A gente
 7 já assinou os calendário das escolas, por
 8 exemplo, na minha escola, eu não tenho mais
 9 como recuperar aula no sábado. Já foi o limite de
 10 sábado, meu calendário já estourou já. Aí eles
 11 têm que... na verdade, não é fazer vista grossa, é
 12 colaborar com a educação indígena [...] Aí o
 13 professor ter que vir aqui, que é uma coisa que
 14 vai melhorar a escola, não é justo ele ter que
 15 pagar um substituto lá na escola pra ele vir e o
 16 diretor não liberar por causa da Gerei [...] Só pra
 17 ter uma ideia, um exemplo: a gente fez a
 18 conferência indigenista aqui, professora, no
 19 [município de] Abelardo [Luz]. A gente mandou
 20 um ônibus passar nas comunidade e os
 21 professores não vieram porque as escola não
 22 liberaram. Na conferência indigenista, que era
 23 uma coisa que a gente pegou um dia só pra
 24 educação! [...] A maioria dos professor não podia
 25 sair da sala de aula pra vir no encontro [...] Não
 26 liberava, não liberava, também. Eu falei pro
 27 diretor por telefone. O diretor: "mas não posso
 28 liberar ninguém porque não tem autorização."

(Getúlio Narsizo, KG – EPOE, disponível em:
<<https://vimeo.com/202540711>>)

GETÚLIO NARSIZO



Nascido no município de Bituruna/PR por os seus pais se encontrarem na região à época trabalhando na extração de erva mate, atualmente reside na Aldeia Sede da TI Xapecó, TI onde reside desde a infância. Liderança Indígena desde os 13 anos, quando começou a acompanhar o trabalho do seu pai na comunidade, e professor desde 1998, atualmente é Assistente de Educação na EIEB Cacique Vanhkre. Formado no Curso de Magistério Bilingue, formou-se também na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, especificamente na terminalidade Humanidades, com ênfase em direitos indígenas, pela UFSC. Filho de Júlio Narsizo e Silvanira da Silva Narsizo, é casado com Roseni dos Santos, com quem tem três filhos: Hemylin Cristina Jymi Fej Narsizo, Kiomara Cristina Mãfej Narsizo e Iago Reuel Norémág Narsizo.

Nesta enunciação, o professor Kaingang e presidente da Associação de Professores e Universitários Indígenas do Oeste de Santa Catarina, Getúlio Narsizo, aponta para a imposição da disciplina espaço-temporal do poder disciplinar por parte da *onça*, encarnada aqui pela instituição capilar Gerei, denominação com que as Gereds são conhecidas no Oeste Catarinense. Essa disciplina se manifesta em forma de *prisão espaço-temporal* (“eles não liberam”, “as escola não liberaram”, “Não liberava, não liberava”), em consequência da qual os professores Kaingang, representados na enunciação de Getúlio, pedem libertação (“você têm que liberar os professor”). Esse pedido mostra o modo em que o *sistema* busca

determinar inteiramente as relações de poder que mantêm com os guerreiros indígenas, promovendo “estados de dominação” nos quais a margem de liberdade é extremamente restrita e limitada (FOUCAULT, 2004a, p. 277).

Esse pedido de liberdade ilustra igualmente o empenho do poder disciplinar por isolar, localizar e monitorar indivíduos em espaços fechados no intuito de garantir tanto a sua obediência como uma melhor economia do seu tempo e dos seus gestos (FOUCAULT, 2004b). É por isso que, através da escola — instituição ímpar de ordenamento disciplinar do espaço que alinha alunos e professores numa “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2004b, p. 126) —, a onça-sistema intenciona aprisionar estudantes e professores indígenas em sala de aula, não permitindo a sua saída dela (“a maioria dos professor não podia sair da sala de aula”).

Essa prisão espaço-temporal que o poder disciplinar das Gereds busca impor sobre o processo social da educação escolar indígena kaingang inibe que as forças dos professores indígenas possam se unir na luta, conforme atesta Getúlio em relação à dificuldade dos professores indígenas para participarem em reuniões (“A gente tem dificuldade de fazer encontros de professores justamente por causa disso”). Getúlio dá como exemplo a reunião organizada com motivo da conferência local de política indigenista. Nessa ocasião, a onça-sistema conseguiu inibir a luta indígena deixando os professores presos em sala de aula para evitar a sua participação no evento apesar da organização dos mesmos para tanto (“a gente mandou um ônibus passar nas comunidades”) e apesar desse evento contar com a educação escolar como um dos seus temas centrais (“Na conferência indigenista, que era uma coisa que a gente pegou um dia só pra educação!”). A impossibilidade da participação dos professores resultou da colocação de uma barreira discursiva por parte do *sistema*, as *autorizações* de que os diretores haveriam de dispor enquanto documento-arma para poderem liberar os professores da prisão espaço-temporal (“O diretor: ‘mas não posso liberar ninguém porque não tem autorização’”).

Uma vez que, como vemos, a onça acaba impondo a sua disciplina espaço-temporal em processos sociais indígenas e que, segundo Harvey (1996, p. 245), essa disciplina implica numa “compressão espaço-temporal”, com base na qual espaços e tempos encontram-se tão divididos e intensificados que parecem muito mais limitados (o que deixa os seres humanos com a impressão de estar sempre sem tempo). Na sua enunciação, Getúlio explicita o modo em

que essa compressão se manifesta no processo social da educação escolar indígena kaingang (“na minha escola, eu não tenho mais como recuperar aula no sábado. Já foi o limite de sábado, *meu calendário já estourou já*”). Assim, a onça não se conforma apenas com impor uma disciplina espaço-temporal de tempos mínimos (800 horas em 200 dias letivos) durante os quais professores e alunos hão de permanecer confinados em certos espaços, particularmente na sala de aula. Ela também intensifica essa disciplina até fazê-la *estourar* nos calendários das escolas indígenas.

É por se constituir numa disciplina espaço-temporal que é intensificada até limites extremos que podemos caracterizar a configuração do momento práticas materiais do processo social da educação escolar indígena como uma configuração de violência espaço-temporal. A violência espaço-temporal da onça-sistema em relação à escola indígena se manifesta da forma mais clara quando outras instituições, como o Conselho Tutelar, autuam famílias indígenas por não submeterem os seus filhos a essa disciplina espaço-temporal, tal qual acontece quando uma criança não tem frequência na escola. Lembremos que o Conselho Tutelar tem o poder de arrebatam a guarda das crianças às suas famílias nos casos em que avaliar que os direitos das crianças (dentre os quais se conta o *direito* a permanecer 800 horas em 200 dias em sala de aula) estão sendo menoscabados pelas famílias. Os conflitos com o Conselho Tutelar em contextos indígenas derivados da violência espaço-temporal dessa e de outras situações são significativos e recorrentes, motivo pelo qual a pesquisa em relação a esses conflitos se mostra imperativa e urgente.

É para apaziguar ou amenizar essa configuração de violência espaço-temporal que o professor Kaingang Getúlio Narsizo pede na sua enunciação o apoio ou colaboração da onça materializada na Gerei, como já fizeram o professor Laklãnõ-Xokleng José Cuzung Ndili em (12), o professor Kaingang Pedro Kresó de Assis em (13) e o professor Nírio da Silva em (17). Esse apoio, neste caso, consistiria fundamentalmente em ser menos rígido em relação à carga horária mínima do ano letivo nas escolas indígenas (“Ai eles têm que... na verdade, não é fazer vista grossa, é colaborar com a educação indígena”).

A prisão no tempo e no espaço a que a onça submete os professores e estudantes indígenas, em decorrência da violência espaço-temporal que exerce sobre eles, é exemplificada também por Eunice

Antunes na seguinte enunciação, proferida perante os seus colegas e parentes no II Grande Encontro Guarani da ASIE-SC. Nela, a professora e liderança Guarani contrapõe a temporalidade do trabalho *diferenciado* desenvolvido a partir da ASIE-SC com a temporalidade habitual que prevalece no momento *práticas materiais* no processo social da educação escolar indígena:

- 1 (24) A proposta foi, desde o início — quando a gente
 2 conversou com os professores desses primeiros
 3 dois meses —, a gente fazer na prática; esquecer
 4 um pouco do tempo e do espaço, que foi a
 5 proposta de início. Então a gente não se
 6 preocupou muito com o tempo e nem onde
 7 seriam feitas atividades. E isso pra nós, pela
 8 direção da escola principalmente, pra quem
 9 trabalha fora, que vem de fora — que a gente tem
 10 uma direção de fora —, foi uma das dificuldades
 11 da gente conseguir em muitos momentos a
 12 participação de toda a escola, por causa desse
 13 tempo de ter o relógio marcando oito horas pra
 14 entrar na sala de aula, meio dia pra almoçar...
 15 Isso eu percebi ao decorrer desse tempo de ação,
 16 não só na nossa escola, mas acredito que em
 17 várias escola, essa questão de ficar preso no
 18 tempo em sala de aula, cumprir horário, dos
 19 professores tar com aquela turma cumprindo
 20 horário. (Eunice Antunes, GU – II, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202540789>>)

Segundo as palavras da professora Eunice, a temporalidade do trabalho *diferenciado* desenvolvido a partir da ASIE-SC se caracterizou, conforme orientado pela proposta pedagógica desse programa de formação continuada (“a proposta de início”), em “fazer na prática” e “esquecer um pouco do tempo e do espaço”. De fato, foi essa a nossa orientação: desenvolver atividades de ensino-aprendizagem diferenciado — *ações*, conforme denominadas no plano de trabalho, ou práticas de liberdade, conforme nomeadas neste texto a partir de Foucault (2004a) — fora do espaço-tempo da sala de aula, conforme os professores indígenas têm demandado tradicionalmente desenvolver o trabalho *diferenciado* nas suas escolas e conforme os anciões indígenas, por sua vez, orientaram nos diferentes Grandes Encontros.

Essa abordagem de ensino-aprendizagem na *prática*, fora do espaço-tempo da sala de aula, é contraposta por Eunice Antunes à daqueles inicialmente alheios ao processo social guarani (“a direção da escola principalmente, pra quem trabalha fora, quem vem de fora”), pois estes, segundo Eunice, não teriam participado das atividades diferenciadas por serem fiéis a uma outra temporalidade, aquela da “autoridade absoluta do relógio” (HARVEY, 1996, p. 244), que explora, conta e divide o tempo matematicamente (“por causa desse tempo de ter o relógio marcando oito horas pra entrar na sala de aula, meio dia pra almoçar...”). Eunice atenta na sua enunciação para o fato desse tempo-espaço disciplinar estar deixando os estudantes e professores indígenas *presos*, como se a adequação a esses tempos e espaços (tal como se adequar às regras e exigências pesadas da polícia discursiva quando da elaboração de documentos arma) fosse em si mesmo um objetivo da escola (“essa questão de ficar preso no tempo em sala de aula, *cumprir horário*, dos professores tar com aquela turma *cumprindo horário*”).

A violência espaço-temporal da educação escolar indígena conforme compreendida pelo sistema, de fato, tende a impossibilitar o desenvolvimento da “verdadeira educação diferenciada”, como o professor Osias Paté se referiu à perspectiva de significado de educação escolar diferenciada dos anciões e sábios indígenas em (16). É a respeito dessa impossibilidade que Eunice discursa na enunciação a seguir, proferida perante nós formadores e os seus colegas orientadores de estudo Guarani da ASIE-SC na reunião mantida no Morro dos Cavalos em julho de 2015:

- 1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
- (25) Os *xeramõi kuery* mesmo, eles foram os revolucionários dessa história da escola quando eles questionaram muito essa questão do ensino da escola nas aldeias. E todos nós que tamo aqui hoje, os alunos do *Kuaa Mboe*, do magistério, e os alunos da licenciatura, a gente também é um protagonista dessa história. A gente tá levando em frente essa ideia que os *xeramõi* vêm falando, em todo o tempo. E aí o que acontece às vezes? Em muitos lugares que não têm esses professores que têm essas formações, que não tão nessa luta, embora tenha essa valorização muito grande da questão tradicional, que é a palavra dos *xeramõi*, por exemplo, de como que os *xeramõi* falam

15 sobre o *Nhande Reko*, como que os *xeramõi*
 16 querem que a gente ensine, como que eles
 17 querem que nós seja, como é que eles querem
 18 que nossas crianças se comportem... Mas, ao
 19 mesmo tempo, a gente não dá conta de fazer isso,
 20 porque a escola ela exige um outro tempo, uma
 21 outra forma de ensino, um outro tipo de coisas
 22 pra gente tar fazendo. (Eunice Antunes, GU –
 EPOE, disponível em:
<https://vimeo.com/202541142>>)

Enunciando novamente a respeito do sentido temporalmente florestal da luta indígena, Eunice representa a *raiz*, os *xeramõi kuery*, anciões Guarani, como os “revolucionários” da história da escola indígena. Os professores formados em cursos interculturais, como magistérios ou licenciaturas indígenas, são hoje também, enquanto *broto*, os protagonistas da luta desses revolucionários iniciais, “levando em frente” as suas ideias. Contudo, a possibilidade de levar em frente essas ideias em relação à “questão tradicional”, conforme orientada pelos mais velhos (25/13-18), se vê comprometida e, inclusive, impossibilitada (“a gente não dá conta de fazer isso”) pela disciplina espaço-temporal imposta pela escola no momento *práticas materiais* (“porque a escola ela exige um outro tempo, uma outra forma de ensino, um outro tipo de coisas pra gente tar fazendo”).

Cabe lembrar que, numa relação dialógica com a enunciação da Eunice, o próprio Osias Paté, em (16), já chamou a atenção a respeito da impossibilidade da “verdadeira educação diferenciada” no contexto *laklãnõ-xokleng* em decorrência da incompreensão por parte do sistema da realidade e da visão dos anciões e sábios indígenas sobre como essa educação diferenciada há de acontecer (“Às vezes eles cobram de nós que a gente não faz. A gente não faz muitas vezes por causa do sistema e porque às vezes o próprio Estado ele não tá conhecendo a realidade, não tá sabendo a ideia dos ancião”). Ambos os professores, junto com o professor Getúlio em (23) e junto com a enunciação da própria Eunice em (24), atentam para esse embate ou descompasso entre duas temporalidades distintas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem nos contextos indígenas, quer sejam guarani, kaingang ou *laklãnõ-xokleng*.

A temporalidade da educação indígena é, de fato, significativamente distinta, por vezes diametralmente oposta, da temporalidade da educação escolar. Nas próximas enunciações, diversos

intelectuais Laklãñ-Xokleng expõem a sua compreensão a respeito dessa temporalidade, como faz o professor Altieres Nandjawan Priprá na enunciação a seguir, dirigida a nós formadores da UFSC na reunião que mantivemos com os Laklãñ-Xokleng prévia à organização do I Grande Encontro da ASIE-SC nesse contexto étnico:

- 1 (26) Eu vejo assim, que a educação indígena ela não
 2 se preocupa com o tempo, com horário... ***
 3 “quando você tiver com 20 anos, você tem que
 4 saber isso”, você tá entendendo? Eles tinham
 5 uma educação continuada [...] A educação
 6 indígena ela não tem tempo definido, não tem
 7 também espaço definido, porque onde eles tavam
 8 era uma aprendizagem: a criança sentava, ouvia,
 9 tava andando, tava aprendendo: “Ó, essa
 10 madeira, tal”, “ó, aquela lá é a abelha tal”, “ó,
 11 esse canto é o canto tal”, então não tinha uma
 12 determinação. (Altieres Nandjawan Priprá,
 XK/LK – EPOE, disponível em:
<https://vimeo.com/202541385>).

Como já foi mencionado anteriormente, enquanto a educação escolar busca classificar e hierarquizar indivíduos em função da forma em que os mesmos percorrem os segmentos temporais em que a escola divide o processo de aprendizagem (“quando você estiver com 20 anos, você tem que saber isso”), assim como distribuí-los e organizá-los em espaços distintos e fechados (FOUCAULT, 2004b), como a sala de aula, a educação indígena, conforme representada pelo professor Altieres, “não tem um tempo definido” assim como “não tem também espaço definido”. Segundo o irmão da professora Walderes, pelo contrário, a educação indígena ocorre no movimento (“a criança sentava, ouvia, *tava andando, tava aprendendo*”) em quaisquer tempos e espaços, sendo que a única condição para o ensino-aprendizagem acontecer nesses tempos e espaços é esse movimento ser compartilhado por diversos sujeitos. A temporalidade da educação indígena *em movimento* encontra-se intrinsecamente atrelada à sua espacialidade, isto é, aos espaços onde ela acontece e à compreensão dos mesmos, sendo que essa referência do professor Nandjawan Priprá à aprendizagem em movimento faz referência ao espaço do mato, espaço por excelência das práticas de ensino-aprendizagem associadas à *tradição* ou à *cultura* laklãñ-

xokleng, caracterizada por diversos etnólogos (LAVINA, 1994; NOELLI, 2000; LOCH, 2004; PERES, 2012), como vimos na seção 4.3, como nômade. O movimento, contudo, não caracteriza apenas o modo de ser e viver laklãnõ-xokleng, mas também das outras populações envolvidas neste estudo: lembremos, nesse sentido, que autores como Ciccarone (2001), conforme citado em Darella (2004, p. 18) descreve o movimento como sendo a “condição ontológica do modo de ser e se pensar mbya”.

O sábio e ancião Laklãnõ-Xokleng Edu Priprá aprofunda nas reflexões a respeito da temporalidade da *aprendizagem em movimento* da educação indígena laklãnõ-xokleng na enunciação a seguir, proferida para os seus parentes professores no II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC, na aldeia Bugiu. Nela, o ancião indígena acrescenta uma proposta de hibridização ou

syncretização da temporalidade da educação indígena com a temporalidade da educação escolar, que resulta numa proposta de temporalidade para a educação *escolar* indígena:

ALTIERES NANDJAWU PRIPRÁ



Altieres Nandjau Priprá de Almeida, Laklãnõ-Xokleng, estudou fora da terra indígena até o ensino médio. Aos 18 anos ingressou na força aérea brasileira em Curitiba, tendo recebido formação de serviço de segurança e guarda. Aos 24 anos retornou à TI Ibirama Laklãnõ, onde atualmente participa da elaboração de material didático voltado para sua cultura e atua como professor na escola Vanhecu Patté, na aldeia Bugiu. Altieres coordena, igualmente, atividades junto ao centro cultural da aldeia, inclusive atividades ligadas à trilha da Sapopema, aberta à visitação turística [texto elaborado por Altieres adaptado para esta tese]

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43

(27) Tudo isso é uma história que não se aprende num dia só [...] porque isso é um saber que você vai aprender de acordo com... você pratica, você pratica. Então, por exemplo, eu sei porque eu sei na prática também, nós aprendemos praticando. Na minha época, eles praticavam essas coisas. Por exemplo, ir lá procurar como achar uma abelheira no mato, como achar uma abelhinha que ela é bem pequenininha, como achar ela, e como tirar ela, tirar aquela abelheira pra tirar o mel dela pra chupar, como é que eles tiravam, de que forma eles faziam todo o aproveitamento dela. Então tudo isso são coisas que é feito na prática. Por exemplo, se tiver num lugar onde é seco, não tem água e bate a sede, onde é que vamo achar água pra tomar agora? Vai ter que descer lá na grotta ou, às vezes a grotta é muito longe, então tem formas de achar água pra... [...] Esses conhecimentos precisa ver e pra fazer isso aí, saiu de manhã aqui e lá de tarde aqui de volta, você não vê nada. Mas, eu disse pra ele, “olha, pra ter um conhecimento, vai um dia, pousa uma noite lá no mato, depois volta, volta porque vocês não vão aguentar. Mas eu, pra ter esse conhecimento, nós ficava um mês inteiro dentro do mato, caminhando com eles, com os índios, o mês inteiro. Às vezes nós ficamos seis meses aqui no mato aqui, seis meses, então a gente sabe disso, sabe como. Sem sair pra fora, seis meses sem sair pra fora! “Mas e como é? Não tomava banho?” Ah, tomava só banho de chuva. Se não chovesse, ficava seco. E não trocava de roupa? Não [...] Tomar banho, tomava banho no rio ainda. Podia ser frio, como for. E aí os índios era acostumado a tomar banho na água, no rio mesmo. Lá deitava e deixava só com o pescoço de fora. Ficava lá meio dia inteiro tomando banho [...] Mergulhava, ficava lá o dia inteiro, quer ver no verão! Esse é o viver dos índios, são histórias, são coisas que têm que ser aprendido. Esses menino não sabe mais! Não sabe mais! Então tem que ser escrito, tem que ser feito. Eu disse pra eles assim: “Se vocês quiserem, nós

44 vamos tirar uns três dias pra nós vir aqui ó, por
 45 dentro do mato. Vamo andar uns três dias, levar
 46 umas três noite no mato [...] aí vocês vão
 47 aprender, vão aprender. Então, é desta forma.
 48 Esse era o viver dos índios, este é o viver. E se
 49 essa história tem que ser escrita, tudo, ela precisa
 50 ser vivida ela pra escrever ela. Porque uma coisa
 51 que... ela não tem nada escrito, ninguém sabe.
 52 Ninguém sabe, só quem sabe é porque já viveu.
 53 E aí não tem nada escrito, então, pra escrever
 54 agora é obrigado a sacrificar... sacrificar a vida!
 55 [...] Então eu disse pra eles: “Eu vou com vocês,
 56 eu vou ensinar, eu vou fazer pra vocês ver como
 57 é que eles faziam: ‘era assim, assim eles
 58 faziam’... Vocês querem? Nós vamo amanhã, eu
 59 vou acompanhar!” [...] Então tem tudo isso aí, é
 60 praticando que aprende. Precisa praticar, pra
 61 poder aprender, pra saber. E aí pode gravar, pode
 62 escrever. (Edu Priprá, LK/XK – II, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202541492>>)

Esta enunciação mostra como, para o ancião e sábio Edu Priprá, as práticas de liberdade da educação laklãnō-xokleng (exemplificadas no trecho 27/07-39), em que a aprendizagem acontece no movimento no espaço do mato, se caracterizam pela *prática* (“isso é um saber que você vai aprender de acordo com... você pratica, você pratica. Então, por exemplo, eu sei porque eu sei na prática também, nós aprendemos praticando. Na minha época, eles praticavam essas coisas”, “é praticando que aprende. Precisa praticar, pra poder aprender”, “Precisa praticar, pra poder aprender, pra saber”). Várias são as acepções do dicionário Houaiss do termo *prática* que podem ser associadas com a enunciação do Seu Edu: “execução *rotineira* de alguma atividade”, “capacidade, advinda da *experiência*, de fazer algo com perfeição; *perícia*, técnica, *hábito*, *treinamento*”, “maneira *usual* de fazer ou de agir; *hábito*”. Todas essas acepções trazem a tona o caráter recorrente, iterativo, repetitivo da *prática*, particularmente através dos termos marcados em itálico.

EDU PRIPRÁ



Nascido na TI Ibirama Laklänö, antiga reserva Duque de Caxias, a 22 de fevereiro de 1948, atualmente mora na aldeia Pli Pa Tol (ou aldeia Barragem), embora trabalhe como missionário evangélico da Assembleia de Deus na aldeia kaingang Por Fi Ga, no município de São Leopoldo/RS. Crescido numa família de lideranças, dentre as quais se destaca o seu pai Basílio 'Lili' Priprá, é liderança desde os 17 anos. Ocupou três vezes o cargo de cacique da aldeia Bugiu, uma vez o cargo de cacique presidente da TI e duas vezes o de vice-cacique presidente. Foi professor de artes laklänö-xokleng na escola Vanhecu Patté, da aldeia Bugiu, dentro de um projeto pioneiro de arte e cultura indígena, do qual foi criador. Pai de doze filhos, além dos cinco que já adotou e criou (aos que se soma o sexto que cria atualmente), é avô de mais de mais de cinquenta netos e bisavô de mais de dezoito bisnetos, descendência que criou junto à sua esposa Ilza Coctá Priprá, com quem é casado há mais de 50 anos.

Esse caráter repetitivo, rotineiro, usual, da prática, assim como a sua ligação com a experiência dos aprendizes, também foi apontado

através de Cazden *et al.* (1996, p. 84) quando foi discutida teoricamente neste trabalho a pedagogia das línguas enquanto processos sociais. Lembremos que esses autores defendem, junto como Seu Edu, uma pedagogia baseada na imersão “numa comunidade de aprendizes envolvidos em versões autênticas de uma prática” na qual os aprendizes desempenham papéis múltiplos e diversificados, com base na sua experiência de vida. Essa abordagem pedagógica resulta desses autores entenderem que o conhecimento humano está ligado à habilidade de reconhecer e atuar de acordo com padrões ou regularidades de dados e experiências, habilidade que consiste em atuar de forma flexível e adaptada ao contexto, isto é, na maestria na prática.

É em decorrência da abordagem pedagógica da educação indígena se fundamentar no movimento e na maestria em *versões autênticas* de práticas, em atividades “de fazer mesmo”, como disse Eunice Antunes em (22), que ela é incompatível com o espaço disciplinar da educação escolar, a sala de aula, donde Copacãm Tschucambang ter afirmado à Gered em (16) a educação indígena ir além de “quatro paredes”. Se a perspectiva pedagógica da educação indígena se fundamenta em treinar a maestria em *versões autênticas* de certas práticas, segue-se que essas práticas, para ser *autênticas*, hão de ocorrer no movimento em espaços além da sala de aula, onde elas autenticamente têm lugar, seja no mato, na aldeia, na cidade ou no contexto familiar.

Simultaneamente, a enunciação do filho do herói Laklãnõ-Xokleng Lili Priprá (por causa de cujo assassinato Eduardo de Lima e Silva e Hoerhann foi afastado do comando do Posto Indígena Duque de Caxias na década de 1950) faz ênfase na incompatibilidade da pedagogia da educação indígena com a temporalidade da educação escolar. A aprendizagem através da prática exige tempos próprios, incompatíveis com o tempo matematicamente dividido e explorado da educação escolar (“Tudo isso é uma história que não se aprende num dia só”, “Esses conhecimentos precisa ver e, pra fazer isso aí, saiu de manhã aqui e lá de tarde aqui de volta, você não vê nada”).

Esses tempos próprios da educação indígena não são compatíveis com medições e divisões matemáticas, pois, como afirmou o professor Altieres Nandjau Priprá em (26), “a educação indígena ela não se preocupa [...] com horário”. Assim, Seu Edu chama a atenção para o contraste entre a temporalidade da educação escolar (“um dia só”, “saiu de manhã aqui e lá de tarde aqui de volta”) e a temporalidade da

educação indígena, para a qual o tempo das práticas materiais está associado ao tempo necessário para os aprendizes *verem e praticarem*.

As práticas materiais do processo social da educação laklânô-xokleng se estendiam, segundo Seu Edu, por períodos de tempo de duração completamente incompatível com os períodos marcados pelo calendário escolar, sendo que esses períodos de tempo, na enunciação do Seu Edu, aparecem representados inseparavelmente junto aos espaços nos quais esse tempo era vivenciado: “eu, pra ter esse conhecimento, nós ficava *um mês inteiro dentro do mato*, caminhando com os índios, *o mês inteiro*. Às vezes nós ficamos *seis meses aqui no mato aqui*, seis meses, então a gente sabe disso, sabe como. Sem sair pra fora, *seis meses sem sair pra fora!*”, “Ficava lá *meio dia inteiro tomando banho [...] mergulhava*, ficava lá *o dia inteiro*”. Essa inseparabilidade de tempos e espaços no discurso do Seu Edu evidencia a necessidade de se considerar o tempo e o espaço como uma unidade, particularmente em contextos indígenas, uma vez que a própria separação entre tempo e espaço constitui uma construção social específica que responde a interesses e objetivos políticos e econômicos específicos (HARVEY, 1996).

Na sua enunciação, o sábio chama a atenção dos professores Laklânô-Xokleng em relação ao contraste entre a temporalidade da educação laklânô-xokleng e da educação escolar, ao avaliar as *ações* que os professores desenvolveram junto aos alunos com motivo da ASIE-SC. Embora nós, como coordenadores e formadores da ASIE-SC, tivéssemos orientado os professores a desenvolverem as *ações* tanto nos espaços como nos *tempos* da educação indígena, logo nos demos conta da impossibilidade de tal tarefa em decorrência da incompatibilidade entre temporalidades que está sendo discutida. Assim, os professores não conseguiram que as versões das práticas em estudo fossem *autênticas*, motivo pelo qual Seu Edu poderia estar fazendo uma avaliação negativa da tentativa.

No intuito da sua avaliação servir de subsídio a uma crítica construtiva, na enunciação, Seu Edu, plenamente ciente da incompatibilidade entre a temporalidade da educação laklânô-xokleng conforme ele a vivenciou e a temporalidade da educação laklânô-xokleng conforme a vivenciam as novas gerações de hoje (de forma mais próxima da disciplina espaço-temporal da educação escolar), propõe uma nova abordagem pedagógica para que a escolarização das

práticas de liberdade da educação laklãñ-xokleng seja feita da forma menos inócua e mais viável.

Essa nova abordagem poderia ser resumida em três princípios. Em primeiro lugar, a *escolarização* da temporalidade da educação laklãñ-xokleng, que consistiria em extrapolar a temporalidade da educação escolar observando, porém, a temporalidade da educação laklãñ-xokleng conforme a vivenciam as novas gerações de hoje: “pra ter um conhecimento, vai *um dia*, pousa *uma noite* lá no mato, depois volta, volta *porque vocês não vão aguentar*”, “Se vocês quiserem, nós vamos tirar *uns três dias* pra nós vir aqui ó, por dentro do mato. Vamo andar *uns três dias*, levar *umas três noite* no mato [...] aí vocês vão aprender”). Observemos como os tempos propostos por Seu Edu para as práticas de liberdade da educação escolar diferenciada vão além dos tempos escolares matematicamente divididos nos quais se desenvolveram as *ações*, todavia, são significativamente menores que aqueles das versões autênticas das práticas da educação laklãñ-xokleng conforme ele as vivenciou.

O segundo princípio consiste na necessidade da *prática* na abordagem pedagógica para a escolarização das práticas de liberdade da educação laklãñ-xokleng. Essa reiteração decorre da desconformidade do Seu Edu em relação a como a educação laklãñ-xokleng está sendo vivenciada pelas novas gerações de hoje, dentro de outra disciplina espaço-temporal que estaria levando-lhes a não aprenderem aqueles conhecimentos próprios da educação laklãñ-xokleng (“Esse é o viver dos índios, são histórias, são coisas que têm que ser aprendido. Esses menino não sabe mais! Não sabe mais!”). Para resolver essa situação, Seu Edu propõe, em sintonia com Canagarajah (2006, p. 234), adaptar as práticas da educação indígena conforme ele as vivenciou às circunstâncias da sociedade contemporânea, de modo a “aplicar de forma imaginativa os valores e práticas do passado às circunstâncias de hoje em dia”.

Assim sendo, como terceiro princípio, Seu Edu propõe adaptar as práticas da educação indígena às práticas da educação *escolar* indígena, nas quais a escrita, conforme já foi apontado na seção 3.3 através de Pinto (2012) e Souza (2006), ocupa um lugar preponderante. Seu Edu defende como indispensável que as atividades de ensino-aprendizagem nas quais há uma preponderância da escrita estejam acompanhadas pela *prática* (“tem que ser escrito, tem que ser feito”), uma vez que a prática é um dos princípios centrais da pedagogia da educação indígena. Na visão de Seu Edu, já que o conhecimento associado à educação indígena

foi alcançado ou construído através da prática e através da vivência, e uma vez que não há registros escritos desse conhecimento (“ela não tem nada escrito, ninguém sabe. Ninguém sabe, só quem sabe é porque já viveu.”), para que professores e estudantes possam escrever a respeito das práticas e conhecimentos associados à educação indígena conforme ele a vivenciou, é indispensável que os participantes do processo de ensino-aprendizagem escolar se envolvam em versões autênticas dessas práticas a partir da sua própria experiência de vida (“E se essa história tem que ser escrita, tudo, ela precisa ser vivida ela pra escrever ela”, “Precisa praticar, pra poder aprender, pra saber. E aí pode gravar, pode escrever”).

Em decorrência das novas condições, espaços e tempos em que têm lugar na atualidade as práticas materiais da educação laklãnō-xokleng serem tão diferentes daquelas nas quais ele desenvolveu a sua aprendizagem, Seu Edu sabe que a complementariedade que ele propõe entre prática e escrita pode resultar difícil para as novas gerações. É por isso que Seu Edu chama a atenção para o *sacrifício* que essa nova abordagem vai requerer dos professores e estudantes indígenas (“pra escrever agora é obrigado a sacrificar... sacrificar a vida!”).

Quero destacar finalmente, como já foi ressaltado na enunciação de Dona Neli em (10), a *força* do Seu Edu Priprá, quem, na sua enunciação, se coloca reiteradamente a disposição para auxiliar nessas práticas de ensino-aprendizagem a partir da abordagem pedagógica que ele propõe (“Se vocês quiserem, *nós vamos* tirar uns três dias pra *nós* vir aqui ó, por dentro do mato. *Vamo* andar uns três dias, levar umas três noite no mato”, “eu disse pra eles: ‘*eu vou com vocês, eu vou ensinar, eu vou fazer pra vocês* ver como é que eles faziam: ‘era assim, assim eles faziam’... vocês querem? *nós vamo* amanhã, *eu vou acompanhar!*”). Esse colocar-se a disposição por parte de Seu Edu, em harmonia com a disposição mostrada por Dona Neli, ilustra a vontade dos anciões e sábios indígenas, neste caso Laklãnō-Xokleng, de auxiliarem nas atividades de ensino-aprendizagem das escolas das comunidades. A explicitação dessa disponibilidade foi geral em todos os encontros, nos quais, tanto anciões Guarani, Kaingang como Laklãnō-Xokleng reiteraram estar esperando a chamada dos professores.

Para exemplificar ainda melhor a vontade dos anciões de participar ativamente no processo social da educação escolar indígena, quero lembrar aqui de como, na abertura do I Grande Encontro Laklãnō-Xokleng, em agosto de 2015, na escola Laklãnō, os anciões e anciãs

ficaram extremamente contrariados quando os professores, preocupados com o possível cansaço que o caráter intensivo do encontro poderia gerar neles, sugeriram que não era necessário permanecerem ao longo dos três dias de encontro. Os anciões se recusaram enfaticamente a abandonar o encontro antes do seu fim, apesar do caráter intensivo do mesmo, pois eles tinham aceitado o convite para participar três dias e, respeitando o seu compromisso, ficariam até o final. Em todos os encontros, dos três contextos étnicos, a presença mais constante e assídua, incansável, nas diferentes atividades foi dos anciões e anciãs, num exemplo de constância, tenacidade, comprometimento e, principalmente, amor, muito amor e preocupação com o futuro dos seus filhos, netos e comunidades.

A disposição dos anciões e sábios Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng decorre da consciência que eles têm da importância, ou, antes, da *indispensabilidade*, de acordo com a abordagem da educação indígena, de se *estar junto*, de *conviver*, pois, junto à *prática*, a *convivência* constitui outro princípio pedagógico fundamental dessa abordagem pedagógica. É sobre este princípio que Seu Edu discorre na próxima enunciação, proferida no I Grande Encontro Laklãnô-Xokleng:

- 1 (28) Eu aprendi assim a viver. Aprendi assim o que eu
2 sei... aprendi tanto oralmente como na prática.
3 Ele explicava as coisas na prática. Eu vivia com
4 ele. Ele era velho, mas um velho que sempre
5 queria trabalhar. Ele gostava de trabalhar. Muitas
6 vezes, tava na roça, trabalhando junto, tava junto
7 com ele sempre. Plantava aipim, batata, os
8 porquinho também, às vez [...] Eu também tava
9 junto com ele. Nós plantamo uma roça de milho,
10 rocemo uma capoeira grossa [...] E eu sempre
11 acompanhei, sempre obedecia ele. Esses eram os
12 ensinamentos: ensinava a trabalhar, ensinava a
13 plantar, e depois nós ia caçar também junto,
14 caçar junto, e pescar... [...] E eu ia junto, cada um
15 com a mochila nas costas, carregando coisas,
16 indo embora pro mato, “vamo caçar”. “Vamo
17 caçar” e fomo caçando, pousemo uma noite. Aí
18 fazia aquele fogo... todo mundo... todo mundo
19 em redor de uma fogueira. (Edu Priprá, LK/XK –
20 I, disponível em:
21 <<https://vimeo.com/202542053>>)

Seu Edu descreve, na enunciação acima, a relação com o seu *Jug*, termo com que os Laklãñ-Xokleng fazem referência, para mostrar carinho e respeito, tanto aos seus avôs (com quem muitos deles, principalmente os membros das gerações mais antigas, se criaram, conforme já apontado na seção 3.3) como aos homens de idade de modo geral. Para explicar a relação pedagógica com o seu *Jug*, figura que acumula os papéis de pai/avô e *professor* dentro da abordagem pedagógica da educação laklãñ-xokleng, Seu Edu, em primeiro lugar, reitera a centralidade da prática como princípio geral de aprendizagem, assim como a oralidade (“Aprendi assim o que eu sei... aprendi tanto oralmente como na prática. Ele explicava as coisas na prática”). Cabe apontar aqui que a categoria *oralidade* tem ganhado muita relevância nas últimas décadas no discurso indígena em contraposição à categoria *escrita*, em decorrência desta última ter ocupado um espaço tão central nos processos sociais indígenas, principalmente na educação escolar.

Porém, nesta enunciação, enquanto Seu Edu apenas faz uma menção à oralidade e à prática, o ancião Laklãñ-Xokleng põe ênfase no princípio pedagógico da convivência: Foi porque “vivía com ele” e porque sempre estava com ele, acompanhando-o e “trabalhando junto” (“Eu sempre acompanhei [...] ele”, “tava junto com ele sempre”) em todas as suas atividades econômicas (“na roça, trabalhando junto”, “Plantava aipim, batata, os porquinho também [...] Eu também tava junto com ele”, “nós ia caçar também junto, caçar junto, e pescar...”), que Seu Edu aprendeu com o seu *Jug* através da prática e da oralidade.

Observemos que, nesta enunciação, aparecem amalgamados princípios pedagógicos fundamentais da educação indígena, particularmente na abordagem pedagógica laklãñ-xokleng, pois além da *convivência* (o “viver junto” e o “tar junto” em todas as atividades econômicas), à *prática* se amalgamam a *oralidade* (o ensinar-aprender sem recurso a práticas onde a escrita desempenha um papel central) e o *movimento compartilhado* (“eu ia junto, cada um com a mochila nas costas, carregando coisas, indo embora pro mato”).

A esses princípios se soma um elemento que não pode ser considerado um princípio pedagógico da educação laklãñ-xokleng mas sim um *espaço-tempo* em torno do qual ocorria e ocorre ainda um significativo número de práticas de ensino-aprendizagem da educação laklãñ-xokleng, a respeito de cuja importância já discorri na seção 4.4 a partir de autores como Lavina (1994) e Loch (2004): o fogo à noite (“pousemo uma noite. Aí fazia aquele fogo... todo mundo... todo mundo

em redor de uma fogueira”). Com efeito, do mesmo jeito que o papel do *professor* na educação escolar — enquanto participante com mais prestígio e/ou autoridade (“sempre obedecia ele”) do processo de ensino-aprendizagem — pode ser considerado equivalente ao papel dos *Jug/Jô* na abordagem pedagógica da educação laklânô-xokleng (assim como ao dos *xeramôdi/xejary kuery* no universo guarani ou ao dos *kofá* no universo kaingang), o fogo à noite, junto ao mato, pode ser considerado equivalente à sala de aula enquanto espaço privilegiado de geração e transmissão de conhecimento.

Essa característica do fogo à noite constituir na educação indígena um tempo-espaço equivalente à sala de aula na educação escolar pode ser constatada nos três universos indígenas em estudo, sendo que o fogo é um elemento indispensável no espaço-tempo da *Opy*, Casa de Reza guarani, assim como, no universo kaingang, ele sempre desempenhou um papel central nos rituais norteadores da cosmologia desse povo, como o ritual do *kiki* (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Como é possível atestar nos relatos literário-fotográficos, grande parte das práticas de liberdade ocorridas durante os Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016 nas quais fluíram as línguas guarani, kaingang e laklânô-xokleng ocorreram, de fato, de alguma forma, nas proximidades do fogo.

Esses princípios (prática, oralidade, convivência e movimento), autoridades (os anciões) e espaços-tempos privilegiados (como o mato ou a noite à beira do fogo) da educação indígena podem se revelar centrais na hora de se abordar o ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas dentro de uma abordagem pedagógica diferenciada. Neste sentido, na enunciação a seguir, proferida ao apresentar a proposta de *ação* da sua equipe de trabalho no encerramento do I Grande Encontro Laklânô-Xokleng, o professor Copacãm Tschucambang aponta para a relevância desses princípios e espaços-tempos privilegiados ao refletir a respeito da própria aprendizagem da língua indígena e ao impacto da desconsideração desses princípios e espaços-tempos no ensino da língua às novas gerações:

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
 - 7
- (29) Eu sei o nome das madeiras, dos animais, porque eu me criei — alguns mais velhos sabem — que eu me criei com a minha vó, meu tio Munhã, desde pequeno ia no mato com ele. Então, nome de muitas madeira, eu sei. Agora, tanto tempo que não fui mais pro mato que até esqueci. Eu vendo, vou lembrar. Agora, imagina as pessoas

8
9

que nunca tiveram no mato, nunca vão saber!
(Copacãm Tschucambang, LK/XK – I, disponível em: <<https://vimeo.com/202542195>>)

Entendo que, embora Copacãm, nesta enunciação, se refira apenas à aprendizagem de nomes específicos, como o nome de madeiras, a sua asserção pode se fazer extensiva à língua como um todo, o que parece ser confirmado pela sobredeterminação e internalização que o momento *práticas materiais* (a configuração das atividades no tempo-espaço) faz sobre todos os momentos do processo social e, portanto, sobre o momento *discurso* e sobre a língua como um todo. Note-se que outras referências à aprendizagem da língua, como as presentes em (26) e as que veremos proximamente em (30), são feitas através de referências à aprendizagem de *nomes*.

Essa compreensão metonímica da aprendizagem da língua pode estar associada à compreensão de língua enquanto sistema, compreensão na qual as “abstrações estáticas listadas pelos lexicógrafos” (HARRIS, 2010, s.p.) ocupam um lugar central. Essa compreensão pode estar motivada na hegemonia do ensino de línguas mortas-escritas-estrangeiras, compreendidas através do prisma do objetivismo abstrato, na educação escolar ocidental (BAKHTIN, 2006). Essa hegemonia ainda prevalece na educação escolar indígena, conforme vimos a partir da enunciação (03), da Kaingang Rosângela Vankam Inácio, na seção 3.3.

Em relação à língua como um todo, portanto, Copacãm aponta para os princípios pedagógicos do movimento e da convivência com as autoridades da educação indígena nos espaços privilegiados pela abordagem pedagógica laklãnõ-xokleng como razão para ele tê-la aprendido (“Eu sei o nome das madeiras, dos animais, porque eu me criei [...] com a minha vó, meu tio Munhã, desde pequeno ia no mato com ele. Então, nome de muitas madeira, eu sei”).

Assim, a não observação de princípios pedagógicos da educação indígena como, principalmente, o princípio de movimento nos espaços privilegiados de geração e transmissão de conhecimento (“imagina as pessoas que nunca tiveram no mato, nunca vão saber!”), mas também outros como o da convivência com as autoridades da educação indígena, pode derivar na impossibilidade da aprendizagem da língua. Nessa linha, nas enunciações a seguir, os Laklãnõ-Xokleng João Paté e José Cuzung Ndili, num diálogo entre eles mantido ao longo das discussões

do I Grande Encontro, na escola Laklânô, apontam para a disciplina espaço-temporal da escola e para a transformação dos espaços privilegiados de geração e transmissão de conhecimento laklânô-xokleng como causas do menor convívio entre anciões e novas gerações, o que estaria tendo um impacto no ensino-aprendizagem da língua por parte destas:

1 (30) **João Paté**: Hoje nossos filho, meus neto, não
 2 sabe nada [...] que nem meus filho, não tiveram
 3 tempo de eu chegar e levar eles lá, “vamo
 4 aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o
 5 nome daquela é assim...” Eles têm que tar na
 6 escola. Eu já fui diferente: eu ia pra escola,
 7 ficava, uns dias ia lá pescar com os meus pai, lá
 8 ele me ensinava o nome dos peixe... Então aí
 9 voltava pra escola, ficava uns três, quatro dia.
 10 Então parece que ficou... antigamente era melhor,
 11 e hoje tá difícil. [...]

12 **José Cuzung Ndili**: É muito difícil — como o
 13 João tá falando ali —, é muito difícil a gente
 14 sentar e fazer uma conversa que a barragem
 15 maldita [não] entre no meio. É difícil a gente
 16 esquecer da barragem desta forma. Porque —
 17 como o João falou ali, aí me passa na cabeça —
 18 nós saíamos com os nossos avó à beira do rio,
 19 embaixo de taipa, pescar *** ficava lá dois, três
 20 dia, quatro dia, mas lá tinha local onde ficar,
 21 taipa, bonito lá, ainda... ainda tem algumas, mas
 22 outras tão tudo submersas... e é difícil da gente
 23 esquecer da barragem [...] Eu... como diz o
 24 João... parece que naquela época existia o que é a
 25 palavra *felicidade*. Hoje não... Hoje não sabemos
 26 mais o que é felicidade, eu nem tenho tempo
 27 mais nem de eu ir na beira do rio.

(LK/XK – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202542500>>)

Segundo a enunciação do ancião e sábio Laklânô-Xokleng João Paté, é por causa da prisão espaço-temporal a que as novas gerações se vêem submetidas pela escola (“não tiveram tempo [...] eles têm que tar na escola”) que as novas gerações de hoje (“nossos filho, meus neto”)

“não sabe nada”. É essa prisão espaço-temporal a responsável por separar membros de diferentes gerações do convívio nos espaços da educação indígena, o que tem impacto direto no ensino-aprendizagem da língua (“não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, ‘vamos aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim...’”). De fato, foi por, no seu tempo, a escola costumar impor uma disciplina espaço-temporal menos severa (“parece que ficou... antigamente era melhor, e hoje tá difícil”) que ele conseguiu conviver com os seus *Jô/Jug* nos espaços onde se ensina e aprende a língua indígena e, portanto, aprendê-la (“Eu já fui diferente: eu ia pra escola, ficava, uns dias ia lá pescar com os meus pai, lá ele me ensinava o nome dos peixe... Então aí voltava pra escola”).

Cabe sublinhar que, tanto a partir da enunciação de Copacãm como de Seu João, é possível construir uma representação da escola como um *não*-espaço-tempo da língua laklãnõ-xokleng, pois ela não é representada como espaço alternativo para o seu ensino-aprendizagem, embora a escola seja representada sempre como uma instituição que há de fortalecer a língua indígena, como lemos em (06) nas palavras do professor Kaingang Pedro Kresó de Assis. Podemos constatar, assim, um desencontro entre o desejo de que as línguas indígenas sejam fortalecidas pela instituição de educação escolar e o fato do espaço-tempo da escola constituir um *não*-espaço-tempo dessas línguas, isto é, um espaço-tempo onde essas línguas não fluem natural, fácil, espontânea e abundantemente.

Contudo, não é apenas pela prisão-espaço temporal a que um *não*-espaço-tempo das línguas indígenas submete às novas gerações de Laklãnõ-Xokleng que essas novas gerações hoje não convivem com as autoridades da educação indígena e “não sabe nada” da língua que essas autoridades aprenderam com os seus *Jug/Jô* através da oralidade, da convivência, da prática e do movimento nos espaços-tempos da educação indígena. Também a transformação desses espaços-tempos contribui significativamente para separar a convivência dos indivíduos e fragmentar a sua vida comunitária, conforme podemos afirmar a partir da enunciação do professor José Cuzung Ndili que serve de resposta àquela do sábio João Paté.

Nessa enunciação, o filho de Dona Neli Ndili e pai da professora Berenice Ndili representa a transformação de extremo impacto e violência (“é muito difícil a gente sentar e fazer uma conversa que a barragem maldita [não] entre no meio. É difícil a gente esquecer da

barragem”) que a construção da Barragem Norte causou nos espaços sobre os quais foi construída, particularmente, sobre o rio Hercílio e às suas beiras (“tinha local onde ficar, taipa, bonito lá, ainda... ainda tem algumas, mas outras tão tudo submersas”). Dada a inseparabilidade entre tempo e espaço, o impacto sobre as beiras do rio Hercílio (espaços privilegiados para o ensino-aprendizagem através da oralidade, da prática, da convivência e do movimento entre os Laklãnõ-Xokleng) é representado na enunciação do professor Zeca Ndili como inseparável da transformação da organização do tempo e das relações sociais do processo social desse povo (“nós saíamos com os nossos avô à beira do rio, em baixo de taipa, pescar *** ficava lá dois, três dia, quatro dia [...] Hoje [...] eu nem tenho tempo mais nem de eu ir na beira do rio”).

A transformação violenta do tempo-espaço no momento *práticas materiais* sobredetermina e internaliza também transformações em outros momentos dos processos sociais, como no *imaginário* ou no *discurso*, o que é sugerido por Zeca através da sua triste afirmação “parece que naquela época existia o que é a palavra *felicidade*. Hoje não... Hoje não sabemos mais o que é felicidade”. A transformação desses espaços-tempos, assim como a maior rigidez da disciplina espaço-temporal (transformada em *prisão*) imposta pela escola, acabam resultando na fragmentação da vida comunitária e no fortalecimento de “formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder” (BRANCO, 2001, p. 246), as quais são causa de infelicidade, segundo a enunciação do professor José Cuzung Ndili, para os Laklãnõ-Xokleng.

Na seção a seguir, os intelectuais indígenas participantes desta pesquisa discorrem de maneira mais aprofundada a respeito de como, nos processos sociais de que participam, essas transformações no espaço-tempo estão sobredeterminando e internalizando transformações nos momentos *relações sociais* e *imaginário*. Essas transformações são preciosas para nos ajudarem a entender as perdas e discontinuidades que estão alterando os processos sociais guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng e, portanto, as suas línguas e o seu ensino-aprendizagem. Pensemos que, se no ensino-aprendizagem escolar de línguas enquanto processos sociais importa buscar inspiração na forma em que a comunicação linguística era praticada tradicionalmente pelas sociedades indígenas (CANAGARAJAH, 2006) e observar de perto o modo em que as pessoas que conhecem essas práticas tradicionais fazem linguagem, baseando as práticas pedagógicas nessas práticas e observações (GARCÍA, 2006), como será possível o ensino-aprendizagem escolar

das línguas indígenas se não há convivência suficiente entre os aprendizes e as autoridades com capacidade para ensiná-las?

5.6.1.1 “A escola tava tirando as crianças do convívio de tudo que é o Nhande Reko pra fazer com que nossos jovens viessem com outro pensamento”: Fragmentação familiar e comunitária, relações sociais e imaginário

Bakhtin (1997) descreve a experiência verbal individual no fluxo discursivo, que tem lugar sempre como parte de processos sociais específicos e, conseqüentemente, no fluxo de línguas específicas, como aquela que ocorre na interação constante com as palavras, enunciados e intenções dos outros. Essas palavras, enunciados e intenções são “um puro produto da interação social”, já que a interação social é a “realidade fundamental” ou “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125). Se é na interação social que ocorre o “processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do[s] outro[s]” (BAKHTIN, 1997, p. 314), de que outro(s), então, os membros das novas gerações de Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng estão assimilando palavras, enunciados e intenções nos processos sociais em que se envolvem? Na interação social com quem os jovens e crianças indígenas de Santa Catarina estão desenvolvendo a sua experiência verbal individual? Em que processos sociais? No fluxo de que línguas?

A relevância da interação social enquanto verdadeira substância da língua pode ser associada à relevância do princípio pedagógico da convivência dentro da educação indígena, pois é na convivência que ocorre a interação social e, portanto, o processo de assimilação das palavras dos outros e das suas línguas. A esse respeito, a professora Eunice Antunes relembra, na próxima enunciação, proferida no I Grande Encontro Guarani da ASIE-SC, no Tekoa Marangatu, no município de Imaruí, o motivo pelo qual os *xeramõi* e *xejaryi kuery* se mostraram, quando do início das discussões sobre a presença das escolas nas aldeias, contrários à mesma:

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
- (31) Teve uma época que os mais velhos de toda essa região do território guarani discutiu sobre a questão da educação escolar nas aldeias e a demanda era que não existisse escola, que a escola ela tava tirando as crianças do convívio de tudo que é o *Nhande Reko* pra fazer com que

7 nossas crianças e nossos adolescentes, hoje
8 nossos jovens, viessem com outro pensamento.
(Eunice Antunes, GU – I, disponível em:
<<https://vimeo.com/202542668>>).

De acordo com a enunciação de Eunice, o motivo para os anciões Guarani terem recusado inicialmente a presença da escola nas aldeias era que “ela tava tirando as crianças do convívio de tudo que é o *Nhande Reko*”, efeito da escola entre os Guarani que já foi apontado neste trabalho através de Brighenti e Nötzold (2010). Nesse sentido, foi muito comum nos Grandes Encontros Guarani da ASIE-SC 2015-2016 ouvir dos participantes que o *Nhande Reko* não se aprende na escola, e sim na comunidade, nos seus espaços-tempos privilegiados: o lar, a Casa de Reza, a aldeia, o mato. Se entendermos o *Nhande Reko* enquanto processo social, assim como enquanto a cultura que é feita por aqueles que se envolvem nele, podemos considerá-lo também uma língua, motivo pelo qual podemos asseverar que “tirar as crianças do *convívio de tudo que é o Nhande Reko*” equivale a tirar as crianças de *toda* a educação guarani, de *toda* convivência com a língua guarani, assim como de *toda* convivência com aqueles em interação social com os quais é possível assimilar palavras, enunciados e intenções associados a essa língua.

A prisão espaço-temporal que a onça-sistema impõe a professores e estudantes indígenas através da escola, portanto, tira-os do convívio com as autoridades das quais precisam assimilar criativamente palavras, enunciados e intenções para aprender a língua guarani. Esse afastamento do convívio com a língua guarani, entendida como processo social, é ilustrado pela professora Joana Mongelo na enunciação a seguir:

1 (32) Eu pesquisei um senhor, um ancião, *xeramõi*, um
2 senhor Guarani, e ele disse pra mim que,
3 antigamente, quando chegava o mês de inverno
4 *** ninguém saía. As crianças ficavam até tarde
5 em casa, ou ficavam do lado do fogo, no
6 chimarrão... os ancião contando história, os pais
7 ensinando *** Temos que saber pra que essa
8 escola. Que educação escolar indígena é essa?
9 Tirar a criança lá do redor do fogo? Tirar sete
10 horas da manhã da cama e levar pra escola na
11 chuva, no frio? Será que tá certo isso? (Joana
Vangelista Mongelo, GU – II, disponível em:
<<https://vimeo.com/202542941>>)

Segundo a professora Joana, que faz uso do mesmo verbo de que Eunice fez uso em (31), a educação escolar *tira* as crianças da convivência com as autoridades da educação indígena, os anciões, da convivência com parentes mais próximos, como os pais, e dos espaços onde ela se efetiva. Poderia parecer que Joana estivesse descrevendo como a *escola*, conforme entendida pela educação escolar, *tirou* as crianças da *escola* conforme entendida pela educação indígena, isto é, de uma escola onde os professores são os anciões e parentes da comunidade (“os ancião contando história, os pais ensinando”) em tempos-espacos privilegiados pela geografia de verdade indígena (“até tarde em casa, ou ficavam do lado do fogo, no chimarrão”, “tirar a criança lá do redor do fogo”).

Essa quebra nas relações familiares e comunitárias, que implica no afastamento de crianças e jovens da *escola* conforme entendida pela abordagem pedagógica da educação indígena, não ocorre, contudo, apenas no contexto guarani. As próximas três enunciações, de três professoras e mães Laklãnõ-Xokleng, que analiso interpretativamente em bloco, apontam para o modo em que esse afastamento ocorre no contexto da TI Ibirama Laklãnõ:

JOANA VANGELISTA MONGELO



Natural da região de Foz de Iguaçu, no Paraná, Joana é mestre em Educação pela UFSC, tendo sido a primeira Guarani a pesquisar, dentro de um programa de pós-graduação stricto sensu, a respeito de infância indígena e educação escolar no Sul do Brasil. Formada em Pedagogia e na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, com ênfase em linguagens, pela UFSC, Joana é professora há mais de 15 anos.

1 (33) Mudou o ritmo deles, a noção deles, a consciência
 2 deles. Eu tava falando com os meus alunos: lá os
 3 pais eles trabalham, *** eles vêem o filho dele só
 4 de noite. Porque fica na creche, a creche que
 5 educa. E aqui na escola... *** tem pais que
 6 mandam o filho aqui na escola pra aqui eles
 7 aprender a cultura, aqui eles aprender a língua. A
 8 responsabilidade fica tudo em cima da gente. E
 9 em casa? Esses tempo fui pescar com a minha tia
 10 — nós sempre se encontramos, as criança
 11 brincam, à vontade... normal. E aí fui pescar com
 12 ela e ela disse pra mim que a filha dela que vem
 13 pra escola até dez anos nunca tinha ido pro rio,
 14 ela nunca levou eles pescar, “ah não deixo eles
 15 pescar” e aí ficou lá preocupada. Eu disse: “Sabia
 16 que tu tá evitando eles aprender o que tu
 17 aprendeu? Como é que tu vai falar... como é que
 18 eles vão falar pros filho deles?” Mas não percebe
 19 isso daí ainda. Ela acha que o básico da cultura
 20 nós teria que passar obrigatoriamente aqui na
 21 escola, mas tem coisas que dentro lá de casa eles
 22 têm que aprender. (Berenice Ndili, XK – I,
 disponível em: <<https://vimeo.com/202543067>>)

1 (34) Então é assim, eu, no meu ponto de vista, muitas
 2 coisas eu vejo que falta dos pais, nós mesmo, de
 3 ensinar as crianças. Eu não sei se eles não
 4 conviveram com os pais... porque tem muitos que
 5 não conviveram com os avós. (Maria Kulá Patté
 6 Crendô, LK/XK – I, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202543545>>)

1 (35) Os pais mesmo ensinavam os filhos a nadar...
 2 *** Os pais junto com os filho, dentro da água,
 3 ensinando a nadar. Hoje o pessoal tá assim. Nós
 4 não deixamo nosso filho nem na chuva quando tá
 5 chovendo, mas eles deixavam nós a vontade, ali
 6 que nós aprendia a nadar, brincando. (Miriam
 7 Vaicá Priprá, XK/LK – II, disponível em:
 8 <<https://vimeo.com/202543642>>)

BERENICE NDILI



Moradora da aldeia Palmeirinha, na TI Ibirama Laklãnõ, é professora desde 2004. Graduada em licenciatura em matemática e especialista em educação e cultura indígena, foi fundadora e secretária da Associação de Mulheres Indígenas Xokleng da Aldeia Palmeirinha. Filha do professor José Cuzung Ndili, de quem herdou a vocação docente, é mãe de três filhos.

As enunciações acima, das professoras e mães Berenice Ndili, Maria Kulá Patté Crendô e Miriam Vaicá Priprá, focam na interação entre três momentos do processo social laklãnõ-xokleng (*práticas materiais* → *relações sociais* → *imaginário*) para explicar o afastamento no convívio entre pais e filhos. Segundo Berenice, é porque os pais se envolvem em práticas materiais no mercado de trabalho regional — conforme apontado na seção 4.4 (“os pais eles trabalham”) —, em tempos-espacos que os afastam do tempo-espaco do lar, que as relações com os filhos se vêem significativamente prejudicadas, pois a quantidade de tempo é pouca para dividirem o espaço-

tempo com eles (“eles vêm o filho dele só de noite”). Essas transformações nos momentos *práticas materiais* e *relações sociais* acarretam a mudança no momento *imaginário* (“Mudou o ritmo deles, a noção deles, a consciência deles”). Nesse momento, passou a ser uma crença e/ou desejo que a educação dos filhos, particularmente no que diz respeito à *cultura* e à *língua*, não cabe/caiba mais aos pais nem ao espaço-tempo do lar e sim ao espaço-tempo atualmente mais privilegiado de geração e transmissão de conhecimento, a escola (“tem pais que mandam o filho aqui pra escola pra aqui eles aprender a cultura, aqui eles aprender a língua”, “Ela acha que o básico da cultura nós teria que passar obrigatoriamente aqui na escola”). Conseqüentemente, passou a ser uma crença e/ou um desejo também que essa educação

cabe/caiba às autoridades do espaço-tempo da escola, os professores (“A responsabilidade fica tudo em cima da gente”).

Essa mudança no momento *imaginário* já se manifesta inclusive em relação à educação das crianças em idade pré-escolar (“Porque fica na creche, a creche que educa”). Em inúmeras ocasiões ao longo dos Grandes Encontros nos três contextos étnicos (porém mais especialmente nos contextos kaingang e laklãnõ-xokleng, onde a chamada *educação infantil* se encontra mais estendida), os participantes chamaram a atenção para o papel que os anciões deveriam desempenhar como

professores nesses níveis por vários motivos: em primeiro lugar, porque os anciões eram os que tradicionalmente cuidavam das crianças nessa idade; em segundo lugar, porque os indígenas entendem que é nessa idade que há de começar o ensino da *língua*; e, por último, porque já se assume como dada a não

convivência diária ou suficiente entre avós e netos no contexto familiar. Nessa linha, em (34), a professora, mãe e avó Maria Kulá, inclusive, numa enunciação na qual fazia referência ao despreparo de alguns professores indígenas para trabalharem com o ensino de *língua* e de *cultura* dentro da escola, aponta como uma das causas desse despreparo o fato de muitos professores não terem convivido suficientemente com os pais ou/nem com os avós (34/03-05).

MARIA KULÁ PATTÉ CRENDÔ



Nascida no município de Ibirama, atualmente mora na aldeia Palmeirinha, na TI Ibirama Laklãnõ. Formada em magistério bilingue, em Licenciatura em Letras Português-Espanhol e pós-graduada, é professora desde 1999. Junto ao seu marido, é dirigente de igreja da Assembleia de Deus. Filha de Cândida Patté e Francisco Kaudag Patté, tem cinco filhos (Kozikla, Vougcé, Móklig, Uglõ, e Nĕgatxa) e oito netos (Bili, Tukun, Gapĕ, Vānhli, Aju, Kaudag, Amĕdo e Kovi).

MIRIAM VAICÁ PRIPRÁ



Nascida na TI Ibirama Laklãnõ, atualmente reside na aldeia Bugiu. Formada no magistério bilíngue e em Letras Português-Espanhol, é professora desde 1999. É também professora voluntária de língua laklãnõ-xokleng na Casa de Cultura da comunidade. Filha de Olimpio Weitchá Priprá e Melissa Korikrãn Priprá, é mãe de oito filhos.

Destarte, assumindo a crença/desejo segundo a qual são o espaço-tempo da escola e as suas autoridades os responsáveis pelo ensino da *cultura* e da *língua* às novas gerações, os pais estariam se despreocupando (“muitas coisas eu vejo que falta dos pais, nós mesmo, de ensinar as crianças”) em relação à frequência dos filhos aos espaços-tempos da educação indígena (“ela disse pra mim que a filha dela que vem pra escola até dez anos nunca tinha ido pro rio”), inclusive proibindo-os de frequentá-los ou usufruir deles (“ah não deixo eles pescar”). A partir da nova configuração do momento *imaginário*, segundo a mãe e professora Miriam Vaicá Priprá (mãe de outros dois professores participantes desta pesquisa,

Walderes Coctá Priprá e Altieres Nandjaju Priprá), os pais estariam se despreocupando, igualmente, em relação ao seu papel docente nesses espaços, inclusive impossibilitando-o (“Os pais mesmo ensinavam os filhos a nadar... [...] Hoje o pessoal tá assim. Nós não deixamos nosso filho nem na chuva quando tá chovendo”).

É manifesta a desconformidade das professoras em relação à mudança de crença/desejo no momento *imaginário* do processo social laklãnõ-xokleng (“A responsabilidade fica tudo em cima da gente. E em casa?”, “tem coisas que dentro lá de casa eles têm que aprender”), embora elas próprias assumam, enquanto mães, essa mesma crença/desejo (“muitas coisas eu vejo que falta dos pais, *nós mesmo*”). Por entender que alguns dos conhecimentos associados com a *cultura* e com a *língua* só podem ser aprendidos em tempos-espacos externos à

escola (como, por exemplo, o rio), a professora Berenice representa essa mudança de valor como um risco ou perigo à continuidade do ensino-aprendizagem desses conhecimentos (“Eu disse ‘sabia que tu tá evitando eles aprender o que tu aprendeu? Como é que tu vai... como é que eles vão falar pros filho deles?’”).

Consciente, portanto, da importância da educação indígena se perpetuar nos seus tempos-espacos e através da convivência familiar e comunitária, e principalmente com as autoridades dessa abordagem pedagógica, isto é, os anciões, a professora Berenice Ndili expõe, na enunciação a seguir, a forma em que esse convívio pode ser promovido através da educação escolar diferenciada:

- 1 (36) Tava pensando... nossos anciões, também nós
 2 temo que aprender com eles que hoje eles tão
 3 aqui, vamo dizer, mas nós temo que pegar um
 4 momento de ir lá na casa deles pra gente
 5 aprender com eles e trazer pra sala de aula. Esse
 6 é o valor da cultura. E não é dizer “eu vim aqui te
 7 visitar pra te perguntar certas coisas”. Não
 8 precisa falar, vem visitar e conversa pra ver se
 9 eles não querem contar alguma coisa. Eles
 10 contam coisas, que daí a gente pega pra gente,
 11 tem muitas coisas [...] É fácil só que nós temos
 12 que se dedicar, fazer essa Ação Saberes
 13 Indígenas na nossa vida, pra gente tentar mudar
 14 os nossos alunos. Porque é difícil. Falando dessa
 15 forma, a importância do curso pra mim vai ser a
 16 gente ceder esse espaco, porque na nossa agenda
 17 do dia-a-dia normal a gente não se cede pra fazer
 18 isso. Até com os nossos velhos, é vizinho e a
 19 gente quase não tem tempo na nossa rotina, a
 20 gente não vai. (Berenice Ndili, XK – I, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202543935>>)

De acordo com a enunciação da professora Berenice, os espacos-tempos das práticas materiais em que os professores se envolvem na rotina profissional docente, assim como outros pais em outras rotinas profissionais no mercado de trabalho, desfavorecem a convivência não só com os filhos, como vimos nas enunciações anteriores, mas também com os anciões (“na nossa agenda do dia-a-dia normal a gente não se cede pra fazer isso. Até com os nossos velhos, é vizinho e a gente quase não tem tempo na nossa rotina, a gente não vai”). Para resolver esse

desfavor, Berenice entende que os professores têm a necessidade e obrigação de “se dedicar” a essa convivência e ao ensino-aprendizagem que ocorre através dela (“nós *temo que* aprender com eles”, “nós *temo que* pegar um momento de ir lá na casa deles pra gente aprender com eles”).

Como foi mencionado na seção 2.1 deste trabalho, a estrutura da Ação Saberes Indígenas na Escola a nível nacional (determinada pelo documento arma/barreira BRASIL, 2013c), previa entre os formadores a figura do “pesquisador”, destinada àqueles “especialistas indígenas [...] indicados por suas comunidades em vista do domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da formação continuada” (s.p.). Paralela e coincidentemente, durante as reuniões de planejamento na UFSC e nas aldeias, os professores e lideranças participantes frisaram com muita ênfase a importância do envolvimento dos anciões na formação. Concordando com essa posição, nós coordenadores/formadores, desde o início, fomos particularmente fervorosos em relação ao envolvimento dos anciões no trabalho, tanto como palestrantes nos grandes encontros quanto como orientadores das *ações* nas aldeias. É por isso que a professora Berenice associa o maior convívio *escolar* com os anciões à ASIE, defendendo que o mesmo seja levado mais além, além do espaço-tempo da escola, para o espaço-tempo da rotina familiar e da comunidade (“fazer essa Ação Saberes Indígenas na nossa vida”, “a importância do curso pra mim vai ser a gente ceder esse espaço”).

Na visão da professora Berenice, essa convivência com os anciões facilitada pela escola diferenciada, embora haja de servir aos objetivos da mesma no sentido de auxiliar também no trabalho no espaço-tempo da sala de aula (“aprender com eles e trazer pra sala de aula”, “Eles contam coisas, que daí a gente pega pra gente”), não há de ser uma convivência pontual ou *interesseira*, no sentido de estar motivada por objetivos ou dúvidas *escolares* muito específicas (“não é dizer ‘eu vim aqui te visitar pra te perguntar certas coisas’”). O objetivo dessa convivência é a convivência em si mesma, a escuta aos anciões *per se*, a escuta do que, do como e do quando eles quiserem espontaneamente falar (“Não precisa falar, vem visitar e conversa pra ver se eles não querem contar alguma coisa. Eles contam coisas”).

Essa última observação da professora Berenice está associada à atitude que alguns acadêmicos indígenas em cursos de educação superior têm tido em relação aos anciões enquanto *fontes de pesquisa*. É

muito comum ouvir dos professores indígenas que os anciões são o seu *Google*, os seus *livros*, as suas *bibliotecas*. Essa objetificação simbólica busca legitimar o conhecimento oral dos anciões em relação ao conhecimento escrito, favorecido pela economia política de verdade ocidentalizada que, de acordo com Foucault (2004[1970], p. 6), aplica, valoriza e distribui saber com base num suporte “institucionalmente constrangedor” reforçado por práticas e discursos tais como os *livros* e as *bibliotecas*, donde as analogias dos professores indígenas.

Essa objetificação simbólica dos anciões tem tido consequências discursivas: relembremos, nesse sentido, a objetificação sintática do ancião que a professora Joana Mongelo disse ter pesquisado em (32): “Eu *pesquisei um senhor*, um ancião, *xeramôdi*, um senhor Guarani”. Outra consequência dessa objetificação simbólica tem sido a ocorrência de práticas materiais nas quais professores e acadêmicos indígenas se aproximaram dos anciões para fins de pesquisa ou consulta *acadêmica*, de acordo com objetivos e tempos próprios da educação puramente escolar, não prestando a devida atenção aos objetivos e tempos próprios da educação indígena.

O descompasso entre esses tempos é chamativo: pensemos, por exemplo, nos limites de tempo de fala próprios de eventos acadêmico-escolares como apresentações em sala de aula, defesas de trabalhos ou apresentações em congressos científicos. Esses limites são completamente descabidos, por exemplo, nas práticas de ensino-aprendizagem quer na Casa de Reza guarani, quer no mato, quer à beira do fogo: durante essas práticas não há duração nem planejamento rígidos definidos para as intervenções dos enunciadores. Esse descompasso de temporalidades por vezes gera conflitos interculturais⁷⁷, os quais já aconteceram em algumas aldeias até o ponto dos anciões se recusarem a participar como *informantes* em pesquisas se o interesse das mesmas for exclusivamente acadêmico.

⁷⁷ Num evento organizado pela Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC na Assembleia Legislativa do Estado de SC uns anos atrás, uma liderança Laklãnô-Xokleng ficou explicitamente irritada quando lhe foi solicitado o encerramento da sua fala em decorrência do limite de tempo. A liderança pediu para nunca mais ser convidado para um evento no qual a sua fala fosse ser reduzida e cortada, aos seus olhos, de forma tão rude e desconsiderada. Afinal, apenas nós não indígenas ocidentalizados viajamos horas e quilômetros assumindo como normal que faremos uma fala de entre 15 e 30 minutos e que seremos bruscamente interrompidos se não nos atentarmos para esse limite temporal.

Segundo relatos deles próprios e de professores e acadêmicos, alguns anciões reclamam quando os jovens os visitam apenas para fins de pesquisa (dizendo “eu vim aqui te visitar pra te perguntar certas coisas”), e não, conforme a Berenice defende, simplesmente para “visitar e conversar pra ver se eles não querem contar alguma coisa”. Os anciões, que muitas vezes se dizem deixados de lado ou esquecidos pelos mais jovens nas comunidades, se recusam a serem *objetificados* pela escola. Eles são muito mais que *livros* e não funcionam igual a eles: não só o seu conhecimento foi construído através dos princípios pedagógicos da convivência, da prática e do movimento como também o seu conhecimento é apenas transmitido àqueles que os procuram por um desejo/valor/crença mais que *escolar*.

Nas duas enunciações abaixo, que nos transportam ao contexto kaingang e que analiso interpretativamente como um bloco, a professora Ana Paula Narsizo chama a atenção para a *imperceptibilidade* dos mais velhos por parte dos mais jovens no dia a dia das aldeias, assim como para a imperceptibilidade da *cultura* em si mesma:

1 (37) Nós queremos com esse projeto que os nossos
2 aluno percebam o mais velho da comunidade,
3 percebam a riqueza da história, percebam a
4 riqueza da cultura que ainda existe no nosso povo
5 através da contação de história. Porque nós,
6 enquanto professores, nós sabemos que não é
7 fácil fazer um aluno sentar e escutar. Nessa
8 correria do dia a dia, nós sofremos muito com
9 isso. (Ana Paula Narsizo, KG – II, disponível em:
<<https://vimeo.com/202544007>>)

1 (38) É só assim, é através do diálogo, é através da
2 experiência, que nós vamos conseguir de fato
3 aprender mais e mais sobre a nossa cultura, que
4 muitas das vezes passa despercebida nessa
5 correria do dia a dia, nessa correria que nós
6 enfrentamos. (Ana Paula Narsizo, KG – I,
disponível em: <<https://vimeo.com/202544337>>)

Em duas enunciações semelhantes proferidas respectivamente no II e I Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC 2015-2016, quem será uma das primeiras Kaingang com o diploma de mestre em Educação afirma que, em decorrência da disciplina espaço-temporal imposta pela *onça-sistema* dentro da escola, e também fora dela, — caracterizada pela “compressão espaço-temporal” (HARVEY, 1996, p. 245) que deixa os seres humanos com a impressão de estar sempre sem tempo (“nessa correria do dia a dia”, “nessa correria que nós enfrentamos”) — tanto os anciões quanto a cultura passam *despercebidas* (“Nós queremos [...] que os nossos aluno *percebam* o mais velho da comunidade, *percebam* a riqueza da história, *percebam* a riqueza da cultura”, “a nossa cultura, que muitas das vezes passa *despercebida*”).

Essa falta de percepção em relação aos anciões e à *cultura*, tanto por parte dos alunos como dos professores, gera dificuldade e sofrimento (“nós sabemos que *não é fácil* fazer um aluno sentar e escutar. Nessa correria do dia a dia, nós *sofremos* muito com isso”). Essa dificuldade e esse sofrimento, segundo a professora Ana Paula, podem ser aliviados através do “diálogo” e da “experiência” que podem ser promovidos por projetos como a ASIE, através dos quais os jovens sentem para escutar a “contação de história” dos mais velhos (37/01-02, 38/01-02).

ANA PAULA NARSIZO



Nascida e residente na TI Xapecó, atua há treze anos na área da educação escolar, dez deles como professora. Formada na Licenciatura Intercultural Indígena da UNOCHAPECÓ e pós-graduada em interdisciplinaridade, atualmente conclui o seu mestrado em Educação. Auxilia na liderança através do seu envolvimento em práticas escritas, como a elaboração de atas e outros documentos. Filha de Julho Narsizo, é mãe de três filhos e de uma menina não indígena, que é filha de criação.

Por serem as *autoridades* da educação indígena, a presença dos anciões nas escolas é uma demanda de muito longa data tanto entre as populações Kaingang e Laklãnõ-Xokleng como entre os Guarani, que a têm demandado através de documentos-arma (a maior parte deles até hoje infrutíferos), como, por exemplo, o produzido pela Comissão Nhemonguetá em 2009, com motivo da I Conferência de Educação Escolar Indígena, citado por Brighenti e Nötzold (2010), assim como através de outros documentos-arma citados por Eunice Antunes em (18). Porém, até hoje, essa demanda não tem sido atendida pelas instituições responsáveis pela rede de educação na qual se inserem as escolas indígenas de Santa Catarina. Assim, os anciões não ocupam um lugar de destaque nas atividades pedagógicas de rotina (“na correria do dia a dia”) da maioria das escolas indígenas. É isso que nos mostra a próxima enunciação, na qual a professora Laklãnõ-Xokleng Walderes Coctá Priprá, ao avaliar o impacto das *ações* desenvolvidas a partir da ASIE-SC na escola Vanhecu Patté, durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, descreve a visita por surpresa de uma anciã à escola:

- 1 (39) Porque a presença dos anciões aqui na escola a
 2 gente percebe que ela tem uma importância
 3 muito grande, e eles mesmo — como foi falado
 4 anteriormente —, eles mesmos se sentem
 5 valorizado. Quando a gente terminou... fez lá a
 6 caçada [...] a gente fez a trilha, fez a pescaria e a
 7 gente fez aqui a mostra cultural, na outra semana
 8 chegou uma anciã e eu sentei com ela ali e ela
 9 perguntou se eu tinha mel na escola. Eu disse:
 10 “tem, tem mel”. E ela sentou e ela falou bem
 11 assim pra mim: “Sim... onde tão os alunos
 12 agora?”. Eu disse pra ela, “eles tão na sala de
 13 aula”. “Sim... mas diz pra eles, pros professor,
 14 liberar pra vir aqui porque eu vim contar história
 15 pra eles”. Então eu achei isso tão interessante! Eu
 16 fiquei, no entanto que eu peguei um grupo ali,
 17 um grupo aqui, e vim e nós ficamos ali com ela
 18 [...] Ela pegou o mel e ficou contando história e
 19 comendo mel, mas isso não estava na
 20 programação... era aula normal! (Walderes Coctá
 Priprá, LK/XK – II, disponível em:
<https://vimeo.com/202544490>>)

Segundo a enunciação da professora Walderes, embora “a presença dos anciões [...] na escola” tenha “uma importância muito grande”, a cena descrita por ela mostra o caráter incomum da presença dos mesmos nesse espaço-tempo. Ela ilustra também o desejo dos anciões de serem *percebidos* pelos alunos, o que pode ser sugerido pela aparição repentina da anciã na escola sob o pretexto de pedir mel (“chegou uma anciã e aí eu sentei com ela ali e ela perguntou se eu tinha mel na escola”). Talvez a alegação desse pretexto num primeiro momento e não da verdadeira razão da visita (“eu vim contar história pra eles”) pode indicar também que os anciões, embora “se sentem valorizado” pela sua participação na escola, ainda não a sintam como um espaço-tempo no qual eles são, de fato, autoridades, donde a timidez e despretensão com que a anciã apareceu na escola conforme o relato da professora Walderes.

Na visão da anciã protagonista do relato acima, as autoridades dentro da escola não seriam aquelas da educação indígena e sim aquelas da educação escolar, os professores, aqueles que, na relação de poder que toda relação de saber implica (FOUCAULT, 200-?[1979]), teriam o poder de “liberar” os alunos da prisão espaço-temporal da sala de aula para que possam interagir em outros espaços-tempos da escola com os anciões (“Eu disse pra ela, ‘eles tão na sala de aula’. ‘Sim... mas *diz pra eles, pros professor, liberar pra vir aqui*”). Contudo, como vimos já em outras partes deste texto, essa *autoridade* dos professores para liberar os alunos, na maior parte das vezes, se vê significativamente limitada, por sua vez, pela maior autoridade que a Gered possui sobre o espaço-tempo da escola, pois essa instituição, como vimos em enunciações como (16), (23) ou (24), busca aprisionar professores e alunos no espaço-tempo da sala de aula, não permitindo a sua saída dela.

O caráter excepcional da presença dos anciões na escola é expresso também através da surpresa com que Walderes recebeu a visita da anciã, tanto por ela ter acontecido num dia de “aula *normal*”, como por essa visita não ter sido feita com motivo de algo já incluído “na programação”. Podemos inferir, portanto, que a visita dos anciões à escola é esperada apenas enquanto atividade diferente da “aula *normal*” e apenas quando está “na programação”. Essa inferência contrasta com a *imprevisibilidade* com que foi caracterizada a temporalidade da educação escolar indígena diferenciada a partir da enunciação de Eunice Antunes em (22); porém, simultaneamente, confirma a imprevisibilidade das práticas de liberdade da educação diferenciada.

A participação dos anciões na escola é solicitada, principalmente, quando do desenvolvimento de atividades *culturais*, como são consideradas aquelas feitas durante as semanas *culturais*, mormente organizadas em abril com motivo do dia do índio, e amostras *culturais* como, por exemplo, a organizada pelos Laklânõ-Xokleng com motivo da data da *pacificação*, todo mês de setembro. Essas semanas e amostras *culturais* são desenvolvidas dentro de tempos-espacos (como o ilustrado na figura 28 na seção 5.2.2 e os que aparecem na figura 42 abaixo) que favorecem relações sociais mais condizentes com a abordagem pedagógica da educação indígena. O contraste entre aulas *normais* e atividades *culturais* sugere um paralelo com o contraste entre *sistemas*, representados como não culturais, e *culturas*, apontado a partir do diálogo entre a Gered e os professores Laklânõ-Xokleng em (16) e a partir das reflexões do professor Guarani Nírio da Silva em (17).

Figura 42 – Espaços-tempos construídos com motivo da II Mostra Cultural Laklânõ-Xokleng na escola Vanhecu Patté.



Fonte: Fotografia do autor, 2015.

Uma vez que as semanas *culturais* ocorrem geralmente uma vez por ano e, portanto, as semanas *não culturais* com “aula normal” (isto é, com atividades de ensino-aprendizagem pautadas pela abordagem pedagógica da educação escolar *não diferenciada*) ocorrem ao longo do restante do ano letivo, durante um período de tempo abissalmente maior, na ASIE-SC sempre defendemos a necessidade de inverter esses tempos, de modo que apenas uma semana por ano fosse *não cultural*. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas a partir do trabalho da ASIE-SC (ocorridas em espaços-tempos mais condizentes com a educação escolar diferenciada e que têm se tornado, embora de forma temporária,

rotina nas escolas do Estado) serviram para aumentar a carga horária de atividades *culturais*, como as relatadas por Walderes na sua enunciação (“Quando a gente terminou... fez lá a caçada [...] a gente fez a trilha, fez a pescaria e a gente fez aqui a mostra cultural”). Essas atividades favoreceram que os anciões se sentissem mais “valorizado” e à vontade para frequentar um espaço-tempo que começaram a sentir como mais próprio.

Como estamos vendo reiteradamente nesta seção, a partir das enunciações dos intelectuais indígenas participantes desta pesquisa, a falta de convivência entre os anciões e os membros mais jovens das comunidades no momento *relações sociais* está acarretando transformações no momento *imaginário*. Essas transformações resultam da impossibilidade de membros das novas gerações assimilarem de forma criativa as palavras e enunciados dos anciões indígenas, assim como as suas *intenções* — conceito de Bakhtin (2002, p. 100) que pode ser aproximado à noção de *crenças, valores e desejos* de Harvey (1996). É para essa asserção que aponta a próxima enunciação, da professora Guarani Eunice Antunes:

- 1 (40) A gente vê, a gente nota muito essa divisão das
 2 pessoas mais velhas, das pessoas mais adulta,
 3 que têm essa cabeça já bem centrada nessa
 4 questão do tradicional e do valor tradicional, mas
 5 a gente vê também o outro lado, que é a questão
 6 dos adolescente, dos jovens, das crianças que tão
 7 vindo, já tá vindo com contra cabeça. (Eunice
 Antunes, GU – EPOE, disponível em:
<https://vimeo.com/202544589>)

A transformação das relações sociais entre anciões e jovens Guarani e a conseqüente transformação do imaginário destes últimos estão provocando, de acordo com a enunciação de Eunice, uma “divisão” entre gerações com diferentes *cabeças*, isto é, com diferentes intenções, relações emotivo-valorativas, crenças e desejos em relação à “questão do tradicional e do *valor* tradicional”. Discutir aqui a perspectiva de significado dos indígenas de Santa Catarina em relação à *tradição* extrapolaria o tamanho e escopo de um trabalho como este, que já é, por si só, extenso e abrangente.

Cabe dizer, porém, que o conceito de *tradição* associa-se geralmente com a permanência, não mudança, continuidade histórica, enrijecimento ou cristalização da articulação de certos momentos dos

processos sociais, que são tidos por imutáveis em decorrência da sua perpetuação ao longo do tempo. A ideia de *tradicional*, portanto, pode associar-se à noção de Harvey (1996, p. 81) de que as relações de internalização e sobredeterminação entre os momentos dos processos sociais com frequência cristalizam e se enrijecem em permanências relativas e possibilitam, por exemplo, “paisagens materiais” (como, por exemplo, aldeias ou cidades) e relações sociais e de poder que parecem impermeáveis à mudança.

Mas em que consiste mais exatamente essa transformação da “cabeça” e do imaginário dos mais jovens em relação ao “valor tradicional”? Sobre que relações emotivo-valorativas, desejos e crenças ela impacta? A professora Keli Regina Caxias Popó oferece uma resposta possível para essa pergunta em relação ao processo social *laklãnd-xokleng* na enunciação a seguir:

- 1 (41) “Hoje vocês tão dentro de uma casa, confortável,
 2 vocês têm internet, ficam ali sossegado, não dão
 3 bola pro que tá acontecendo ali no acampamento,
 4 na greve, vocês não dão bola, às vezes ficam
 5 rindo de pessoas que vêm ali da greve mesmo”.
 6 Tem alunos que vêm... porque eles começaram a
 7 rir. “E há 20 anos atrás, mais de 20 anos atrás,
 8 essas casas que hoje vocês moram — eu disse —
 9 muita gente sofreu, passou fome, fome mesmo,
 10 de tipo de ir pro rio e não ter nem peixe porque o
 11 peixe não se criava mais, que o pessoal pegava o
 12 peixe e não conseguia mais se reproduzir no
 13 tempo da barragem. O pessoal vivia no rio
 14 pescando. Eles iam lá, pegavam piabinhas e
 15 aquilo lá eles fritavam pra comer, pra matar a
 16 fome.” Hoje as crianças, vamos dizer, eles tão
 17 morando dentro de uma casa e não sabe daonde
 18 que veio aquela luta, a importância. Então é
 19 importante mostrar pras criança. [...] “Essas coisa
 20 que foram conseguida foi conseguida por
 21 pessoas, anciões que são considerados
 22 analfabetos, pela academia não sabe nada, mas
 23 eles conseguiram essas coisa que hoje nós tamo
 24 tendo. E hoje a gente se considera estudioso, ‘eu
 25 estudo, sei mais do que o outro e eu tô sossegado
 26 dentro de casa, não dou importância pra aqueles
 27 que tão lá” [...] “Hoje nós povos indígenas só

28 conseguiu as coisa por força, por movimento,
 29 senão a gente não consegue nada”, falei pra eles.
 30 *** Porque essas pessoas, que nem Seu Edu e
 31 mais outros velho, é deles esse esforço que veio,
 32 essas conquistas que hoje nós temo — casa, essas
 33 coisas pra morar — ele tava falando sobre... As
 34 nossas crianças, hoje, se levar eles pro mato, elas
 35 não se acostumam, não vão se acostumar: a vida
 36 deles hoje é outra, é diferente. Mas eles precisam
 37 dar valor pra esses velho, a luta que eles tiveram.
 38 (Keli Regina Caxias Popó, LK/XK – II, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202544818>>)

A professora Keli representa na sua enunciação a divisão entre duas temporalidades: por um lado, aquela dos anciões, marcada pela dificuldade para a sobrevivência (41/07-16) e pela sua *força* para superar essa dificuldade (“nós povos indígenas só conseguimos as coisa por força, por movimento, senão a gente não consegue nada”, “essas pessoas, que nem Seu Edu e mais outros velho, é deles esse esforço que veio, essas conquistas que hoje nós temo”). Por outro lado, a temporalidade dos mais jovens é marcada pelo *sossego* e pelo *conforto* (“Hoje vocês tão dentro de uma casa, confortável, vocês têm internet, ficam ali sossegado”), assim como pela sua acomodação e ajustamento (FREIRE, 1967), em razão dos quais os jovens estariam abdicando não só da consciência da sua própria capacidade transformadora como também daquela própria dos seus antepassados e parentes (“não dão bola pro que tá acontecendo ali no acampamento, na greve, vocês não dão bola”, “Hoje as crianças, vamos dizer, eles tão morando dentro de uma casa e não sabe daonde que veio aquela luta, a importância”).



Assim, os frutos positivos da união de forças dos Laklãnõ-Xokleng na luta pela supervivência — principalmente através de greves (LOCH, 2004), como as ocorridas em torno da barragem, na atualidade (41/03-05) e no passado (41/07-16) — têm rendido também consequências *insidiosas*. Dentre elas, se conta principalmente o fato de condições mais aceitáveis e satisfatórias para a sua existência, conseguidas a partir de lutas de liberação (FOUCAULT, 2004a), terem favorecido uma mudança no momento *imaginário*, com base na qual jovens Laklãnõ-Xokleng estariam deixando de dar valor à configuração dos momentos *poder* e *instituições* que serviu de germe para esses frutos (“às vezes ficam rindo de pessoas que vêm ali da greve mesmo”), assim como às pessoas e gerações através de

cuja força construiu-se essa configuração (“eles precisam dar valor pra esses velho”).

Observemos o modo em que a “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2004b, p. 126) construída através da vontade de saber da economia política da verdade favorecida pela escola (FOUCAULT, 200-?[1979]) está servindo de sustento a essa *desvalorização* tanto da *força* e da *luta* como motores de sobrevivência como daqueles guerreiros que possibilitaram através desses motores a qualidade de vida de que hoje dispõem os Laklãnõ-Xokleng (“Essas

coisa que foram conseguida foi conseguida por pessoas, anciões que são considerados analfabetos, pela academia não sabe nada”, “E hoje a gente se considera estudioso, ‘eu estudo, sei mais do que o outro e tô sossegado dentro de casa, não dou importância pra aqueles que tão lá’”).

Perante essa situação de divisão de gerações que não convivem entre si e, portanto, de valores entre os quais também não existe convivência, a escola pode desempenhar um papel central. Esse papel não consiste em reposicionar o processo social laklânõ-xokleng nos espaços-tempos onde cresceram os guerreiros que possibilitaram a geração desses frutos, uma vez que as práticas materiais nas quais os jovens se envolvem hoje são representadas como incompatíveis com aquelas (“as nossas crianças, hoje, se levar eles pro mato, elas *não se acostumam, não vão se acostumar: a vida deles hoje é outra*”) — lembremos que Seu Edu Priprá já fizera referência a essa incompatibilidade em (27). O papel da escola consiste, antes, em favorecer a convivência dos jovens com os anciões, como apontara a Laklânõ-Xokleng Berenice Ndili em (36) e a Kaingang Ana Paula Narsizo em (37) e (38), para que essa alteração na configuração do momento *relações sociais* possa sobredeterminar e internalizar a alteração consequente no momento *imaginário* (“dar valor pra esses velho, a luta que eles tiveram”).

Ao longo dos Grandes Encontros da ASIE-SC, porém, não foram apenas os professores os que representaram nas suas enunciações a divisão entre duas gerações e duas *cabeças* a que Eunice Antunes fizera referência em (40). Os próprios anciões observam, com angústia e desconformidade, essa divisão, conforme atesta o ancião e sábio Cesário Pacífico na enunciação a seguir, a qual proferiu dirigindo-se aos seus parentes professores, no I Grande Encontro Kaingang, na TI Xapécó:

- 1 (42) No nosso tempo não tinha, não, no nosso tempo
 2 nem na escola eles não queriam mandar porque
 3 não prestava, era uma coisa só pra — eles
 4 falavam — se criar vagabundo, “o aluno se cria
 5 vagabundo e não sabe trabalhar mais”. [...] Nós
 6 não comia arroz, nós não comia massa, não vivia
 7 comendo carne, não vivia tomando café, nem pão
 8 nós não conhecia. Nosso pão era nós assar bolo
 9 na cinza pra comer cedo com feijão temperado,
 10 ou com canjica. Minha mãe socava, torrava
 11 milho, fazia *pixé*, socava a canjica e misturava
 12 com feijão e nós comia aquilo lá. Agora de
 13 repente nenhum não sabe o que que é torrã

14 milho, pra socar, fazer o *pixé*, pra fazer a mistura,
 15 da folha do mato. Era nosso alimento. E nós, se
 16 for fazer agora, nossos filho não vão comer! Se
 17 eu fazer um *pixé* e temperar feijão, ele vai me
 18 dizer “não, eu não vou comer, eu quero arroz, eu
 19 quero uma carne, eu quero uma massa ou quero
 20 uma batatinha.” Agora nossos filhos já são de
 21 mudado, são de agora; e nós somos dos tempos
 22 antigo ainda. Nós somos do tempo que os índios
 23 caminhavam de pé no chão, roçava de pé no chão
 24 *** não tinha estrada boa, era carreirão pra
 25 visitar o outro, lá longe, morava lá, outro morava
 26 pra cá, então era distante e eles iam a pé.
 (Cesário Pacífico, KG – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202544939>>)

Cesário Pacífico dá início à sua enunciação focando na mudança de valores em relação ao espaço-tempo e à instituição escola, instituição que, enquanto hoje é considerada indispensável para o futuro econômico das novas gerações, no tempo do ancião Kaingang era associada a um valor contrário, isto é, a um valor que a considerava prejudicial para esse futuro (“no nosso tempo nem na escola eles não queriam mandar porque não prestava, era uma coisa só pra — eles falavam — se criar vagabundo, ‘o aluno se cria vagabundo e não sabe trabalhar mais’”).

Na enunciação do Seu Cesário, essa mudança de valor aparece associada à mudança de outros valores, como, por exemplo, aqueles associados à alimentação (42/05-20). Nos Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016, os anciões e anciãs Kaingang deram especial ênfase à enunciação a respeito das mudanças no imaginário associadas à alimentação, tendo esse tema ocupado um lugar preponderante nas palestras e discussões. Essa mudança de imaginário tem acarretado transformações nas práticas materiais ligadas à alimentação, até o ponto dos jovens desconhecerem na atualidade as práticas de apenas décadas atrás (“Agora de repente nenhum não sabe o que que é torrar milho, pra socar, fazer o *pixé*, pra fazer a mistura, da folha do mato”). A mudança nos valores desses jovens tem acarretado, simultaneamente, mudanças nos seus desejos (“Se eu fazer um *pixé* e temperar feijão, ele vai me dizer ‘não, eu não vou comer, eu quero arroz, eu quero uma carne, eu quero uma massa ou eu quero uma batatinha.’”).

Conforme veremos na seção que dará continuidade e fim a esta análise de dados, essas mudanças são representadas nas enunciações dos sábios e sábias indígenas como estando associadas a mudanças no espaço-tempo, em decorrência principalmente da transformação violenta através da qual os “processos de territorialização impostos a esses grupos pelos estados nacionais” acabou condenando os indígenas a um “encapsulamento social” (SCARAMUZZI, 2011, p. 252) em “bolinhas de terra”, de acordo com as palavras do cacique João Maria dos Santos em (19). Dentro dessas “bolinhas”, não é possível produzir ou colher os alimentos necessários para dar continuidade a essas práticas materiais e ao imaginário a elas associado.



Nesse sentido, portanto, na enunciação acima, é possível conferir o modo em que Seu Cesário aponta para a sobredeterminação e internalização do momento *imaginário* por parte da nova configuração espaço-temporal das *práticas materiais* em que os jovens participam no processo social kaingang. Assim, segundo o ancião Kaingang, se os valores e desejos ligados à escola ou à alimentação dos jovens encontram-se transformados é por estes pertencerem a um outro tempo, diferente daquele dos anciões (“Agora nossos filhos já são de mudado, são de agora; e nós somos dos tempos antigo ainda”), assim como a um outro espaço (“Nós somos do tempo que os índios caminhavam de pé no chão, roçava de pé no chão”, 42/22-26).

Na enunciação a seguir, o sábio Kaingang Cesário Pacífico aprofunda nessa sobredeterminação e internalização mútua entre os

momentos *imaginário e práticas materiais*, principalmente no que diz respeito ao espaço. A transformação do espaço, objeto da última seção deste capítulo, que será iniciada em seguida, tem um impacto sobre a viabilidade da educação indígena, em cujos espaços-tempos privilegiados os jovens Kaingang são hoje estranhos:

- 1 (43) Agora nós quer comer peixe, mas vamo comprar
 2 no mercado! Como é que nossos filho vão
 3 aprender a pescar?! Talvez eles não sabe nem ir
 4 na beira do rio, capaz de cair na água! Porque já
 5 se criaram muito na estrada, se criaram quase no
 6 mercado, vão comprar peixe no mercado. Não
 7 vão pescar! E nós se criemo pescando. (*Cesário*
Pacífico, KG – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202545099>>)

Seu Cesário Pacífico associa a dificuldade de jovens Kaingang participarem das práticas materiais da educação indígena (como, por exemplo, pescar) com eles serem estranhos aos espaços-tempos em que essas práticas têm lugar (“Agora nós quer comer peixe, mas vamo comprar no mercado! Como é que nossos filho vão aprender a pescar?! Talvez eles não sabe nem ir na beira do rio, capaz de cair na água”). O fato de jovens Kaingang serem estranhos a esse espaço-tempo deriva das práticas de ensino-aprendizagem nas quais eles se envolvem hoje estarem ocorrendo em outros tempos-espacos (“Porque já se criaram muito na estrada, se criaram quase no mercado”). Para Seu Cesário, o fato da educação kaingang estar ocorrendo em outros espaços-tempos está derivando na mudança dos desejos e valores dos jovens, que hoje pareceriam estar se recusando a participar das práticas de educação indígena das que ele e os outros membros da sua geração participaram (“vão comprar peixe no mercado. Não vão pescar! E nós se criemo pescando”).

Podemos inferir, a partir da enunciação de Seu Cesário, que esse deslocamento de espaços-tempos da educação kaingang (do rio ao mercado, no seu exemplo) resulta numa maior dependência da economia capitalista: os alimentos que antes o Kaingang conseguia de forma autônoma, independentemente da economia de consumo (como por exemplo, o peixe do rio) são hoje obtidos através do acesso aos bens de consumo produzidos por essa economia, o que implica numa dependência financeira da mesma, pois o dinheiro só se obtém dela.

Essa dependência econômica, motivada pelo deslocamento dos espaços-tempos da educação indígena, pode ser associada aqui, portanto, à afirmação de Harvey (1992, p. 208) de que as qualidades do tempo e do espaço nas últimas décadas têm se transformado em decorrência, dentre outros motivos, da “progressiva monetização das relações sociais”, como, por exemplo, tem acontecido com a relação social entre produtores e consumidores de peixe no processo social kaingang, hoje monetizada.

O deslocamento dos espaços-tempos da educação indígena pode ser associado também aos conceitos de “desenraizamento” e “destemporalização” de Freire (1967, p. 42-43), com base nos quais a agência do ser humano para intervir nos processos sociais e fazer a sua cultura se vê desestabilizada. Assim, seria o “desenraizamento” e “destemporalização” dos jovens indígenas que poderia estar motivando a “acomodação” a que fez referência o professor Kaingang Seu Pedro Kresó de Assis em (13) e ao “enfraquecimento” da luta indígena derivado da presença da escola nas comunidades a que fez referência a professora Guarani Eunice Antunes em (18).

Após discorrerem a respeito das transformações nos momentos *poder, instituições, relações sociais, imaginário* e na configuração do tempo nas *práticas materiais*, na próxima seção, que põe fim a este capítulo de análise de dados, os intelectuais indígenas participantes desta pesquisa aprofundam nas suas reflexões a respeito do modo em que a transformação dos espaços e territórios de ocupação tradicional dos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng está afetando os seus processos sociais.

5.6.2 “Quando não tem-se mais a mata, muda todo o sistema. As roças, por exemplo, muda todo o sistema... não existe mais”: Processos sociais indígenas e violência espacial

Embora os guerreiros indígenas unam as suas forças na luta pelos seus direitos, a onça-sistema, atrás da qual se escondem as pessoas que não reconhecem a sua capacidade de transformação nas instituições, consegue, graças às relações dissimétricas de poder que mantém com os indígenas e à constrição do fluxo discursivo que efetiva através de documentos-barreira, inibir e desestabilizar essa força e essa luta. Essa inibição e desestabilização não só têm impactos sobre as relações sociais e o tempo em torno dos quais ocorrem os processos sociais indígenas, como também sobre o espaço no qual eles têm lugar. As transformações

do espaço dos processos sociais indígenas são caras à discussão em relação à educação escolar indígena, uma vez que o fato da educação indígena ter se deslocado a espaços distintos daqueles nos quais ocorria tradicionalmente, como vimos em (43) na enunciação do Seu Cesário, deve ser considerado na hora de se pensar a sua abordagem *escolar*. Foi esse argumento que o professor e sábio Pedro Kresó de Assis colocou para os seus parentes no I Grande Encontro Kaingang da ASIE-SC, na escola Cacique Vanhkre, através da seguinte enunciação:

- 1 (44) Daqui pra frente a gente tem que trabalhar mais
 2 em forma de projetos — eu penso — esses
 3 conhecimento. A realidade é diferente: não tem
 4 mais matas. Talvez isso seja nossa grande
 5 dificuldade. Então, o que trabalhar agora dentro
 6 das leis que garante pra nós? Mas o que que eu
 7 vou trabalhar enquanto professor Kaingang? Que
 8 conteúdos eu vou trabalhar com os meus alunos
 9 quando quer que eles continuem sendo povo
 10 Kaingang? Outra coisa: quando não tem-se mais
 11 a mata, muda todo o sistema. As roças, por
 12 exemplo, muda todo o sistema... não existe mais.
 (Pedro Kresó de Assis, KG – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202545344>>)

Identificando o conceito de processo social com “a realidade” e “o sistema” a que faz referência o professor Pedro Kresó de Assis na enunciação acima, é possível atestar que a transformação do espaço — motivada principalmente pela violenta implantação da agroindústria na região, à que fiz referência na seção 4.3, através de autores como Nacke e Bloemer (2007), Almeida e Nötzold (2011) ou Fernandes e Piovezana (2015), e à que Seu Pedro faz menção aqui através da referência “às roças” — constitui o motivo central (“a nossa principal dificuldade”) para a transformação do processo social kaingang como um todo (“a realidade é diferente”, “quando não tem-se mais a mata, muda *todo o sistema*”) e, inclusive, para a sua extinção (“não existe mais”). Essa transformação do espaço está associada ao desmatamento, especialmente das áreas de mata virgem, a qual, como vimos através de Fernandes e Piovezana (2015, p. 126), “ocupa um lugar estratégico na mitologia, na ideologia e na sociologia kaingang” até o ponto de, sem a

interação contínua com ela, a vida social kaingang encontrar-se incompleta.

O lugar estratégico da mitologia, da ideologia e da sociologia kaingang, e, portanto, da sua educação, as matas, tem-se tornado, ao longo dos últimos duzentos anos, mais e mais inacessível em decorrência da transformação do território kaingang — cujo histórico foi traçado na seção 4.3 e recontado sinteticamente por Seu Pedro Kresó de Assis em (07). É por isso que a escola tem passado a ocupar esse lugar estratégico, donde a preocupação do professor Kaingang quanto a como efetivar a educação dentro desse novo espaço quando se quer que os jovens “continuem sendo povo Kaingang”, 44/01-10).

A transformação histórica do território e das matas kaingang, contudo, ainda não testemunhou o seu fim, motivo pelo qual Dona Marilene Feliciano, na enunciação a seguir, complementou a enunciação do Seu Pedro Kresó no mesmo Grande Encontro, expressando a sua preocupação e consternação em relação à continuidade dessa transformação no tempo presente:

1 (45) Meu esposo... várias vezes nós dois em casa,
 2 olhando para poucos de mata que nós temos. Até
 3 muitas vezes nós comentava: “por que será que
 4 os pássaro, os animais que existia no mato no
 5 passado, estão sumindo?” [...] Queremos uma
 6 reserva para criar, criar a mata, criar as abelha,
 7 criar caça. Não para granjear, não para envenenar
 8 a terra. Para criar peixe, não para contaminar as
 9 água, os rio, que antes nós não tomava água com
 10 cloro, nós tomava água pura, água natural, fazia
 11 bem para o nosso organismo. E hoje estão tudo
 12 diferente. Quantos vêem que é diferente nas
 13 aldeia? Eu vejo que é diferente, porque muitos
 14 estão acabando com as mata nas aldeia [...] Nós
 15 temos até medo de tirar [ervas, plantas] no meio
 16 das granja, porque nós temos medo até de comer
 17 algumas comida intoxicada de veneno. Nós
 18 temos medo até de beber a água dos rios!
 (Marilene Feliciano, KG – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202545432>>)

A partir da enunciação de Dona Marilene Feliciano, é possível aprofundar na descrição de violência espaço-temporal a que fiz referência a partir de diversas enunciações na seção 5.6.1. Segundo as

palavras da sábia e artesã da Aldeia Condá, a mudança total no processo social kaingang (“E hoje estão tudo diferente. Quantos vêem que é diferente nas aldeia? Eu vejo que é diferente”) decorre da violência espacial infligida através do desmatamento (“olhando para poucos de mata que nós temos”, “muitos estão acabando com as mata nas aldeia”), da poluição de recursos naturais como a água e a flora, derivada do uso de agrotóxicos por parte da agroindústria (“Nós temos até medo de tirar [ervas, plantas] no meio das granja, porque nós temos medo até de comer algumas comida intoxicada de veneno. Nós temos medo até de beber a água dos rios!”) assim como através do impacto dessa poluição sobre a fauna (“os pássaro, os animais que existia no mato no passado, estão sumindo”).

Os impactos dessa violência espacial podem ser revertidos, segundo a anciã, através da demarcação de terras indígenas (“Queremos uma reserva para criar, criar a mata, criar as abelha, criar caça”). A demarcação de áreas pode contribuir para desinibir e instigar a *força* indígena empregada na reversão do desmatamento, da poluição e do impacto sobre a fauna (45/05-11), assim como para favorecer a recuperação das áreas de modo que elas possam sediar o processo social kaingang de uma forma mais condizente com os valores e desejos dos indígenas. Nesse sentido, vimos na seção 4.3 como os frutos da luta kaingang pela retomada e demarcação de terras no Oeste Catarinense a partir da década de 1970 (BRIGHENTI, 2012b) derivaram na reconfiguração não só do momento do processo social kaingang das *práticas materiais* como também de outros como o *imaginário*, o *discurso* e as *relações sociais*.

Na enunciação a seguir, a professora Guarani Eunice Antunes discorre sobre a sobredeterminação e internalização mútua entre espaço e valores: é a configuração do momento *práticas materiais*, principalmente no que diz respeito à organização do espaço e, portanto, do território, que sobredetermina os valores, crenças e desejos que norteiam os processos sociais; simultaneamente, é a configuração do momento *imaginário* que sobredetermina as formas de organização espacial:

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
- (46) O povo Guarani ele não tá interessado em riqueza, em matérias, não tá interessado em dinheiro e nem nesse tal do progresso que tanto o povo brasileiro fala. Mas o povo Guarani ele vem em busca de viver mesmo uma boa vida dentro

6 de sua cultura, mantendo a espiritualidade, a
7 língua, a alimentação, e tudo isso gira em torno
8 de um objetivo só, que é a busca da terra sem
9 males. Essa mobilidade guarani, que existe muito
10 grande dentro das aldeias, do Guarani tar
11 transitando de um lado pro outro, é tudo dentro
12 dessa questão da espiritualidade. O sistema de
13 educação ele não consegue alcançar e não
14 consegue acompanhar toda essa mobilidade
15 guarani. E a gente tá aqui hoje justamente pra
16 dizer que a gente tá pensando no nosso espaço,
17 valorizando, fortalecendo esse sistema do
18 *Nhande Reko* [...] porque a escola nada mais é do
19 que uma fábrica que vem fabricando pessoas em
20 nome desse progresso, em nome da economia, e
21 tudo isso vem enfraquecendo também a nossa
22 luta como povo indígena pela questão da terra,
23 pela questão de se manter como um povo. E
24 quando eu falo que ela enfraquece... porque
25 antigamente a gente não tinha limites. Era o
26 nosso continente onde a gente transitava por esse
27 território guarani sem fronteira, sem divisão de
28 país, de estado. E justamente foi pela economia
29 que começou a guerra, pela política. Começou-
30 se a se criar uma política e começou as guerras
31 aonde começa então a ser dividido países,
32 estados [...] pelo poder político e foi esse poder
33 político que veio cortando o nosso território.
34 Hoje a gente vive numa luta muito árdua e
35 muitas vezes liderança derrama o seu sangue
36 pelo chão por essa terra, pra conseguir
37 conquistar, ainda segurar, um pedacinho de terra.
38 Pra nós é muito dolorido isso. (Eunice Antunes,
GU – II, disponível em:
<https://vimeo.com/202545661>>)

A professora Guarani Eunice Antunes desenvolve, nesta enunciação, a representação de dois processos sociais distintos em interação, cujos momentos *imaginário* e *práticas materiais* se sobredeterminam entre si de formas distintas e antagônicas. Para Eunice, o fato do momento *imaginário*, no processo social guarani, ter se configurado tradicionalmente em torno de crenças, valores e desejos como a “boa vida” dentro da *cultura*, a *manutenção* da “espiritualidade, a língua, a alimentação”, a “busca da terra sem males”, a “mobilidade

guarani” ou o *fortalecimento* do *Nhande Reko*, tem sobredeterminado e internalizado que o momento *práticas materiais* tenha se configurado em torno de um território que “não tinha limites”, por onde os Guarani transitavam “sem fronteira, sem divisão de país, de estado”. Esses valores e configurações espaço-temporais podem ser associados àqueles que Clastres (2004[1980], p. 128) vinculou às “sociedades da recusa da economia”, particularmente da economia de consumo, o que se confirma na recusa guarani, segundo a professora Eunice, dos valores associados a ela (“O povo Guarani ele não tá interessado em riqueza, em matérias, não tá interessado em dinheiro e nem nesse tal do progresso que tanto o povo brasileiro fala”).

Já o fato do processo social do “povo brasileiro” não indígena ter se configurado tradicionalmente em torno das crenças, valores e desejos da economia de consumo, recusados pelos Guarani, tem sobredeterminado e internalizado que o momento *práticas materiais* desse processo social tenha se configurado em torno de um território *cortado*, “dividido” em países e estados. Cabe lembrar nesse sentido que, segundo Harvey (1996), o mapeamento do mundo e a história da cartografia estão atreladas ao refinamento matemático da medida e representação do espaço para poder explorá-lo melhor em termos comerciais (HARVEY, 1996), favorecendo a compreensão do mesmo como algo suscetível de privatização e de lucro.

Uma vez que a expansão do capitalismo tem buscado impor a diferentes populações os imaginários e configurações espaço-temporais ligados à organização industrial e da propriedade, os Guarani, inseridos à força no processo social capitalista, hoje vivem “numa luta muito árdua” por “segurar um pedacinho de terra”, isto é, algumas das divisões, ou “bolinhas” nas palavras do cacique João Maria dos Santos em (19), nas quais a disciplina espaço-temporal do capitalismo divide os territórios indígenas. Lembremos que, conforme vimos através das palavras da própria Eunice em (06), os direitos indígenas são físicos e encontram-se no corpo dos indígenas. Lembremos igualmente que, conforme vimos através das palavras do cacique João em (19), cortar os territórios indígenas significa cortar o seu direito a terra e, portanto, cortar os seus corpos. É por esse motivo que Eunice menciona de novo nesta enunciação as consequências de violência física que o corte desses territórios (“foi esse poder político que veio *cortando* o nosso território”) tem sobre as lideranças indígenas que, cortadas fisicamente, derramam “o seu sangue pelo chão”.

Por outro lado, Eunice associa, de forma coerente com a visão de Harvey (1996), o mapeamento, corte e divisão do território guarani à economia capitalista, associando esta, por sua vez, de forma coerente com a visão de Foucault (200-?[1979]), às guerras, e estas, simultaneamente, à política (“foi pela economia que começou as guerra, pela política. Começou-se a se criar uma política e começou as guerras aonde começa então a ser dividido países, estados”).

Plenamente consciente do papel que a escola exerce nessa guerra enquanto instituição de ordenamento disciplinar do espaço — que confina indivíduos em locais distintos e fechados para garantir tanto a sua obediência como uma melhor economia do seu tempo e dos seus gestos (FOUCAULT, 2004b) —, Eunice aponta para essa instituição como uma “fábrica” que, em nome dos valores do processo social capitalista (“em nome desse progresso, em nome da economia”), impede “essa mobilidade guarani, que existe muito grande dentro das aldeias, do Guarani tar transitando de um lado pro outro”. É pelo fato dos Mbya se definirem como povo sempre em movimento e pelo movimento constituir a condição ontológica do modo de ser e de se pensar desse povo (cf. DARELLA, 2004) que a *prisão* imposta pela escola, a qual impossibilita a sua mobilidade, é responsável por, segundo Eunice, enfraquecer a luta “pela questão da terra, pela questão de se manter como um povo”.

Embora a própria Eunice apontasse para os frutos da escola guarani enquanto formadora de lideranças que lutam pelo seu povo em (15), ela própria já representou a escola enquanto elemento enfraquecedor da luta pela terra em (18), assim como nesta última enunciação. Essa representação é coerente com aquela que o professor Pedro Kresó fez da escola em (13) enquanto elemento que pode servir à acomodação dos estudantes e professores indígenas e à *entrega* da luta por parte destes. Nessa linha, é possível afirmar que a escola ainda não conseguiu cumprir o seu papel de *fortalecer* a luta dos indígenas em prol do seu direito a terra. Essa afirmação pode ser construída com base na próxima enunciação, de Copacãm Tschucambang, na qual o professor e liderança Laklãnõ-Xokleng aponta para a demora na demarcação de terras nos termos demandados pelos indígenas. Essa demora se estende já, em alguns casos como o da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, por mais de cem anos, embora nessa TI a escola se encontre presente desde a década de 1940 e a escola indígena diferenciada desde os anos 1990:

- 1 (47) Hoje a luta é pra ampliar pros 37 mil hectares, 37 mil e pouco.
- 2 Mas quando se criou o Serviço de Proteção ao Índio — SPI,

3 que seja —, lá em 1910, se criou porque os Xokleng — ou,
 4 que seja, Botocudo —, estavam sofrendo massacre no Sul,
 5 precisamente em Santa Catarina. Devido a esse massacre que
 6 ocorreu que se criou então o Serviço de Proteção ao Índio na
 7 época, em 1910. Se passou 105 anos. Ainda tamo brigando —
 8 ou, que seja, lutando — pelas terras pra ser reconhecido,
 9 digamo assim, um espaço mais agradável pra então usufruir.
 10 105 anos se passou, ainda há luta. Se passou do SPI pra Funai,
 11 ainda tão... não sei quando que vai se resolver. Hoje a gente
 12 sabe que esse processo se encontra no STF — Supremo
 13 Tribunal Federal —, se encontra no Supremo, quando que vai
 14 sair não sei — pode levar 105 como pode levar 110 ou 120
 15 anos — pra quem sabe resolver — resolver não, mas amenizar
 16 — a situação do nosso povo. (Copacãm Tschucambang,
 LK/XK – II, disponível em: <<https://vimeo.com/202545814>>)

Nesta enunciação, o professor Copacãm Tschucambang discorre sobre a situação atual da luta laklãnõ-xokleng pela revisão dos limites da área para eles demarcada no início da *pacificação*. Segundo o seu relato, após o fim da guerra entre os Laklãnõ-Xokleng e os colonizadores do seu território (a qual se estendeu, em forma de “massacre”, conforme vimos na seção 4.4, durante todo o século XIX e parte do século XX), a criação de instituições que salvaguardassem a paz, como o SPI, na década de 1910, e a Funai, na década de 1960, serviu apenas para perpetuar através delas as relações de força estabelecidas por meio da guerra, assim como para perpetuar a negação dos direitos territoriais indígenas (47/05-11).

A ineficácia da escola enquanto instituição fortalecedora da luta indígena pelo direito a “um espaço mais agradável pra [...] usufruir” pode ser ilustrada através da representação dessa luta como inconclusa (“Ainda tamo brigando — ou, que seja, lutando — pelas terras”, “105 anos se passou, ainda há luta”, “ainda tão... não sei quando que vai se resolver”) apesar dos muitos anos que se passaram desde o fim da guerra (“105 anos se passou”, “pode levar 105 como pode levar 110 ou 120 anos”).

Enquanto a não demarcação de espaços suficientes impede que os processos sociais guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng possam fluir de acordo com os valores, crenças e desejos dessas populações, a prisão espaço-temporal da escola, que é imposta quando a mesma não é implementada a partir de uma perspectiva de significado indígena,

enfraquece a luta por essa demarcação. Contudo, os indígenas defendem a escola como arma que pode sim fortalecer essa luta. Isso decorre da visão indígena de que esse fortalecimento pode ser efetivado através da escola entendida apenas enquanto instituição e não enquanto espaço-tempo. A escola há de ser compreendida, nesse sentido, como uma instituição-leque de espaços-tempos, dentro da qual a sala de aula constitui apenas um deles. É isso que podemos inferir da próxima enunciação, proferida por Seu Edu Priprá na abertura das discussões entre anciões e professores durante o I Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng da ASIE-SC, em agosto de 2015, na escola Laklãnõ:

- 1 (48) No meu entender, isso aqui é um sonho que vem
 2 desde quando eu me conheci por gente, que eu
 3 comecei a conhecer essas histórias. Eu sempre
 4 sonhei isso aqui: Nós teria que ter uma escola
 5 exclusiva, criada por nós mesmos, que saía da
 6 nossa cabeça, da nossa cultura, do nosso
 7 trabalho, do nosso viver. Isso foi sempre meu
 8 sonho. Em 2005, 2006, eu morava no Bugiu. Lá
 9 o cacique era o meu filho, era... Basílio. E a
 10 escola, antes dessa que foi feita. Então nós
 11 pensamos assim lá: [...] “Vamo fazer o seguinte:
 12 tudo tem, já tá tudo pronto, vamo formar um
 13 projeto? Formar um projeto de arte e cultura
 14 indígena!”. “Vamo? — eu disse — vamo fazer?
 15 Você faz? Você assume? Eu assumo!” [...] Aí
 16 fizemos uma cabanazinha, começamos a
 17 trabalhar. Eu trabalhei lá e fiz. Começamos um
 18 projeto de arte e cultura indígena, o primeiro
 19 projeto. Aí depois passou pras outras escolas
 20 também. Aí veio pra cá também. Isso era um
 21 sonho meu, de botar a nossa cultura dentro da
 22 escola. (Edu Priprá, LK/XK – I, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202546051>>)

Conforme vimos em (16) nas palavras do professor Osias Paté, a “verdadeira educação diferenciada” é aquela que se faz “como o mais velho quer, como o ancião quer, como a pessoa idosa quer”. Um desses anciões é Seu Edu Priprá, quem, na sua enunciação, afirma ter sonhado com “uma escola exclusiva, criada por nós mesmos, que saía da nossa cabeça, da nossa cultura, do nosso trabalho, do nosso viver” desde a sua juventude (“isso aqui é um sonho que vem desde quando eu me conheci por gente, que eu comecei a conhecer essas histórias. Eu sempre sonhei

isso aqui”, “Isso foi sempre meu sonho”, “Isso era um sonho meu”). A *força* dos anciões para implementar essa escola exclusiva criada e sonhada por eles mesmos fica manifesta na iniciativa que Seu Edu teve de criar, no contexto da escola Vanhecu Patté, na aldeia Bugiu, “um projeto de arte e cultura indígena” (48/08-19).

Porém, esse projeto de arte e cultura indígena que servisse para “botar a nossa cultura dentro da escola” não consistia em aprisionar a cultura laklãnõ-xokleng dentro da disciplina espaço-temporal da sala de aula. Esse desejo de não aprisionamento fica manifesto no fato do Seu Edu e aqueles envolvidos nesse projeto pioneiro de arte e cultura indígena terem construído uma “cabanazinha” para sediar o mesmo. Conforme vimos na seção 4.4, através do trabalho de Loch (2004), para os Laklãnõ-Xokleng, os *barracos* (ou *cabanazinhas* segundo a escolha lexical de Seu Edu) constituem o espaço-tempo predileto para viver de forma mais próxima à forma em que se habitava antes da pacificação e da saída do mato, “o espaço destinado à realização das ‘coisas do passado’” (LOCH, 2004, p. 76). É por isso que, para trabalhar conhecimentos associados à educação indígena, o ancião Seu Edu e os seus colaboradores escolheram a “cabanazinha” como espaço de ensino-aprendizagem. Notemos que o mesmo intelectual indígena que propôs a escolarização da temporalidade da educação indígena em (27) propõe agora, em (48), a escolarização da sua espacialidade, o que reitera a indissociabilidade entre tempo e espaço apontada neste trabalho através de autores como Borges (2002), Loch (2004) e Harvey (1996).

Além disso, outro motivo para a escolha do espaço-tempo da “cabanazinha” como sede do projeto de arte e cultura indígena pode estar associado aos anciões e sábios indígenas apenas se sentirem confortáveis em certos espaços-tempos para exercerem o seu papel de autoridades da educação indígena. Nesse sentido, preciso apontar que não foram incomuns, ao longo do desenvolvimento dos Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016, como vimos no relato literário-fotográfico a respeito do contexto laklãnõ-xokleng na seção 5.3, momentos em que pudemos constatar a recusa dos anciões a ocuparem o espaço das autoridades dentro do espaço-tempo da escola, como, por exemplo, nas *mesas de honra* das cerimônias de abertura dos Encontros ocorridos em escolas, como aqueles organizados pelos Kaingang e pelos

Laklãnõ-Xokleng⁷⁸. Inclusive quando aceitaram ocupar esses espaços-tempos, os anciões se mostraram visivelmente menos eloquentes do que em outros espaços, como, por exemplo, no *barraco* construído como Casa de Artesanato nos fundos da escola Vanhecu Patté, durante o II Grande Encontro Laklãnõ-Xokleng, ou à beira do fogo à noite na área externa da escola Laklãnõ, durante o I Grande Encontro.

Privilegiar, dentro do contexto escolar, espaços-tempos alheios à sala de aula para o ensino-aprendizagem entre *autoridades* da educação indígena e estudantes mostra como a compreensão da escola diferenciada enquanto ferramenta para fortalecer a luta indígena está associada a ela consistir numa *escola fora da escola*. Essa *escola fora da escola* consiste numa instituição que sobredetermine e internalize práticas materiais nos tempos-espacos onde o conhecimento era construído antes do momento em que a escola, conforme entendida a partir da perspectiva de significado das Gereds, começou a impor de forma mais severa a sua prisão espaço-temporal sobre os professores e alunos Laklãnõ-Xokleng. Nesse sentido, muitos professores apontaram para a idoneidade de espaços diferentes da sala de aula para se desenvolver práticas escolares de ensino-aprendizagem nas quais se consiga um maior envolvimento dos estudantes. É isso que a professora Berenice Ndili faz na seguinte enunciação:

- 1 (49) Nós fomo ano passado com os nossos alunos,
 2 fizemo uma aula diferente, dinâmica. Demo aula
 3 lá em baixo, lá onde nós fomo hoje, nós
 4 trabalhamo lá, aula de... Aí teve entrevista, o
 5 professor falou bastante, que daí lê bastante
 6 também. A maioria gostou, escutaram, parece
 7 que o espaço faz com que eles querem escutar.
 8 Em sala de aula eles não... não presta atenção.
 (Berenice Ndili, LK/XK – I, disponível em:
 <<https://vimeo.com/202546413>>)

⁷⁸ Em decorrência do desconforto dos anciões nos espaços-tempos da escola, da emoção por estarem sendo valorizados e convidados a participarem como palestrantes nos Grandes Encontros da ASIE-SC, assim como do nervosismo e tensão gerados por precisarem discursar perante plateias de mais de duzentos assistentes, um dos anciões Kaingang convidados para o I Grande Encontro, ocorrido na escola Cacique Vanhkre na TI Xapecó, logo após dar início, na abertura do evento, a sua saudação aos presentes, começou a se sentir indisposto e pediu a uma de suas parentes auxílio para conseguir se retirar da mesa de honra, o que nos deixou a todos os participantes visivelmente aflitos.

Segundo a enunciação da professora Laklãnõ-Xokleng Berenice Ndili, o espaço para se fazer “uma aula diferente, dinâmica”, na qual os alunos “prestam atenção”, não é o espaço da sala de aula e sim outros espaços como a beira do rio Hercílio (“lá onde nós fomo hoje”), local onde os participantes da ASIE-SC 2015-2016 no contexto laklãnõ-xokleng desenvolvemos uma saída de campo durante o I Grande Encontro (e que apareceu ilustrado na figura 13 na seção 4.4). Num espaço-tempo como esse — próprio das práticas de ensino-aprendizagem laklãnõ-xokleng segundo a enunciação do pai da professora Berenice, o professor José Cuzung Ndili, em (30) —, a interação social — “realidade fundamental” ou “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125) — ocorreu de forma fluida, com o professor *falando bastante* e os alunos *gostando e querendo escutar*. Essa fluidez da interação verbal foi tão significativa que, segundo a professora Berenice, ela se refletiu inclusive na fluidez da interação verbal em práticas escritas (“que daí lê bastante também”).

O espaço-tempo, portanto, é central para que as práticas de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena se desenvolvam de forma satisfatória, tanto pelos alunos se sentirem com maior disposição a aprender (“parece que o espaço faz com que eles querem escutar”) como pelas autoridades da educação indígena, os anciões, se sentirem à vontade para deixar fluir a corrente dos seus discursos, o que pode ser depreendido da enunciação do professor Copacãm Tschucambang a seguir:

- 1 (50) Aqui é o ambiente que o ancião vai contar a
 2 história de uma maneira. Ali fora ele vai contar
 3 de outra forma. São todas essas coisas... então...
 4 no mato, são outras coisas. E aí começa a vir
 5 passar filme na mente dos anciões e eles
 6 começam a lembrar das coisa pra contar.
 (Copacãm Tschucambang, LK/XX – I, disponível
 em: <<https://vimeo.com/202546511>>)

Conforme foi apontado parágrafos atrás, a sala de aula (espaço do qual enunciava Copacãm, donde “aqui”) constitui um espaço no qual os anciões enunciam os seus discursos de forma diferente (“Aqui é o ambiente que o ancião vai contar a história de uma maneira”) em relação a outros espaços como à beira do fogo (“Ali fora ele vai contar de outra forma”) ou “no mato” (“no mato, são outras coisas”). Diferentes espaços fazem com que discursos sejam enunciados de diferentes formas e, inclusive, em diferentes línguas: lembremo-nos da enunciação de Copacãm em (29), na qual o professor Laklãnõ-Xokleng associou a aprendizagem da língua ao espaço de desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem.

Recordar a enunciação de Copacãm em (29) e a indissociabilidade entre forma e conteúdo apontada por Bakhtin (2002) pode nos levar a concluir, portanto, que diferentes espaços favorecem a enunciação de discursos diferentes em diferentes línguas, uma vez que as práticas materiais sobredeterminam e internalizam os outros momentos do processo social e, portanto, o processo social e a língua como um todo. A prisão espaço-temporal da sala de aula e a sua transgressão através do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem em outros espaços-tempos podem ser entendidas, portanto, como estratégias para represar o fluxo de certos discursos e de certas línguas e processos sociais, no primeiro caso, e como estratégias para *desrepresá-lo*, no segundo.

Não é na prisão espaço-temporal da sala de aula que todo e qualquer discurso relacionado à educação indígena pode ser enunciado. Não é na prisão espaço-temporal da sala de aula que toda autoridade da educação indígena se sente à vontade para enunciar os seus discursos. Não é na prisão espaço-temporal da sala de aula que toda língua indígena flui. A escola, contudo, pode ser sim uma *instituição* na qual fluam as línguas e discursos da educação indígena, porém apenas quando entendida enquanto abrangendo um leque de espaços-tempos diferenciados e complementares entre si onde as autoridades da educação indígena possam desempenhar o papel de *professores*.

Contudo, a onça-sistema recorre à sua polícia discursiva e aos seus sistemas de exclusão para definir “a qualificação que devem possuir os indivíduos” que podem falar como *professores* na escola e nos seus rituais (FOUCAULT, 2004[1970], p. 15). Essa exclusão é efetivada com base numa economia política e geografia da verdade que apenas legitima o saber aplicado e distribuído pela prática e discurso científicos com base no suporte “institucionalmente constrangedor” de “grandes edifícios” ou “aparelhos políticos ou econômicos” como a

escola e a universidade (FOUCAULT, 2004[1970], p. 17). Assim fazendo, a onça-sistema exclui do fluxo do discurso escolar todos aqueles cujo saber não foi construído com base nessa economia política e geografia da verdade, dentre os quais a maioria de autoridades da educação indígena, os anciões, muitos deles sem escolaridade, conforme apontava a professora Keli Regina Caxias Popó em (41). É a esse respeito que discursam os intelectuais indígenas participantes deste trabalho nas enunciações que se seguem, como esta da liderança Adriano Morinico, a qual dirigiu pessoal e diretamente, no II Grande Encontro Guarani, ao técnico responsável pela educação escolar indígena na SED-SC, também membro da equipe de coordenação da ASIE-SC:

- 1 (51) Apesar que, por exemplo, aqui se ouviu muito:
 2 “ah, Adriano pra ser contratado tem que fazer o
 3 curso de pedagogia, tem que se formar não sei o
 4 quê, tem que passar pra universidade”. Nós
 5 aprendemo aqui: a aldeia, a Casa de Reza, aqui a
 6 comunidade é nossa universidade (**Adriano Morinico**, GU – II, disponível em: <https://vimeo.com/202546782>>)

Uma vez que, “se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 65), na enunciação acima, Adriano reclama a respeito das “localizações” ou “lugares privilegiados” onde, de acordo com a geografia de verdade imposta pela onça-sistema, a verdade e o saber daqueles sujeitos legitimados para atuarem como professores nas escolas indígenas não de ser produzidos, quais sejam, a escola e a universidade (“ah, Adriano pra ser contratado tem que fazer o curso de pedagogia, tem que se formar não sei o quê, tem que passar pra universidade”)

ADRIANO MORINICO



Nascido no município de Biguaçu, atualmente reside no Tekoa Yvyã Yvate, aldeia de Laranjeiras/Morro Alto, no município de São Francisco do Sul. Atua como liderança da comunidade, especialmente na área da saúde. Na ASIE 2015-2016 desempenhou o papel de articulador das aldeias guarani do litoral norte de SC.

Para Adriano, pelo contrário, hão de ser as conjunturas espaço-temporais, sociais e ritualísticas específicas da geografia de verdade guarani aquelas que devem ser privilegiadas como lugares onde o conhecimento necessário para se atuar como professor nas escolas indígenas deve ser produzido (“Nós aprendemo aqui: a aldeia, a Casa de Reza, aqui a comunidade é nossa universidade”). É nesses espaços-tempos que se aprende a ser guarani. É nessas conjunturas espaço-temporais, sociais e ritualísticas que se formam as autoridades da educação guarani e, portanto, aqueles com o conhecimento para serem os *professores* da educação indígena também no contexto escolar.

Reclamações em torno dos espaços-tempos

privilegiados pela geografia de verdade imposta pela onça-sistema não são ouvidos apenas no contexto guarani. Na enunciação a seguir, proferida no I Grande Encontro Kaingang, a anciã, sábia e artesã Maria Librantina Campos expõe a sua desconformidade e indignação em relação à impossibilidade dela atuar como professora de artesanato na escola por o seu conhecimento ter sido construído dentro dos espaços privilegiados pela geografia de verdade kaingang e não nos espaços privilegiados pela geografia de verdade imposta pelo sistema:

- 1 (52) Então hoje eu tô fora da sala de aula por quê?
- 2 Porque eu não tenho uma faculdade! Como é que
- 3 eu vou ter uma faculdade se eu não fiz uma
- 4 faculdade pra mim aprender a fazer os
- 5 artesanato? Isso foi Deus que me ensinou, foi um

6 dom que Deus me deu! Então eu tô fora de sala
 7 de aula porque eu não tenho... eu não tenho um
 8 certificado pra apresentar, “ó, esse aqui é o meu
 9 certificado, eu fiz um curso de artesanato”. Eu
 10 não tenho! É por isso que eu tô fora da sala de
 11 aula e com isso quem tá sofrendo, quem tá
 12 padecendo, é os nossos aluno daqui de dentro!
 13 Claro, não discriminando, tem os professor de
 14 artes, mas é só no papel. Como é que as criança
 15 vão aprender a fazer um balaio, pegar um cipó e
 16 destalar, se fazem só no papel lá? “Eu sou
 17 professor de artes, eu tô ensinando artes pras
 18 criança”, mas tem que ter na prática também!
 19 Como é que vai ficar assim?! (Maria Librantina
 Campos, KG – I, disponível em:
<https://vimeo.com/202546839>>)

A enunciação acima é elucidativa a respeito de diversas questões levantadas ao longo desta análise de dados. Em primeiro lugar, ela traz à tona a exclusão sofrida pelos anciões e sábios indígenas que não podem atuar como professores em sala de aula por carecerem do documento-barreira usado pela polícia discursiva para deslegitimar o seu saber por tê-lo aprendido fora dos espaços-tempos privilegiados pela geografia de verdade imposta pela onça-sistema (“Então hoje eu tô fora da sala de aula por quê? Porque eu não tenho uma faculdade!”, “Então eu tô fora de sala de aula porque eu não tenho... eu não tenho um certificado pra apresentar, ‘ó, esse aqui é o meu certificado, eu fiz um curso de artesanato’. Eu não tenho! É por isso que eu tô fora da sala de aula”).

Se, como já foi dito páginas atrás, as instituições de produção de saber da geografia de verdade do sistema emitem os seus certificados (documentos-arma para quem os têm, documentos barreira para quem carece deles) principalmente em função do tempo que os aprendizes ficam presos nos espaços privilegiados por ela, essa geografia de verdade, e a política econômica de verdade que a produz, exclui, através da não certificação, àqueles cuja construção de conhecimento não se submeteu a essa prisão espaço-temporal.

Essa política econômica da verdade coloca, no lugar desses excluídos, aqueles que se submeteram a essa prisão e à abordagem pedagógica favorecida por ela. Assim, não são as autoridades da educação indígena (aquelas que aprenderam através do movimento, da prática e da convivência nos espaços-tempos privilegiados pelas geografias de verdade indígenas) que ocupam o lugar privilegiado do professor dentro da educação escolar indígena. Pelo contrário, são aqueles que aprenderam “só no papel”, dentro da disciplina espaço-temporal da sala de aula e que, portanto, viram o seu conhecimento certificado também “no papel”.

Observemos com atenção a reflexão colocada por Dona Libranta, segundo a qual a abordagem pedagógica através da qual aqueles com certificado aprenderam se reproduz na abordagem de ensino que adotam enquanto professores. A reclamação da artesã Kaingang se dirige ao fato daqueles professores de artes que dispõem de um *papel* para comprovar o seu conhecimento apenas ensinarem através do *papel* (“tem os professor de artes, mas é só no papel”) enquanto que a exclusão daqueles que aprenderam na prática exclui a *prática* das práticas de ensino-aprendizagem. A exclusão deles e da aprendizagem de artesanato através da prática é avaliada de forma ostensivamente negativa por Dona Libranta (“Como é que as criança vão aprender a fazer um balaio, pegar um cipó e destalar, se fazem só no papel lá? ‘Eu sou professor de artes,

MARIA LIBRANTINA CAMPOS



Nascida na TI Xapecó, na localidade de Água Branca, em 1955, e residente na Sede há 29 anos, a anciã e sábia Kaingang trabalha como artesã há mais de 30 anos, tendo desenvolvido trabalhos junto a instituições como o SESC de Xanxerê ou a Prefeitura desse município, para a qual trabalhou na decoração natalina em 2015. Atuou durante quatro anos como professora de artesanato na escola Cacique Vanhkre. Tem cinco filhos, doze netos e um bisneto.

eu tô ensinando artes pras criança’, mas tem que ter na prática também! Como é que vai ficar assim?!”), inclusive por serem os alunos da escola aqueles que sofrem em maior medida o prejuízo de tal exclusão (“com isso quem tá sofrendo, quem tá padecendo, é os nossos aluno daqui de dentro!”).

Como dar continuidade à educação indígena através da escola se aqueles com preparação e conhecimento para ensinar através dos princípios pedagógicos dessa abordagem educativa não podem ocupar o lugar de autoridades nela? Como dar continuidade à educação indígena através da escola se os espaços-tempos onde essas autoridades aprenderam são deslegitimados pela geografia de verdade imposta através dessa instituição? Na última enunciação que encerra esta análise de dados, o Guarani Adriano Morinico aponta para uma possível solução:

1 (53) Então tem que deixar bem claro: não precisa
 2 cobrar o professor “por que que saiu? Ah! Isso aí
 3 não faz parte da aula”. Mas isso é a prática! Essa
 4 é a educação, aprendiz. Não é educação, isso é
 5 uma coisa de aprendiz: fazer, sentir, ver.
 6 Educação na língua de vocês fica muito
 7 esquisito! A gente não educa nosso filho quando
 8 tá lá na escola [...] Tem várias formas de
 9 educação. Pra nós educação é diferente. Nós
 10 temos que mudar, nós Guarani, nós temos que
 11 mudar esse negócio de educação (Adriano
 Morinico, GU – II, disponível em:
<https://vimeo.com/202547195>)

Na sua enunciação, de novo dirigida ao Coordenador da ASIE-SC na SED-SC, Adriano Morinico contrapõe as diferentes e desencontradas perspectivas de significado dos Guarani e do sistema em torno da educação (“Tem várias formas de educação”). A perspectiva de significado guarani diz respeito aos espaços-tempos alheios à escola privilegiados pela sua geografia de verdade (“A gente não educa nosso filho quando tá lá na escola”), assim como a princípios da sua abordagem pedagógica própria, como a aprendizagem através da prática, do corpo e do sentimento (“Mas isso é a prática!”, “isso é uma coisa de aprendiz: *fazer, sentir, ver*”). Esses espaços e princípios, porém, são deslegitimados pela perspectiva de significado do sistema como não sendo propícios para se desenvolverem práticas escolares de ensino aprendizagem a partir deles (“por que que saiu? Ah! Isso aí não faz parte

da aula”), como já apontaram outras enunciações tais como (16), (17) e (20).

Adriano chama a atenção enfaticamente para o desencontro entre essas perspectivas de significado, derivadas de processos sociais diferentes e, portanto, de línguas diferentes (“Educação na língua de vocês fica muito esquisito!”, “Pra nós educação é diferente”). A solução apontada por Adriano para reverter a hegemonia da perspectiva de significado da Gered sobre a educação escolar indígena e colocar a perspectiva guarani como perspectiva imperante não é outra senão fazer uso da *força* dos guerreiros indígenas, para, de fato, conseguir influenciar o processo social da educação escolar indígena e fazer a diferença nele através da sua capacidade de transformação (“*Nós* temos que mudar, *nós Guarani*, *nós* temos que mudar esse negócio de educação”).

São eles, os guerreiros indígenas, através da união das suas forças na luta, e apenas eles, os responsáveis pela efetivação da educação escolar indígena diferenciada conforme as suas perspectivas de significado. É por isso que, neste capítulo de análise de dados, tratei de discorrer em torno dessas perspectivas de significado (levantadas a partir dos seus discursos e associadas aos momentos dos seus processos sociais), pois apenas elas podem subsidiar a construção de uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem de línguas na escola indígena. No capítulo a seguir, discorro sobre como essas categorias e discursos se relacionam às observações registradas nos relatos literário-fotográficos espalhados ao longo deste trabalho, no intuito de sistematizá-las e tecer as considerações finais deste trabalho. Essas considerações finais buscam fortalecer a luta indígena por uma educação escolar indígena diferenciada onde as línguas indígenas possam fluir natural, fácil, abundante e espontaneamente, de modo a contribuir para que essa modalidade educativa faça mais jus às crenças, valores, desejos e discursos dos guerreiros que lutam, incansável e incessantemente, por fortalecê-las.

6 “QUE ESSE TRABALHO POSSA TRAZER UM POUCO DE SOSSEGO PRA NÓS LÁ NA FRENTE”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ação Saberes Indígenas na Escola, particularmente do modo em que foi desenvolvida em Santa Catarina através da parceria entre comunidades, lideranças, anciões, escolas e professores Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng e a equipe de coordenação e formação do Museu Universitário da UFSC (descrito na seção 2.1 e no plano de trabalho incluído como anexo I) se revelou como um contexto de ação idôneo para se gerar dados de pesquisa a partir da abordagem teórico-metodológica resultante da interface entre Linguística Aplicada indisciplinar e Etnografia, numa empreitada de geração de conhecimento cujas contribuições busco sistematizar neste derradeiro capítulo de considerações finais.

No que diz respeito ao paradigma teórico da LA indisciplinar (ao qual foi dedicada a seção 2.2), a ASIE-SC possibilitou o estudo de processos sociais e línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng reais, em práticas reais e contextos institucionais, com foco nos sujeitos indígenas, “habitantes paradigmáticos do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 47). A atitude transdisciplinar favorecida pela LA, que colocou em diálogo neste trabalho autores e obras dessa área e de outras como os Estudos do Discurso, a Antropologia, a Geografia, a História e a Filosofia, possibilitou gerar conhecimento orientado para contribuir para a resolução de problemas e desigualdades vinculados ao fortalecimento das línguas desses sujeitos e comunidades, conhecimento esse que foi produzido muito menos *sobre* eles do que *com e para* eles, a serviço deles e da sua luta.

No que diz respeito ao paradigma metodológico da Etnografia (ao qual foi dedicada a seção 2.3), a ASIE-SC possibilitou que conhecimento a serviço da luta das comunidades indígenas pelo seu direito à educação escolar diferenciada fosse gerado a partir da minha participação observante enquanto supervisor e pesquisador durante 34 meses, entre fevereiro de 2014 e dezembro de 2016. Através dessa participação observante, princípios norteadores da abordagem pedagógica da educação indígena como a convivência, a prática e o movimento compartilhado serviram como sustento para a construção de uma ficção verdadeira (CLIFFORD, 1986) sobre as línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng e sobre as possibilidades do seu ensino-aprendizagem escolar.

Essa ficção verdadeira, na qual a interação simbiótica e complementar entre ciência e literatura serviu à “emancipação da voz e do corpo” através do desafio ao “confinamento estilístico” do discurso acadêmico (SPRY, 2001, p. 720), tem potencial para endossar uma ciência contra-hegemônica que abale instituições e regimes de verdade dominantes. Esse potencial deriva deste trabalho ter buscado tornar acessíveis vozes e experiências de sujeitos cujas histórias geralmente se encontram silenciadas, desconhecidas e minimizadas, assim como iluminar obscuras operações de controle e poder que geralmente permanecem invisíveis ao grande público (MADISON, 2012).

Graças à abordagem teórico-metodológica resultante da interface entre LA indisciplinar e Etnografia, perspectivas de significado (ERICKSON, 1990) e relações emotivo-valorativas (BAKHTIN, 1997) dos participantes em relação a discursos recorrentes e consensuais nos processos sociais de educação escolar guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, em primeiro lugar, pautaram a definição dos objetivos e perguntas desta pesquisa para, posteriormente, após a análise interpretativa dos dados, serem submetidas a um processo de tradução que as re-enunciou dentro da língua do processo social da produção institucional de conhecimento científico-acadêmico, no intuito de amplificar a sua legitimidade política e a sua eficácia, efeitos e valor de coerção.

Para viabilizar a resposta às perguntas de pesquisa, que serão elencadas e respondidas algumas páginas à frente de forma simultânea à reflexão sobre as implicações e projeções desta pesquisa para pesquisas futuras, foi construída uma fundamentação teórica (no capítulo 3) que resumo, muito sinteticamente, da seguinte forma:

A linguagem e o discurso constituem uma “discussão ideológica em grande escala” (BAKHTIN, 2006, p. 126), um fluxo, cadeia ou corrente de palavras e enunciações que não são ideologicamente neutras e sim, pelo contrário, carregam sempre intenções, valorações, julgamentos ou opiniões de seus enunciadore e dos grupos aos quais pertencem (BAKHTIN, 1997). Em decorrência do convívio tenso de palavras e discursos carregados de intenções e da tentativa de uns se imporem sobre outros para ganharem hegemonia no fluxo do discurso (BAKHTIN, 2002), o modelo para se estudar a linguagem há de ser o modelo da guerra e da batalha (FOUCAULT, 200-?[1979]). Esse modelo assume que as relações entre os enunciados são antes relações de poder do que relações de sentido e que a história do discurso é, primeiro de tudo, uma história de guerra entre falantes e grupos com línguas ideologicamente saturadas, concepções de mundo e opiniões

concretas que buscam garantir limites de compreensão mútua em todas as esferas da vida ideológica (BAKHTIN, 2002).

As populações Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng são lutadoras invencíveis, porém vítimas, de uma guerra colonial e neocolonial que se estende por mais de cinco séculos e que se manifestou e desenvolveu de formas muito distintas com cada uma dessas populações, as quais reagiram e lutaram nela a partir de cosmologias e estratégias também extraordinariamente distintas, conforme descrito no capítulo 4. Apesar dessas diferenças transcendentais, a guerra neocolonial contra eles hoje adquiriu uma proporção tão totalizadora e abrangente que ela se manifesta atualmente de forma muito semelhante nesses três contextos étnicos, particularmente no estado de Santa Catarina. Embora as cosmologias dessas populações se mantenham firmemente distintas entre si, as estratégias através das quais se propõem a continuar lutando nessa guerra hoje são cada vez mais semelhantes, pois são cada vez mais semelhantes os desafios, embates e batalhas que enfrentam nela.

Ao longo dessa guerra, grupos favorecidos pelas relações de poder estabelecidas por meio da mesma têm buscado privilegiar uma língua única (BAKHTIN, 2002) de modo a, através do controle da forma dos discursos, controlar simultaneamente o conteúdo dos mesmos, aquilo que pode ser dito neles e que sujeitos detêm o poder de dizê-lo. Esse controle tem sido efetivado via procedimentos logofóbicos, regras e exigências pesadas cujo cumprimento é fiscalizado por polícias discursivas com poder para excluir aqueles discursos e enunciadorees que não se submetem a elas e não as obedecem (FOUCAULT, 2004[1970]).

Que forma mais violenta e eficaz de se impor regras e exigências pesadas para excluir enunciadorees e discursos do fluxo de comunicação verbal que proibir línguas coercitivamente, como fez o SPI no contexto kaingang do Oeste Catarinense (SALVARO, 2009)? O que melhor do que criar uma *verdade* única em relação às línguas representando-as enquanto sistemas linguísticos de normas indestrutíveis (BAKHTIN, 2006)? O que melhor do que construir uma ficção verdadeira a respeito das línguas enquanto sistemas de regras e normas autônomos, fechados em si mesmos, independentes dos sujeitos que as falam e as tornam vivas, com base nos quais a única avaliação possível é feita em torno do *certo* e do *errado* (BAKHTIN, 2006)?

O que melhor do que transmitir essa invenção (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) ou ficção verdadeira dentro dos “aparelhos de educação e informação” (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 11) que

difundem e fortalecem a economia política de verdade dominante nas sociedades ocidentais, dentre os quais a escola ocupa um lugar de significativo destaque, para combater os poderes e perigos de “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões” presentes no “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 4-20), dentre os quais os poderes e perigos da luta indígena?

Essas verdades construídas em torno das línguas, principalmente aquela própria do objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2006), construídas fundamentalmente a partir do desenvolvimento do colonialismo e do imperialismo (MAKONI; PENNYCOOK, 2006), têm funcionado como ficções convenientes a serviço da eliminação da diferença (SOUZA, 2006), a serviço da imposição de camisas de força normativas no fluxo aberto do discurso (HARRIS, 2010) e a serviço da ação social em prol do exercício de poder social e político por parte dos seus inventores e dos seus grupos de poder em detrimento do exercício de poder social e político por parte dos seus falantes reais (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Tais invenções, construídas dentro de uma “matriz colonial de valorização” e um “horizonte imperial de compreensão” (GARCÉS, 2007, p. 221-223), têm tido efeitos colaterais negativos na vida desses falantes e comunidades reais, assim como consequências “particularmente insidiosas” para os povos indígenas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 23).

Como vimos através das enunciações das intelectuais indígenas incluídas já na fundamentação teórica deste trabalho, no capítulo 3, essas consequências insidiosas e efeitos colaterais negativos nos universos kaingang e laklãnõ-xokleng particularmente, mas que, em outra escala, podem ser também estendidos ao universo guarani, se refletem no fato de crianças e jovens indígenas hoje não estarem conseguindo fluir nas línguas e processos sociais de seus avós e no fato da escola não estar conseguindo reverter esse desencontro e distância entre os processos sociais nos quais fluem os membros das gerações mais antigas e mais novas dessas populações. A escola, pelo contrário, está servindo, antes, para desconfigurar e desestabilizar os processos sociais indígenas e, assim, desconfigurar e desestabilizar as suas línguas, desinibindo o seu fluxo, contribuindo para a sua estagnação, para a seca do caudal que outrora fluía nos tempos e espaços dos seus processos sociais natural, fácil, espontânea e abundantemente.

Desinventar as línguas enquanto sistemas linguísticos de normas indestrutíveis e reinventá-las enquanto processos sociais, conforme a compreensão que Harvey (1996) tem dos mesmos, constitui uma

alternativa teórica para se pensar o seu ensino-aprendizagem escolar, de modo que essa reinvenção possa favorecer uma forma renovada de ação social em prol do exercício de mais poder social e político por parte dos indígenas e fortalecer a luta pelos seus direitos. Passo em seguida a oferecer as respostas, construídas com base nos dados gerados e na sua análise interpretativa, às perguntas específicas colocadas para este trabalho, uma vez que, respondendo-as, dou resposta à pergunta geral.

6.1 POSSIBILIDADES ABERTAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR DE LÍNGUAS ENQUANTO PROCESSOS SOCIAIS

Em relação ao primeiro objetivo específico deste trabalho, qual seja, contribuir para a reinvenção das línguas indígenas enquanto processos sociais e refletir em torno das possibilidades abertas, a partir dessa reinvenção, para o seu ensino-aprendizagem escolar, coloquei a seguinte pergunta: que possibilidades se abrem em torno do ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas quando reinventadas enquanto processos sociais?

As possibilidades abertas em torno do ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas quando reinventadas enquanto processos sociais dizem respeito ao foco na configuração e sobredeterminação/internalização dos momentos dos processos sociais (HARVEY, 1996) das línguas, isto é, ao se refletir em torno do ensino-aprendizagem escolar de línguas importa, mais do que tudo, se estudar a configuração de cada um desses momentos e da sobredeterminação e internalização que ocorre entre eles.

Uma vez estudada e analisada interpretativamente, da forma mais etnográfica possível, a configuração dos momentos *discurso, poder, instituições, relações sociais, imaginário e práticas materiais*, junto à sobredeterminação e internalização entre eles no processo social, cabe refletir, sempre tomando como insumo central os discursos dos participantes, sobre a forma em que essa configuração e essa sobredeterminação/internalização podem ser transformadas de modo a favorecer, na maior medida possível, o fluxo natural, fácil, espontâneo e abundante das línguas que se pretende ensinar-aprender através da escola.

Através da análise interpretativa dos discursos dos participantes deste trabalho e dos relatos literário-fotográficos nos quais foi tecida uma reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da

ASIE-SC 2015-2016 nas quais testemunhei o fluxo natural, fácil, espontâneo e abundante das línguas guarani, kaingang e laklãnō-xokleng, é possível fundamentar que é a configuração interna e a sobredeterminação/internalização dos momentos *discurso, poder, instituições, relações sociais, imaginário e práticas materiais* a responsável por repressar ou favorecer o fluxo das línguas indígenas, particularmente dentro do processo social da educação escolar indígena. Para despressar e favorecer esse fluxo, é necessário transformar a configuração interna e, conseqüentemente, a sobredeterminação/internalização desses momentos, de modo que a escola possa se constituir, enquanto instituição, em leito sobre o qual o caudal das línguas indígenas possa correr fluidamente e em solo com condições favoráveis para que as árvores das línguas indígenas possam brotar, crescer, se reproduzir e dar frutos.

Colocar como foco para o ensino-aprendizagem escolar de línguas o estudo da configuração dos momentos dos seus processos sociais e da sobredeterminação e internalização entre eles, assim como a sua transformação para favorecer o fluxo dessas línguas no contexto escolar não significa desconsiderar completamente o estudo de línguas enquanto sistemas preeminente linguísticos. As diferentes ficções verdadeiras construídas a respeito das línguas podem se complementar e beneficiar mutuamente de forma orgânica sempre que se colocar como objetivo principal da complementação e do benefício mútuo favorecer que os falantes dessas línguas ganhem maior capacidade para a ação social em prol do exercício de mais poder social e político e em prol do fortalecimento da luta pelos seus direitos.

O caráter nocivo e insidioso de ficções verdadeiras através das quais línguas são inventadas enquanto sistemas puramente linguísticos decorre dessa representação ter sido construída para fins de dominação colonial e neocolonial, enquanto forma de ação social em prol do exercício de poder social e político por parte daqueles com poder de inventá-las a partir da “política geral de verdade” dominante (FOUCAULT, 200-?[1979], p. 10) nas sociedades ocidentalizadas imperialistas. Na medida em que essa invenção seja posta a serviço do exercício de poder social e político por parte dos indígenas e colocada como secundária em relação à reinvenção das línguas enquanto processos sociais, ela também poderá fortalecer a luta dos mesmos favorecendo o fluxo das suas línguas no contexto escolar.

Nesse sentido, a primeira implicação e projeção para pesquisas futuras deste trabalho diz respeito ao modo em que essas duas invenções ou ficções verdadeiras podem interagir de forma complementar e

simbiótica, sem uma prejudicar a outra, dentro dos processos sociais da educação escolar indígena diferenciada. Assim, cabe perguntar: de que forma a invenção das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng enquanto sistemas preeminentemente linguísticos pode não resultar nociva e, pelo contrário, vir a beneficiar o ensino-aprendizagem escolar dessas línguas reinventadas enquanto processos sociais, subsidiando-o e complementando-o? De que forma reflexões *epi* e *metalinguístico-discursivas* — nas quais se pensa implícita e explicitamente a linguagem e o discurso através da própria linguagem e do próprio discurso (cf. GERALDI, 1984) —, desenvolvidas a partir da invenção dessas línguas enquanto sistemas preeminentemente linguísticos, podem beneficiar e facilitar o seu ensino-aprendizagem enquanto processos sociais?

Essa primeira implicação e projeção para pesquisas futuras deste trabalho reveste um caráter de urgência, uma vez que é muito significativa a proporção de professores e estudantes Kaingang e Laklãnõ-Xokleng principalmente, mas também professores e estudantes Guarani, porém numa medida significativamente menor, que não são fluentes nas línguas indígenas. Transformar a configuração e sobredeterminação-internalização dos momentos dos processos sociais dessas línguas dentro do contexto escolar favorecerá que esses professores e estudantes não fluentes possam mergulhar no fluxo dessas línguas, porém, eles terão muita dificuldade para efetivamente *fluírem* nelas. Auxílio para que esses professores e estudantes não fluentes possam não só mergulhar nessas línguas como também fluir nelas pode ser oferecido via reflexões *epi* e *metalinguístico-discursivas* favorecidas por uma compreensão de línguas enquanto sistemas preeminentemente linguísticos.

Parece recomendável nesse sentido, por exemplo, que práticas de liberdade de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais, com participação de anciões, professores e estudantes, sejam registradas em áudio e vídeo de qualidade. O objetivo desses registros é servirem de base para que professores mais fluentes facilitem e orientem o estudo e análise interpretativa das enunciações registradas, através de reflexões *epi* e *metalinguístico-discursivas* que auxiliem professores e alunos menos fluentes para que o seu mergulho no fluxo das línguas indígenas, progressivamente, se veja também acompanhado pelo seu fluxo nelas.

De que forma essas reflexões *epi* e *metalinguístico-discursivas* podem ser desenvolvidas? De que forma efetivar esse auxílio? De que forma desenvolver essa complementação entre invenções? Pesquisas

etnográficas nessa direção, portanto, são necessárias, urgentes e em grande medida indispensáveis ao ensino-aprendizagem escolar de línguas enquanto processos sociais, principalmente quando da existência de falantes não fluentes.

6.2 CATEGORIAS GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG PARA UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR DE LÍNGUAS

Em relação ao segundo objetivo específico deste trabalho, qual seja, levantar categorias a partir da sistematização e análise dos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 que possam pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais, coloquei a seguinte pergunta: que categorias levantadas a partir da sistematização e análise dos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 podem pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, uma nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas enquanto processos sociais?

As categorias levantadas a partir da sistematização e análise dos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 que podem pautar, de forma consensual entre os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, essa nova abordagem de ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas foram agrupadas, ao longo do capítulo 5, em torno de momentos dos processos sociais dessas línguas, particularmente, os momentos *poder*, *instituições* e *práticas materiais*. Sob o momento *poder*, foram levantadas as categorias *força* e *luta*; sob o momento *instituições*, as categorias *sistema* e *papel*; sob o momento *práticas materiais*, as categorias *tempo* e *espaço*.

No momento *poder*, a categoria *luta* representa um movimento político incessante que é desenvolvido fisicamente por seres humanos através dos seus corpos e que há de ser extremo por ter de se batalhar nele até as últimas consequências — “Nós temos que lutar até morrer”, (MARILENE FELICIANO, 04). Para que a luta seja efetivada, é necessário unir as *forças* de cada um dos guerreiros indígenas, isto é, unir as suas capacidades individuais de agir diferente, de intervir no mundo com o efeito de influenciar em processos específicos e fazer a diferença em cursos de eventos pré-existentes. É necessário unir o caráter “eminente interferidor” através do qual cada um desses guerreiros se relaciona com a realidade e dinamiza o seu mundo criando,

recriando e decidindo, dominando e humanizando a realidade, acrescentando a ela algo de que cada um deles é fazedor, temporalizando os espaços e fazendo cultura (FREIRE, 1967, p. 41). Nesse sentido, lembremos que existe uma relação circular e simbiótica entre os conceitos de *força*, *união* e *luta*: a *luta* efetivada através da *união* de *forças* gera mais *força* que, por sua vez, se articula através da *união* para amplificar a *luta*, a qual tem como resultado a geração de mais *força*, numa espiral infinda.

O objetivo e alicerce discursivo da luta indígena é o *direito*, um direito que os guerreiros trazem no corpo (e que é, portanto, físico) desde o seu nascimento (sendo, portanto, inato) e que é por isso inalienável, pois não cabe ao poder político concedê-lo e sim apenas reconhecê-lo e garanti-lo, amparando-o na lei. O alicerce discursivo e o objetivo da luta indígena por uma educação escolar diferenciada são, portanto, o seu direito a ela, amparado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e por toda a legislação correlata (MAGALHÃES, 2005).

Esses documentos, enquanto documentos-arma, reconheceram o direito dos indígenas à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Simultaneamente, porém, enquanto documentos-barreira, eles os condenaram à escolarização compulsória — “não foi nós que pedimo a escola pras aldeias. A escola ela vem imposta de fora pra dentro” (EUNICE ANTUNES, 18) — e a que suas escolas ficassem inseridas nos *sistemas* de educação das esferas estadual e municipal. A luta pela educação escolar diferenciada constitui uma resposta dos guerreiros indígenas a essas leis, pois são eles e exclusivamente eles, através da sua força, os donos e agentes da política de educação escolar diferenciada nas suas aldeias — “é a força que nós tamos dando pra nossas comunidades [...] é a resposta que nós tamos dando” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 06); “Será que o MEC vai trazer pra mim essa escola kaingang? Não. É você, você que é o responsável” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 13).

No fortalecimento das comunidades e da sua luta, professores e estudantes desempenham um papel decisivo — “tudo tá nas mão [...] de nossos futuros professores, futuros alunos que vêm por aí” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 06). Esse papel apenas pode ser desempenhado se professores e estudantes se assumirem enquanto professores e estudantes *indigenas*, lutadores pelo seu povo, guerreiros que se envolvem em processos de ensino-aprendizagem escolar para defendê-lo — “Eu acho que um estudante índio ele tem que estudar na universidade

pra defender o seu povo” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 07). Quando professores e estudantes, acomodados e ajustados, desenraizados e destemporalizados, não assumem a sua força e não se assumem enquanto professores e estudantes *indígenas*, não tomando para si o papel de guerreiros, o seu envolvimento em processos de ensino-aprendizagem escolar pode ter efeitos prejudiciais para as comunidades, tais como a *entrega* da luta ou a *contribuição* “pra acabar com o povo indígena” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 07).

A luta pelo direito à educação escolar indígena precisa fortalecer “a luta no geral” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 06), aquela que, desde tempos passados, de acordo com um sentido temporalmente florestal, tem continuidade no presente em prol da sobrevivência e da qualidade de vida em processos sociais indígenas, em espaços suficientes, com meio ambiente respeitado, onde criar filhos que dêem continuidade à luta até o tempo dos frutos, o tempo da paz, do sossego, da dignidade e do respeito. Essa “luta no geral” deve ser colocada no centro do processo de ensino-aprendizagem de modo que os diferentes conhecimentos indígenas e não indígenas sejam construídos e transmitidos em função das diferentes pautas da mesma.

A luta pela educação escolar indígena também é uma luta pelo discurso — “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”, (FOUCAULT, 2004[1970], p. 5) —, pelo poder de enunciar a respeito dessa luta, de produzir discurso sobre ela — “gritar sempre, tar unidos através das nossas lutas, através das nossas forças unidos, dizendo pra sociedade envolvente que os povos indígenas tão vivos, que os índios tão vivos e tamos aqui: queremos viver, queremos sobreviver” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 06). A educação escolar indígena poderá fortalecer a luta pelo direito de dizer, de enunciar a respeito da luta, através do ensino-aprendizagem em práticas que favoreçam a fluência na enunciação através das armas do *papel* e da *caneta* seguindo as regras e exigências pesadas das diferentes polícias discursivas da onça-sistema. Para tal fim, o estudo de línguas através do modelo da guerra e da batalha se mostra indispensável, pois ele poderá fortalecer discursivamente a luta indígena em contextos institucionais.

No momento *instituições*, de fato, as categorias levantadas foram as categorias *sistema* e *papel*. Em primeiro lugar, a categoria *sistema* diz respeito ao fato da luta pelo direito à educação escolar indígena diferenciada se travar contra essa instituição — “No *sistema* como a escola está, pra realidade de vocês ela não funciona [...] A escola de vocês tá num *sistema* comum a todas as outras escolas [...] Quem que vai mudar isso? Não é Roberta gerente, mas é em *todo o sistema* [...] O

que tá aqui dentro não está indo de acordo com o Estado [...] *educação indígena, sistema escolar*: é diferente, realmente” (ROBERTA, 16); “É o sistema que tem que se adequar à educação indígena, não a educação indígena se adequar ao sistema” (COPACÂM TSCHUCAMBANG, 16).

Os indígenas sabem que essa instituição é *cultural* — “vou ter que voltar, deixar essa cultura, voltar pra cultura branca pra mim fazer as coisa certa?” (NIRIO DA SILVA, 17) —, pois é construída através da força de pessoas — “A gente sabe que o sistema da educação ele é movido por pessoas, então ele foi criado por pessoas” (EUNICE ANTUNES, 18). Contudo, as pessoas através de cuja força se materializa o sistema se representam a si próprias como pessoas sem capacidade de transformação, pessoas acomodadas e ajustadas sem capacidade de criação e decisão que, esmagadas “por um profundo sentimento de impotência”, olham “como que paralisadas, para as catástrofes que se avizinham” (FREIRE, 1967, p. 42-44).

Essas pessoas acomodadas e ajustadas afirmam ter capacidade apenas para *executarem* as catástrofes, porém não para preveni-las, evitá-las ou aliviá-las — “A Roberta, enquanto gerente, executa as políticas públicas que o governo tem. Eu tenho que me preocupar que realmente essas políticas estejam sendo executadas” (ROBERTA, 16). A malha constituída por essas pessoas e as relações entre elas (o *sistema*) constitui uma *onça* — “Nós temos uma onça tão grande para derrubar!” (MARILENE FELICIANO, 04) — que lhes serve de esconderijo, uma onça-sistema que é representada como acultural porque aqueles que se escondem nela dizem, ainda que estejam fazendo cultura, não ter força para fazê-la.

Nos processos sociais de educação escolar indígena em SC, a onça-sistema que busca inibir a força e a luta indígena se corporifica nas instituições Secretaria de Estado de Educação (SED-SC) e Gerências Regionais de Educação (Gereds) — “O que impede a gente fazer um trabalho diferenciado é justamente a Gerei: todas elas” (GETÚLIO NARSIZO, 23). Os agentes que, através da sua força, embora não a reconheçam, dão vida a essas instituições e as perpetuam são acusados pelos guerreiros indígenas de mostrarem um significativo desinteresse pelos seus processos sociais e pela cultura que é neles feita — “o importante também é que o pessoal [...] que trabalha com os povos indígenas [...] tenham interesse em conhecer um pouco mais da cultura, da tradição, da língua” (WALDERES COCTÁ PRIPRÁ, 16). Esses agentes são acusados também de mostrarem uma contundente falta de disposição para o diálogo — “Não há diálogo, não existe diálogo. Por

mais que a gente queira” (EUNICE ANTUNES, 18). Esse desinteresse, e consequente desconhecimento, assim como a falta de disposição ao diálogo, derivam no desrespeito por parte dessas instituições ao direito indígena à educação escolar diferenciada — “nós temo esse direito de ter uma educação diferenciada de acordo com como a gente quer, de acordo com a nossa realidade. Mas não tá sendo, e o Estado não tá respeitando” (COPACÂM TSCHUCAMBANG, 16).

Através dessas instituições capilares e dos seus agentes, a onça-sistema busca inibir e desestabilizar a força dos guerreiros indígenas, no caminho dos quais coloca barreiras discursivas — “nós temos uma barreira tão grande para derrubar!” (MARILENE FELICIANO, 04). Essas barreiras discursivas são agrupadas neste trabalho sob a categoria *papel*. A carência ou desconhecimento por parte dos indígenas dos documentos que são colocados no seu caminho como barreiras — como, por exemplo, Projetos Político-pedagógicos, diretrizes curriculares, “pesquisas com seus objetivos, estratégias e metodologias” (ROBERTA, 16), autorizações para professores serem liberados de sala de aula e participarem em reuniões de articulação política ou autorizações com assinaturas de caciques e *xeramõi* para desenvolvimento de atividades na Casa de Reza em aldeias guarani — servem como justificativa para a onça-sistema tentar barrar as práticas de liberdade da educação escolar indígena diferenciada — “Vocês têm o direito de vocês só que sistematize, coloque no papel” (EUNICE ANTUNES, 20).

A forma dos guerreiros indígenas conseguirem vencer as barreiras impostas pela onça-sistema através do *papel* é produzirem enunciações escritas, em forma de documentos-arma — “A partir do momento que colocou no papel [...] e alguém da Secretaria chegar aqui e me cobrar, eu vou dizer assim: ‘tá aqui, ó, eu escrevi aqui no papel e a minha escola tá acontecendo desse jeito’” (EUNICE ANTUNES, 20); “Aí sim o Estado é obrigado a respeitar da forma que a gente quer educar os nossos filhos. Se não quer respeitar, podemos abrir uma ação contra o Estado” (COPACÂM TSCHUCAMBANG, 16).

Nesses documentos-arma, os indígenas precisam mostrar o seu conhecimento dos documentos-barreira, assim como a sua capacidade de enunciar-los com eficácia, efeitos e poder de coerção seguindo regras e exigências cujo cumprimento constitui um fim em si mesmo — “A gente não mudou nada! A gente só fez uma capa pra esse papel aí. E como mudou as coisas! Eles nem olham que que tá escrito lá dentro” (EUNICE ANTUNES, 20). Essas regras e exigências a que os documentos-arma hão de se submeter para ter eficácia, efeitos e poder de coerção são impostas por quem coloca os documentos barreira que

esses documentos-arma buscam derrubar. É desse modo que a polícia discursiva da onça-sistema tenta, através da reatualização permanente das regras, negar visibilidade, verdade e legitimidade aos enunciados e enunciadore indígenas, represando, assim, o fluxo dos seus discursos — “Ele tá escrito ali. Então, pra ele não vale isso. Ele só pega como mais um papel, tal, lê, acha bonito, coloca ali, mas não tá valido, porque é... simples papel” (EUNICE ANTUNES, 20).

A força e a luta dos guerreiros indígenas no momento *poder*, através da instituição da escola, apesar das tentativas da onça-sistema de desestabilizar e inibir essa força e essa luta e de represar os seus discursos através de documentos-barreira, têm sobredeterminado o desenvolvimento de práticas de liberdade de educação escolar indígena. Essas práticas têm se efetivado através de vitórias tais como: a existência de diversas escolas nas terras indígenas kaingang e laklãnõ-xokleng — “o papai [...] doou pros caciques aqui pra fazer uma escola [...] Essa escola que tem nome [...] do meu pai” (NELI NDILI, 10) —, o desenvolvimento de práticas de educação escolar diferenciada, realizadas “por conta própria” (EUNICE ANTUNES, 11) e “aos trancos e barrancos” (EUNICE ANTUNES, 15) apesar das carências e da falta de apoio de instituições — “não tem esses materiais suficiente pra tar trabalhando isso porque a escola não fornece” (EUNICE ANTUNES, 11), “ninguém parece querer nos ajudar a divulgar o que nós escrevemo” (JOSÉ CUZUNG NDILI, 12) —, ou a efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade que favorece a formação de lideranças comprometidas enquanto guerreiros da luta indígena — “ele tá lá, fazendo o projeto dele, mas [...] ele não tira a cabeça dele do povo Guarani, ele não tira a cabeça dele da *tekoa*” (EUNICE ANTUNES, 15) — através do ensino-aprendizagem de conhecimentos próprios da educação indígena e de conhecimentos associados àquilo “que o branco lá tá pedindo que seja” (EUNICE ANTUNES, 15).

No embate com a onça-sistema, os indígenas convidam aqueles que se escondem por trás dela a saírem dela, a desmascaram-na, a desmontarem-na assumindo a sua força, a consciência da sua capacidade de transformação — “quando a gente quer fazer algo, quando a gente quer mover algo, a gente consegue. Uma pessoa que queira mudar algo, ele consegue. Imagine várias pessoas, vários povos, indígena, não indígena, a gente pensar nessas realidades” (EUNICE ANTUNES, 18). Contudo, poucos são os que escutam o chamado e aceitam o convite. A grande maioria deles, pelo contrário, se dizendo sem capacidade de transformação, mesmo perante situações que reprovam pública e

explicitamente — “Eu entendo que está errado, mas eu não posso fazer diferente” (ROBERTA, 16) —, apenas dão continuidade nas instituições nas quais trabalham à guerra silenciosa através da qual relações de força estabelecidas com os indígenas por meio da guerra física são sustentadas perpetuamente.

Essa sustentação enrijece e cristaliza a configuração dos outros momentos do processo social, particularmente das *práticas materiais*. Sob esse momento foram agrupadas as categorias *tempo* e *espaço*. A reconfiguração das práticas materiais sobredetermina e internaliza alterações nas *relações sociais* e no *imaginário*. As transformações desses momentos e a sobredeterminação entre eles nos processos sociais indígenas, tanto escolares como não escolares, pode ser sintetizada da seguinte forma:

A expansão do capitalismo e a imposição de configurações espaço-temporais ligadas à organização industrial e da propriedade (HARVEY, 1996) constituiu o germe da guerra que se perpetuou através das relações de poder político e que resultou na transformação violenta do tempo-espaço das práticas materiais dos processos sociais indígenas. A transformação violenta do espaço se refletiu, em primeiro lugar, no corte e na divisão do território dos Guarani, dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng. A arma da *caneta*, cortando o direito a terra, tem cortado também muitos dos corpos indígenas que contêm esse direito desde o seu nascimento, provocando, dessa forma, a sua morte — “Essa arma poderosa [...] a caneta [...] os político do nosso país usam ela pra escrever as leis que cortam os direitos indígena” (JOÃO MARIA DOS SANTOS, 19), “muitas vezes liderança derrama o seu sangue pelo chão por essa terra, pra conseguir conquistar, ainda segurar, um pedacinho de terra” (EUNICE ANTUNES, 46).

Para revidar o corte do seu direito a terra, que provoca que os indígenas sobreviventes estejam hoje espremidos em “bolinhas de terra” (JOÃO MARIA DOS SANTOS, 19) “inchadas de crianças” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 07), os indígenas se envolvem numa “luta muito árdua” (EUNICE ANTUNES, 46) por, no mínimo, segurar esses *pedacinhos*. Esses *pedacinhos*, contudo, têm sido, por sua vez, transformados violentamente, tanto pela diminuição da sua extensão (como no caso da TI Xapecó), como pela exploração econômica das terras para benefício do comércio regional, tradicionalmente incentivada pelos órgãos indigenistas.

Essa exploração implicou em desmatamento — “A realidade é diferente: não tem mais matas” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 44) —, na poluição de solos, rios e flora através do uso de agrotóxicos para o

agronegócio — “nós temos medo até de comer algumas comida intoxicada de veneno. Nós temos medo até de beber a água dos rios!” (MARILENE FELICIANO, 45) —, assim como na extinção da fauna — “por que será que os pássaro, os animais que existia no mato no passado, estão sumindo?” (MARILENE FELICIANO, 45). O espólio de terras indígenas foi tanto que hoje os espaços de mata virgem, sem a qual sociedades como a Kaingang (FERNANDES; PIOVEZANA, 2015), a Guarani e a Laklãñ-Xokleng, têm o seu processo social incompleto, são insignificantes. Essa ausência da mata virgem transforma o processo social de forma tão absoluta que o aproxima da sua extinção — “quando não tem-se mais a mata, muda todo o sistema [...] não existe mais” (PEDRO KRESÓ DE ASSIS, 44).

Com a quase extinção do processo social indígena derivada da transformação violenta da configuração do tempo-espaço nas suas práticas materiais, a dependência da economia capitalista tem aumentado de forma extraordinária — “já se criaram muito na estrada, se criaram quase no mercado, vão comprar peixe no mercado” (CESÁRIO PACÍFICO, 43). Essa dependência tem monetizado progressivamente as relações sociais (HARVEY, 1992) e feito com que os espaços-tempos privilegiados de geração e transmissão de conhecimento (como o rio, o mato ou a Casa de Reza guarani) tenham sido deslocados pela escola enquanto instituição e espaço-tempo para a geração e transmissão do conhecimento necessário à sobrevivência econômica na nova conjuntura do mergulho das comunidades Guarani, Kaingang e Laklãñ-Xokleng no processo social capitalista.

A escola, destarte, começou a ocupar um espaço central dentro do imaginário de uma parte significativa de membros das populações Guarani, Kaingang e Laklãñ-Xokleng como instituição indispensável para o futuro econômico e político das novas gerações. Essa mudança de valores, crenças e desejos em relação à escola também trouxe consigo o fato de pais começarem a defender que as novas gerações hão de aprender os conhecimentos associados à *língua* e à *cultura* indígena na escola, através dos professores, e não no âmbito do lar — “tem pais que mandam o filho aqui na escola pra aqui eles aprender a cultura, aqui eles aprender a língua. A responsabilidade fica tudo em cima da gente” (BERENICE NDILI, 33). Essa mudança no imaginário tem levado pais a se afastarem do seu papel docente em torno desses conhecimentos — “eu vejo que falta dos pais, nós mesmo, de ensinar as crianças” (MARIA KULÁ PATTÉ CRENDÔ, 34) — e a filhos e netos não frequentarem mais os espaços-tempos onde esses conhecimentos eram

ensinados-aprendidos — “Hoje o pessoal tá assim. Nós não deixamo nosso filho nem na chuva quando tá chovendo” (MIRIAM VAICÁ PRIPRÁ, 35).

Essa mudança de valores, crenças e desejos por parte dos pais, dentre os quais muitos professores, está associada à violência exercida por parte da onça-sistema em forma de prisão espaço-temporal, no caso que nos ocupa particularmente, sobre professores e estudantes indígenas. Através dessa violência, a onça-sistema busca aprisionar professores e estudantes em sala de aula — “essa questão de ficar preso no tempo em sala de aula, cumprir horário, dos professores tar com aquela turma cumprindo horário” (EUNICE ANTUNES, 24), “A maioria dos professor não podia sair da sala de aula pra vir no encontro [...] Não liberava, não liberava” (GETÚLIO NARSIZO, 23) — e intensificar a exploração do seu tempo até fazê-lo estourar — “meu calendário já estourou já” (GETÚLIO NARSIZO, 23).

Através dessa violência espaço-temporal, a onça-sistema reprime e proíbe o envolvimento de professores e estudantes em práticas de ensino-aprendizagem escolar fora da sala de aula — “A gente tava dormindo, a gente tinha amanhecido na cerimônia. E aí a Secretaria veio pra cima” (EUNICE ANTUNES, 20) —, deslegitimando os outros tempos-espacos de geração e transmissão de conhecimento da abordagem pedagógica da educação indígena — “quando o professor tira os alunos, por exemplo, a uma roda de conversa lá fora da sala de aula [...] a Gerência não aceita porque isso não é considerado aula” (WALDERES COCTÁ PRIPRÁ, 16). A violência espaço-temporal da onça-sistema acaba deslegitimando, finalmente, também o conhecimento das pessoas que aprendem-ensinam nesses tempos-espacos — “Então hoje eu tô fora da sala de aula por quê? Porque eu não tenho uma faculdade! Como é que eu vou ter uma faculdade se eu não fiz uma faculdade pra mim aprender a fazer os artesanato?” (MARIA LIBRANTINA CAMPOS, 52).

Por meio da violência espaço-temporal da onça-sistema, a escola vem impedindo a mobilidade que é “condição ontológica do modo de ser e se pensar guarani” (CICCARONE, 2001 apud DARELLA, 2004, p. 18), kaingang e laklãnõ-xokleng. Obstaculizadas a mobilidade e o desenvolvimento regular de práticas de liberdade de educação diferenciada, essas práticas via de regra têm se visto limitadas ao âmbito de semanas *culturais* (geralmente com motivo do dia do índio, em abril, ou com motivo de comemorações como aquela do dia da *pacificação* no contexto laklãnõ-xokleng), nas quais é comum a presença dos anciões e o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem em espaços-

tempos mais condizentes com a tradição da abordagem pedagógica da educação indígena — “eu venho aqui para mim ver os neto do meu pai fazendo esse trabalho indígena e fico tão contente!” (NELI NDILI, 10).

Fora desse âmbito, é incomum a presença de anciões nas práticas de ensino-aprendizagem escolares — “Ela pegou o mel e ficou contando história e comendo mel, mas isso não estava na programação... era aula normal” (WALDERES COCTÁ PRIPRÁ, 39) —, assim como é incomum que crianças e jovens frequentem os espaços-tempos da educação indígena, em relação aos quais hoje muitos deles são estranhos — “Como é que nossos filho vão aprender a pescar?! Talvez eles não sabe nem ir na beira do rio, capaz de cair na água!” (CESÁRIO PACÍFICO, 43). Nesse sentido, a escola, conforme apontam os guerreiros indígenas, dentro da conjuntura maior do processo social capitalista em que se encontram mergulhados, tem tirado crianças e jovens do convívio com anciões e outros parentes como os pais, outrora com um papel docente muito mais onipresente na educação — “os ancião contando história, os pais ensinando [...] Que educação escolar indígena é essa? Tirar a criança lá do redor do fogo? [...] Será que tá certo isso?” (JOANA VANGELISTA MONGELO, 32).

Os pais, envolvidos em relações sociais monetizadas do mercado de trabalho do processo social capitalista — “os pais eles trabalham” (BERENICE NDILI, 33) —, participam em práticas materiais alheias ao tempo-espaço do lar, o que lhes resta tempo para conviver com filhos — “eles vêm o filho dele só de noite” (BERENICE NDILI, 33) — e anciões — “Até com os nossos velhos, é vizinho e a gente quase não tem tempo na nossa rotina, a gente não vai” (BERENICE NDILI, 36). Esse afastamento entre membros de diferentes gerações vem de mão dada do afastamento dos espaços-tempos nos quais ocorria esse convívio — “Hoje não sabemos mais o que é felicidade, eu nem tenho tempo mais nem de eu ir na beira do rio” (JOSÉ CUZUNG NDILI, 30) — e da cultura que é neles produzida — “a nossa cultura, que muitas das vezes passa despercebida nessa correria do dia a dia” (ANA PAULA NARSIZO, 38).

Em definitivo, a escola, em conjunto com outras instituições do processo social capitalista, tem acarretado uma profunda quebra e desestruturação das relações familiares e comunitárias nas aldeias indígenas, o que tem tido um profundo impacto na “na forma de viver e conviver” (ROSÂNGELA VANKAM INÁCIO, 21) das comunidades. Essa quebra está colocando em risco conhecimentos que apenas podem ser aprendidos dentro de certos tempos-espaços e relações sociais, fora

dos quais o seu ensino-aprendizagem se torna inviável — “Como é que tu vai... como é que eles vão falar pros filho deles?” (BERENICE NDILI, 33), “imagina as pessoas que nunca tiveram no mato, nunca vão saber!” (COPACÂM TSCHUCAMBANG, 29). Entre esses conhecimentos se contam as palavras, enunciados e intenções da corrente das línguas indígenas que os novos falantes haveriam de assimilar criativamente para dar continuidade ao seu ensino-aprendizagem — “não tiveram tempo de eu chegar e levar eles lá, ‘vamo aprender aqui: o nome dessa madeira é assim, o nome daquela é assim’” (JOÃO PATÊ, 30).

Dificultado o seu acesso a esses conhecimentos, os jovens, desenraizados e destemporalizados — nos termos de Freire (1967) —, isto é, fora do tempo e do espaço dos processos sociais de parentes muito próximos, familiarizam-se com valores como o individualismo e a “hierarquia do saber ou das capacidades” (FOUCAULT, 2004b, p. 126). Esses novos valores deslegitimam as autoridades da educação indígena — “anciões que são considerados analfabetos, pela academia não sabe nada” (KELI REGINA CAXIAS POPÓ, 41) — e fazem com que os valores dessas autoridades não sejam incorporados mais pelos mais jovens — “E hoje a gente se considera estudioso, ‘eu estudo, sei mais do que o outro, e tô sossegado dentro de casa, não dou importância pra aqueles que tão lá’” (KELI REGINA CAXIAS POPÓ, 41).

Por os jovens não estarem assimilando criativamente os valores dos anciões, alguns deles na atualidade desvalorizam a luta graças à qual hoje desfrutam de condições mais aceitáveis e satisfatórias para a sua existência — “eles conseguiram essas coisa que hoje nós tamo tendo [...] E hoje [...] não dou importância pra aqueles que tão lá” (KELI REGINA CAXIAS POPÓ, 41). Os desejos desses jovens, que já são “de mudado” (CESÁRIO PACÍFICO, 42), também têm se visto transformados, transformação essa que os tem levado a se recusarem a se envolver em práticas de ensino-aprendizagem próprias “dos tempos antigos” (CESÁRIO PACÍFICO, 42): “Era nosso alimento. E nós, se for fazer agora, nossos filho não vão comer!” (CESÁRIO PACÍFICO, 42).

Em relação ao segundo objetivo e pergunta específica, são consideráveis as implicações e projeções desta pesquisa para pesquisas futuras. Cabe aprofundar, por um lado, a investigação em torno da forma em que cada um dos momentos dos processos sociais guarani, kaingang e laklãnō-xokleng têm sido transformados em outros contextos de ação específicos (por separado em cada uma das aldeias ou terras indígenas de SC ou de outros estados, por exemplo), assim como as semelhanças e

diferenças dessas transformações nos processos sociais de outras populações, tanto indígenas como não indígenas:

De que forma a *onça-sistema* transforma a configuração e sobredeterminação-internalização dos momentos *poder* e *instituições*? Como essa transformação é combatida através da *luta* e da *força* dos envolvidos nos processos sociais em transformação? Em que medida é diferente a configuração desses momentos em contextos onde a presença de instituições indígenas (como o SPI ou a Funai) ou religiosas tem sido mais forte e em contextos onde a presença dessas instituições tem sido menos intensa ou nula? De que forma a configuração e sobredeterminação-internalização dos momentos *poder* e *instituições* têm impactado nos momentos *práticas materiais*, *relações sociais* e *imaginário* nesses diferentes contextos de ação? Em que medida a configuração diferente de algum desses momentos em processos sociais particulares se reflete na sobredeterminação-internalização sobre os outros momentos? De que forma isso se reflete nas línguas em que fluem os participantes desses processos sociais?

Em relação a esse segundo objetivo e pergunta específica, cabe apontar igualmente para a necessidade de pesquisas em torno de possibilidades para formação de técnicos e gerentes das instituições das redes de ensino que lidam diretamente com escolas indígenas. Essa formação há de ser ministrada por indígenas — “Quem tem que capacitar, quem tem a responsabilidade, somos nós professores indígenas” (ARI NERIS, 14) — e, através dela, os técnicos de instituições tais como as Gereeds e a SED-SC precisam aprender a reconhecer o caráter *cultural* do sistema e desenvolver uma maior abertura ao diálogo, um maior interesse por conhecer em profundidade os processos sociais indígenas e a cultura que é neles feita, de modo a respeitá-los e cooperar para a sua continuidade e fortalecimento, escutando as demandas dos guerreiros indígenas sem deslegitimá-las, colocando-se ao seu serviço numa relação de poder e de parceria simétrica. Só assim as instituições do processo social da educação escolar indígena poderão deixar de dar continuidade à guerra que se travou inicialmente de forma física e tem se perpetuado posteriormente também de uma forma silenciosa através do poder político exercido por elas.

A partir da cooperação e da parceria simétrica entre as instituições, os seus agentes com força e os guerreiros indígenas, se tornará possível que o *sistema* se adapte à educação indígena e não ao contrário. Apenas assim será possível empreender a caminhada conjunta

para que as escolas indígenas se tornem centros de formação de lideranças que se envolvem em processos de ensino-aprendizagem escolar com o fim de lutar pelas suas comunidades e defendê-las.

Finalmente, através dessa parceria e relação de poder simétrica entre as instituições responsáveis pela educação escolar indígena e os agentes donos e responsáveis por ela (os guerreiros indígenas), há de se caminhar em direção à criação de um subsistema de educação escolar indígena com “uma coordenação que coordene” (EUNICE ANTUNES, 18) e faça acontecer tudo aquilo que vem sendo há anos enunciado tanto oralmente como através dos diferentes documentos-arma com que os indígenas têm batalhado incessantemente com a polícia discursiva do sistema. Esse subsistema e coordenação de educação escolar indígena, assumidos pelos guerreiros indígenas capacitados para exercer tal responsabilidade, poderá viabilizar que as carências na estrutura das escolas e a falta de apoio por parte das instituições sejam supridas de uma forma mais satisfatória.

A formação dos guerreiros indígenas para os profissionais das instituições responsáveis pelas escolas indígenas pode ter como retorno destes últimos uma formação ministrada por eles, agentes da polícia discursiva da onça-sistema, aos guerreiros indígenas sobre as regras e exigências em “reatualização permanente” que viabilizam “a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem [e] os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2004[1970], p. 14-15) dos documentos-arma que lhe são exigidos por ela — “o Estado tem essa obrigação” (EUNICE ANTUNES, 20). Essa formação pode abranger, inclusive, a elaboração em parceria — “a gente precisa formar essa parceria” (OSIAS TUKUN PATÉ, 16) — de documentos-arma, envolvendo os indígenas num processo de ensino-aprendizagem a respeito das “coisinhas que acontecem lá dentro” da Secretaria com que eles têm que estar incessantemente “aprendendo a manobrar” (EUNICE ANTUNES, 20).

6.3 PRÁTICAS MATERIAIS E FLUXO NATURAL, FÁCIL, ESPONTÂNEO E ABUNDANTE DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Em relação ao terceiro objetivo específico deste trabalho, qual seja, identificar práticas materiais da ASIE-SC 2015-2016 em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas e refletir sobre elas a partir das categorias levantadas nos discursos dos participantes da pesquisa, coloquei a seguinte pergunta: Como essas categorias auxiliam na compreensão do por que em determinadas práticas materiais dos

Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016 os discursos foram enunciados fluentemente pelos participantes nas línguas indígenas?

As práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC 2015-2016 nas quais os discursos foram fluentemente (natural, fácil, espontânea e abundantemente) enunciados pelos participantes em línguas indígenas foram aquelas sobredeterminadas e internalizadas pela força e a luta indígena no momento *poder*, numa vitória sobre a instituição da onça-sistema. Essas vitórias foram alcançadas quer superando barreiras discursivas através da efetividade e poder de coerção de documentos-arma (como, por exemplo, as portarias reguladoras da ASIE ou o plano de trabalho da ASIE-SC 2015-2016), quer driblando ou esquivando-as (como, por exemplo, através do desenvolvimento de práticas de liberdade fora de sala de aula sem a anuência da Gered, sem se ter pedido assinaturas nem autorizações e sem as mesmas terem sido colocadas no planejamento).

A resistência é sempre possível em relações de poder dissimétricas (FOUCAULT, 1995[1976]) como aquelas que regem o processo social da educação escolar indígena. Através da sua luta e da sua força, combatendo documentos-barreira através de documentos-arma ou driblando-os através da sua resistência, os guerreiros indígenas conseguiram na ASIE-SC desenvolver práticas materiais em tempos-espacos próprios da educação indígena, tempos-espacos que favorecem a constituição de relações sociais também condizentes com essa abordagem pedagógica e privilegiam valores, crenças e desejos próprios da mesma.

O fluxo das línguas indígenas correu natural, fácil, espontânea e abundantemente apenas dentro dessas práticas materiais, relações sociais e crenças valores e desejos, principalmente à noite à beira do fogo no contexto laklãnõ-xokleng e nas diversas construções edificadas pelos Guarani para desenvolvermos os Grandes Encontros. Nesses espacos, a organização do tempo foi regida pelos guerreiros indígenas de acordo com uma temporalidade mais condizente com aquela da educação indígena. Foi apenas nesses tempos-espacos que os guerreiros indígenas mergulharam e fluíram nas línguas guarani e laklãnõ-xokleng, sendo que o contexto kaingang se caracterizou por ser simultaneamente o contexto em que não se testemunhou o fluxo natural, fácil, espontâneo e abundante de enunciações *na lingua* e aquele em que virtualmente todas as práticas materiais foram desenvolvidas exclusivamente dentro do espaco-tempo da escola.

Assim, este trabalho aponta para o fato da escola se constituir num espaço-tempo que desfavorece o fluxo das línguas indígenas: a sua disciplina espaço-temporal represa e constringe essas correntes de comunicação verbal. Ela não constitui um espaço-tempo favorável para que nele as árvores das línguas indígenas brotem, cresçam e dêem frutos. A escola pode, contudo, favorecer o fluxo das línguas guarani, kaingang e laklânô-xokleng se for entendida não enquanto espaço-tempo e sim apenas enquanto instituição, enquanto *escola fora da escola* que se materialize num leque de espaços-tempos que inclua e privilegie os espaços-tempos da educação indígena — “Nós aprendemo aqui: a aldeia, a Casa de Reza, aqui a comunidade é nossa universidade” (ADRIANO MORINICO, 51), “parece que o espaço faz com que eles querem escutar” (BERENICE NDILI, 49).

Esse leque de espaços-tempos há de privilegiar, igualmente, as relações sociais e imaginário atrelados a eles, de modo que as *autoridades* da educação indígena se sintam à vontade para assumirem esse papel também na educação *escolar* indígena. Essas autoridades precisam ser remuneradas para atuarem conjuntamente com os professores já desde a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, momentos decisivos para que os estudantes dêem início ao seu mergulho e fluxo nas línguas indígenas. É apenas numa escola assim compreendida, aquela que possibilita a “verdadeira educação diferenciada, diferente, ou seja, o jeito, a cara” (OSIAS TUKUN PATÉ, 16) dos povos Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng, que os futuros guerreiros indígenas terão condição de mergulhar e fluir *escolarmente* nos processos sociais das suas línguas.

Ensinar-aprender línguas indígenas enquanto processos sociais consiste, portanto e principalmente, em professores e estudantes participarem, em virtude da força e da luta indígena, em práticas de liberdade de educação escolar diferenciada. As práticas de liberdade de educação escolar indígena diferenciada são aquelas pautadas nas orientações dos mais velhos, nas quais estes participam guiando o processo de ensino-aprendizagem, em estreita colaboração com os professores, que precisam se dedicar com esforço a essa parceria — “nós temos que se dedicar, fazer essa Ação Saberes Indígenas na nossa vida, pra gente tentar mudar os nossos alunos” (BERENICE NDILI, 36).

As práticas de liberdade de educação escolar indígena diferenciada precisam ser desenvolvidas em espaços-tempos que favoreçam o estreitamento e fortalecimento da convivência, da prática, da oralidade e do movimento conjunto entre anciões, professores e estudantes, assim como as crenças, valores e desejos associados a esses

tempos-espacos e relações sociais, dentro de uma temporalidade hbrida entre a temporalidade da educação indgena e a temporalidade da educação escolar que abranja a temporalidade da luta indgena e das prticas de ensino-aprendizagem comunitrias e que possibilite que o *planejamento* seja feito com posterioridade  realizao das mesmas e no com anterioridade, uma vez que essas prticas são em grande medida imprevisveis em função das contingências da luta indgena. A partir dessas prticas materiais, estudantes e professores poderão “sacrificar a vida” (EDU PRIPRA, 27) para posteriormente enunciar por escrito a seu respeito.

Apenas nessa configuração de *prticas materiais, relações sociais e imaginário*, conforme testemunhado nos Grandes Encontros da ASIE-SC, as lnguas indgenas fluirão natural, fácil, espontânea e abundantemente através da escola. No pode ser outra a configuração dos momentos do processo social favorecida pelas escolas guarani, kaingang e lakln-xokleng se o que se ambiciona  fortalecer as lnguas indgenas através delas. Apenas a partir dessa configuração poderá ser fortalecida, igualmente, a luta guarani, kaingang e lakln-xokleng pela demarcao das suas terras, condição que, junto à recuperação ambiental das áreas e dos tempos a elas associados,  absolutamente necessária e indispensável para o fluxo das lnguas indgenas tanto dentro da instituição escolar como fora dela.

Em relação a este terceiro objetivo e pergunta específicos, as implicações e projeções desta pesquisa para pesquisas futuras dizem respeito ao mapeamento dos espaços-tempos que favorecem as relações sociais e imaginários próprios dos processos sociais da educação indgena e, assim fazendo, favorecem o fluxo das lnguas indgenas. Neste trabalho foram mapeados apenas o tempo-espaço da noite  beira do fogo no contexto lakln-xokleng e as edificações guarani que, junto com a Casa de Reza e inspiradas nela, sediaram os Grandes Encontros da ASIE-SC nesse contexto tnico. Que outros espaços-tempos favorecem o fluxo dessas lnguas? Que espaços-tempos do processo social kaingang podem favorecer o fluxo da lngua indgena? De que forma esses espaços-tempos podem ser escolarizados de modo a se constituírem em espaços-tempos includos no leque espaço-temporal da *escola fora da escola*? De que forma essa espacialidade e temporalidade pode casar com a disciplina espaço-temporal escolar?

Caso a escola no se constitua apenas enquanto instituição que privilegie esse leque de espaços-tempos e as relações sociais e imaginários a ele associados, ela apenas continuará desestabilizando os

processos sociais indígenas, a força dos guerreiros envolvidos neles, e, portanto, represando o fluxo das línguas indígenas e poluindo e esterilizando o solo no qual se erguem as árvores dessas línguas.

Através dessa afirmação, alcançamos o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, *reinventadas* enquanto processos sociais, com base nos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 e com base na reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas. Em relação a ele, dando resposta às três perguntas específicas, respondi à pergunta geral que me dispus a responder através deste trabalho: que alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, *reinventadas* enquanto processos sociais, podem ser construídas com base nos discursos dos participantes da ASIE-SC 2015-2016 e com base na reflexão em torno das práticas materiais dos Grandes Encontros da ASIE-SC em que se constatou a enunciação fluente em línguas indígenas?

Em relação ao objetivo e pergunta geral de pesquisa, as implicações e projeções desta pesquisa para pesquisas futuras dizem respeito ao modo em que essa alternativa teórica para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng pode se constituir numa alternativa prática: Como materializá-la? De que formas favorecer a progressiva reconfiguração dos momentos dos processos sociais da educação escolar indígena guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng?

Os guerreiros indígenas estão cheios de imaginação e respostas para essas perguntas e são eles os responsáveis por dá-las e implementá-las. Por minha parte, entendo que pode ser salutar que, no intuito de casar a configuração dos momentos do processo social da educação escolar indígena conforme proposta acima com aquela conforme entendida pela onça-sistema, essa reconfiguração seja efetivada de maneira progressiva, inicialmente, um dia por semana. Esse dia, cuja carga horária pode concentrar a carga horária hoje dispersa ao longo da semana em disciplinas *culturais* específicas como Língua Indígena ou Arte Indígena, pode ser destinado exclusivamente a práticas de liberdade de educação diferenciada de acordo com as orientações aqui elencadas e sempre em função das necessidades mais urgentes da luta de cada comunidade.

Parece recomendável que, a partir das práticas desenvolvidas nesse dia, de preferência no início da semana, de forma que, caso

necessário, possa se fazer uso da(s) noite(s) anterior(es) para pernoitar, as práticas materiais de ensino-aprendizagem de cada semana sejam desenvolvidas em função das práticas de liberdade desenvolvidas no início da mesma. Deste modo, o ensino-aprendizagem e os diferentes conhecimentos abordados dentro do espaço-tempo da sala de aula subalternizar-se-ão às práticas de liberdade da educação diferenciada desenvolvidas fora dela.

Na medida em que essa alternativa teórica de ensino-aprendizagem escolar de línguas reinventadas enquanto processos sociais for se aprimorando e aperfeiçoando, as práticas de liberdade poderão ocupar progressivamente uma maior carga horária, inclusive porque as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas dentro do espaço-tempo da sala de aula subalternizadas às práticas de liberdade ocorridas fora dela constituirão também práticas de liberdade de educação escolar diferenciada em si mesmas. Acompanhamento e pesquisa etnográfica em LA, resultantes da participação observante de profissionais como os próprios professores indígenas ou outros pesquisadores, cujos resultados se constituam em insumos para aprimoramento e aperfeiçoamento dessa alternativa prática de ensino-aprendizagem de línguas, são indispensáveis.

A Ação Saberes Indígenas na Escola em SC constituiu um primeiro passo tanto para a conceitualização da alternativa teórica de ensino-aprendizagem escolar de línguas reinventadas enquanto processos sociais contida neste trabalho como para os primeiros passos para a sua efetivação. Muitas das *ações* desenvolvidas pelos participantes da ASIE-SC junto aos seus alunos constituíram práticas de liberdade pautadas pelas orientações aqui elencadas. Essas orientações não são mais do que uma sistematização daquelas oferecidas pelas autoridades da educação indígena (os anciões e anciãs) e da educação *escolar* indígena (os professores e professoras), assim como pelas autoridades políticas das aldeias (os caciques e outras lideranças), nos Grandes Encontros.

Continuar e aprofundar o trabalho desenvolvido na ASIE, tanto na minha visão enquanto pesquisador, como na visão da equipe de coordenação e formação da UFSC como um todo e, principalmente, na visão dos guerreiros indígenas envolvidos na luta pela educação escolar indígena diferenciada em SC, constitui um anseio de todos nós, um desejo que esperamos possa perpetuar a luta, a luta por um futuro melhor para as comunidades indígenas em que o ensino-aprendizagem escolar de línguas fortaleça mais e mais os direitos indígenas. Essa luta

possibilitará às gerações que virão “uma vida melhor, com mais dignidade, com mais respeito” (EDINHO DA SILVA, 09), apaziguada a tempestade, chegada a calma, vinda a paz, finda a guerra.

Que este trabalho, feito com coração, no intuito de fazer jus à atividade de estudar enquanto dever revolucionário, “possa trazer um pouco de sossego pra nós lá na frente” (EDINHO DA SILVA, 09) fortalecendo, nestes tempos já obscuros e nos tempos mais obscuros que se avizinham, a luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng e a luta de todos os guerreiros que, indígenas ou não, unindo as nossas forças, lutamos pelos nossos direitos, tão ameaçados pela onça-sistema.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, A. M. R. Y. **De pessoas e palavras entre os Guarani-Mbya**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

ALENCAR, S. H. F. **Práticas de linguagem e a constituição identitária em um espaço hospitalar multilíngue e intercultural**. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. Disponível em: <http://www.btdt.ufr.br/tde_arquivos/5/TDE-2012-09-26T092805Z-78/Publico/SilviaHelenaFreitasAlencar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ALMEIDA, C. S. D.; NÖTZOLD, A. L. V. A luta pela terra em território Kaingang: os conflitos na Terra Indígena Xapecó (SC/Brasil) ao longo do século XX. **Anos 90**, v. 18, n. 34, p. 279-303, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/24046/21068>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROSO, L. S. L. **Âzê Sikutõri para não esquecer: a oralidade e o conhecimento da escrita**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3401/1/2009_Tese_LSLB_arroso.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BLOMMAERT, J. **Ethnographic fieldwork: A beginner's guide**. Draft, Novembro 2006. Disponível em:

<<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/fidipro/en/courses/fieldwork-text>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language. **Text & Talk**, v. 29, n. 3, p. 257–276, 2009.

BORGES, L. C. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. **Tellus**, v. 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/14/24>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRAGA, C. F.; CAMPOS, P. H. F. Representações sociais, comunicação e identidade: o indígena na mídia impressa. **Comunicação & Informação**, v. 16, n. 2, p. 107-122, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/27221/16300>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRANCO, G. C. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 24, p. 237-248, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a16.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRANDÃO, C. R. Os Guarani: Índios do Sul. Religião, Resistência e Adaptação. **Estudos Avançados**, v. 4, n. 10, p. 53-90, Set./Dec. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Portaria N° 977, de 3 de outubro de 2013a**. Disponível em: <http://www.lexeditora.com.br/legis_24906038_PORTARIA_N_977_D_E_3_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. **Portaria Nº 1061, de 30 de outubro de 2013b.** Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00004619.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012b.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 23 fev. 2017

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Portaria Nº 98, de 06 de dezembro de 2013c.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRIGHENTI, C. A. **O movimento indígena no Oeste catarinense e sua relação com a igreja católica na Diocese de Chapecó/SC nas décadas de 1970 e 1980.** 2012a. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100958/315363.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., *et al* (Ed.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre: Pallotti, 2012b. p. 37-65.

_____. Terras Indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., *et al* (Ed.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012c. p. 255-277.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação guarani e educação escolar: Desafios da experiência mbya e nhandeva. **Cadernos do LEME**, v. 2, n. 2, p. 22-40, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/24>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BUTLER, J. Performative Agency. **Journal of Cultural Economy**, v. 3, n. 2, p. 147-161, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17530350.2010.494117>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Ed, IPOL, 2007.

CAMARGO, D. M. P. D.; ALBUQUERQUE, J. G. D. O Eu e o Outro no Ensino Médio Indígena: Alto Rio Negro. **Cadernos do CEDES** v. 27, n. 95, p. 445-469, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a07v2795.pdf>>.

CANAGARAJAH, S. “After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence”. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.

CARDOSO, J. D. S. **Dando com a língua no passado: o ser e não ser marcado em discursos, imagens, objetos e paisagens**. 2008. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7LXP4J/772d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. **AILA Review**, v. 17, p. 23-30, 2004.

CAZDEN, C. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
Disponível em:
<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Ed.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado**. [s.l.]: Sabotagem, 2004[1974]. Disponível em:
<<https://we.riseup.net/assets/71282/clastres-a-sociedade-contra-o-estado.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. [s.l.]: Cosac & Naify, 2004[1980].

CLIFFORD, J. Introduction: Partial Truths In: CLIFFORD, J. e MARCUS, G. E. (Ed.). **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography** Berkeley / Los Angeles: California University of California Press, 1986. p. 1-26.

CONCEIÇÃO, L. C. **Vivências de escritas entre os Laktlânô/Xokleng**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133084/333587.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

COSTA, F. V. F. D. **Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa,

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103623/costa_fvf_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 mar. 2017

CUNHA, M. E. C. D. **O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Identidade Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

D'ANGELIS, W. D. R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DARELLA, M. D. P. Palavra e Terra. Reflexões sobre a palavra falada em Guarani e Português em busca de yvy porã/tekoa porã (terras boas/aldeias boas) no litoral do Estado de Santa Catarina. **Encontros Teológicos**, v. 31, n. 2, p. 51-94, 2001.

_____. **Ore roipota yvy porã “Nós queremos terra boa”: Territorialização guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil**. 2004. (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DAVIES, C. A. **Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1999.

DUNCK-CINTRA, E. M. Vozes silenciadas: um estudo sociolinguístico dos Chiquitano do Brasil. **Signótica**, v. 18, n. 2, p. 261-282, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2787>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. e ERICKSON, F. (Ed.). **Quantitative Methods Qualitative Methods: A Project of the American Educational Research Association**. Londres, Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990. (Research in Teaching and Learning).

ERRINGTON, J. **Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-65.

FERNANDES, R. C.; PIOVEZANA, L. Perspectivas kaingang sobre o direito territorial e ambiental no sul do Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. XVIII, n. 2, p. 115-132, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422ASOCEX07V1822015en>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FERREIRA, L. L. Prática de ensino de Língua Portuguesa realizada com professores indígenas em formação no PROESI. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 7, n. 1, p. 107-116, 2009. Disponível em:

<http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V7.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FIALHO, C. F. **O percurso histórico da língua Terena e a identidade indígena na aldeia Ipegue / Aquidauana / MS**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8158-o-percurso-historico-da-lingua-e-cultura-terena-na-aldeia-ipegue-aquidauana-ms.pdf>>

Acesso em: 23 mar. 2017.

FONSECA, E. L. D. **Análise do discurso de um cacique de uma aldeia guarani localizada em Aracruz - ES: o que expressa sobre si, sua aldeia e o homem branco**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13839>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FOSSARI, T. D. **A população pré-colonial Jê na paisagem da ilha de Santa Catarina**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87306>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. [s.l.]: Sabotagem, 200-?[1979]. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-microfc3adsica-do-poder.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P. e DREYFUS, H. (Ed.). **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995[1976]. p. 231-252.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: (Ed.). **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ Vozes, 2004b.

_____. **A ordem do discurso** [s.l.]: Sabotagem, 2004[1970].

FREIRE, C. A. D. R., Ed. **Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-Funaied. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GALLOIS, D. T. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Travessia - Revista do Imigrante**, n. 36, p. 5-10, 2000. Disponível em: <<http://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc7.pdf>>.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 217-242. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GARCÍA, O. Foreword. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. ix-xv.

_____. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA: Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz**. New York: Basic Books, 1973.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. Cascavel Assoeste, 1984.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar kaingang**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91404>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, R. F. C. R. **Cidadania, inclusão e biopolítica: A identidade linguística em contradição no processo seletivo vestibular dos povos indígenas no Paraná.** 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/rfrcgoncalves.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GONÇALVES, R. F. C. R.; TASSO, I. Discurso imagético, representação e identidade indígena: questões teórico-analíticas. **Estudos da Língua(gem)**, v. 10, n. 2, p. 125-142, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/235/325>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GROFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GRUPIONI, L. D. B., Ed. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

_____. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2192/2161>>. Acesso em: 23 mar. 2017

GUEROLA, C. M. **Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos.** 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100529/310843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. “Ayvu é fala e é amor também”: língua guarani e diversidade de significados. **Agália, Revista de Estudos na Cultura**, v. 109, p. 151-172, 2014a.

_____. A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos escolares guarani: horizontes sociais e letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 53, n. 1, p. 225-241, 2014b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000100012>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva. **Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 559-573, mai.-ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/994>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. “Os alunos teriam que estudar para poder comprar comida”: A escola guarani como necessidade, obrigação e direito. **Revista Brasileira de Educação**, no prelo.

HARRIS, R. **Integrationism: a very brief introduction**. Roy Harris Online. Oxford 2010. Disponível em: <http://www.royharrisonline.com/integrational_linguistics/integrationism_introduction.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2008.

HEINEBERG, M. R. **Conhecimento e Uso das Plantas pelos Xokleng na TI IbiramaLaklãnõ, Santa Catarina**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129007>>.
Acesso em: 23 mar. 2017.

HELLER, B.; ALECRIM, W. A Folha de Boa Vista e a desintrusão na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. **Revista Famecos**, v. 20, n. 1, p. 211-229, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/12007/9208>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

HENTZ, M. I. D. B. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores xokleng como elemento constitutivo da identidade**. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Formando professores indígenas: O direito à língua como ação política. **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 4, p. 279-290, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p279/26092>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

HOERHANN, R. "Educação" para os Xokleng: da Pacificação à criação da Escola Getúlio Vargas. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., *et al* (Ed.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

HOERHANN, R. C. D. L. E. S. **O Serviço de Proteção aos Índios e os Botocudo: A política indigenista através dos relatórios (1912 – 1926)**. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102410/213905.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice**. Bristol / Londres: Taylor & Francis, 1996.

KLEIMAN, Á. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Ed.). **Linguística Aplicada e**

transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Á.; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, Á. e CAVALCANTI, M. C. (Ed.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-26.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): Um estudo na escola Yvy Porã**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/12/TDE-2013-03-12T150945Z-678/Publico/Rosana%20Hass.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

KONDO, R. H.; FRAGA, L. Identidade guarani: Ontem e hoje. **Travessias**, v. 6, n. 3, p. 1-13, 2012.

_____. Índio só é índio se fala língua indígena: representações de identidade indígena. **Revista Língua & Literatura**, v. 15, n. 25, p. 213-239, 2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/845/1677>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

LADEIRA, M. I. **O caminhar sob a luz: Território mbya à beira do oceano**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista - CTI, 2014[1992]. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/livro/o-caminhar-sob-luz-o-territ%C3%B3rio-mbya-%C3%A0-beira-do-oceano>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LAVINA, R. **Os Xokleng de Santa Catarina: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos**. 1994. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS.

LIMA, M. E. O.; ALMEIDA, A. M. M. D. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 17-27, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a04v20n45.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LISS, M. **Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do estado do Paraná: A identidade em governamentalidade**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mliss.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LOCH, S. **Arquiteturas xoklengs contemporâneas: uma introdução à antropologia do espaço na Terra Indígena de Ibirama**. 2004. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88156/205561.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADISON, S. **Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance**. Los Angeles: Sage, 2012.

MAGALHÃES, E. D., Ed. **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. Brasília: Funai/CGDOC, 3 ed. 2005.

MAHER, T. M. Em busca de conforto lingüístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 409-428, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a09v47n2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 147-158, 2010a. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero33.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Políticas lingüísticas e políticas de identidade: Currículo e representações de professores indígenas na amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan/Jun 2010b.

_____. “Índio» para estrangeiro ver: Pan-etnicidade em contexto multicultural indígena. **Revista Língua & Literatura**, v. 14 n. 23, p. 97-122, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/382/1246>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Definições de infância na Amazônia ocidental indígena: a perspectiva local e o etnocentrismo. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 237-254, 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/187>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-41.

MANFROI, N. M. D. S. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingang: a memória compondo a história e a história registrando a memória. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., *et al* (Ed.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

MARTINES, L. C. D. A. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-08-26T144636Z-938/Publico/Lilian%20Cristina%20Amaral%20Martines.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1996.

MELO, C. R. D. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Século XXI, Revista de Ciências**

Sociais, v. 3, n. 1, p. 120-148, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11223>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos guarani na licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129551/3/29002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MIRANDA, C. D. O. **Uma leitura discursiva do falar sobre o índio na mídia impressa contemporânea de Mato Grosso**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/93dd9d087aa453a1e11472b0db21cb3d.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MOITA LOPES, L. P. D. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Ed.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-107.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006c. p. 13-44.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.).

Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

NACKE, A. Os Kaingang: passado e presente. In: NACKE, A. (Ed.). **Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade.** Chapeco: Argos, 2007. p. 33-100.

NACKE, A.; BLOEMER, N. M. S. As áreas indígenas Kaingang no oeste catarinense. In: NACKE, A. (Ed.). **Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade.** Chapecó: Argos, 2007. p. 43-77.

NASCIMENTO, A. M. Ideologias e práticas linguísticas contra-hegemônicas na produção de rap indígena. **Signótica**, v. 25, n. 2, p. 259-281. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/25206/15807>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural.** 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/2843/1/Tese%20Andre%20M%20do%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

NETO, M. G. **Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica em textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé.** 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000364302>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** . 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000467462>>

. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Os Tapirapé e suas representações sobre a língua portuguesa: implicações para a formação de professores indígenas. **Tellus** v. 22, p. 155-176, 2013. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/278>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

NEVES, I. D. S. Crianças aikewára: Entre a tradição e os novos processos de mediação. **Revista Movendo Ideias**, v. 17, n. 2, p. 3-18, 2010.

NEVES, I. D. S.; MONARCHA, H. M. A. Inclusão digital indígena no Brasil: verdades e mentiras. **Diálogos de la Comunicación**, v. 86, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2013/01/86_Revista_Dialogos_INCLUSaO_DIGITAL_INDIGENA_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1951.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

NIEDERAUER, M. E. F. **Universidade e universitários indígenas na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

NINCAO, O. S. **Koho Yoko Havovo/O Tuiuiu e o Sapo : biletamento, identidade e politica linguistica na formação continuada de professores Terena**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437814>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Um evento de (bi)letramento em língua indígena: reflexos de uma política linguística Terena. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 2, p. 83-102, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/7856/6566>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

NOELLI, F. S. A ocupação humana na região sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000. **Revista USP**, n. 44, p. 218-269, dezembro/fevereiro 1999-2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/29849/31735>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, C. P. D. Educação indígena: ensino de língua étnica, metodologia intercultural e algumas reflexões. **Revista Diadorim**, v. 6, p. 87-101, 2009. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/113>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Bilinguismo Político - questões de educação bilíngue intercultural. **Raído**, v. 7, n. 13, p. 125-137, 2013.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência lingüística. **Synergies Brésil**, nº 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. F. D. **Identidades e diversidade sob governamentalidade: O índio brasileiro em práticas discursivas televisivas contemporâneas** 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mfoliveira.PDF>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.

PERES, J. A. Entre o litoral e o planalto: o nomadismo xokleng e a sua trajetória de contato (1850-1914). In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., *et al* (Ed.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, v. 1, n. 2, p. 171-

180, 2012. Disponível em:
 <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/4866/pdf_58>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RABELO, J. **Leitura em comunidades indígenas: A identidade e a leitura na comunidade Boca da Mata**. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. Disponível em:
 <http://www.btdt.ufr.br/tde_arquivos/5/TDE-2013-02-20T083702Z-95/Publico/JairzinhoRabelo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RABINOW, P. Representations Are Social Facts: Modernity and Post-Modernity in Anthropology. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Ed.). **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography** Berkeley and Los Angeles, California University of California Press, 1986. p. 234-261.

RAMOS, G. R. R. **O MEC e a educação escolar indígena : uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em:
 <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000776424>>
 . Acesso em: 23 mar. 2017.

RIBEIRO, J. Escrita e poder: uma leitura do referencial curricular nacional para escolas indígenas. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 7, n. 2, p. 15-34, 2007. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/02.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SALVARO, T. D. **De geração em geração e o lápis na mão: o processo de revitalização da língua kaingang na educação escolar indígena/Terra Indígena Xaçepé - SC**. 2009. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93325>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTANA, Á. C. **Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam:** ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Asantana-2012/santana_2012_chiquitano.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTOS, B. D. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, L. A. D. **Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi.** 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796611>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTOS, R. A. P. D. **Entre o estrangeiro-materno: Vozes no discurso de professores indígenas.** 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima Boa Vista. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufrr.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=165>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTOS, S. C. D. **Educação e sociedades tribais.** Porto Alegre: Movimento, 1975.

_____. A barragem de Ibirama e os índios. **Geosul**, v. 2, n. 4, p. 42-47, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12673/11833>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Os índios Xokleng : memória visual.** Florianópolis; Itajaí: Ed. da UFSC; Ed. da UNIVALI, 1997.

SCARAMUZZI, I. Formas de identificação e autorrepresentação na escrita de professores indígenas. **Tellus**, n. 20, p. 241-257, 2011. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/229>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **De índios para índios: a escrita indígena da história**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-30032009-151939/pt-br.php>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Ed.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Introdução. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Ed.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. p. 7-22.

_____. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b.

SILVA, I. R. D. **Educação e cultura: o ensino da língua portuguesa em uma comunidade bilíngue Kaingang**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ivone_Silva.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVA, L. M. D. **Entre a tradição e a ressignificação: a Cultura Material Kaingáng na Contemporaneidade – Terra Indígena Xapecó/SC**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129666/3/27853.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVA, S. B. D. Dualismo e cosmologia kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, v. 8, n. 18, p. 189-209, Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000200009>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SILVEIRA, C. C. D. **Interpretação e decisão: Uma análise discursiva do julgamento sobre a delimitação da reserva indígena “Raposa Serra do Sol”**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28166/000766910.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SIMAS, H. C. P. Letramento Indígena: o que prevê o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. **Prolíngua**, v. 1, n. 1, p. 16-25, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13291/7584>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Letramento indígena: Entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da escola potiguar de Monte-Mór**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6381/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOARES, M. D. D. O. **Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbãý Rabu Puyanawa**. 2011. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/B_UOS-8UCLS9/tese_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOBRINHO, M. D. L. E. **Alfabetização na língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha / Miranda / MS**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md->

[dissertacoes/8194-alfabetizacao-na-lingua-terena-uma-construcao-de-sentido-e-significado-da-identidade-terena-da-aldeia-cachoeirinha-miranda-ms.pdf](#)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOUZA, A. S. D. D.; NINO, C. G. R. Identidades, sujeitos e línguas indígenas: “entre o corte do excesso e o semear da falta”. **EDT: Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 80-92, 2008. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7227/ssoar-etd-2008-2-souza_et_al-identidades.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SOUZA, L. M. T. M. D. Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 135-169.

_____. Relatório sobre Educação Indígena Diferenciada, Intercultural e Bilíngue no Brasil. In: LÓPEZ, L. E. e HANEMANN, U. (Ed.). **Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina**. Guatemala: UIL-UNESCO, PACE-GTZ, 2009. p. 99-128. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOUZA, R. A. D. O exercício do poder e a exclusão de indivíduos e de línguas da sociedade brasileira. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 30, n. 2, p. 225-231, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/477/477>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SPOTTI, C. V. N.; MOURA, A. A. V. D.; CUNHA, G. S. 'O lugar onde vivo': das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. **Nau Literária** v. 9, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/viewFile/43416/27896>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SPRY, T. Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 6, p. 706-732, 2001.

TASSO, I. E. V. D. S.; LISS, M.; CAMPOS, J. G. D. S. Globalização Cultural, (Des)territorialização e política linguística educacional na e para a constituição identitária do sujeito indígena. **Raído** v. 5, n. 9, p.

65-79, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=730&path%5B%5D=802>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

THIAGO, E. M. C. P. D. S. **O texto multimodal de autoria indígena: narrativa linear e interculturalidade**. 2007. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-104330/pt-br.php>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

THORNE, S. L.; LANTOLF, J. P. A Linguistics of Communicative Activity. In: MAKONI, S. e PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 170-195.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Kaingang. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. 2001. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

VAN MAANEN, J. **Tales of the field. On writing ethnography**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92972/271269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

WEBER, C. **Tornar-se professora xokleng/laklãnõ: Escolarização, ensino superior e identidade étnica**. 2007. (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90249/247688.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2724/1878>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

WIİK, F. B. "Somos índios crentes": dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. **Tellus**, v. 10, n. 19, p. 11-51, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/Ciclo%20de%20estudos/SOMOS%20INDIOS%20CRENTES%20WIİK%20TELLUS%202010.pdf>>.

Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. **Doenças e Transformação Sócio-cultural entre os Índios Xokleng.** Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/braune.rtf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

WITTMANN, L. T. **Atos do contato: Histórias do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926).** 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas/SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000344012>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ANEXO I - PLANO DE TRABALHO AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – 2016 – NÚCLEO UFSC

1. DADOS DO NÚCLEO

Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC
Museu de Arqueologia e Etnologia / MARquE
Coordenação Adjunta do Núcleo: Maria Dorothea Post Darella

2. APRESENTAÇÃO

O Plano de Trabalho do Núcleo UFSC, a compor a Rede UFMG (MG, ES, RJ, SP, PR, SC e RS), integra a *Ação Saberes Indígenas na Escola*, instituída pela Portaria nº 1.061, de 30.10.2013 e regulamentada pela Portaria SECADI/MEC nº 98, de 06.12.2013.

O Núcleo UFSC efetivará o trabalho com professores indígenas de três etnias: Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ de Terras Indígenas situadas em SC, cujas escolas estão ligadas à Secretaria Estadual de Educação (SED/SC)⁷⁹. De acordo com o IBGE (2012, referente ao Censo Demográfico de 2010), a população indígena de SC soma 16.041 pessoas. A maior parte dessa população é Kaingang, seguida da Xokleng-Laklãnõ e Guarani.

Os Guarani em SC (em sua maioria Mbya) integram o mais numeroso povo indígena no Brasil, abrangendo os estados do RS, SC, PR, SP, RJ, ES e MS, com aldeias excepcionalmente em TO, PA e MA. Já os Kaingang estão entre os cinco mais numerosos povos indígenas, vivendo, sobretudo, na região oeste dos estados do RS, SC, PR e SP. Os Xokleng-Laklãnõ, por sua vez, encontram-se apenas em SC. Enquanto os Guarani falam a língua guarani, na qual sobressai-se diversidade quanto a pronúncias, vocábulos e escrita, pertencente ao tronco linguístico Tupi-Guarani, os Kaingang e Xokleng-Laklãnõ falam línguas pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, sendo que os Kaingang também apresentam diferenças de estado a estado. De acordo com critérios geográficos, socioculturais e linguísticos, os Kaingang e Xokleng-Laklãnõ pertencem ao grupo Jê Meridional.

Em SC a distribuição geográfica por povo assim se acentua: Guarani – litoral e extremo oeste; Kaingang – oeste; e Xokleng-Laklãnõ – Alto Vale do Itajaí e norte. Os Guarani ora se situam em 20 aldeias no

⁷⁹ Contudo, a educação infantil, naquelas escolas indígenas onde esse nível de ensino é ofertado, é de responsabilidade das redes municipais de ensino.

litoral, afora áreas/locais no meio-oeste, no oeste e no extremo-oeste. Os Kaingang vivem nas TIs Xaçecó (somada às glebas A e B), Condá, Toldo Chimbangue I e II, Toldo Imbu e Toldo Pinhal. Também na TI Laklãnõ e em Fraiburgo, além de centros urbanos, como Florianópolis. Aos Xokleng-Laklãnõ foram destinadas as TIs Ibirama Laklãnõ e Rio dos Pardos.

Quanto ao número de escolas indígenas, temos no estado de SC um total de 33, assim distribuídas:

- 16 escolas Guarani, a saber: EIEF Kuaray, EIEF Nhemboea Vya, EIEF Ka Akupé, EIEF Wherá Tupã-Potydjá, EIEF Taguató, EIEF Itaty, EIEF Pirá Rupá, EIEF Taquaty, EIEF Cacique Wera Puku, EIEF Kirikue Nhemboea, EIEF Jataity, EIEF Taruma, EIEF Laranjeiras, EIEF Amba y Ju, EIEF Tekoa Marangatu, EIEF Mbya Limeira e mais 3 escolas em parcerias: EIEB Vanhecu Patte (Xokleng/Guarani), EIEF Luzia Meiring Nunc Nfoonro (Xokleng/Guarani) e EIEB Laklanó (Xokleng/Guarani).

- 13 escolas Kaingang, a saber: EIEF Fen Nó, EIEF Sape Tyko, EIEF Cacique Pirã, EIEF Vila Nova, EIEF Cacique Karenh, EIEF Guarani, EIEF Linha Matao, EIEF Paiol de Barro, EIEF Baixo Sambura, EIEF São José, EIEF São Pedro, EIEB Cacique Vanhkré e EIEF Pinhalzinho.

- 04 escolas Xokleng-Laklãnõ, a saber: EIEF Rio dos Pardos, EIEB Vanhecu Patte, EIEF Luzia Meiring Nunc Nfoonro e EIEB Laklanó.

Essas 33 escolas indígenas estaduais atendem 2.765 alunos e somam 244 professores indígenas.

Diante das considerações acima explanadas, expõe-se o quadro abaixo:

População	Nº de escolas	Nº de professores	Nº de alunos
Guarani	16	45	427
Kaingang	13 (+ municipais)	154	1.686
Xokleng- Laklãnõ	04	45	652
Total	33	244	2.765

Fonte: SED-SC/SISGESC, 2015.

A Ação Saberes Indígenas na Escola destina-se, em essência, à formação continuada de docentes indígenas em cada estado, aberta a ser pensada e ativada no âmbito do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas⁸⁰. Para tal, é salutar ocorrer troca de experiências e empreender em futuro próximo trabalhos conjugados nos estados partícipes referentes a mesmas etnias. Para além desse aspecto, vale ressaltar mais quatro:

- a) a conjugação das questões territoriais e educacionais;
- b) a articulação com os programas referentes à educação escolar e superior indígenas na própria UFSC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – *PIBID Diversidade*, Programa Observatório da Educação - OBEDUC, Licenciatura Intercultural Indígena etc.);
- c) a compilação, a sistematização e a análise de materiais didáticos elaborados e em uso nas escolas indígenas; e
- d) a organização de mostras a um público ampliado quanto aos trabalhos efetivados no cerne da Ação Saberes Indígenas na Escola.

3. OBJETIVO GERAL

Favorecer o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ em torno de práticas e saberes relacionados à temática *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente*, fomentando **ações** que fortaleçam esses saberes e práticas e sirvam como base para a elaboração de atividades e materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir na articulação e trabalho conjunto de professores, estudantes, lideranças, sábios e famílias indígenas em prol do fortalecimento e pró-vitalização de saberes indígenas e de práticas sociais vinculadas a esses saberes.
- Favorecer o desenho e a elaboração de atividades e materiais escolares em torno desses saberes e práticas e de outros a eles associados.

⁸⁰ Conforme a Portaria nº 1.062, de 30.10.2013 (MEC).

- Favorecer a elaboração de discursos que traduzam esses saberes e práticas para uma linguagem escolar, acadêmica e política que legitime o seu caráter educacional perante as redes de ensino e instituições governamentais.
- Favorecer a sistematização desse trabalho em materiais didáticos e paradidáticos e em documentos norteadores das práticas de saber nas escolas indígenas (planejamentos didáticos, guias didáticos, projetos político-pedagógicos).
- Contribuir para uma maior articulação, intercompreensão e harmonia entre as escolas indígenas e as instituições envolvidas direta ou indiretamente com a educação escolar indígena em SC (Secretaria Estadual de Educação, Gerências Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Universidades)

5. DESCRIÇÃO DO EIXO TEMÁTICO

Eixo temático: *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente.*

Adotamos, para o planejamento deste Plano Geral, a visão de Ofelia García⁸¹, quem defende que a tendência mais habitual na maioria dos contextos a nível mundial é que os indivíduos façam um uso bilíngue da linguagem, *linguaeiem bilingueamente* ou *translinguaeiem* ao comunicar-se na sua mesma comunidade ou com comunidades diferentes. A fronteira entre línguas, e entre línguas e outras variedades, não é linguística, e sim política⁸². Sem fundamentos linguísticos que as separem, não existem fronteiras definidas entre as línguas dos bilíngues, trilingues ou multilingues, antes pelo contrário, elas constituem um contínuo que os falantes acessam de acordo com os seus objetivos e necessidades.

O *translinguismo* não foca nas línguas como estruturas ou objetos fechados em si mesmos, e sim nas práticas observáveis dos falantes. Essa mudança de objeto constitui uma resposta à necessidade de desinventar e reconstituir as línguas, desinvenção e reconstituição que têm como fim encontrar caminhos alternativos para pensar a linguagem, pois as políticas linguísticas embasadas na visão de línguas inventadas

⁸¹ GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.** Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

⁸² SKUTNABB-KANGAS, Tove. Language Policies and Education: The Role of Education in Destroying or Supporting the World's Linguistic Diversity. **World Congress on Language Policies.** Barcelona, 16-20 abril, 2002.

como estruturas fechadas têm tido terríveis consequências para os povos indígenas⁸³.

Por outro lado, pensar a língua em termos de prática social possibilita a problematização da diversidade linguística não em termos de contagem de línguas e sim em termos de diversidade de práticas sociais, o que remete também a uma problematização em termos de diversidade de significado⁸⁴. É com base nessa fundamentação que optamos, neste plano geral, por não hierarquizar as línguas dos Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ como primeiras línguas, segundas línguas ou línguas adicionais, considerando que, se os sujeitos bilíngues translanguageiam nas suas diferentes línguas no seu cotidiano, é essa perspectiva translíngue que pode nortear de forma mais adequada o trabalho escolar com a linguagem. Por outro lado, uma vez que o português brasileiro é a língua pan-indígena por excelência e uma língua na qual os indígenas também projetam as suas identidades conforme as suas necessidades, objetivos e desejos, ela é considerada neste plano geral como mais uma língua indígena.

Finalmente, a problematização da língua em termos de prática social e em termos de diversidade de significados favorece o trabalho escolar da linguagem em práticas sociais ligadas ao território. A forte ligação existente entre terra (condições materiais de modo geral) e práticas linguísticas⁸⁵, especificamente no âmbito indígena, pauta a necessidade de articular o trabalho escolar com linguagens indígenas com os territórios das comunidades e os elementos que os constituem (fauna, flora, relação com divindades, locais sagrados, aldeamentos antigos/sítios arqueológicos, etc.).

É com base nessa justificativa que o presente plano geral amalgama os eixos da Ação Saberes Indígenas na Escola (letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e conhecimentos e artes verbais

⁸³ MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. pp. 1-41.

⁸⁴ PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**. Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.

⁸⁵ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. São Paulo: Hucitec, 2006.

índigenas) num único eixo temático, qual seja, *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente*.

6. METODOLOGIA

As atividades da Ação Saberes Índigenas na Escola em SC serão desenvolvidas de forma independente em cada contexto étnico (Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklânõ). Ao longo de dez meses, com periodicidade bi ou trimestral, serão organizados Grandes Encontros entre professores (orientadores de estudo e professores cursistas), sábios e lideranças indígenas. Para esses encontros serão também convidados os diretores das escolas participantes e os técnicos das Gerências Regionais de Educação que lidam diretamente com elas. Cada encontro terá uma duração mínima de dois dias e meio⁸⁶, com atividades inclusive à noite, conforme propostas e organização dos orientadores de estudo.

Esses Grandes Encontros se caracterizarão por privilegiarem a participação de sábios indígenas e por colocarem a palavra desses sábios como centro das reflexões em torno da educação nas aldeias e nas escolas indígenas. Essa palavra servirá de inspiração para que, posteriormente, equipes de trabalho de orientadores de estudo e professores cursistas⁸⁷ planejem conjuntamente e socializem entre si *ações* fora de sala de aula desenvolvidas junto aos seus alunos em torno de saberes indígenas, assim como atividades e materiais para o trabalho relacionado a esses saberes em sala de aula.

Ao longo dos intervalos entre os encontros, de entre 06 e 12 semanas, as equipes de trabalho desenvolverão as *ações* junto aos alunos das suas escolas, registrando esse trabalho de forma audiovisual, fotográfica e através de relatos escritos. Ao longo das etapas finais da Ação, o registro das falas e discussões dos Grandes Encontros e do desenvolvimento e acompanhamento das *ações* e atividades fora e dentro da sala de aula servirá como base para a sistematização do trabalho desenvolvido em prol da organização e elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, assim como de outros textos que possam contribuir para a legitimação escolar, acadêmica e política do trabalho diferenciado na educação escolar indígena, tais como planejamentos

⁸⁶ Os Grandes Encontros, quando necessário em decorrência da conjuntura de calendário e atividades escolares, poderão ser realizados em finais de semana.

⁸⁷ A relação quantitativa mínima para a composição de uma equipe de trabalho é de um orientador de estudo para cinco professores cursistas.

didáticos, guias didáticos ou textos para a construção ou atualização de projetos político-pedagógicos.

7. AVALIAÇÃO

Feita no sentido de fortalecer o comprometimento dos participantes, a sua participação ativa e o registro sistemático das suas atividades, a avaliação terá como base a frequência, a participação e o envolvimento dos participantes na Ação. A avaliação terá como insumo principal os relatos mensais dos orientadores de estudo sobre o trabalho das suas equipes, assim como as observações e acompanhamentos das formadoras, supervisor e coordenadores da Ação.

8. CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

	Mês ⁸⁸	Atividade	Esqueleto básico
1		Grande Encontro <ul style="list-style-type: none"> •Orientadores de estudo •Professores cursistas •Sábios •Lideranças 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões junto a sábios indígenas em torno dos tempos e espaços da educação indígena e das relações possíveis entre educação indígena e educação escolar indígena • Planejamento de <i>ações</i> das equipes de trabalho: A partir daquilo que foi falado no encontro, os grupos planejam <i>ações</i> a serem desenvolvidas junto aos alunos das suas turmas em trabalho escolar. A orientação é: 1) que as <i>ações</i> envolvam trabalho de campo, fora de sala de aula, num primeiro

⁸⁸ Início do trabalho conforme data de recepção de recursos e de encerramento da Ação Saberes Indígenas na Escola 2015.

			<p>momento focado exclusivamente no fortalecimento dos saberes indígenas; e 2) que elas sejam feitas com regularidade (semanal, a cada duas semanas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das <i>ações</i> planejadas por cada grupo e avaliação do encontro.
2		Atividades das equipes de trabalho nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Professores cursistas com os seus alunos desenvolvem as <i>ações</i>. • Acompanhamento dos orientadores de estudo • Acompanhamento dos formadores • Registro
3			
4		<p>Grande Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientadores de estudo • Professores cursistas • Sábios 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização do registro das <i>ações</i> desenvolvidas por cada grupo. Reflexões junto a sábios indígenas. • Planejamento e elaboração de atividades para trabalhar em sala de aula com os alunos a partir da <i>ação</i> que está sendo desenvolvida por cada grupo e professor, de modo a incluir também práticas de letramento e outros saberes e práticas relacionados àqueles trabalhados na <i>ação</i>. • Socialização dos trabalhos e avaliação do

			encontro.
5		Atividades das equipes de trabalho nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Professores cursistas com os seus alunos continuam com o desenvolvimento das <i>ações</i> e em sala de aula trabalham as atividades e materiais escolares relacionadas com a <i>ação</i>.
6			<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento dos orientadores de estudo • Acompanhamento dos formadores • Registro
7		Grande Encontro <ul style="list-style-type: none"> •Orientadores de estudo •Professores cursistas •Sábios 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização do registro das <i>ações</i> e atividades desenvolvidas por cada grupo. Reflexões junto a sábios indígenas. • Sistematização dos registros e materiais elaborados e planejamento dos materiais didáticos, paradidáticos e outros documentos a serem elaborados.
8		Atividades das equipes de trabalho nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadores de estudo e professores cursistas sistematizam e elaboram materiais didáticos e paradidáticos e outros documentos com acompanhamento dos formadores.
9			
0		Grande Encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos materiais e documentos elaborados. • Avaliação final

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO GERAL

Eu, _____

_____,
como _____

_____, **autorizo** a realização da **pesquisa de doutorado** do pesquisador Carlos Maroto Guerola, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, em terras indígenas _____ dentro do marco do programa de formação continuada **Ação Saberes Indígenas na Escola** no estado de Santa Catarina (ASIE-SC).

Dita pesquisa tem como **objetivo** discutir as possibilidades, desafios e dificuldades da formação de professores indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ, principalmente no que diz respeito à relação entre práticas sociais, linguagem e discurso em contextos de formação universitária de professores para atuação em escolas indígenas.

A **metodologia** de pesquisa consistirá na participação observante do pesquisador na Ação Saberes Indígenas na Escola e será desenvolvida por meio de elaboração de diário de campo, fotografias e filmagens durante os Grandes Encontros entre professores, lideranças e sábios indígenas, durante os acompanhamentos da equipe de formação e coordenação da ASIE nas escolas indígenas participantes e durante as reuniões na UFSC e outros ambientes institucionais como SED-SC e MEC. A pesquisa será complementada com as memórias elaboradas pelos outros membros da equipe ASIE-SC e com entrevistas individuais ou grupais com participantes da mesma.

Declaro ter ciência dos **riscos** da pesquisa para as comunidades e participantes, os quais estão associados à exposição e divulgação de opiniões e/ou informações dos participantes que possam vir a causar constrangimento ou desavenças com terceiros. O risco buscará ser minimizado através da escolha por parte dos participantes de serem ou não identificados nominalmente na pesquisa, assim como via assinatura de termo de consentimento informado individual. Cada participante tem liberdade para não autorizar a sua participação e inclusão na pesquisa, ou cancelar o seu aceite a qualquer momento durante a realização da mesma.

Uma vez encerrado o trabalho de campo, as autorizações já dadas para o desenvolvimento e finalização da pesquisa serão válidas para

todos e quaisquer trabalhos do pesquisador que venham a se derivar dela no futuro.

Declaro, portanto, ciência dos objetivos e metodologia da pesquisa, assim como dos possíveis riscos para os participantes e comunidades, declarando, simultaneamente, a minha autorização para a sua realização em nome do povo _____ em Santa Catarina.

E para que assim conste, assino a presente declaração em _____ a _____ de _____ de 201_.

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO INDIVIDUAL

Eu, _____, participante da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) em SC na edição 2015-2016

	<p>autorizo a inclusão, transcrição, edição e publicação das minhas falas (ou trechos delas) registradas em vídeo e/ou áudio pelo pesquisador Carlos Maroto Guerola durante a ASIE, entre março de 2014 e junho de 2016, para serem usados como dados do seu trabalho de tese de doutorado dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC;</p>
	<p>autorizo que a minha imagem e voz nas filmagens e gravações de áudio das minhas falas sejam incluídas nos materiais audiovisuais desta presente pesquisa e de outros trabalhos que possam vir a derivar-se dela no futuro;</p>
	<p>autorizo que os trechos das minhas falas incluídos no relatório final da tese e nos materiais audiovisuais sejam identificados com o meu nome conforme informado neste documento; caso contrário, desejo ser identificado como _____</p>
	<p>estou ciente de que a minha autorização é coerente com a autorização geral concedida com data de _____ pelo _____ ao pesquisador Carlos Maroto Guerola para o desenvolvimento da sua pesquisa nas terras indígenas _____ de SC;</p>
	<p>estou ciente de que a pesquisa de Carlos Maroto Guerola tem como objetivo discutir as possibilidades do ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas indígenas de Santa Catarina com base nas falas dos participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola e do trabalho nela desenvolvido, de forma a propor novos caminhos para um ensino-aprendizagem escolar de línguas indígenas mais coerente com os nossos anseios e propostas;</p>
	<p>estou ciente de que a metodologia da pesquisa consiste na participação observante de Carlos Maroto Guerola na ASIE e no registro audiovisual por ele realizado em fotografias e filmagens ao longo dos Grandes Encontros entre professores, lideranças e sábios indígenas, durante os acompanhamentos da equipe de formação e coordenação da ASIE nas escolas indígenas participantes e durante as reuniões na UFSC e em outros ambientes institucionais como</p>

	Secretaria de Educação (SC) e Ministério de Educação;
	estou ciente dos riscos da inclusão das minhas falas, imagens e identificação nos textos e materiais audiovisuais de divulgação da pesquisa, os quais estão associados à exposição e divulgação de opiniões e/ou informações que podem vir a causar constrangimento ou desavenças com terceiros; assim como à utilização desses depoimentos e imagens por pessoas alheias à ASIE;
	estendo esta autorização a todos e quaisquer trabalhos que Carlos Maroto Guerola possa desenvolver no futuro com base nos dados gerados ao longo do seu envolvimento como pesquisador na ASIE.

E para que assim conste, assino a presente declaração em _____ a _____ de _____ de 201_.