



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO**

CLAUDIO LUIZ ORÇO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO
DA SUBALTERNIDADE INDÍGENA KAINGANG**

**Florianópolis/SC
2012**

CLAUDIO LUIZ ORÇO

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO
DA SUBALTERNIDADE INDÍGENA KAINGANG**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.

**Florianópolis/SC
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Orço, Claudio Luiz

Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang / Claudio Luiz Orço; orientador: Reinaldo Matias Fleuri.- Florianópolis, SC, 2012.
237p. ; 21cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2012.

1.Santa Catarina - Educação intercultural. 2. Terra Indígena Xapecó (SC) - Educação. 3. Práticas educativas - Santa Catarina. 4. Professores indígenas. 5. Subalternidades. 6. Kaingang. I. Fleuri, Reinaldo Matias. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE
INDÍGENA KAIGANG”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/10/2012

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (CED/UFSC-Orientador)

Dr. Telmo Marcon (UPF/RS-Examinador)

Dra. Beleni Salete Grando (UFMT-Examinadora)

Dr. Nicanor Rebolledo (UPN/México-Examinador)

Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Nadir Esperança Azibeiro (UDESC/SC-Suplente)

Dr. Leandro Belinaso Guimarães (CED/UFSC-Suplente)

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1317/GR/2012

CLAUDIO LUIZ ORÇO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/OUTUBRO/2012

Dedico esta Tese de Doutorado aos meus familiares, de modo especial à minha esposa EneDir, ao meu filho João Paulo, aos meus pais Claudino (in memoriam) e Maria, e aos meus sogros Olímpio (in memoriam) e Tereza.

AGRADECIMENTOS

Ao fim desta longa trajetória, não poderia deixar de registrar meus agradecimentos àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este ciclo chegasse ao seu termo. Por conta disso, primeiramente, agradeço a Deus, Pai Eterno, pelo dom da vida; à minha esposa Eneidir e ao meu filho João Paulo, por entenderem a minha ausência. A meus pais e sogros que, em todos os momentos, estiveram ao meu lado, me incentivando nesta caminhada. Neste momento, só uma palavra resume tudo o que quero lhes dizer: obrigado!

E, em segundo lugar, à direção e professores da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, da Terra Indígena Xapecó, de Ipuçu (SC), pela gentileza e disponibilidade em contribuir com a execução deste trabalho. Sem suas “vozes”, este trabalho não teria sentido!

Ao professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri, pela orientação segura, compreensão e incentivo, sobretudo nos momentos mais difíceis deste percurso. Sou e sempre lhe serei grato, professor, pois, certamente, sem sua experiência e acompanhamento atento ao longo de todas as etapas do doutoramento, este trabalho não teria encontrado seu termo.

Aqui também devo registrar meus sinceros agradecimentos aos membros da Comissão Examinadora. Em especial, às professoras doutoras Cristiana de Azevedo Tramonte (UFSC) e Antonella Maria Imperatriz Tassinari (UFSC), pelas sugestões apontadas no exame de qualificação. Suas indicações e sugestões foram de extrema importância para o encaminhamento final do trabalho.

Também se faz necessário registrar a importância que o qualificado corpo docente do PPGE-UFSC teve durante o curso. Sou grato pela acolhida, atenção, amizade e, principalmente, pelos conhecimentos e ensinamentos transmitidos.

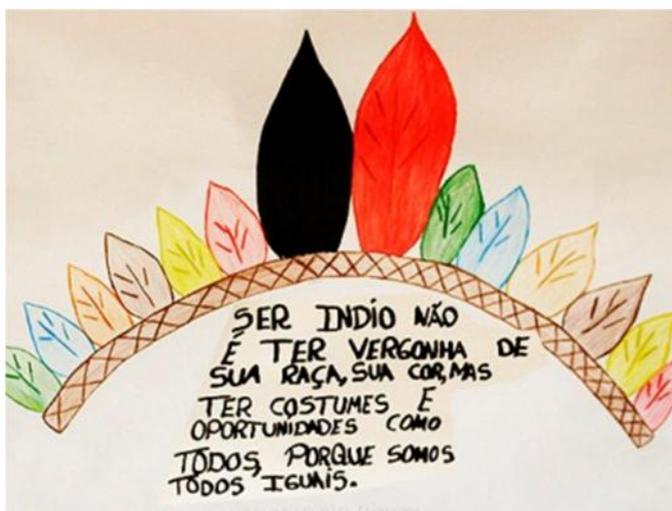
Aos colegas do curso de doutoramento, as coincidências, os acasos, os interesses pessoais nos uniram; hoje, as distâncias podem separar nossos olhares, porém não nossos corações. Muitíssimo obrigado pela oportunidade de estreitar relações e adensar amizades.

Por último, mas não menos importante, registro meus agradecimentos ao professor Genesio Téo, Vice-reitor de Campus da Unoesc – Campus de Xanxerê, pela amizade e, sobretudo, pelo apoio institucional oferecido ao longo desta trajetória. Ao mesmo tempo, agradeço a todos os professores, funcionários e discentes da Unoesc que, de um modo ou de outro, em maior ou menor proporção, me incentivaram a concluir este percurso.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Claudio Luiz Orço
Xaxim (SC), 2012.

A possibilidade de se antepor à inevitabilidade das leis do desenvolvimento capitalista nos remete à questão fundamental: como impedir a destruição dos povos indígenas? Como garantir a sua liberdade de existência? É no interior desse quadro que cumprir verificar se a extensão da cidadania às populações indígenas significará a sua sobrevivência e sua liberdade. Ou se, ao contrário, longe de implicar a condição de sua preservação, seria um golpe de morte na sua liberdade de viver e sobreviver e a implantação violenta de uma igualdade. Igualdade essa que, ao tudo 'igualar', termina com as diferenças e, portanto, com a liberdade.
Maria Tereza Sadek R. de Souza (1983, p. 41-42).



Exposição de Trabalhos de Alunos da EIEBCV, Dia do Índio, TI Xaçecó, Ipuacu (SC), 22.04.2012.

O conhecimento intercultural adquirido pelo professor indígena é um instrumento de formação da cidadania indígena, pois a sociedade em que vivemos está mudando muito, e se nós indígenas não acompanharmos essas mudanças, não iremos adquirir o conhecimento que queremos, nem o mundo que esperamos!
Prof. indígena Kaingang (C), TI Xaçecó, Ipuacu (SC),
16.01.2012.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RESUMO

Inscrito num espaço de reflexão no qual a politização étnica, a educação intercultural e o papel do ensino e da escola no processo de desconstrução das chamadas *Identidades Colonizadas* colocam-se como temáticas centrais entre professores atuantes nas comunidades indígenas, este trabalho procura indagar em que medida tais reflexões articulam-se coletivamente e são convertidas por estes atores sociais em práticas educativas destinadas à desconstrução da subalternidade indígena. Para tanto, adota como espaço de análise a comunidade étnica Kaingang da Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu, região Oeste do estado de Santa Catarina, e, como atores de interlocução, o grupo de professores atuantes na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkê (EIEBCV).

Palavras-chave: Educação Intercultural. Práticas Educativas. Professor Indígena. Subalternidade Kaingang.

ORÇO, Claudio Luiz. **Intercultural education and the deconstruction of the indigenous Kaingang subalternity**. Thesis (Doctor in Education) - Center for Science Education, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ABSTRACT

Enrolled in a space of reflection in which the ethnic politicization, the intercultural education and the role of the education and schools in the deconstruction process of the called *Colonized Identities*, are placed as central themes among active teachers in indigenous communities, this paper seeks to inquire in what measures such reflections articulate collectively and are converted by these social actors in educational practices designated to the deconstruction of indigenous subalternity. Therefore, adopts as analysis space, the Ethnic Kaingang community from the Indigenous land of Xapecó, Ipuacu city, Western region, state of Santa Catarina, and as actors of interlocution, the group of active teachers from the Indigenous School of Basic Education Cacique Vanhkrê (EIEBCV).

Keywords: Intercultural Education. Educational Practices. Indigenous Teacher. Kaingang Subalternity.

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 - Jean-Baptiste Debret. Carga de Cavalaria Índios – Guaicurús.	48
Figura 2 - Jean-Baptiste Debret. Caboclos ou índios civilizados.	49
Figura 3 - Jean-Baptiste Debret. Botocudos, Puris, Pataxós e Maxacalis ou Gamelas.	49
Figura 4 - Professor Kaingang Felicíssimo Belino	133
Figura 5 - Escola Particular dos Índios de Chapecó (Aldeia Banhado Grande – TI Xaçepó/1937).....	134
Figura 6 - Requerimento de Aposentadoria do Professor Felicíssimo Belino	135
Figura 7 - Vista área da Aldeia Sede TI Xaçepó e áreas de construção da EIEB Cacique Vanhkrê.....	138
Figura 8 - EIEB Cacique Vanhkrê	139
Figura 9 - Ginásio de Esportes da EIEB Cacique Vanhkrê.....	140
Figura 10 - Centro Cultural	141
Mapa 1 –Grandes Regiões Brasileiras (2012).....	90
Mapa 2 - Distribuição da população autodeclarada indígena – Brasil (2010).....	93
Mapa 3 - Participação relativa da população indígena no total da população das unidades da federação (2010).....	94
Mapa 4 - Microrregiões de Santa Catarina com maior população autodeclarada indígena (2010)	100
Mapa 5 - Cinco maiores concentrações populacionais de autodeclarados indígenas, segundo o total populacional das microrregiões de Santa Catarina (2010).....	101
Mapa 6 –Área da Terra Indígena Xaçepó – Ipuçu (Santa Catarina). ..	114
Mapa 7 - Distribuição das Terras Indígenas Kaingang na Região Sul do Brasil	115
Mapa 8 - Localização dos povos indígenas em Santa Catarina.....	116
Mapa 9 - Distribuição espacial da população autodeclarada indígena – Santa Catarina (2010).....	117
Mapa 10 -Localização das Unidades de Educação Escolar Indígena, de acordo com o município - SC (2011).....	122
Mapa 11 -Municípios de abrangência da 5ª Gerência Regional de Educação (Gered Xanxerê)	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010).....	88
Gráfico 2 -	Crescimento populacional absoluto, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010).....	89
Gráfico 3 -	Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010).....	89
Gráfico 4 -	Crescimento absoluto da população declarada indígena, por grandes regiões – Brasil (1991 – 2010)	91
Gráfico 5 -	Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – Região Sul do Brasil (1991 – 2010)	95
Gráfico 6 -	Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – PR (1991 – 2010)	96
Gráfico 7 -	Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – PR (1991 – 2010).....	96
Gráfico 8 -	Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – RS (1991 – 2010)	97
Gráfico 9 -	Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – RS (1991 – 2010).....	97
Gráfico 10 -	Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – SC (1991 – 2010)	98
Gráfico 11 -	Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – SC (1991 – 2010).....	99
Gráfico 12 -	Distribuição das Unidades Escolares Indígenas, de acordo com a Gered de Localização – SC (2011).....	123
Gráfico 13 -	Distribuição relativa de matrículas indígenas por modalidade de ensino – SC (2011)	125
Gráfico 14 -	Distribuição relativa de matrículas, por modalidade ensino e Gered – SC (2011)	126
Gráfico 15 -	Crescimento relativo do quadro docente da EIEB Cacique Vanhkrê (1995 – 2012)	144
Gráfico 16 -	Acadêmicos indígenas matriculados na Unoesc (Campus de Xanxerê), segundo o curso (2003 – 2011).....	145
Gráfico 17 -	Docentes indígenas da EIEB Cacique Vanhkrê, segundo o número de habilitações concluídas e/ou em andamento (2012).....	147
Gráfico 18 -	Matrículas e casos observados na amostra do projeto Combate à evasão, repetência e dificuldades no ensino-	

aprendizagem na EIEB Cacique Vanhkrê (2003/2010)

..... 174

Gráfico 19 - Variação relativa às aprovações, repetências, evasões e transferências escolares na EIEB Cacique Vanhkrê, ano letivo (2003/2010) 175

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 1** -População autodeclarada indígena na faixa de 15 mil a 60 mil indígenas, segundo a unidade da federação (2010).....93
- Tabela 1** - Participação relativa da população residente autodeclarada indígena, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões (1991/2010)92
- Tabela 2** - Participação indígena abaixo da média nacional no total da população das unidades da federação (2010)95
- Tabela 3** - Unidades Escolares Indígenas, segundo a Gered e dependência administrativa – SC (2011)..... 123
- Tabela 4** - Evolução das matrículas por modalidade de ensino oferecido na EIEB Cacique Vanhkrê – TI Xapecó (SC) (2000-2012) 142
- Tabela 5** - Condição das matrículas indígenas nos cursos de graduação da Unoesc – Campus de Xanxerê (2003-2011) 146

LISTA DE ABREVIATURAS

Aika	Associação Indígena Kanhru
Anpocs	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
Copiam	Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
Gered	Gerencia Regional de Educação
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISA	Instituto Socioambiental
IWGIA	Grupo de Trabalho Internacional para Assuntos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
Neis	Núcleos de Educação Indígena
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDC	Programas de Desenvolvimento Comunitário
PP	Projeto Pedagógico
PTAS	Planos de Trabalho Anuais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Sain	Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado da Educação e Desporto
Siasi	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SIL	Summer Institute Of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
TIX	Terra Indígena Xapecó

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 O INÍCIO DO PERCURSO.....	26
1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA.....	29
1.3 A METODOLOGIA E AS FONTES EMPÍRICAS.....	33
1.4 DA PARTILHA DO TRABALHO À META DOS CAPÍTULOS.....	37
2 (RE)CONSTRUINDO O CENÁRIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	39
2.1 ENTRE O COLONIZADOR E O PROCESSO DE CRISTIANIZAÇÃO.....	40
2.1.1 O indígena no discurso de construção da nação.....	47
2.2 DO SISTEMA ASSIMILACIONISTA AO MULTICULTURALISMO CONTEMPORÂNEO.....	53
2.2.1 Da escola para os indígenas à escola dos indígenas.....	68
2.2.2 A Política Oficial da SECAD/MEC.....	76
3 SAINDO DA INVISIBILIDADE SOCIAL: A POPULAÇÃO INDÍGENA E A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA	85
3.1 A (RE)EMERGÊNCIA SOCIAL DA POPULAÇÃO INDÍGENA EM SANTA CATARINA.....	87
3.1.1 Cartografia sócio-histórica indígena em santa catarina.....	102
3.1.1.1 Do grupo Guarani.....	102
3.1.1.2 Do grupo Xokleng.....	106
3.1.1.3 Do grupo Kaingang.....	110
3.2 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA.....	118
4 ENTRE “O CONHECIMENTO QUE QUEREMOS” E “O MUNDO QUE ESPERAMOS”	131
4.1 OS DOCENTES E A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRÊ.....	132
4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES KAINGANG.....	149
4.2.1 O currículo da eieb cacique vanhkrê.....	155
4.2.1.1 Artes.....	156
4.2.1.2 Biologia e Ciências.....	157
4.2.1.3 Cultura Indígena.....	159

4.2.1.4 Educação Física.....	160
4.2.1.5 Física e Matemática	160
4.2.1.6 Geografia.....	161
4.2.1.7 História e Sociologia.....	162
4.2.1.8 Língua Portuguesa e Língua Kaingang.....	164
4.3 ENTRE AMBIGUIDADES E AMBIVALÊNCIAS: A QUESTÃO DA AUTONOMIA KAINGANG.....	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES	195
Apêndice 1 -Participação relativa dos autodeclarados indígenas no total da população das unidades da federação – 2010.....	196
Apêndice 2 -Participação da população autodeclarada indígena em relação à população das microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010)	197
Apêndice 3 -Distribuição absoluta e relativa da população autodeclarada indígena, segundo as microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010).....	207
Apêndice 4 -Distribuição territorial da população autodeclarada indígena, de acordo com os municípios de Santa Catarina (2010).....	217
Apêndice 5 -Questionário aplicado junto aos professores Kaingang.....	222
Apêndice 6 -Relação de entrevistas realizadas	230
ANEXOS.....	231
Anexo 1 - Distribuição da população indígena, de acordo com a identificação étnica (Santa Catarina – 2010).....	232
Anexo 2 - Relação de Escolas Indígenas em Santa Catarina (2011).....	235

1 INTRODUÇÃO

Imiscuindo-se ao campo de reflexão no qual a politização étnica, a educação intercultural e o papel do ensino e da escola no processo de desconstrução das chamadas Identidades Colonizadas (cf. GRUZINSK, 2001) colocam-se como temáticas que permeiam o espaço de sociabilidade das comunidades indígenas, este trabalho procura indagar em que medida tais reflexões articulam-se coletivamente e são convertidas por professores indígenas, em práticas educativas destinadas à desconstrução da subalternidade indígena. Para isso, adota como espaço de análise a comunidade étnica Kaingang da Terra Indígena Xapecó, município de Ipuçu, região Oeste do estado de Santa Catarina, e, como atores de interlocução, o grupo de professores atuantes na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (EIEBCV), uma instituição que tem como principal princípio político-pedagógico “formar cidadãos índios capazes de atuar com competência e dignidade,

[...] sendo que possam defender sua cultura e ter conhecimento científico, para debater igualmente com qualquer pessoa de qualquer etnia e sociedade” (PPP – EIEBCV, 2011, p. 22).

Antes, porém, gostaríamos de refazer nossa caminhada na empreitada a que nos propomos. Evidentemente, não se trata de refazer todo o percurso até a redação final deste trabalho. A ambição consiste em compartilhar, com seus eventuais leitores, o modo como procuramos investir na análise e interpretação de um processo alavancado em consonância com reivindicações sociais marcadamente históricas, como a luta dos povos indígenas pelo direito de participarem ativamente na elaboração, operacionalização e avaliação da educação que esperam.

1.1 O INÍCIO DO PERCURSO

Quando se fala em problema indígena, a impressão da maioria dos ouvintes é que isso constitui apenas uma expressão corriqueira, sem qualquer conteúdo mais preciso, um simples ato de apontar, sem antecipar qualquer interpretação sobre o tema. As coisas, no entanto, não se passam dessa forma: o que frequentemente aparece como inocente criação do senso comum, na realidade se constitui em um poderoso instrumento de unificação de idéias, fatos e domínios, que de outra forma não seriam vistos como relacionados de modo necessário ou mesmo habitual.
João Pacheco Oliveira (2004, p. 64).

As palavras de João Pacheco Oliveira auxiliam sobremaneira na exposição de nossas escolhas neste trabalho. Não porque as opções aqui realizadas tenham surgido no bojo de especulações corriqueiras sobre a comunidade indígena residente na região Oeste de Santa Catarina, mas porque elas foram concebidas em estreito diálogo com inquietações intelectuais anteriores. Na verdade, podemos dizer que as indagações presentes neste trabalho de doutoramento remontam a estudos prévios que realizamos no âmbito da comunidade escolar da TI Xaçecó.¹ Por isso, de antemão, convém observar que se trata de um trabalho ancorado na continuidade, na unidade de ideias, de fatos e especulações acerca de uma realidade social que se apresenta dinâmica e instigante a um pesquisador cuja formação acadêmica mescla as orientações do historiador com as do educador, como é o nosso caso.

Há mais de 20 anos atuando na educação básica e superior na região Oeste de Santa Catarina, sobretudo no terreno das metodologias de ensino de História e Geografia, nossa trajetória de pesquisa na área da educação indígena surgiu no final da década de 1990, quando iniciamos o curso de Mestrado em Educação, pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Iplac). Mas a caminhada e os novos

¹ ORÇO, Cláudio Luiz. **El papel de la escuela en el rescate de la cultura y manutención de la identidad indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), 2001. Seguindo as normativas da Capes, o título foi reconhecido junto ao PPGE da Universidade de Passo (UPF).

ORÇO, Cláudio Luiz. **Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social, análise da Terra Indígena Xaçecó**. Dissertação de Mestrado em História. PPGH da Universidade de Passo Fundo, UPF, 2008.

questionamentos surgidos a partir da análise do papel da escola no processo de resgate e de manutenção da identidade indígena avigoraram-se a partir do convívio diário com discentes indígenas matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Xanxerê.

Distribuídos nos cursos de História, Geografia, Letras, Educação Física e Artes, esses acadêmicos trouxeram inúmeros questionamentos em relação à sua condição enquanto indígenas na sociedade contemporânea.² Os encontros semanais, dedicados às atividades de orientação e supervisão de estágios de docência, colocaram-nos diante de pessoas que visualizavam no processo educativo um instrumento de cabal importância para a construção de alternativas de futuro não apenas baseadas na sustentabilidade de suas tradições culturais, mas, também, de modo articulado ao conhecimento adquirido fora de suas tradições de conhecimento.

Em linhas gerais, é possível dizer que foi na esteira desse processo de interação com discentes dos cursos de licenciatura da Unoesc, mais tarde professores indígenas atuantes na TI Xapecó, que percebemos o quanto se impunha aprofundar o conhecimento que tínhamos sobre aquela realidade social. Mais do que isso, percebemos que a escola instalada na comunidade possuía uma vocação particular e que o nosso referencial de “boa escola” não coincidia com o referencial ali estabelecido. De modo que um estudo de maior fôlego, que colocasse em pauta a educação escolar indígena no âmbito do espaço de sociabilidade da EIEB CACIQUE VANHKRÊ, poderia nos aproximar das demandas, expectativas e respostas dos professores indígenas não apenas em relação ao modelo de escola ali implantado, como, ainda, no que diz respeito às práticas educativas interculturais, enquanto instrumentos viáveis para a construção de um paradigma educacional emancipatório na TI Xapecó.

Diversos autores já apontaram para o fato de que a educação escolar, em todos os níveis e modalidades, é uma necessidade e um desejo pulsantes entre os povos indígenas. Iara Bonin (1998, p. 139), por exemplo, é enfática ao considerar que a aquisição do conhecimento formalizado pela sociedade não índia, ou melhor, compreender a estrutura do sistema de educação escolar formal, decifrar as regras da sociedade dominante, conhecer os mecanismos legais de garantia de

² Em 2004, a Unoesc – Campus de Xanxerê contava com sete alunos indígenas matriculados no Curso de História. No Curso de Geografia, dois alunos. Em Educação Física, Letras e Artes, quatro alunos em cada um dos cursos. (Registro Acadêmico da Universidade do Oeste de Santa Catarina – 2004).

seus direitos, ter acesso às informações e compreender a política oficial traduzem facetas de um processo de apropriação de saberes necessários na busca por margens mais amplas de autonomia.

Na mesma direção de Bonin (1998), Rosa Helena Dias da Silva (2000, p. 65), Mariana Kawall Leal Ferreira (2001, p. 71) e Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 147) também sinalizam que longe de ser uma forma de “adesão” (simples) ao modelo de educação criado pela tradição não índia, parte significativa das populações indígenas recorrem à educação escolar como um recurso para a construção de canais mais elásticos de negociação política, extrapolando, por assim dizer, as tradicionais lutas em defesa da terra ou (re)valorização de suas culturas.

Nesse sentido, nenhum exagero seria assinalar que a grande ponta de lança deste processo se localiza na conquista da educação escolar indígena diferenciada, pautada na interculturalidade, na educação bilíngue ou plurilíngue. Também nenhum exagero seria considerar que o marco dessa conquista inaugurou um campo de investigação no qual os professores indígenas emergiram como protagonistas, principalmente porque são eles que participam ativamente das reflexões cotidianas sobre a escola nas suas comunidades, sobre o currículo escolar e as práticas educativas. Como argutamente assinalam Urquiza e Nascimento (2010, p. 40), o professor indígena, diante deste novo modelo de educação, tornou-se um agente fundamental no processo de reflexão da realidade social de suas comunidades.

Foi na esteira dos apontamentos de Maria Helena Rodrigues Paes (2003, p. 99) e diante de nosso anseio de compreender que condições produziram a atual configuração e o papel do grupo de professores indígenas atuantes na EIEB Cacique Vanhkrê, assim como suas perspectivas e desejos específicos para a comunidade em que atuam, que elencamos esses professores como principais atores de interlocução neste trabalho. Porém, para enfrentar o desafio de não somente tentar descortinar suas visões acerca do modelo escolar ali implantado, mas, sobretudo, da educação intercultural enquanto um possível instrumento para a desconstrução das subalternidades Kaingang, foi necessário localizar nosso objetivo no marco do entendimento sobre diversidade cultural, suas possíveis implicações no âmbito das práticas de educação intercultural, assim como suas interfaces com os projetos e desejos de autonomia da comunidade indígena Kaingang residente na TI Xapecó.

1.2A CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA

Como sabemos, foi no confronto/encontro de especificidades e diferenças culturais que se abriu uma janela por onde foi possível acessarmos as retóricas da alteridade e, depois, as do multiculturalismo. Logo, às dinâmicas socioculturais geradas nas *fronteiras* ou nos *interstícios* entre os grupos étnicos (BARTH, 1998; BHABHA, 1998).

Pensada como um espaço de interação social, as *fronteiras* ou *interstícios* culturais se definem como vias por onde se canalizam e se articulam aspectos relevantes do modo de ver, agir e pensar dos grupos étnicos. Como postula Homi K. Bhabha (1998, p. 20), “esses *entre lugares* fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Mais do que isso “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (Idem, p. 20).

Na esteira desse raciocínio e conforme argutamente salienta Reinaldo Matias Fleuri (2002), também se engendram diferentes perspectivas quanto ao tratamento despendido à gestão do multiculturalismo no contexto escolar da sociedade contemporânea. Longe de consensual, as tensões intrínsecas a esse processo revelam-se inclusive por meio de concepções político-pedagógicas divergentes: “algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes”. (Idem, p. 16).

Como consequência lógica, consolida-se cada vez mais uma agenda de discussão na qual algumas questões podem ser identificadas como ocupando posição central nos debates, principalmente no que diz respeito a matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Conforme Vera Maria Candau (2008, p. 45), “entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais”.

A existência de etnias convivendo (interagindo) em espaços interdependentes implica questionar acerca do processo de agenciamento político que regula/normatiza essas formas de interação/relações culturais que também são sociais. O multiculturalismo, nessa perspectiva, constitui-se como um dispositivo a

partir do qual a alteridade é elevada a paradigma da organização social, colocando *em xeque* as tradicionais narrativas identitárias homogeneizadoras típicas do Estado-nação. Nesse caso, torna-se cada vez mais latente o debate sobre os significados assumidos pelo multiculturalismo no conjunto mais amplo das lutas por visibilidade, reconhecimento e diminuição das distâncias sociais das “minorias” étnicas, nomeadamente, aquelas afastadas dos níveis mais elevados da hierarquia social.

Indiscutivelmente, uma das vias para a superação dessas condições limitantes de desenvolvimento social e humano dos grupos indígenas pode ser alcançada com o reconhecimento dos grupos como sujeitos sociais ativos, capazes de pensar, agir e (re)inventar suas ações sociais com vistas à ampliação de suas margens de inserção e de negociação política, tanto no âmbito da sociedade civil organizada como no das instituições conformadoras do Estado. Para tanto, impõe-se desconstruir os estigmas que pairam sobre aqueles que vivem sob a chancela tutelar do Estado, como os sujeitos residentes nessas comunidades, e, em associação, criar condições reais para a reconstrução de “novos protagonistas” políticos, em referenciais participativos, visando à superação de uma das principais características do Brasil e da própria América Latina: o gritante desequilíbrio de oportunidades e de acesso aos direitos em tese garantidos pelos Estados latino-americanos.

Inscritas nesse complexo mosaico cultural, político, econômico e social, a “Escola” e a “Educação Escolar” Indígena no Brasil também se associam ao que Fleuri (2002, p. 17) observou como uma das mais *espinhosas* metas da contemporaneidade. Isto é: a “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule”.

No entanto, uma leitura simplista, burocrática ou autoritária do direito à diferença pode resultar em uma visão distorcida, simplificada e genérica de “educação escolar diferenciada” (SILVA e GRUPIONI, 2004). Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia, e mesmo pela escola, diversos autores consideram que deve haver uma agenda de interlocução social e cultural sem que isso implique no que durante muito tempo se entendeu como fruto do processo de aculturação. Ou, como observa Moacir Gadotti (2000, p. 2), devemos pensar em um instrumento político que não pretende assumir o *status* de “outra” educação, mas de uma concepção “de educação onde as ‘minorias’ étnicas (entendidas qualitativamente como ‘não-

dominantes’) têm a possibilidade de preservar traços característicos de sua cultura, sem negar a necessidade de domínio dos instrumentos necessários que possibilitem o acesso à cultura dominante”.

Reinaldo Fleuri (2001), por exemplo, chama a atenção para isso apontando para três prefixos: *multi*, *pluri* e *inter*, comumente associados ao termo cultura.

Os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagirem entre si. O termo transcultural faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si. Já a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação. (FLEURI, 2001, p. 51).

Para Canen (2000), a educação intercultural visa a superar visões exóticas e folclóricas da diversidade cultural que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. Podemos mesmo dizer que, nessa esteira, a educação intercultural visa a romper com todos os tipos de essencialismos, reconhecer a diversidade e as especificidades de cada grupo social, sem necessariamente contornar as tensões e conflitos entre uns e outros. Mas sim valorizar o potencial de sua dinâmica em um jogo de relações baseado na reciprocidade e enriquecimento mútuo. Ainda, segundo essa mesma autora, no contexto da globalização,

[...] a necessidade de uma educação para a diversidade cultural tem sido preconizada em literatura nacional e internacional mediante três argumentos distintos: de um lado, a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia, da mídia e da informática estaria propiciando um intercâmbio entre culturas distintas, o que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais cada vez mais presentes no cotidiano de educadores, alunos e profissionais.

[...] Em uma outra perspectiva de análise, um segundo argumento refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída por valores consumistas que estaria ameaçando culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaçador das identidades culturais específicas. Nesse caso, educação multicultural é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural, compreendida em uma perspectiva semelhante à de preservação da diversidade ambiental e à defesa de espécies em extinção [...]. O conhecimento da diversidade cultural e a perspectiva de aceitação da pluralidade cultural, visando ao desenvolvimento dos valores de tolerância e de otimização das relações interpessoais entre grupos culturalmente diversos, estariam na base de ambas as perspectivas em pauta [...]. Em uma terceira perspectiva, a globalização é percebida em sua face "perversa": na medida em que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. (Idem, p. 37-38).

Em diálogo com essas discussões sobre a interculturalidade, Gilberto Ferreira da Silva (2004) nos diz que:

A interculturalidade é concebida como as inter-relações entre distintas expressões culturais que dinamicamente colocam em relação de interpenetração cultural os sujeitos pertencentes a grupos humanos diferentes. Mas é de fundamental importância que a intencionalidade dessas inter-relações seja potencializada como forma de colocar os sujeitos em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias, em última instância, uma intencionalidade que é marcada pela atitude de quem deseja dialogar e colocar-se em contato com o outro e com ele apreender. (Idem, p. 171).

É em consonância com esse debate teórico e considerando a educação com um processo de promoção de contextos e de dinâmicas relacionais estratégicas que permitem a articulação entre diferentes contextos culturais (Fleuri, 2003), que localizamos a abordagem

pretendida. Sendo assim, consideramos a Escola de Educação Básica Cacique Vanhkrê como um espaço ímpar para a análise da constituição de novas subjetividades e significados de mundo no âmbito da comunidade étnica Kaingang residente na Terra Indígena Xaçecó. Enquanto uma instituição localizada na comunidade em análise, o espaço escolar e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores indígenas serão enfocados como uma via de acesso e compreensão dos domínios simbólicos que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidos pelos fluxos interculturais ali entretidos. Para isso, partimos do entendimento de que as práticas educacionais podem ser analisadas como expressões culturais e mecanismos de integração simbólica, que operam nas relações sociais concretas em face da interpretação de usos, posições, práticas e trajetórias que se contrastam e se complementam.

A partir desse ponto de vista, podemos pensar as relações pedagógicas pautadas por referenciais identitários que são construídos histórica e socialmente e que, muitas vezes, se confrontam, demandando a busca do entendimento das diferenças culturais e suas relações com as desigualdades, e das infinitas possibilidades de diálogo que dessa realidade podem resultar. Mas como efetivamente fazê-lo? Que fontes empíricas acionar?

1.3 A METODOLOGIA E AS FONTES EMPÍRICAS

Etnografias e análises processuais de projetos educacionais específicos são tanto mais importantes quanto são inúmeros os fatores de diferenciação e complexificação do cenário educacional indígena no país. Mas não só isso: a multiplicidade de atitudes em diferentes comunidades frente à escola como instituição, em relação à concepção do lugar de transmissão de saberes, de suas finalidades, formas e abrangência de seus ritos de aprendizagem, reflete algumas facetas das tensões intrínsecas à história de luta por margens mais amplas de autonomia levada a cabo pelos grupos indígenas brasileiros (SILVA e FERREIRA, 2001).

Nesse sentido, sob o ponto de vista metodológico e da escolha de fontes empíricas, nossas opções se originaram de nosso próprio amadurecimento teórico em relação ao desafio proposto, assim como da experiência profissional adquirida no âmbito da educação escolar e superior na região em que se localiza a comunidade em análise. Em outras palavras, e como já mencionamos, nossas opções estão interligadas a estudos anteriores nos quais procuramos confrontar a

realidade historicamente vivenciada pela comunidade Kaingang residente na Terra Indígena Xaçecó com as perspectivas étnico-políticas dos docentes atuantes na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkrê (ORÇO, 2008).

Em face disso, acreditamos que uma alternativa metodológica viável para o enfoque de nossas indagações encontra eco na aproximação entre educação e outros campos de saberes, como, por exemplo, a antropologia. Sobretudo em virtude de que o conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história permite-nos um olhar mais abrangente e descentrado, capaz de reangular dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da questão social indígena, tal como se apresenta na contemporaneidade e no espaço social que se localizou e foi desenvolvida a investigação da qual resultou este trabalho de doutoramento.

Nesse sentido, além dos pesquisadores dedicados ao grande tema da educação já citados, também buscamos amparo teórico no contributo do antropólogo norueguês Fredrik Barth. Sobretudo no que consiste às suas formulações referentes aos aspectos generativos e processuais dos grupos étnicos. Conforme lembram Poutignat e Streiff-Fernart (1998), Barth não considera os grupos étnicos como grupos concretos, mas como tipos de organização baseados na consignação e na autoatribuição dos indivíduos às categorias étnicas. Na contramão das abordagens etnológicas tradicionais, que pressupunham a estabilidade das entidades socioculturais identificadas enquanto grupos étnicos e que problematizavam a mudança sob a forma do empréstimo ou da aculturação, a análise de Barth parte da ideia de que os "grupos étnicos" não definem uma "sociedade" e, menos ainda, uma "cultura".

Boa parte da argumentação consiste em distinguir a "organização social" da "cultura", e, nesse caso, o grupo étnico é o "sujeito" da etnicidade. Embora possa haver grupos que compartilhem uma mesma cultura, as diferenças culturais não conduzem à formação ou ao reconhecimento de grupos étnicos distintos. Para Barth, o fato de compartilhar uma cultura é uma consequência, não a causa, a condição ou, menos ainda, a explicação da etnicidade. A partir da inversão dessa problemática, "o problema fundamental apresentado pela etnicidade é o das condições generativas de emergência das distinções étnicas e da articulação destas distinções com a variabilidade cultural". (POUTIGNAT E STREIFF-FERRNART, 1998, p. 112).

No centro do modelo, Barth desloca o interesse analítico dos próprios grupos étnicos para a criação e a persistência de suas interfaces,

suas fronteiras, suas relações (BARTH, 1998, p. 207–210). O ponto alto de sua abordagem é a dimensão relacional e a dinâmica que resulta na geração de processos específicos. Por isso, a análise processual deve ser encarada como generativa e não pode limitar-se a explorar a conservação ou a persistência dos grupos étnicos, mas tem de procurar esclarecer a dinâmica incessante de conformação e reestruturação dos mesmos. (BARTH, 1998, p. 212-214; 223-226).

A partir da perspectiva de Barth, depreendemos que não somente o contato com outros grupos (culturas), mas também o vínculo com o ambiente, influi para que, em um contexto determinado, se ative ou não uma categoria étnica, um processo que também é político e social.

Nesse sentido, a fim de construir os argumentos relativos à pesquisa, formulamos pautas de indagações aos professores indígenas atuantes na Escola Cacique Vanhkrê, procurando resposta acerca de questões como:

[...] em que medida a formação intelectual contribui para problematizar e institucionalizar novas práticas educacionais na comunidade;

[...] a pertença étnica implica na "forma de organização social" da Escola, na dinâmica escolar e no uso do conhecimento intercultural como instrumento de conscientização de seus papéis políticos e sociais na comunidade; e se o diálogo entre o saber adquirido fora da comunidade e o saber tradicional reflete uma consciência crítica em relação aos problemas cotidianamente vivenciados pela comunidade.

Cabe, no entanto, observarmos que essas indagações são desdobramentos de uma questão mais ampla que foi sendo configurada ao longo da pesquisa e da própria escrita deste trabalho. Ou melhor: esses questionamentos surgiram com a expectativa de testar a hipótese de que as práticas educativas de nossos interlocutores foram geradas em diálogo com a historicidade de suas identidades e se elas refletem uma resposta às estruturas colonialistas de exclusão – que ainda permeiam nossos tempos pós-coloniais.

Por outro lado, considerando que a Escola criada na comunidade ora em análise deve ser encarada como um espaço matizado pelo confronto de interesses, culturas e linguagens, de reafirmação social da identidade étnica dos grupos envolvidos (TASSINARI, 2001, p. 49), e que os professores nela atuantes organizam-se em face de suas práticas pedagógicas e em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas

(CANCLINI, 1998), sem, contudo, deixarem de ser índios, também voltamos nossa atenção para os projetos educacionais por eles ali desenvolvidos. O objetivo não foi outro a não ser o de tentar nos aproximar de suas visões e expectativas de futuro.

Para isso, investimos no levantamento de dados qualitativos e quantitativos, em boa parte baseados em um conjunto de entrevistas, de modo a estabelecer uma abordagem dialogada entre as falas de nossos interlocutores e as metas do trabalho. Para tanto, elaboramos entrevistas semiestruturadas, assim como perguntas abertas organizadas a partir das indagações apresentadas. Também coletamos informações relativas aos projetos – individuais e coletivos – desenvolvidos e o perfil de nossos interlocutores, de acordo com os questionários em apêndice ao trabalho.

Ressaltamos que todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Não menos importante também é observarmos que assumimos nossos interlocutores como sujeitos autônomos, e com o fito de seguir as pautas éticas do trabalho, solicitamos a cada um dos interlocutores para que manifestassem seu consentimento esclarecido e livre para participar da pesquisa. Todavia, oferecemos toda liberdade quanto ao fato de se identificarem pelos seus respectivos nomes. Como a maioria optou em não registrar sua identificação nos questionários, procuramos identificá-los atribuindo letras em substituição ao nome.

Cabe igualmente observar que para essa etapa da coleta de dados a meta consistiu em valorizar e procurar aprender aspectos significativos da problemática proposta, procurando, sempre que possível, extrair a visão que os atores envolvidos têm do processo educacional indígena e sua correlação com as demandas políticas da própria comunidade, valorizando, com isso, uma perspectiva microanalítica dessa confrontação de informações e impressões.

Dialogando com as palavras de Antonio Chizzotti (1995, p. 80):

Os dados serão interpretados de modo qualitativo, não sendo utilizadas a mensuração e a quantificação determinista, e tampouco generalizações estatísticas. Neste sentido, supõe-se que os sujeitos têm um conhecimento prático, empírico que formam concepções de vida e orientam as suas ações.

Na senda desse raciocínio, Chizzotti (1995) sugere a adoção de uma metodologia dinâmica, na qual o problema decorra da realidade a ser observada no dia a dia e aponte para alguns aspectos característicos da pesquisa qualitativa. Ainda, segundo esse pesquisador, na pesquisa qualitativa, o problema não é uma definição que se faz *a priori*, na qual

o pesquisador, distanciado do objeto de pesquisa, concebe um modelo teórico como princípio e reduz o problema a algumas hipóteses e variáveis. Optamos por uma abordagem que, com base na problemática maior do presente trabalho, nos conduzisse a um campo de possibilidades interpretativas por meio da voz e das ações de nossos próprios interlocutores. Trata-se, pois, de um processo indutivo que foi se definindo e delimitando dentro do contexto no qual se localizou a observação atenta e participante sobre o objeto pesquisado. Portanto, a aposta metodológica consistiu na imersão intensa no contexto estudado, a fim de descobrir o que os nossos interlocutores pensam e sentem, para além das aparências imediatas.

De outra parte, e numa perspectiva de ordem macroanalítica, procuramos recompor os contextos no qual se insere a comunidade em questão, a partir de documentos escritos, passando por legislações, relatórios, catálogos, tabelas e atas que, acrescidos da pesquisa bibliográfica, forneceram consistência ao trajeto metodológico. Para isso, concentramo-nos nos órgãos oficiais do Estado ou a ele filiados: SPI, Funai, ISA, Funasa, MEC, Inep, IBGE, SED-SC, entre outros órgãos.

1.4 DA PARTILHA DO TRABALHO À META DOS CAPÍTULOS

Feitas essas considerações preliminares, algo deve ser dito quanto à partilha do trabalho. Optamos por dividi-lo em três capítulos específicos, procurando estabelecer uma aproximação sistemática e gradual ao tema proposto. No primeiro, procuramos (re)construir o cenário da educação escolar indígena no Brasil, o que certamente auxiliará na localização de nosso objeto de estudo. Buscamos estruturá-lo com o objetivo de trazer à tona os distintos contextos, as representações históricas e os modelos de educação destinados aos grupos indígenas brasileiros, sob uma perspectiva que contemple a historicidade deste longo processo. O segundo capítulo liga-se ao primeiro na medida em procuramos colocar em tela aspectos relacionados à emergência étnica da população autodeclarada indígena em Santa Catarina, assim como sua possível relação com o desenvolvimento estrutural da educação escolar indígena no estado. E, por fim, no terceiro e último capítulo, nossa meta consiste em apresentar as falas dos interlocutores do trabalho, procurando, dentro do possível e de nossos limites, colocar em tela suas práticas educativas, seus sonhos e metas enquanto potenciais agentes de transformação política e social na comunidade.

2 (RE)CONSTRUINDO O CENÁRIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Eu considero que as políticas educacionais brasileiras não atendem às necessidades da escola indígena e da comunidade, porque, na verdade, não se conhece a realidade do povo Kaingang, da escola em si. As leis já vêm prontas e, na maioria das vezes, ou sempre, temos que acatar essas leis. Não temos liberdade de expor o que é melhor para a nossa escola, o que é melhor para os nossos alunos, o que é melhor para o nosso povo!
Prof.^a Kaingang (E), TI Xapecó, Ipuacu (SC), 05.02.2012.

Podemos inferir que, desde as décadas de 1980-90, a luta pela afirmação e visibilidade social dos povos indígenas e de outros grupos minoritários implicou em importantes conquistas no âmbito da educação escolar. Uma distância significativa separa os modelos de escola rural ou missionária e catequética, maciçamente predominante até meados do século XX, do reconhecimento oficial e legal da escola e da educação escolar diferenciada. Além disso, a elaboração de parâmetros curriculares com vistas à implementação de escolas nas próprias comunidades, a criação de programas específicos de formação de docentes oriundos dessas comunidades, assim como as publicações de livros didáticos em línguas nativas também refletem parte destas conquistas (TASSINARI, 2008, p. 09).³

Ainda assim, o depoimento dessa professora Kaingang de 23 anos de idade, residente na Aldeia Baixo Samburá, uma das 15 aldeias da TI Xapecó, reflete o paradoxo que permeia o cenário da educação escolar indígena no Brasil; ou melhor, ao mesmo tempo em que coloca em tela facetas sobre os avanços, também acena para impasses presentes no projeto de educação escolar diferenciada. É, portanto, com a expectativa de (re)construir o cenário da educação escolar indígena no Brasil, o que certamente auxiliará na localização de nosso objeto de estudo, que este primeiro capítulo se estrutura. De modo mais específico, procura trazer à tona os distintos contextos, as representações históricas e os modelos de educação destinados aos grupos indígenas brasileiros, sob uma perspectiva que contemple a historicidade deste longo processo.

³ Para um exame minucioso desse marco transitório, também destacamos autores como: Silva (1997), Silva e Azevedo (1995), Monserrat (1993) e Ferreira (2001).

2.1 ENTRE O COLONIZADOR E O PROCESSO DE CRISTIANIZAÇÃO

A partir do século XV, marcada pela era dos descobrimentos, a modernidade europeia trouxe consigo a inquietude e a tensão de um povo que não mais se reconhecia como único e que sofria no devir. Esse foi o momento fundamental do pensamento moderno, em que, como descreveu Lèvi-Strauss em seu *Tristes Trópicos*,

[...] uma humanidade que se julgava completa e acabada, recebia de repente, como uma contra-revelação, a notícia de que não estava só, era uma peça de um conjunto mais vasto, e que, para se reconhecer, devia primeiro contemplar a sua imagem irreconhecível nesse espelho que lançava seu primeiro e último reflexo. (LÈVI-STRAUSS, 1957, p. 167).

Afirma-nos Gilberto Freyre que, quando em 1532 organizou-se econômica e civilmente a sociedade brasileira, já foi depois de um século inteiro de contato dos portugueses com os trópicos. A base econômica era a agricultura: as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporando a cultura econômica e social do invasor. Ainda, segundo o sociólogo de Apipucos, na América Tropical, configurou-se uma sociedade “agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – mais tarde de negro – na composição”, porém “mais regada pelo caráter prático do colonizador e do contato entre culturas distintas, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política” (FREYRE, 1980, p. 04).

Para o empreendimento lusitano no Novo Mundo ou, conforme as palavras de Freyre (1980), “para a formidável tarefa de colonizar uma extensão como o Brasil”, Portugal lançou mão do resto de homens que havia lhe deixado à aventura e à experiência da Índia. O contato intenso entre o colonizador e a população nativa desdobrou-se na transigência da aproximação “carnal” e, desse intercuro sexual com o elemento nativo, surgiu uma possibilidade estratégica para a política colonial portuguesa de povoamento da Colônia.

Segundo ele, a luxúria dos indivíduos, soltos sem família no meio da indiada nua, vinha servir a poderosas razões de Estado: o rápido povoamento mestiço da nova Terra. E o certo é que sobre a mulher gentia, no contexto da sociedade colonial, em um largo e profundo mestiçamento, a

interferência dos padres da Companhia de Jesus tratou de resolver toda uma libertinagem para, em grande parte, regularizar-se em casamento cristão. “O ambiente em que começou a vida brasileira foi de intoxicação sexual. O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham serem deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho: ‘Las mujeres andan desnudas y no saben negar a ninguno mas aun ellas en las redes; porque tienen por honra dormir con los Xianos’”, observou Padre Anchieta (*apud* FREYRE, 1980, p. 93), e isso de um Brasil já um tanto policiado, e não o dos primeiros tempos, de solta libertinagem, sem batinas de jesuítas para abafarem-lhe a espontaneidade.

Dos apontamentos do sociólogo pernambucano, depreende-se o impacto criado pelas realidades americanas ao colonizador. Se, de um lado, situava-se o “aventureiro lusitano”⁴, desembarcado e “faminto” por uma nova vida nos trópicos, em muitos casos incentivado pela política de mestiçagem promovida pela Coroa, conforme expressou Freyre (1980, p. 27), de outro, encontrava-se o braço forte da Igreja, centrado no processo de cristianização da população nativa, ou, dito de outra forma, na conversão do nativo, tido como selvagem, aos costumes da cultura “civilizada” do Velho Mundo.

Fernando Londoño (2000) leva-nos a ponderar que em meio a uma paisagem formada por vários matizes culturais, se assim podemos nos expressar, o Novo Mundo refletia imagens opostas e assustadoras ao colonizador, e as populações heterogêneas que o habitavam ofereceriam ao europeu uma imagem irreconhecível de si. A rudeza e o ativismo, os terríveis sons de línguas incompreensíveis, as legiões de homens e mulheres que andavam nus como os animais, o impacto de costumes e práticas consideradas bestiais pela doutrina cristã – como a poligamia e a antropofagia – levaram os missionários a se perguntarem sobre a humanidade das populações ameríndias. Pois, se apresentavam tais características, seriam de fato homens? Disporiam de razão ou seriam apenas *corpos-máquinas* guiados pelo instinto mais básico? Não seriam, em parte, animais? Possuiriam consciência – seriam moralmente inocentes ou teriam feito uma opção racional pelo demônio? Enfim, teriam alma imortal

⁴ Expressão utilizada por Sérgio Buarque de Holanda no clássico *Raízes do Brasil*, obra publicada em 1936.

ou seriam meras matérias indiferenciadas, sem qualquer transcendência, sem bem-aventurança possível?

Segundo Fernando Londoño (2000, p. 273), entre as diferentes narrativas que buscaram responder a essas indagações, situa-se a *O Diálogo da Conversão dos Gentios*, obra clássica do padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Considerado o fundador da política jesuítica no Brasil, Nóbrega chegou a terras brasileiras em 1549, conjuntamente com a expedição colonizadora de Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil. Formada por mais de mil integrantes, essa comitiva, que desembarcou quase meio século depois da chegada de Cabral, afirma definitivamente a presença da Coroa lusitana no Brasil, assegurando o papel preponderante que seria outorgado à Companhia de Jesus na evangelização das populações locais.

Redigido na Bahia, entre junho de 1556 e dezembro de 1557, *O Diálogo...*⁵ apresenta dois interlocutores: o irmão Gonçalo Álvares, “a quem Deus deu a graça e talento para ser trombeta sua palavra na Capitania do Spiritu Sancto”, e o irmão Mateus Nogueira, “Ferreiro de Jesu Christu”. Ambos são personagens que constam na história: Nóbrega tratou com Nogueira na capitania de São Vicente, de 1553 a 1556, e com Álvares, no Espírito Santo, em 1556. No texto, ambos discutem a capacidade de conversão das populações indígenas ao Cristianismo, questão de fundamental importância no contexto missionário da Colônia portuguesa ao longo dos séculos XVI e XVII.

Para além do recurso estilístico, e de uma carga quase estafante de dramatização, as questões das missões no Brasil foram explanadas e abordadas como elementos que evocavam a filosofia, a teologia e a espiritualidade – elementos constitutivos e característicos da visão de mundo que permeava o cotidiano da segunda metade do século XVI, algo inédito na Colônia lusitana naquele momento. Todavia, por meio do diálogo entre os irmãos Nogueira e Álvares, Nóbrega procurou trazer à tona as experiências do dia a dia da cristianização, espaços de convivência em que se objetivavam as mais diversas indagações, preocupações e/ou opiniões a respeito do empreendimento e do sentido da ação missionária em terras de domínio português na América (LONDOÑO, 2000, p. 274).

Mas para melhor apreendermos as imagens das populações nativas representadas no imaginário do colonizador – nesse caso, o missionário –, bem como os fragmentos dessas representações que ainda permeiam o

⁵ Todas as citações referentes ao *Diálogo da Conversão dos Gentios* são tomadas de NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Coimbra: Ordem da Universidade, 1954.

imaginário coletivo, recuemos ao decênio de 1550, época em que Nóbrega e, com ele, os demais jesuítas, recém-chegados em *Terras Brasilis*, tinham a nítida certeza de que teriam dificuldades em cristianizar os nativos, pois, conforme nos ilustra o ferreiro Mateus Nogueira, um dos personagens em *O Diálogo*, “[os jesuítas] vinham cuidando de converter a todo o Brasil em uma hora, e vê-se que não podem converter um em um ano por rudeza e bestialidade” (NÓBREGA, 1954, p. 321).

Na primeira parte de *O Diálogo*, os interlocutores expõem os aspectos negativos dos indígenas, que dificultam ou impossibilitam a conversão. Esses confrontavam com todo o corpo de costumes e referências sociais, políticas, psicológicas e religiosas da moral cristã, e são os inimigos a serem vencidos com as armas de evangelização e da “sujeição bem ordenada”, demônios menores que juntam suas forças para impedir o avanço da palavra. Assinalados por Serafim Leite, no prefácio de *O Diálogo*, os aspectos negativos do índio são basicamente os mesmos que Nóbrega já havia identificado na sua *Informação das Terras do Brasil*, escrita em 1549:⁶

- **Animalidade:** “porque vemos que são câis em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem”;
- **A antropofagia:** “são tão bestiais, que não lhes entra no coração cousas de Deus; estão tão encarniçados em matar e comer que nenhum outra bem-aventurança sabem desejar”;
- **A nudez:** “essa terra tem mil léguas de costa povoada de gente que anda nua, assim as mulheres como os homens”;
- **Ausência aparente de religião:** “essa gentildade não adora a nenhuma coisa e nem conhece a Deus, só aos trovões chamam Tupana, que é como que diz coisa divina. E assim nós não temos outro vocábulo mais conveniente para trazê-los ao conhecimento de Deus que lhe chama Pai Tupana”;
- **atavismo:** “nem sei se é bom clamar-lhe corvo, pois vemos que os corvos, tomados nos ninhos, se crião e amansão e ensinão, e estes, mais esquecidos da criação que os brutos animais, e mais ingratos

⁶ Ver: Cordiviola (2003).

que os filhos das bíboras que comem suas mães, nenhum respecto tem ao amor e criação que neles se faz” (NÓBREGA, 1954, p. 220).

Todavia, nesse processo de construção de imagens representadas em *O Diálogo da Conversão dos Gentios* e que acabaram permeando o imaginário que significou a conquista, o primeiro “selvagem” parece não ter sido o autóctone da América Tropical, e sim o europeu. Para Roger Bartra, o homem chamado civilizado via-se acompanhado de sua própria sombra, o selvagem (*apud* LONDOÑO, 2000, p. 271). Conforme Bartra, antropólogo que seguiu as pegadas das populações consideradas “selvagens”, em inúmeros textos e nas mais variadas iconografias desde a Antiguidade clássica até o Renascimento, passando pela Idade Média, os homens selvagens seriam uma invenção europeia que obedecia à natureza interna da cultura ocidental. De acordo com o pesquisador mexicano:

[...] el salvaje es un hombre europeo y la nación de salvajismo fue aplicada a pueblos no europeos como una transformación de un mito perfectamente estructurado, cuya naturaleza solo se puede entender como parte de la evolución de la cultura occidental. (BARTRA *apud* LONDOÑO, 2000, p. 271)

Caracterizado e representado como um indivíduo sem roupa, coberto em pelo por todo o corpo, acompanhado de uma ameaçadora acha de lenha, vivendo escondido em cavernas e bosques e inspirando terror nos habitantes das aldeias e dos burgos, o homem selvagem teria vindo para a América no imaginário do conquistador (BARTRA *apud* LONDOÑO, 2000, p. 271).

Esse processo, conforme Marilena Chauí (1992, p. 12), isto é, o deslocamento do homem selvagem para a América, foi produzido também como uma das exigências da modernidade e do seu discurso civilizatório, que, para o Novo Mundo, se traduziu em colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas.

Os confrontos/encontros entre as populações nativas e o colonizador, seja esse o homem plebeu lusitano ou os representantes do *Santíssimo Nosso Senhor*, foram muito mais complexos do que alguns autores nos permitiram perceber. De outra parte, devemos mencionar que na esteira de atribuição de valores e da construção de uma realidade aparentemente selvagem nos “trópicos do pecado”, a sociedade que iniciou sua gestão naquele século trouxe consigo fragmentos, tanto de um modo de ver como de perceber as populações nativas, ancorados nas hierarquias da perspectiva

colonial, nas quais a diversidade dos grupos socioculturais colocava-se como um empecilho ao “avanço da civilização” (FLEURI, 2009, p. 03).

Claro está que no rastro do processo de expansão política da Europa para fora de seus limites continentais, cujo resultado foi a configuração dos vastos impérios coloniais a partir do século XVI, a construção de imagens e representações acerca do novo pautou-se na própria necessidade de afirmar a supremacia de uma identidade europeia, um modo de agir, de pensar e de ser distinto a outros povos e regiões. O próprio termo *índio* é um exemplo cabal disso. Sequer tais povos tinham algum conceito em suas línguas que pudesse traduzir esse termo genérico. Criado e introduzido no “vocabulário” pelo colonizador, o termo associou-se a certa humanidade incógnita tida como “selvagem”. Mais do que isso, os inúmeros grupos nativos do Novo Mundo não só foram forçados a se enquadrar na nova categoria racial, como tiveram que dela se apropriar de forma particular (CARVALHO JUNIOR, 2005, p. 38-58).

Segundo Aníbal Quijano (2005, p. 227-228), podemos mesmo dizer que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que, desde muito cedo, foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. Ademais, a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha.

Para esse intelectual americanista, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Ou seja: na dinâmica inerente à configuração das novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça, processo no qual os “índios” tiveram “existência concreta” e passaram a agir e se autodenominar como tais, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005, p. 228).

A historicidade desse processo, embora encontre certo contraste entre os ibéricos, estruturou-se em algo comum: a dominação do conquistador

sobre os grupos autóctones da América. Equivale dizer que no curso da expansão mundial da dominação colonial, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América. Conforme Quijano (2005, p. 231), no processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Quais sejam:

I - expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento de uma economia que beneficiou o centro europeu;

II - reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade; e

III - forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (Idem, p. 231)

No entanto, se, nos tempos coloniais, às populações nativas foram atribuídas imagens do “selvagem” em negativo, em parte do Império do Brasil, a necessidade de construir uma nação nos trópicos ou, ainda, de escrever uma história oficial e singular para um jovem país que não se reconhecia como nação e nem um povo que se entendia como brasileiro, trouxe à tona uma nova versão para o nativo: a do “bom selvagem”. Categoria que gravitaria entre o mestiço e o africano, e se materializaria no discurso oficial da Nação.

2.1.1 O indígena no discurso de construção da nação

Parafraseando Euclides da Cunha, José Murilo de Carvalho (2003, p. 393) observou que o Brasil foi um exemplo único de país criado a partir de uma teoria política. No entanto, além da mania de buscar modelos para neles enquadrar a realidade, tratava-se realmente de construir, quase que do nada, uma organização que costurasse politicamente o imenso arquipélago social e econômico em que consistia a ex-Colônia portuguesa. Diante dessa problemática apontada por Murilo de Carvalho, os representantes da pátria buscaram garantir a manutenção do sentido da nação e a unidade do território, relativamente pouco afetado por guerras e revoluções desagregantes (como acontecera na América espanhola). Da transição do período colonial português para o imperial brasileiro, mantiveram-se estruturas de governo funcionais, algumas instituições científicas e técnicas criadas durante a permanência de D. João VI no Brasil e experiências modernizadoras, mas, principalmente, um espaço físico ainda desocupado e subexplorado, e, portanto, passível de experiências civilizatórias e de elaboração de discursos unificadores.⁷

O Império aconteceu no Brasil pelo entendimento da elite brasileira da época de que a Monarquia aparecia como o único sistema capaz de assegurar a unidade do vasto território brasileiro e de impedir o fantasma do desmembramento vivido pelas ex-Colônias espanholas vizinhas. As representações simbólicas do poder imperial evocavam elementos de longa duração, como justiça, paz e equilíbrio, provenientes da longa tradição monárquica europeia, o que, de certa forma, ressaltava a homogeneidade da elite política brasileira da época, basicamente educada em Portugal, nos moldes da realeza e com poucos pendores para aventuras republicanas (CARVALHO, 2003, p. 132).

Foi no regime monárquico que efetivamente se forjou, no Rio de Janeiro, então capital política, econômica e cultural do país, um padrão de comportamento mais moderno e que moldaria o país no século XIX. Jean Baptiste Debret e Grandjean de Montigny foram os principais responsáveis pelas obras que deram ao Rio de Janeiro um novo perfil. Introduziram modificações urbanas, através de arcos do triunfo e obeliscos, que deram ao espaço urbano uma teatralidade que proporcionava à Monarquia o verniz da suntuosidade almejada. Já na coroação de D. João VI (1818), Debret realizou os primeiros cenários neoclássicos, compondo arcadas recobertas com veludos e pinturas alegóricas. Ele projetou emblemas, símbolos

⁷ Ver: Carvalho (2004).

oficiais e uma iconografia, cujos temas mais frequentes são as cenas de celebração e os retratos. Paralelamente, empregou parte do seu tempo na representação do mundo urbano e da sociabilidade brasileira. Surge, com Debret, uma verdadeira crônica visual das relações escravocratas, através de aquarelas sobre o trabalho do escravo urbano, além de seus desenhos de indígenas (Imagens 1, 2 e 3), cujo valor documental parece ter tido menos importância para um certo campo da historiografia. Todavia, não menos importantes foram as aquarelas de Rugendas, Von Martius e Spix, Maximiliano Wied-Newied, Hercules Florence e Adrien Taunay sobre os indígenas (PADILHA, 2002).



Figura 1 - Jean-Baptiste Debret. Carga de Cavalaria Índios – Guaicurus.

Fonte: Debret (1989).

Segundo Maria Regina Celestino Almeida (2009, p. 95), a concepção evolucionista permeava as lentes de observação de Jean-Baptiste Debret. Os nativos que retratou em suas pinturas foram representados mediante diferentes graus de civilização.

Estabelecendo comparações e considerando que os índios poderiam ser mais ou menos civilizados, Debret não só revelou olhar atento às ideias que pulavam no pensamento científico de sua época, como, ainda, manifestou sua expectativa de que o Brasil se tornasse civilizado e, talvez por isso, acentuasse uma possível transição entre os estados de selvageria e civilização. Ainda conforme Almeida (2009, p. 96), nesse processo de

ambivalência entre selvageria e civilização, Debret colocou em tela uma terceira classificação: “selvagens civilizados”. Daí, também, o porquê da atração dos chamados selvagens à Corte – Rio de Janeiro – com a intenção de despertar neles o interesse pela civilização. (Idem, Ibidem, p. 97)



Figura 2 - Jean-Baptiste Debret. Caboclos ou índios civilizados.

Fonte: Debret (1989).



Figura 3 - Jean-Baptiste Debret. Botocudos, Puris, Pataxós e Maxacalis ou Gamelas.

Fonte: Debret (1989).

Mas além da Corte, as metrópoles regionais Recife e Salvador também formariam a tríade de cidades portuárias que difundiriam a modernidade oitocentista no Império. Tratava-se de forjar uma identidade própria para o jovem país. Para tanto, seria necessário criar um discurso unificador que unisse a tradição da Monarquia aos atributos naturais brasileiros.

Diante da busca por um discurso que representasse o país, o Romantismo surgiu, para os intelectuais comprometidos com a causa brasileira, como o gênero capaz de exprimir, de forma original, as singularidades da nação. Assim, em 1836, um grupo de jovens brasileiros, residentes em Paris, fundou a revista *Niterói*, que, apesar da vida curta, pode ser considerada o marco do Romantismo brasileiro. A revista buscava a exaltação das originalidades brasileiras, fazendo com que o Romantismo viesse ao encontro do desejo de manifestar na literatura uma especificidade do jovem país, em oposição aos cânones legados pela pátria-mãe ou pelos demais países europeus.

Segundo Padilha (2002), o Romantismo e as influências decorrentes da literatura também se fariam presentes nas artes plásticas. As imagens de Victor Meirelles, Pedro Américo, Rodolfo Amoedo, Augusto Rodrigues Duarte, José Maria Medeiros, os irmãos Bernardelli e Chaves Pinheiro evocaram a brasilidade emergente, influenciados por José de Alencar (*Iracema*, *O Guarani*, *Ubirajara*, *O Jesuíta*), Gonçalves Dias (*I Juca Pirama*), Gonçalves de Magalhães (*Confederação dos Tamoios*), Araújo Porto Alegre e Pereira da Silva (na revista *Niterói* – 1836-1892), e também pelo poema *Caramuru* (1781), escrito, ainda no século XVIII, por frei José de Santa Rita Durão, um épico da fundação de Salvador e das peripécias de Diogo Álvares Correia, obra inspiradora da estatuária “vinte e oito de setembro”.

Naquele contexto, conforme Dean (1997, p. 35), os altos funcionários imperiais começaram a apoiar a investigação científica sobre os recursos naturais do país e incentivaram a criação de novas instituições científicas, retomando a proposta do articulista da independência, José Bonifácio de Andrada e Silva. Essas instituições materializaram o discurso de origem cartesiana, na forma da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (*Sain*), em 1827; do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (*IHGB*), em 1838 (ano da morte de José Bonifácio); do Núcleo Imperial de Horticultura Brasileira, em 1849; e da Sociedade Velloziana, em 1851, entre outras. Os membros dessas sociedades, naturalistas e técnicos, viajados e instruídos, expressavam o temor quanto ao dano ambiental pela

intensificação da atividade econômica e pelo adensamento populacional, e estariam fadados a enfrentar questões ambientais e de conservação da natureza.

Assim, se como Pádua (2002) afirma, a crítica ambiental brasileira do período acabou tendo pouca influência do naturalismo romântico. Esse movimento não pode, de forma alguma, ser desprezado; o mesmo não pode ser dito da cultura oficial, responsável pela construção de uma identidade que pudesse ser identificada como nacional, pois, como afirma Lilia Schwarcz (1998), a natureza brasileira cumpriu função importante no período romântico.

Sem castelos medievais, templos romanos antigos e poucas batalhas heroicas para lembrar, sobravam o maior dos rios, a mais bela vegetação, cachoeiras gigantescas e árvores enormes. Entre palmeiras, abacaxis e aves silvestres, apareceriam caracterizados o monarca ou a nação, como na figura; em técnicas tradicionais, como a pintura; ou em inovações, como a fotografia, da qual Pedro II foi entusiasta. Em meio à efervescência cultural e as lentes voltadas para o exótico ou, ainda, para a originalidade do país, os índios emergiam como nobres no exuberante cenário da floresta brasileira e em total harmonia com ela.⁸

A presença do índio nas representações oficiais representa um capítulo à parte. Com a fabulação da natureza romântica, ergue-se o modelo da identidade nacional. Origem e liberdade, mitologia e símbolo de raízes culturais projetam, no tempo passado, o marco da moderna utopia da origem. As imagens do índio emergem como uma essência mítica para a história de um jovem país, por meio de uma ótica sentimental. Conforme nos aponta Padilha (2002), a associação entre moderno e primordial constituiu metáforas da nacionalidade que reuniram caudilhos e figuras primitivas para falar de heroísmo, independência e conquista da autonomia dos estados. Ainda, segundo essa autora, foi muito frequente, naquela época, o ressurgimento da linguagem alegórica que, no entanto, representava no índio o espírito da identidade anticolonial. Todavia, “a leitura das alegorias e a representação identitária nutrem-se de mecanismos políticos que projetam as nuances dos processos de independência. Assim é que a imagem do índio reflete no imaginário nacional não exatamente o signo da alteridade, mas conteúdos específicos do processo social e político,

⁸ Na Europa, a romantização das origens provocou o retorno à Idade Média e aos personagens servis; o desejo de romper limites territoriais, um incentivo à evasão; o conhecimento e o individualismo característico da desesperança simbolista. No Brasil, ela fez desabrochar o descobrimento como argumento de defesa do espaço da identidade: um lugar cuja territorialidade existia como nomeação de uma subjetividade nacional. (BOSI, 1992).

independentemente da realidade indígena” (PADILHA, 2002, p. 58).

Nesses termos, o discurso oficial procurou estimular uma literatura nacional romântica, porém autônoma, sob os moldes do indigenismo. O intuito era o de criar um passado e buscar continuidades temporais e uma antiguidade para a jovem nação, o que significava um retorno ao “bom selvagem” de Rousseau.

Sabia-se pouco sobre os indígenas, mas, na literatura, ferviam os romances épicos que traziam indígenas heroicos, em amores silvestres, com a floresta virgem como paisagem. Essas imagens seriam recorrentes e, para isso, o próprio D. Pedro II contribuiria, distribuindo imagens oficiais nas quais aparecia ladeado de indígenas, flores e árvores tropicais, além de ramos de café e tabaco, alguns dos principais produtos exportados pelo Brasil na época.

Em linhas gerais, podemos dizer que, historicamente, a concepção de educação formal dos grupos indígenas no Brasil esteve inserida no modelo educacional da modernidade ocidental. Como até aqui procuramos observar, desde os primeiros tempos do Brasil Colônia – de 1549 a 1757 –, ela se manteve sob os cuidados dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas representantes da Companhia de Jesus, os quais eram legitimados e apoiados pela Coroa portuguesa e pelos administradores locais. Apesar do conhecido conflito de interesses entre a política Pombalina e a Companhia de Jesus, com a instituição da Monarquia luso-brasileira, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para, novamente, assumirem o governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n. 426/1845, que definiu o Regulamento das Missões.

No entanto, foi na esteira da aurora da República e da sistematização, pelo Estado, de uma política indigenista baseada nos ideais assimilacionistas do Positivismo que uma nova forma de incorporar os grupos indígenas brasileiros à sociedade nacional despontou. O Decreto n. 8.072, de 20 de julho de 1910, instituiu o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Da data de sua criação até sua substituição, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI tornou-se o primeiro órgão estatal formalmente instituído em separado das ordens eclesiásticas, cuja finalidade não era outra a não ser atrair e pacificar os índios, bem como conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que eles se transformassem em mão de obra necessária à execução dos ideais do desbravamento e preparação das terras não colonizadas, para uma posterior ocupação

definitiva pelos não índios.⁹ É justamente esse novo cenário que passaremos a reconstruir.

2.2 DO SISTEMA ASSIMILACIONISTA AO MULTICULTURALISMO CONTEMPORÂNEO

A sociedade dos anos 30 do século XX, no Brasil, vislumbrou um cenário político-econômico, social e cultural cujo projeto político-ideológico das elites dirigentes que assumiram o poder na esfera estatal pretendeu romper com o período anterior, liderado pelas velhas oligarquias sob o comando de Minas e São Paulo, como também investiu ideologicamente na construção de uma “nova” nação, formalizando ações públicas de construção de projetos de brasilidade. Esse conjunto de pressupostos, visando à transformação do país, contribuiu com o debate político, econômico e cultural daquele período. O movimento de 30 se fez sob a liderança do estadista capaz de colocar o Brasil nos trilhos da modernidade, conforme afirmavam os correligionários de Vargas.

Em importante contribuição historiográfica acerca da construção e da representação da imagem do índio no Brasil da era Vargas, especificamente no período do Estado Novo (1937-1945), situa-se o trabalho de Seth Garfield (2000). Em pesquisa de fôlego, Garfield reconstrói as formas com as quais funcionários do Estado – preocupados com a unificação nacional, defesa territorial e configuração racial – sustentaram o índio como um ícone que trouxe contribuições inestimáveis à formação histórica e cultural brasileira.

Segundo Garfield, a redescoberta do índio fez parte da campanha governamental para popularizar a “Marcha para o Oeste”, lançada na véspera de 1938. Tratava-se de um projeto dirigido pelo Governo para ocupar e desenvolver o interior brasileiro. Sob os cuidados do Governo Federal, afirmavam, funcionários do Estado Novo, que o potencial do sertão não mais seria desperdiçado. A extração dos preciosos recursos naturais e humanos do sertão asseguraria a prosperidade da nação. Ao proporcionar escolas e serviços de saúde para índios e sertanejos, e redes de comunicação e transporte, o Governo consolidaria a nação como um todo orgânico: “Vargas incorporou o Brasil central e sua população ao repertório ideológico de seu regime” (GARFIELD, 2000, p. 16).

⁹ Para uma síntese histórica do processo formal de educação voltada às populações nativas no Brasil, ver, entre outros, Cunha (1992), Amoroso (2001) e Vieira (2003).

Segundo esse autor, o Estado Novo representou a relação entre o “índio” e o Estado-nação, em uma ótica romântica. Em 1934, consagrado um ícone cultural, Vargas decretou que 19 de abril seria o Dia do Índio. Nos anos seguintes, o Dia do Índio ocasionou numerosos eventos culturais e cerimônias públicas. O Estado, com a assistência do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), organizou exposições em museus, programas de rádio, discursos e filmes sobre o índio. Um conjunto de textos dos indianistas, publicados nessa era de censura estatal, revelava o interesse intelectual pelo índio e seu suporte tácito pelo Estado (GARFIELD, 2000, p. 18)¹⁰.

Enfatiza Garfield (2000) que, junto com a exibição dos índios, e não muito sutilmente, estava a “benevolência” do regime de Vargas e a onipotência do SPI. O Estado iria “civilizar” os índios que viviam no sertão remoto. A exibição de fotografias e documentos trazia à luz a aculturação dos índios sob a direção do SPI. Reificando o Estado-nação, os funcionários do Governo brasileiro representavam uma entidade consolidada, na qual os índios seriam integrados.

Naquele contexto, conforme procurou demonstrar o autor de *As raízes de uma planta que se chama Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas*, a figura do “selvagem ignóbil” e de sua contraparte nobre teve raízes profundas intimamente ligadas à conquista da América e ao processo de formação da Monarquia brasileira, no século XIX. Ao construir a imagem do índio como cidadão brasileiro, o regime Vargas buscou integrar aquele que havia sido considerado o selvagem dos trópicos à nação. Todavia, Garfield realça as estratégias utilizadas pelo estado varguista para rebater as acusações feitas contra o “selvagem”, cujo comportamento, em séculos anteriores, teria justificado uma “guerra justa”.

Para esclarecer o *modus operandi* do Estado, o autor traz à tona a postura e a política propagandista do órgão do Governo Federal. Segundo Garfield, quando o SPI reconheceu “a ferocidade dos nossos índios”, como os Xavantes, ele culpou os “civilizados” por provocarem a agressão dos índios. Por natureza “mansos e afáveis”, os índios não puderam tolerar o que, “em sua compreensão, constituía uma afronta ou falta de respeito”. Para o autor, tal ponto de vista protegia a imagem consagrada do bom selvagem. No entanto, também furtava ao índio seu papel histórico, despedindo-o das diretrizes sociais complexas e agendas políticas que

¹⁰ Entre os intelectuais que dedicaram atenção especial às questões indígenas, inserem-se nomes como Agenor Couto de Magalhães, Francisca de Bastos Cordeiro, Afonso Arinos de Melo Franco, entre outros. (GARFIELD, 2000, p. 18).

marcaram sua interação com o mundo branco. Acrescenta-nos, ainda, que o modelo de relações interétnicas do Estado sugeria que, assim como a malevolência branca poderia desfigurar as sociedades indígenas, a benevolência branca poderia surtir o efeito contrário (GARFIELD, 2000, p. 24).

Para Garfield, o protopatriota, entretanto, só pôde ser completamente redimido pela tutela governamental. O Governo, naquele período, deu uma grande tarefa aos índios: tornar o interior produtivo, impedir as tramas imperialistas e garantir a formação étnica do Brasil. Para assistir os índios, o Estado iria ampliar para o sertão a rede de transporte, a saúde pública e a educação. Outros “problemas”, tais como nomadismo, falta de disciplina no trabalho e a ausência de sentimento cívico, seriam também remediados pelo Governo. (GARFIELD, 2000, p. 24).

Naquele cenário, as práticas escolares voltadas para a educação indígena pautaram-se numa visão assimilacionista que orientou, durante um longo período, as políticas indigenistas oficiais. Com dissemos, a criação do SPI significou uma profunda mudança no modo de se pensar e tratar a chamada *problemática indígena* no território nacional. Por um lado, tratava-se de buscar adequá-la aos preceitos de cidadania outrora tão discutidos entre os representantes da nação brasileira desde o fim da escravidão e o consequente advento republicano, em 1889. Nesses termos, poderíamos dizer que o surgimento do SPI coroou um movimento iniciado alguns anos antes pela nascente República. Sobretudo nos trabalhos das *Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas no Estado de Mato-Grosso*, que tinham por objetivo, entre outros, promover a unificação do território nacional, levando o Governo às *zonas de sertão*, por meio de um “reconhecimento estratégico, geográfico, econômico e estabelecimento de um esforço de desbravamento e vinculação interna do espaço adstrito pelos limites internacionais estabelecidos, de modo a constituí-lo enquanto *território* e torná-lo, também, economicamente explorável.” (LIMA, 1998, p. 162).

Se, por um lado, o discurso oficial proferido pelos agentes do Estado – e aqui nos referimos especificamente aos agentes do SPI – denotava a necessidade de integração das populações nativas à economia nacional, mediante a inserção do homem indígena nas orlas de trabalhadores nacionais; por outro, para melhor compreendermos as ações deste órgão do Estado responsável pela política de educação das populações nativas brasileiras durante o governo varguista, assim como o próprio processo de sua criação e o papel que lhe foi atribuído pelas elites brasileiras daquele

período, devemos contextualizar suas ações mediante um olhar crítico e historicizado. Desse exercício, depreendem-se questões como o fortalecimento da lógica burguesa, o avanço do grande capital e suas relações de produção, assim como a necessidade do Estado de promover a integração nacional de áreas até então “isoladas” e/ou pouco aproveitadas do território brasileiro¹¹.

Nas palavras de José Mauro Gagliardi, o objetivo do SPI “[foi] encontrar um ponto de equilíbrio entre interesses antagônicos: de um lado, a expansão capitalista movendo-se com toda voracidade e, do outro, as populações indígenas resistindo obstinadamente”. Ainda segundo Gagliardi, o SPI teve como papel atuar frente a questões de âmbito nacional. Entre essas, o autor destaca o processo de viabilização da ocupação econômica de extensos territórios no Sul e no Centro-Oeste do país, em especial no interior de São Paulo e estados do Paraná e Santa Catarina, regiões em que grupos indígenas vinham tenazmente se opondo às invasões sistemáticas de suas áreas por vagas migratórias, seja por cafeicultores paulistas, no caso de São Paulo, ou por imigrantes, que ocupavam terras situadas ao oeste dos estados do Paraná e Santa Catarina.

Naquele contexto, as áreas indígenas representavam um sério obstáculo ao propagado desenvolvimento regional. Respeitá-las significaria abrir mão de certas prerrogativas político-econômicas que até então pautavam a constituição do Estado brasileiro, como a reprodução do grande capital somada ao caráter autoritário das classes dominantes, ainda compostas de grandes proprietários-latifundiários. Porém, simplesmente eliminá-los fisicamente, através de expedições militares, como no período do Império, também significava um passo atrás na recém-construída lógica burguesa que apregoava a igualdade e a cidadania como direitos universais, e que encontrou no Positivismo uma forte ressonância.

Diante desse quadro, o SPI e sua missão civilizadora surgiram como alternativa para sanar a problemática indígena, pois, além de integrar os indígenas aos avanços da economia nacional, liberaria suas terras para as frentes de expansão econômica.

Com a descoberta da fórmula que assegurava o desenvolvimento capitalista, sem, no entanto, destruir as

¹¹ Da data de sua criação até sua substituição, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI funcionou vinculado a diferentes ministérios. De 1910 a 1930, esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo que, até 1918, além do governo dos índios, teve a tarefa de fixação, no campo, da mão de obra rural não estrangeira. (BRASIL, CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 23).

populações autóctones que barravam o seu avanço – diga-se de passagem, uma preocupação progressista para a época –, os responsáveis pela façanha foram aplaudidos, porque haviam encontrado uma estratégia de ação perfeitamente compatível com o regime burguês. Dessa forma, com a atuação do órgão recém-criado, os índios seriam pacificados e engajados no processo produtivo. O país ficaria livre da censura de entidades humanistas internacionais e das pressões da opinião pública nacional, que condenavam a chacina dos índios. O Capital poderia reproduzir-se dentro da ordem e o país continuaria na rota do progresso. Era a saída que setores significativos da classe dominante buscavam para esta questão. (GAGLIARDI, 1989, p. 227)

Ainda que essa função última – alargar as fronteiras do grande capital – não estivesse muito clara para o SPI, seus agentes foram sujeitos fundamentais neste processo histórico, como reconhece, mais tarde, o sertanista Orlando Villas-Boas, ao admitir que parte do seu trabalho nos sertões do Brasil foi, mesmo que involuntariamente, o de atrair os indígenas para a “boca da serpente civilizatória”.

Em relação ao Serviço de Proteção ao Índio, seu primeiro e mais marcante presidente, o oficial de Exército Cândido Rondon, que durante anos esteve à frente das *Comissões Construtoras de Linhas Telegráficas no Estado de Mato Grosso*, terminará por impingir uma forte orientação positivista a esse órgão. Se, por um lado, foi progressista em relação ao trato com a questão indígena; por outro, reforçou um caráter paternalista e colonizador, que percebia no indígena um ser inferiorizado culturalmente e que deveria evoluir em direção a estágios superiores. Luiz Bueno Horta Barbosa, ativo agente do SPI, definiria dessa forma a política civilizadora do órgão indianista, que via no trabalho um poderoso instrumento de integração:

O Serviço não procura nem espera transformar o Índio, os seus hábitos, os seus costumes, a sua mentalidade, por uma série de discursos, ou de lições verbais, de prescrições, proibições e conselhos; conta apenas melhorá-lo, proporcionando-lhe os meios, o exemplo e os incentivos indiretos para isso: melhorar os seus meios de trabalho, pela introdução de ferramentas; as suas roupas, pelo fornecimento de tecidos e dos meios de usar da arte de coser, à mão e à máquina; a preparação de seus alimentos, pela introdução do sal, da gordura, dos

utensílios de ferro etc.; as suas habitações; os objetos de uso doméstico; enfim, melhorar tudo quando ele tem e que constitui o fundo mesmo de toda existência social. E de todo esse trabalho, resulta que o índio torna-se um melhor índio e não um mísero ente sem classificação social possível por ter perdido a civilização a que pertencia sem ter conseguido entrar naquela para onde o queiram levar. (BARBOSA *apud* RIBEIRO, 1979, p. 140)

Para Horta Barbosa, assim como para Cândido Rondon, o papel do SPI era basicamente este: o de facilitador nos estágios civilizatórios. O órgão teria como função transformar os índios em cidadãos do século XX, no menor prazo de tempo possível, acelerando um processo que, segundo a lógica positivista, a história necessariamente faria.

O SPI, apesar de seus objetivos reducionistas, inaugurou uma nova postura na política indigenista, mais respeitosa e sinceramente preocupada com os destinos dos povos contatados. O regulamento baixado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio, pelo Decreto n. 9.214, de 15 de dezembro de 1911, organizou as diretrizes da política indigenista da República recente: “pela primeira vez era estatuído, como princípio de lei, o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de serem eles próprios, de professar crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar.” A nova legislação indigenista garantia pontos fundamentais como “a proteção ao índio em seu próprio território”, além da “plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupam, como condição básica para sua tranqüilidade e seu desenvolvimento.” (RIBEIRO, 1979, p. 138-140)

Apesar das diversas garantias postuladas na letra da lei, o que por si só já poderia ser considerado um avanço em relação à política anterior, raras vezes essa legislação foi levada até suas últimas consequências, principalmente quando se confrontava com os interesses econômicos. Ao contrário de Gagliardi, que pontua as contradições que determinaram a função histórica do SPI no contexto capitalista da virada do século XIX, Darcy Ribeiro aponta, como principais obstáculos à execução da assistência aos indígenas e real garantia de seus territórios tradicionais, os parques provisionamentos destinados ao órgão indigenista. Não percebendo, nessa prática, o estreito vínculo com a lógica capitalista de amansamento, domesticação e integração do elemento indígena para a expansão das frentes agroindustriais. Ou seja: o problema do SPI não eram as verbas

oriundas de um contexto meramente conjuntural, mas de toda uma estrutura complexa e contraditória vinculada à expansão capitalista brasileira.

Naquele contexto, a representação e a imagem do indígena enquanto selvagem, forjadas ao tempo de colonização, ainda se demonstravam vivas no imaginário social; todavia, o intuito era de transformar este indígena selvagem e pintado para a guerra em peça produtiva nas relações econômicas. Na verdade, foram os agentes do SPI, enquanto sujeitos históricos, que retrabalharam esses conceitos em suas imagens, ou seja, o imaginário criado tanto pela Comissão Rondon quanto pelo SPI foi calcado em construções anteriores, como procuramos descrever no início deste capítulo, com suas origens no Brasil Colônia, passando pelo movimento romântico nacionalista do século XIX. A publicidade televisiva, em termos de conceito, não pertenceu apenas aos anos de 90 do século XX, mas a cinco séculos de conflito étnico entre povos indígenas e as hordas europeias: a ideia de selvagem foi zelosamente construída pelo europeu a partir do momento em que o indígena tornou-se empecilho ao projeto colonial e lhe opôs resistência.

Nos diversos documentos relativos às Guerras Justas impetradas contra o nativo durante o Brasil Colônia, foram visíveis as tentativas de se elaborar uma imagem radicalmente negativa do inimigo, descrevendo longamente a *fereza*, *crueledade* e *barbaridade* dos povos a serem escravizados: “tudo leva a crer que muitos desses inimigos foram construídos pelos colonizadores cobiçosos de obter braços escravos para suas fazendas e indústrias.” (CUNHA, 1998, p. 125).

A representação do índio pacificado e integrado também não é nova, sendo historicamente identificável nas diversas tentativas de redução do indígena e sua alocação em vassalo útil à Monarquia lusitana, como destaca a antropóloga Manuela Carneiro ao descrever as tumultuadas relações entre os indígenas e os colonos do século XVIII:

Uma coisa era sedentarizar os índios, ou seja, “domesticá-los” e “amansá-los” para que não mais atacassem os moradores; outra, muito diferente, era conseguir que trabalhassem para os colonos. Os índios recém-sujeitados recusavam-se ao trabalho (24/5/1823): eram “mansos” mas ainda não “civilizados”. A deserção das aldeias, como nos séculos anteriores, era constante: em Pernambuco ou no Rio Grande do Norte, por exemplo, os aldeados “fugiam para os centros de gentildade bravia”. (CUNHA, 1998, p. 148)

Desse apontamento, depreendem-se representações que foram gestadas nas relações tecidas entre colonos e a “gentilidade”, que se dividia entre *mansos*, *civilizados* e *bravios*. Apesar de não ser difícil relacionar imagens de bravios/selvagens, mansos/pacificados e civilizados/integrados, devemos levar em conta que esses vínculos são lógicos, mas não matemáticos – entre essas representações pairam quase dois séculos de historicidade agregada. Quando um colono fala em indígena civilizado no século XVIII, não foi exatamente o mesmo conceito que Rondon atribuiu para o indígena integrado no século XX, mas, a partir do colono, é possível chegar até Rondon. E é esse percurso que torna possível repensar as representações de *integrado*, *pacificado* e *selvagem*.

A partir dessa lógica – que é uma lógica estritamente histórica, forjada nas relações entre a sociedade não índia e os povos autóctones, ou, ainda, o Eu e o Outro –, o Serviço de Proteção ao Índio, no intuito de cumprir sua missão civilizadora, constituiu dois tipos de postos indígenas, destinados a diferentes níveis de primitivismo e evolução humana: 1) os *Postos de Atração, Vigilância e Pacificação*; e 2) os *Postos de Assistência, Nacionalização e Educação*.

Os Postos de Atração, Vigilância e Pacificação foram incumbidos de lidar com grupos *hostis* e *selvagens*. O objetivo era atrair, vigiar e pacificar os indígenas, através de eficazes trocas de brindes e de presentes, oferecendo a necessária proteção contra a violência indiscriminada das frentes de expansão nas regiões pouco produtivas do país. Uma vez atraídos e pacificados, tentar-se-ia sedentarizá-los com novas estratégias de persuasão, estabelecendo relações paternalistas e clientelistas com o povo até então considerado arredo.

De acordo com Manuela C. da Cunha (1998, p. 166-167), o início da ação protecionista tem, na distribuição farta de presentes, um item obrigatório e uma prescrição nominada. Dádivas para o domínio, seu fornecimento seria sustado à medida da aproximação às unidades locais do SPI e do estabelecimento de relações clientelísticas com a administração, revertendo-se aos índios o ônus de sustentar suas novas necessidades. A autora salienta que enquanto esse era o procedimento para os grupos tidos à época como mais atrasados no patamar civilizatório, os Postos de Assistência, Nacionalização e Educação eram destinados a grupos já sedentarizados e pacificados, “capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e a outras ocupações normais”. A esses grupos pacificados (não mais *hostis* à civilização) e sedentarizados (não mais nômades e selvagens) eram oferecidas a cidadania brasileira (nacionalização) e a civilização em

seu mais alto patamar, ou seja, a educação escolar. Segundo as normas do SPI, esses postos deveriam possuir estabelecimentos de ensino primário noturno e diurno para adultos e crianças, além de ensino agrícola.

A ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se autossustentarem. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto n. 36/1936, que se sustentava a aplicação da pedagogia da nacionalidade e do civismo (CADERNOS SECAD/ MEC, 2007).

Assim, a educação formal deveria privilegiar, em termos de conteúdo, relatos sobre a história do Brasil Republicano, enfatizando os símbolos máximos de nossa constituição enquanto nação: o Hino Nacional e a Bandeira. Ao órgão oficial e tutelar também caberia a compra e a manutenção de equipamentos necessários para o desenvolvimento de trabalhos agrícolas, como arados, animais de criação, silos e pátios. Era através destes dois aliados – o trabalho e a educação formal – que o SPI encampava sua aposta na civilização e unificação dos sertões brasileiros.

Tomemos como exemplo da missão e do papel civilizador atribuído à escola e ao trabalho disciplinado na passagem do indígena selvagem/pacificado ao indígena integrado, realizado durante o Estado varguista, um relatório enviado ao SPI por um agente do Estado, alocado em um Posto Indígena no Rio de Janeiro, mais especificamente no Posto Indígena de Cacique Doble (RJ), de 22 de dezembro de 1945 – que, para fins de análise, reproduziremos na íntegra.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO
POSTO INDÍGENA DE CACIQUE DOBLE,
22 DE DEZEMBRO DE 1945.

Ilmo. Senr. Dr. Herbert Serpa
M. D. Chefe da S.E. _____ Rio de Janeiro

Conforme instruções do Senhor Chefe da 7ª
Inspetoria Regional do S.P.I, apresento-vos,
ligeiramente, as atividades da Escola deste Posto,
da seguinte forma:

Alunos índios matriculados masculino	38
Alunos índios matriculados feminino	32
Alunos não índios matriculados masculino	16
Alunos não índios matriculados feminino	10

A Escola funcionou durante o ano com uma regular frequência, sendo que, os alunos do sexo masculino, quando possível, são aproveitados nos trabalhos agrícolas e as meninas nos serviços domésticos.

No próximo ano entrante será acrescido o número de alunos índios que estiverem em condições de serem matriculados.

No dia 19 de Abril do corrente ano, o aluno Luiz Ferreira Doble Lacân, em linguagem portuguesa, falou diante a gloriosa Bandeira Nacional fazendo demonstrações entre a vida do índio e a vida do civilizado e como tal dos diversos misteres da comunidade indígena, que nessa ocasião achavam reunidos quase na totalidade. Falaram também alguns alunos filhos de civilizados enaltecendo a Bandeira Nacional, estando presentes estas pessoas, de fora, famílias e autoridades que vierem presenciar a parada do Dia do Índio, as quais muito aplaudiram e elogiaram a maneira porque o índio sabe portar-se e obedecer.

A Escola Indígena deste Posto tem a honra de agradecer-vos por intermédio do nosso Ilustre Chefe, a vossa cooperação eficiente, dedicada e inteligente. Sirvo-me do ensejo para apresentar-vos os meus votos de SAÚDE E FRATERNIDADE.

João Lúcio de Paulo – Agente do Posto
(BORGES, 2003, p. 78-79)

Do conteúdo desse relatório emitido por João Lúcio de Paulo, agente naquele ano de 1945 no Posto Indígena Cacique Doble (RJ), depreendem-se fragmentos da filosofia assimilacionista dos *Postos de Assistência, Nacionalização e Educação*, organizados com o intuito de atender e integrar as populações indígenas já “pacificadas”. Parece-nos evidente a preocupação do agente Lúcio de Paulo em aproximar a escola e, por conseguinte, seus objetivos civilizatórios com o trabalho, sejam agrícolas ou de serviços domésticos, não permitindo nenhum espaço livre para o indígena aldeado. As atividades no Posto Indígena pareciam manter o indígena ocupado, quase que em tempo integral, com o trabalho e com as atividades de sala de aula. Um espaço cujo destino era ampliar-se e envolver todos os membros ativos da comunidade, pois, como nos informou Lúcio de Paulo, no próximo ano “será acrescido o número de alunos índios que estiverem em condições de serem matriculados”. O alunado não índio,

totalizando 26 matrículas, caracterizava a escola como lugar de assimilação étnica e conversão cultural e física. O relatório segue descrevendo as atividades do Dia do Índio, que contou com a participação dos indígenas aldeados e de diversas autoridades convidadas.

Assim, parece-nos que a educação formal, naquele momento e contexto, fez-se sentir com sua força na fala materna domesticada em língua hegemônica. Nos aldeamentos Guarani, segundo Borges (2003), as práticas não eram muito diferentes. O SPI e seus agentes travavam o mesmo combate civilizatório contra um povo em quase tudo distinto dos Kaingang, desde a hierarquia interna até as formas e táticas de resistência ao mundo não índio. Ao contrário do povo Kaingang, que entrou em contato com as hordas europeias somente no século XIX, e mais diretamente a partir do início do século XX, com a vinda dos imigrantes italianos e alemães para a região Sul do país, os Guarani conheceram as primeiras frentes de expansão mercantis ainda no século XVI, onde hoje se localiza a cidade de Assunção, no Paraguai.

A grande nação Guarani, que na época da conquista conglomerava diversos povos¹², teve seu projeto histórico interrompido e subordinado aos desígnios da Coroa espanhola. Em 1537 (data da chegada dos conquistadores espanhóis a Assunção), parte desses povos Guarani viu-se frente a frente com os *jurua kuere* e, conseqüentemente, com todo o projeto colonial espanhol, com missionários sedentos de almas e soldados venturosos em busca de glória e riqueza.

Parte desses índios foi incorporada, pelas engrenagens da imensa e complexa máquina colonial, nas inúmeras *encomiendas*¹³ espanholas, sofrendo um terrível e imediato ocaso demográfico. Segundo alguns estudos, desses grupos *encomiendados* não sobraram mais do que 10% da população original, dizimada tanto pela intensidade do trabalho forçado

¹² Conforme Meliá (1979, p. 18), “a pesar, sin embargo, de la unidad lingüística y cultural guaraní, no se debe olvidar que se presentaban divididos en nucleaciones diferentes, circunstancialmente que los españoles conceptuaron como ‘provincias’, identificadas a veces con um cacique principal – Guarambaré, Guayrá, Tayaoba... – y compuestas de comunidades aldeas de estructura y dimensión variables.”

¹³ “Índio encomendado era o índio entregue ao espanhol para fins de conversão e catequese. Originada na Espanha medieval e no repartimento das populações mouras entre os conquistadores espanhóis, na colonização americana a encomienda se desenvolveu como uma nova relação de proteção e de dependência entre grupos de índios e um patrono, ou colonizador, que tinha a obrigação de doutriná-los, em troca da utilização de seu trabalho. Na realidade, a encomienda constituiu uma instituição capital no desenvolvimento da colonização de mão-de-obra indígena em proveito do europeu e acobertando a escravidão indígena, pois deixava a salvo a liberdade jurídica do índio, resguardando a suprema soberania da Coroa espanhola sobre novos súditos”. (ALMEIDA, 1985, p. 27)

quanto pelas inúmeras doenças trazidas pelos conquistadores. Posteriormente, esse grupo foi diluído junto às populações invasoras europeias. O antropólogo Darcy Ribeiro aponta o mesmo processo na conquista da América portuguesa:

Milhares de índios foram incorporados por essa via à sociedade colonial. Incorporados não para se integrarem nela na qualidade de membros, mas para serem desgastados até a morte, servindo como bestas de carga a quem deles se apropriava. Assim foi ao longo dos séculos, uma vez que cada frente de expansão que se abria sobre uma área nova, deparando lá com tribos arredias, fazia delas imediatamente um manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativo doméstico. (RIBEIRO, 1996, p. 99)

Em meio a um processo de aculturação e assimilação, voltava-se para a promoção do desaparecimento dos contingentes indígenas, através de sua incorporação à sociedade dominante. O objetivo dessa educação era apenas a incorporação do índio na sociedade dos brancos, fazendo com que o índio perdesse, aos poucos, sua identidade e sua própria cultura, para melhor dominá-lo, assumindo a cultura nacional.

O SPI empreendeu uma política educacional voltada para a “cidadania” dos nativos, nos moldes da sociedade não índia, com vistas à implementação de um processo de integração das comunidades indígenas na economia nacional. Nesse processo, a empreitada civilizatória e integracionista promovida pelo Estado alicerçou-se em uma política de educação escolar não apenas homogeneizadora e etnocêntrica, como também comprometida com as necessidades da economia nacional daquele período. A escola, além de transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade branca e/ou não índia, também teve como objetivo educar (disciplinar) para o trabalho, contribuindo, assim, para o processo de integração das populações indígenas, já “pacificadas”, às fileiras de trabalhadores nacionais.

Todavia, cabe-nos salientar que, se por um lado, o SPI cumpriu um importante papel ao conter os massacres a grupos indígenas alocados em áreas de expansão da chamada fronteira agrícola; por outro, suas ações acabaram tornando-se ineficazes, transformando-se em instrumento de submissão e cercamento.

Em 1967, o referido órgão foi substituído pela Funai. A extinção do

SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio tiveram como motivação diversos fatores, dentre os quais destacamos a implantação da ditadura militar, que desencadeou a redefinição da burocracia estatal, e a necessidade de se difundir internacionalmente uma visão positiva acerca das políticas e ações do Estado brasileiro voltadas às populações indígenas, pois pesava contra o Brasil a acusação de extermínio cultural desses povos. Direcionada para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do Estado brasileiro, a Funai continuou com a mesma função do SPI. A expansão da educação sistemática promovida pela Funai seguiu os moldes e parâmetros da sociedade nacional envolvente, e durante muito tempo não se fez qualquer avaliação crítica quanto às funções e possibilidades da educação formal para as comunidades indígenas.

Nesse sentido, o modelo educacional implantado procurou, antes de tudo, assegurar os objetivos da sociedade dominante. A política educacional da Funai estruturou-se a partir dos Programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldados pela ONU, e nas ações de implantação do ensino bilíngue nas escolas indígenas. Na prática, de acordo com Santos (1975), as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes do Brasil, ou seja, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro deu continuidade à política praticada nos períodos Colonial¹⁴ e Imperial¹⁵, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas

¹⁴ No Brasil Colônia, a educação formal dos indígenas esteve primeiramente – de 1549 a 1757 – sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, os quais foram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais. No Período Pombalino (1750 a 1777), por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório. O Marquês de Pombal pretendia instituir, no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outros, ações de violência e a invasão das terras das aldeias –, é revogado o Diretório dos Índios. Para maiores detalhes, ver: Cunha (1992) e Vieira (2003).

¹⁵ No Brasil Império, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para, de novo, tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n. 426/1845, que definiu o Regulamento das Missões. Mas, aos missionários católicos desse período, não se deu total autonomia. Assim sendo, de 1845 a 1910, o Estado dividiu com várias ordens religiosas católicas a administração da questão indígena, incluída aí a responsabilidade pela educação formal. Para maiores detalhes, ver: Cunha (1992) e Vieira (2003).

tradições; enfim, às formas de convívio social, tidos e entendidos como civilizados e necessários ao processo de integração nacional das populações nativas.

Não podemos deixar de mencionar que, em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. A partir de então, a Funai passou a investir, também, na capacitação de índios para que eles viessem a assumir as funções educativas nas comunidades em que estavam inseridos. Nesses termos, o Estado expressava o “interesse” em que a educação escolar interferisse o mínimo possível nos valores culturais de cada grupo e/ou comunidade indígena.¹⁶

Como decorrências daquele processo, as diretrizes gerais da Funai, baseadas formalmente no Estatuto do Índio, vieram ao encontro da Convenção 107 de Genebra, de 1957, que versava sobre a proteção e a integração das populações indígenas e outras populações tribais e de países independentes. O artigo 23 dessa Convenção, no primeiro parágrafo, estabelecia, a propósito do direito à alfabetização nas línguas indígenas, que as crianças devem ser capacitadas a ler e a escrever na língua materna, e, em caso de impossibilidade, na língua comumente empregada pelo grupo a que pertençam. Já o artigo 49 do Estatuto do Índio salienta o ensino de caráter bilíngue: “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira” (FERREIRA, 2001, p. 76).

Historicamente definida como integracionista, a educação escolar oferecida pela Funai, expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio, segundo Mariana Ferreira (2001), contradiz, porém, a retórica segundo a qual o bilinguismo é meio para assegurar e respeitar “o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meio de expressão” (artigo 47 do Estatuto do Índio). Ainda, segundo a autora, a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar os interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, do mesmo modo como fazem os missionários evangélicos.

Se, durante o período de atuação do SPI, a falta de pessoal qualificado tornou praticamente impossível a criação e implementação de programas educacionais de caráter bilíngue – estamos nos referindo a linguistas e pedagogos –, a Funai valeu-se do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), no Brasil desde 1959. Adotar integralmente o modelo do

¹⁶ A partir de 1970, foram implementados diversos projetos de desenvolvimento comunitário em distintas “comunidades” indígenas brasileiras, como no caso dos Xavantes, Xokleng, Gavião e Yanomami. Para maiores detalhes, ver: Ferreira (2001, p. 71–111).

SIL revelou o objetivo de instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que dizia respeito à desqualificação do quadro técnico. Podemos ainda inferir que o ensino bilíngue, garantido por especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. Entretanto, devido à polêmica gerada em torno da falta de investimentos do Estado brasileiro na educação escolar indígena, a qual havia sido repassada para o SIL, o convênio selado entre a Funai e o SIL, na década de 1970, foi rompido em 1977.

As críticas dirigidas à política de ensino da Funai e à atuação do SIL concorreram para que a Funai procurasse desvincular o discurso sobre educação indígena da atuação do SIL. Em julho de 1990, foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento final afirmava que, naquele momento, a maioria das escolas indígenas estava estruturadas e possuíam normas de funcionamento consoantes às diretrizes das secretarias estaduais e municipais de educação, sendo que tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI *apud* FREIRE, 2004, p. 25).

Como procuramos demonstrar, ao longo de décadas a escola foi projetada para os índios, desde o processo de evangelização empreendido pelos missionários até a constituição do Estado republicano brasileiro. Nesse empreendimento, as comunidades indígenas brasileiras ficaram sujeitas a programas educacionais produzidos pelo Estado e às políticas educacionais centradas e formuladas pela sociedade não índia. A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconheceu aos povos indígenas o direito à diferença. Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em Kaingang, e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência. Conforme

nos afirma Freire (2004, p. 25), “uma avaliação do papel da escola nos últimos 15 anos deve indagar até que ponto os povos indígenas estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e de afirmação cultural”.

2.2.1 Da escola para os indígenas à escola dos indígenas

A partir de 1991, um conjunto de decretos descentralizou, para outros órgãos públicos, diversas ações no âmbito indigenista, até então de exclusiva responsabilidade da Funai. Essa mudança institucional na condução da política indigenista foi um marco importante, pois envolveu novas agências do Estado no campo da definição e execução das políticas públicas. Por definição do Decreto Presidencial n. 26/1991, o MEC passou a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os estados e os municípios passaram a ser responsáveis pela execução dessa política educacional. A ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – ganhou força no Brasil desde os primeiros momentos de constituição de um movimento social indígena organizado, nos primeiros anos da década de 1970.

Na primeira fase, entre a década de 1970 e o início dos anos de 1980, o movimento indígena assumiu o caráter *pan-indígena*, com a promoção da organização pluriétnica dos índios em defesa de seus direitos dentro do Estado brasileiro. Enquanto estratégia política, o movimento *pan-indígena* consistiu na organização de grupos indígenas a partir de uma identidade supraétnica. A participação de índios em assembleias, patrocinadas inicialmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), resultou na formação de uma comunidade e de uma identidade supraétnicas, constituídas como referências para a articulação do movimento e a criação da União das Nações Indígenas (UNI), organização indígena de caráter nacional. Processual do fenômeno de resistência indígena, nesse trabalho, revelou a complexidade das relações envolvidas na atuação política dos índios dentro do contexto interétnico do Estado brasileiro.

Uma nova fase do movimento indígena iniciou-se com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. O cenário no qual contracenam os atores do movimento indígena passou a ser outro desde que foram implementadas mudanças na forma jurídica e política de inserção das

populações indígenas no Estado brasileiro. Os artigos 231 e 232 (título VIII, capítulo VIII – Dos Índios) da Constituição Federal de 1988, bastante conhecidos pelos antropólogos, indigenistas, juristas e pelos próprios índios, afirmaram o reconhecimento legal da população indígena como integrante da sociedade brasileira, contrapondo-se às concepções anteriores de que os indígenas estariam, evolutivamente, destinados à mestiçagem ou mesmo à extinção. Nos anos de 1990, o contexto político neoliberal, caracterizado pelo apelo do Estado à participação da sociedade civil em ações públicas, propiciou a criação de espaços de diálogos interculturais entre indígenas e não indígenas, no interior da sociedade nacional (ORTOLAN MATOS, 2004). Nesses espaços, diferentes sistemas de significados articular-se-iam com a possibilidade de constituir acordos de entendimento entre si para efetivar a comunicação entre os agentes. A partir da década de 1990, os interlocutores governamentais tornaram-se múltiplos no campo indigenista, em decorrência da redistribuição das responsabilidades indigenistas da Funai entre diversos órgãos do Governo brasileiro.

No Brasil, a trajetória do movimento indígena tem traços que são característicos de outros movimentos sociais surgidos no país e na América Latina nas últimas décadas do século XX (GOHN, 2002, p. 241-271). Em sua fase emergente, entre os anos de 1970 e os anos de 1980, a configuração pan-indígena do movimento foi definida enquanto uma estratégia política estabelecida no contexto político das lutas sociais da sociedade civil, no Estado brasileiro naquelas décadas. O momento histórico era o da mobilização da sociedade civil brasileira em defesa da ampliação dos direitos civis, restritos pelo regime ditatorial militar instalado no Governo brasileiro após 1964. Na época, o Estado acionou uma forte ação repressiva contra os movimentos sociais de contestação ao regime autoritário. No entanto, as mobilizações em defesa dos direitos indígenas usufruíram um maior espaço político de contestação, sem a repressão imediata do Governo Militar, o que fez o movimento indígena aglutinar, na época, apoio político de diversas entidades civis (algumas diretamente ligadas à luta indígena, outras tantas ligadas à defesa dos direitos civis de modo geral), de categorias profissionais (advogados, jornalistas, professores etc.), de antropólogos, de membros de igrejas cristãs (principalmente da Igreja Católica) etc.

O contexto político de resistência civil contribuiu para a organização e a legitimação do movimento indígena frente à sociedade brasileira, por meio da definição de uma nova imagem social do índio, reconhecido como

sujeito político da sociedade civil brasileira (ORTOLAN MATOS, 1997, p. 12-17). Nessa ocasião, foi fundamental, para a constituição do movimento indígena, o apoio político e financeiro que os líderes indígenas receberam, dos demais atores da sociedade civil brasileira, para promover ações de mobilização política entre os diferentes povos indígenas, em defesa de seus direitos específicos enquanto índios dentro do Estado brasileiro. O eixo principal dessa mobilização girou em torno do reconhecimento indígena de seu *status* sócio-político coletivo de minoria, condição interétnica imposta aos povos indígenas por meio de sua subordinação à hegemonia política do Estado-nação. Tomar para si a consciência política da condição de minoria implicou no reconhecimento indígena de que, apesar de suas diferenças étnicas, compartilhavam história e destino comuns dentro do Estado brasileiro. Foram esses reconhecimentos que deram base política para a formação de uma comunidade política pan-indígena.

A participação de representantes indígenas em assembleias, organizadas na década de 1970 com apoio de entidades civis, principalmente do Cimi, proporcionou a formação de uma “consciência indígena coletiva”¹⁷ da situação de contato e a criação de uma identidade supraétnica que foi capaz de aglutinar diferentes grupos indígenas em torno de demandas políticas comuns (ORTOLAN MATOS, 1997, p. 210-264). Na pauta principal das reivindicações, estava a demanda por maior espaço político de negociação com o Estado brasileiro, o que exigiu dos indígenas uma maior organização política para sua atuação no campo da política nacional. A partir de então, líderes do movimento indígena foram agregando experiências de práticas coletivas (como, por exemplo, assembleias, reuniões, atos públicos etc.) e de negociações políticas (entre os “opositores” e interlocutores do movimento), definindo as estratégias de ação coletiva em consonância com o processo histórico e político mais amplo da sociedade nacional e do Estado brasileiro.

Transcorrida a fase inicial de mobilização, o movimento indígena consolidou-se com a formalização de sua organização (estabelecimento de funções, nomeações de cargos, divisões de tarefas, definição de tempo de mandato etc.). Como ocorreu com a trajetória de outros movimentos sociais, o movimento indígena atingiu a fase de institucionalização do modo de organização das ações coletivas, em função da conjugação de

¹⁷ Parte do projeto político dessas assembleias consistia em construir, entre os indígenas, um referencial comum de análise sobre as experiências de contato por eles vivenciadas, que fosse capaz de identificar uma única raiz dos seus diversos problemas interétnicos: a exclusão política e socioeconômica dos indígenas no Estado brasileiro.

fatores relacionados à dinâmica interna do movimento (articulações entre a “base”, as lideranças e a assessoria do movimento; definição e execução de projetos sociopolíticos, culturais e socioeconômicos; formação de quadros de lideranças etc.) e de fatores externos (a conjuntura política e socioeconômica do país e a configuração do jogo de forças sociais em um determinado momento). Nessa fase da consolidação do movimento indígena, as ações coletivas adquiriram o formato de organizações sociais não governamentais e se proliferaram regional e localmente, redimensionando as forças sociais do movimento a partir das expressões políticas locais de seus atores.

Mudanças no contexto político das relações interétnicas, sobretudo as mudanças impulsionadas pela reforma do Estado na década de 1990, refletiram diretamente sobre a dinâmica do movimento indígena, justamente por ser um movimento social inserido no universo das forças sociais em disputa política dentro do Estado e da sociedade nacional. Novas relações entre sociedade civil e Estado brasileiro foram estabelecidas com o término do regime autoritário militar e com o processo de democratização do país. Nos anos de 1990, foi constituída uma esfera pública com caráter participativo mais amplo, que exigiu a organização da sociedade civil a partir de um novo perfil de atuação. Com a reforma do Estado, algumas áreas de políticas públicas passaram a ter um novo modelo de gerenciamento que incluía a participação de organizações não governamentais devidamente credenciadas para o papel.

A pauta de reivindicações do movimento indígena teve importantes transformações conforme as expectativas indígenas sobre o destino de sua política oficial, após a democratização do Estado brasileiro. Uma vez assegurado o direito indígena a terra, na Constituição de 1988, abriu-se espaço para outras preocupações emergirem com maior força reivindicativa, como, por exemplo, a proteção dos territórios e a sustentabilidade socioeconômica dos grupos indígenas na sociedade nacional. Um tom mais positivo foi dado às reivindicações, ao direcionarem as demandas à esfera das políticas públicas, como, por exemplo, às políticas de educação diferenciada para as populações indígenas.

De acordo com Silva (1998), as discussões iniciais acerca dos direitos indígenas tiveram, como principal enfoque, a educação bilíngue, a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, linguístico, legal – para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira. Eram importantes

temas de debate: o papel do “monitor bilíngue”¹⁸; o ensino da língua portuguesa e da aritmética como meio de defesa dos índios em situações de contato interétnico; a denúncia e o questionamento da autoridade da escola (enquanto instituição originada e gerida de fora) sobre a população indígena local; a garantia de seus próprios processos de socialização; a adequação do método Paulo Freire de alfabetização a esse contexto. Passava-se da denúncia da escola anti-indígena à avaliação de suas possibilidades como agência libertária e afirmativa da especificidade indígena no cenário nacional¹⁹.

Na atualidade, as escolas, enquanto instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer, estão incorporadas à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no país. Em tempos atuais, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena *diferenciada*, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. O movimento sócio-político que acompanhou a formação dessas convicções tem uma história própria, cuja presença no cenário jurídico-político nacional é evidente²⁰.

O trabalho de professores índios, suas comunidades e seus assessores, especialmente a partir de meados dos anos de 1970, resultou na criação de experiências escolares originais²¹ que, somadas à mobilização

¹⁸ A essa altura, embora coubesse, oficialmente, à Funai a condução da política educacional para os povos indígenas, prevalecia nas escolas dos Postos Indígenas a orientação missionária do SIL (*Summer Institute of Linguistics*, hoje Sociedade Internacional de Linguística), ancorada nos princípios da evangelização e do bilinguismo de transição. Obviamente, não se fala ainda em “professor índio”. Para uma crítica da influência do SIL sobre a linguística indígena no Brasil, consulte-se Y. Leite (1995). Sobre o mesmo assunto, Franchetto (1997).

¹⁹ Para mais informações sobre esse período: Meliá (1979); Lopes da Silva (1981); Ferreira (1992). E sobre momentos subsequentes: Kahn & Franchetto (1994); D’Angelis & Veiga (Orgs.) (1997), especialmente os capítulos “Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas” e “escola indígena: um caso particular de escola?”. Um histórico preciso também se encontra em Côrtes (1996, capítulo 2).

²⁰ Uma fonte segura e obrigatória para a comprovação dessa afirmação é os vários exemplares de *Povos Indígenas no Brasil*, coletâneas de notícias veiculadas pela imprensa nacional, selecionadas e comentadas, publicadas pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), na década de 1980, e pelo Instituto Socioambiental (ISA), a partir dos anos de 1990.

²¹ Para mais informações sobre as discussões iniciais e os projetos pioneiros em propor uma transformação da escola nessa direção, sugerimos a consulta a Meliá (1979); Lopes da Silva (Org.), (1981); Monserrat (1989). Mesmo na Funai, iniciativas independentes de professores contratados ligados a universidades e às nascentes “entidades de apoio aos índios” contrariavam

articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não governamentais e à ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos índios²², consolidaram reivindicações que estão hoje impressas em textos como a Constituição Federal em vigor, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em documentos, portarias e regulamentações que expressam as políticas públicas implementadas nesse campo, como ilustram as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1993).

Nascidas de um debate que tem sua base no movimento indígena, tais reivindicações estão hoje reconhecidas oficialmente, e institucionalmente concretizadas no país. Em nível federal, com a transferência da responsabilidade final pela educação escolar indígena, da Funai para o Ministério da Educação²³ e sua consequente integração ao sistema nacional de ensino, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena (órgão consultor formado com representação indígena e da sociedade civil)²⁴ e, como instância interna do Ministério, uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, através dos quais são avaliados e eventualmente financiados projetos de escolas indígenas, de formação específica de professores índios e de produção de material didático específico, grande parte do qual em línguas indígenas. Em nível estadual, na maior parte do país, há Núcleos de Educação Indígena (NEIs), também concebidos²⁵ como aglutinadores da participação de representantes das

a orientação oficial (ver, em LOPES DA SILVA (Org.), 1981, os trabalhos de Ferreira e Biase, relativos aos Xavante, e o de Pereira, sobre a Casa do Índio em Rio Branco – AC). Para um histórico das organizações (inicialmente exclusivamente não indígenas, posteriormente também indígenas) que realizaram tais projetos, ver o texto de Monserrat: “Conjuntura Atual da Educação Indígena”, no já citado Emiri & Monserrat (1989). De algumas das experiências de longa duração (dez anos ou mais), encontram-se relatos e análises de grande interesse em Gruber (1992) (1993), Monte (1996) e Paula (1998), respectivamente sobre os Ticuna, os povos indígenas do Acre e os Tapirapé.

²² De que o aumento constante de pesquisas, dissertações e teses acadêmicas é apenas um indicio, ver Capacla (1995); para uma análise de parte dessa bibliografia, ao lado da proliferação de coletâneas de artigos sobre experiências específicas e de documentos de encontros de professores índios, entre outros, Emiri & Monserrat (1989).

²³ Decreto n. 26/91, da Presidência da República (gestão Fernando Collor), de 04/02/1991.

²⁴ Criado pela Portaria n. 490, do Ministério da Educação e do Desporto, de 18 de março de 1993.

²⁵ Nos termos da Portaria Interministerial n. 559, de 26 de abril de 1991, assinada pelos ministros de Estado da Justiça e da Educação, cujo artigo 5º expressa a resolução de: “Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas”. A composição desses NEIs está descrita no parágrafo único desse mesmo artigo: “Esses núcleos deverão contar com a participação das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não-governamentais

populações indígenas locais e dos setores da sociedade civil e da comunidade científica envolvidos com a questão da educação indígena.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender a reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios.

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e linguísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passaram a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena, adequados às diferentes realidades.

As organizações indígenas²⁶ passam, então, a reivindicar, junto ao poder público, a legitimação e legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas, por meio da sua inserção no sistema público de ensino.²⁷

Nesse sentido, criam-se, no Brasil, parcerias entre órgãos governamentais – de âmbito federal, estadual e municipal –, movimentos indígenas e organizações pró-índio, e, aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas.

Essas novas referências políticas e conceituais são afirmadas pelas definições presentes na Constituição de 1988, a qual, como já mencionados, serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os

afetas à educação indígena e de Universidades”. Sobre uma análise do processo de organização desses núcleos: KAHN *in* ABA (1993, p. 3).

²⁶ Destacamos a articulação do movimento dos professores indígenas, por exemplo: a Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam) e a Organização Geral dos Professores Ticuna (OGPTB).

²⁷ Em 1988, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual de 1º Grau Indígena Tapirapé (FERREIRA, 2001, p. 92-3).

povos indígenas no Brasil. A partir dela, a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas transforma-se, e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos.

Em termos gerais, podemos afirmar que, em parte, essas mudanças ocorreram, principalmente, em função da superação, no texto constitucional, da perspectiva integracionista até então vigente nas políticas indigenistas colocadas em prática pelos órgãos tutelares. Isso se mostra de forma nítida quando se reconhece a pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira, característica até então vista como obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação. Nesses termos, conforme salienta Freire (2004), a responsabilidade pela garantia da diferença cultural dos povos indígenas passa a ser da União. De outra forma, poderíamos considerar que as ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades.

Nesse percurso, a escola – outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer – tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Do debate mais amplo e da garantia constitucional do direito à diferença, surge a possibilidade, aos povos indígenas contemporâneos, de se valerem da escola por eles construída como instrumento de autonomia perante a sociedade não indígena, em contato cada vez mais estreito.

Mesmo se levando em conta os poucos recursos destinados à educação, de um modo geral, no Brasil, em 2003, o Ministério da Educação deu início a um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A Secad foi criada com o objetivo de institucionalizar, no Sistema Nacional de Ensino, o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. Nesses termos, a educação escolar indígena passa a

receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

2.2.2 A Política Oficial da SECAD/MEC

A gestão da diversidade cultural na educação indígena ganha ênfase, a partir da política adotada pela Secad/MEC, mediante práticas de valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Para tanto, as práticas oficiais têm buscado se estruturar mediante os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos de forma autônoma por cada povo e/ou comunidade indígena:

[...] a produção das diferenças sociais se concretiza na formulação de diferentes projetos societários, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade majoritária. (CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 26)

Com o foco na democratização das instituições públicas, a Secad/MEC inseriu, com forte ênfase, a institucionalização da participação indígena. Assim, as secretarias de educação foram instadas a criar espaços institucionalizados de comunicação e participação indígena para possibilitar condições de estabelecimento do diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos, dando consistência e resultado à ação e ao financiamento públicos. A partir dessa base dialógica, as iniciativas procuraram direcionar a ação pública às necessidades, interesses e concepções das comunidades indígenas. (CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 29).

Paralelamente, foi implementada uma série de ações para a ampliação da oferta da educação básica nas áreas indígenas – segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio –, com o objetivo de desenvolver um tratamento sistêmico dos princípios e diretrizes da educação escolar indígena em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, as diretrizes de afirmação das identidades étnicas – de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas – são estendidas para toda a educação básica intercultural e também para a formação superior de professores

indígenas, ação essa que fundamenta a ampliação da oferta de educação básica intercultural de qualidade.

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas ideias se firmaram a partir da reflexão e da ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia.

Uma dessas ideias é o reconhecimento da multiétnicidade e da pluralidade. No Brasil contemporâneo, existem mais de 225 povos indígenas²⁸ que, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cultural e linguisticamente representam uma magnífica

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. [...] Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade. (BRASIL. MEC, 2005a, p. 31)

É relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de presente e de futuro. Construir uma agenda política acordada com professores e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas socioambientais, é um importante desafio para os gestores públicos.

Outra ideia-chave implantada na Secad foi a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, seguindo os pressupostos de Meliá

²⁸ O fenômeno da reemergência étnica, nos últimos anos, tem dado visibilidade social a povos antes não reconhecidos devido a processos de discriminação e negação de suas identidades. É o caso, entre outros, dos Tapeba, localizados na Grande Fortaleza (CE), dos Pankará, em Floresta (PE), dos Caxixó, em Minas Gerais. Santarém (PA), no Censo Escolar Inep/MEC de 2006, inseriu 30 escolas indígenas localizadas em comunidades que vêm exigindo o reconhecimento de seus direitos étnicos (cf. OLIVEIRA, 1999).

(1979), autor que evidenciou os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas, que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação do indivíduo enquanto sujeito ativo e participativo nos múltiplos espaços de sociabilidade.

Considerando que as práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida, são educacionais por natureza, valem-se da oralidade e têm estratégias próprias, a Secad adotou, como um dos fundamentos da educação escolar indígena, o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, conforme o RCNEI, ela

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas [...] que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas. (BRASIL. MEC, 2005a, p. 32)

Conforme a concepção adotada pela Secad, o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por *pedagogias indígenas*. Nos diários de classe de alguns professores indígenas, nos relatos do seu trabalho pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da *lecto-escritura*, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PIANTA, 2003).

Nessa mesma direção, outra ideia que conceitua o campo da educação escolar indígena e baliza os projetos e políticas implementados pela Secad diz respeito à autodeterminação das comunidades indígenas. Para o RCNEI,

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu

destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares. (BRASIL. MEC, 2005a, p. 37).

As experiências alternativas que inovaram a discussão e a prática da educação escolar em um contexto de diversidade indígena firmaram algumas categorias que se tornaram definidoras da escola indígena como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São características da escola indígena: a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (SECAD/MEC, 2007, p. 46)

Nesse sentido, as escolas indígenas propõem-se a serem espaços interculturais onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podendo ser conceituadas como escolas de fronteira (TASSINARI, 2001) – espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. Portanto, a educação escolar indígena incentivada pela Secad tem buscado problematizar enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. De acordo com as orientações postuladas e objetivadas pela Secad,

A escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. Caracteriza-se por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a

escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo – até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem. (SECAD/MEC, 2007, p. 23)

Outra questão, apontada como prioritária para o MEC, situa-se nos direitos linguísticos dos povos indígenas. Os projetos levados a efeito têm sido direcionados para que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos; trazem a atenção para a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Trata-se de uma prática chamada de bilinguismo ou multilinguismo na escola indígena, visto que, em algumas regiões, as comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com quem o Brasil faz fronteira.

Essa característica da escola indígena passa hoje por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, pois se trata de uma abordagem às línguas usadas na comunidade e na escola, tendo em vista um horizonte de manutenção, ampliação e/ou revitalização das línguas maternas e aprendizagem da língua portuguesa com metodologias de aquisição de segunda língua. (SECAD/MEC, 2007).

Contudo, devemos salientar que as ações oriundas de projetos e programas educacionais específicos às comunidades indígenas brasileiras são dificultadas pela falta de uma gestão articulada entre os órgãos estaduais competentes e a União. Pois, como sabemos, os territórios indígenas tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas estabelecidas e firmadas pelos estados e municípios. Como exemplo, mencionamos os territórios do povo Guarani Mbya, que se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Podemos mencionar, também, o caso das comunidades Xavante, no estado do Mato Grosso, as quais estão distribuídas em mais de 11 municípios. Outro exemplo pertinente é o caso dos Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, que têm suas comunidades em uma área que envolve 24 municípios. Ou, ainda, os Kaingang, que têm suas terras divididas entre São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (BRASIL, MEC, 2007).

De acordo com as orientações da Secad, o conceito de territorialidade e território passa a operar, nas ações e nos projetos, como uma variável fundamental e necessária para o respeito à diversidade das comunidades indígenas. Porém, para que as ações oriundas das necessidades específicas de cada uma das comunidades possam ser efetivas, as políticas públicas de gestão da diversidade indígena devem ser pensadas mediante e a partir de novas articulações entre diferentes gestores e institucionalidades, o que poderá contribuir não apenas para a superação da fragmentação administrativa da questão indígena no Brasil, como também contribuirá para o reconhecimento da organização social dos povos indígenas.

Diante dessa necessidade, o MEC, por meio da Secad, passou a promover o debate no sentido de buscar induzir as secretarias estaduais de educação a observarem a territorialidade desses povos e a inovarem na proposição de práticas de gestão articulada e compartilhada entre várias secretarias de educação.

Diferentes projetos e ações dirigidos à gestão e respeito da diversidade e dos direitos indígenas, garantidos pela Constituição de 1988, foram implementados pela Secad. Entre as iniciativas promovidas, podemos mencionar as ações de incentivo à formação de professores indígenas. Anteriormente, para a execução de ações de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos, eram priorizadas, pelo Ministério da Educação, algumas organizações não governamentais, em detrimento das secretarias de educação.

É importante observar que a ação de algumas organizações não governamentais foi e é referencial para as mudanças no perfil de gestão do setor público, por respeitar a sociodiversidade indígena. No entanto, é responsabilidade do Ministério da Educação mobilizar os sistemas de ensino para atuarem levando em conta os marcos constitucionais dos direitos indígenas e a avaliação crítica das políticas integracionistas e homogeneizantes de longo curso que ainda fundamentam muitas das práticas gerenciais nos dias atuais.

O MEC desenvolveu, então, um conjunto de ações para enraizar o tratamento da diversidade sociocultural no âmbito educacional, induzindo as secretarias de educação a reconhecerem o amplo campo da diversidade na reorganização de suas políticas, prioridades e práticas gerenciais. Nesse sentido, o movimento social indígena organizado tornou-se ator imprescindível para a formulação e experimentação de novas práticas indigenistas nas políticas e ações da Secad.

Assim, mesmo que de forma ainda não plenamente satisfatória, foi implementado o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, cujo objetivo principal foi:

Garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas. (CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 42)

O projeto insere-se em uma proposta de uma educação escolar indígena baseada na interculturalidade. Pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar. Busca, igualmente, garantir que a escola indígena seja autônoma e que fortaleça os projetos societários e identitários dos povos indígenas, mediante práticas de formação docente, levando em conta os cenários de diversidade sociocultural. (CADERNOS SECAD/MEC, 2007, p. 42)

Como forma de implementação, o MEC valeu-se dos sistemas de ensino estaduais e das secretarias estaduais de educação. A maioria dessas secretarias criou programas de formação inicial, aprovados pelos conselhos estaduais de educação, para a habilitação e para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, com oferta de escolarização concomitante. Também foram realizados cursos de formação continuada, com o objetivo de que esses cursos também fossem organizados a partir de programas contínuos e específicos, e não em eventos isolados de formação.

O Ministério da Educação publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, para orientar as secretarias estaduais de educação na organização e gestão dos programas de formação de docentes indígenas. Baseados em diferentes experiências de formação de professores indígenas, os Referenciais sistematizam as principais ideias e práticas implementadas por diferentes projetos desenvolvidos no país.

Os cursos de formação de professores tiveram como objetivo constituírem-se em espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos linguísticos correntes de sua comunidade – sejam eles bilíngues, multilíngues; sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de

aprendizagem dos povos indígenas – as pedagogias indígenas²⁹.

De acordo com o programa de implementação, a formação inicial e continuada de professores indígenas é financiada com recursos orçamentários do Ministério da Educação, alocados na Ação de Formação de Professores Indígenas, os quais vêm sendo ampliados progressivamente. Esses recursos são descentralizados por meio de resoluções específicas para a educação escolar indígena, com o objetivo de orientar e normatizar o acesso aos recursos, que são geridos pelo FNDE. As resoluções são publicadas anualmente no Diário Oficial da União, e podem apresentar Planos de Trabalho Anuais (PTAs) às secretarias estaduais de educação, organizações indígenas e não indígenas (CADERNOS SECAD/MEC, 2007).

Não resta dúvida de que os investimentos em projetos de cooperação entre instituições ligadas ao Governo Federal, entidades de ensino e associações indígenas contribuíram para que a questão da educação escolar indígena ganhasse contornos mais elásticos. Dizer isso significa dizer que o processo de educação escolar praticado nas aldeias indígenas encontra-se articulado às demandas sociais e políticas de cada comunidade. Portanto, em maior ou menor intensidade, variando de região para região, localidade para localidade, a educação escolar vem gradativamente assumindo um papel fundamental no processo de reemergência social ou, ainda, de reetnização indígena.

Porém, ao chegarmos ao fim deste primeiro capítulo, cabe indagarmos de que maneira este longo processo pode ser percebido na região em que se detém o nosso estudo. Esse, portanto, será o ponto de partida do segundo capítulo de nosso trabalho.

²⁹ Muitos desses cursos inserem, como mecanismo de autoformação e de reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, a escrita de Diários de Classe, possibilitando aos técnicos e gestores, assessores e outros professores indígenas conhecerem a riqueza e complexidade da pedagogia intercultural desenvolvida pelos professores indígenas (MONTE, 1996). Nesses registros, os professores relatam a dinâmica da sala de aula, suas análises sobre o currículo desenvolvido, observações sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, os materiais didáticos utilizados e as práticas de avaliação, entre outros (CADERNOS SECAD/MEC, 2007).

3 SAINDO DA INVISIBILIDADE SOCIAL: A POPULAÇÃO INDÍGENA E A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA

Atualmente, os povos indígenas ainda vivem excluídos da sociedade e, muitas vezes, até mesmo privados de seus direitos como cidadãos iguais de um estado. Apesar disso, eles estão determinados a preservar, desenvolver e transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica. A autoidentificação como uma pessoa indígena e aceitação pelo grupo é um componente essencial do sentido de identidade dos povos indígenas. Grupo de Trabalho Internacional para Assuntos Indígenas. (IWGIA, 2011) (tradução nossa).³⁰

Segundo o Grupo de Trabalho Internacional para Assuntos Indígenas (IWGIA), com sede em Copenhague, estima-se que, atualmente, divididos em pelo menos 5.000 povos, a população indígena mundial supere os 350 milhões de indivíduos (IWGIA, 2011).³¹ Evidentemente que as estimativas variam ao longo do tempo e, nesse caso, nenhum exagero seria dizermos que variáveis tais como a constante ameaça de invasão territorial e assassinatos, a pilhagem dos seus recursos, cultural e legal, bem como a discriminação e até mesmo a falta de reconhecimento sofrido por instituições indígenas em certos países, podem implicar no processo de invisibilidade social dos povos indígenas, quando não da própria negação de sua identidade.

No Brasil, por exemplo, até meados da década de 1970, o desaparecimento dos povos indígenas demonstrava-se algo inevitável. Até então, conforme procuramos historicizar no Capítulo 1 de nosso

³⁰ Today many indigenous peoples are still excluded from society and often even deprived of their rights as equal citizens of a state. Nevertheless they are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories and their ethnic identity. Self-identification as an indigenous individual and acceptance as such by the group is an essential component of indigenous peoples' sense of identity). Grupo de Trabalho Internacional para Assuntos Indígenas. (IWGIA, 2011)

³¹ Fundado em 1968, o IWGIA é uma organização internacional, não governamental, que concentra esforços em ações/projetos voltados para os Direitos Humanos e a desconstrução da subalternidade dos povos indígenas espalhados pelo mundo. Em específico, suas ações concentram-se em trabalhos de pesquisa, produção documental e difusão de informação, projetos de cooperação com organizações e comunidades indígenas. Para maiores detalhes sobre o IWGIA, ver: <http://www.iwgia.org/index.php>

trabalho, as políticas indigenistas, completamente atreladas ao paradigma assimilacionista da época e ao ideário desenvolvimentista, ao contrário de preservarem cultural e socialmente os grupos indígenas, mantiveram-se fortemente subordinadas às obras de infraestrutura, à construção de estradas e hidrelétricas, assim como ao processo de expansão de estabelecimentos rurais e de extração de minérios em áreas/territórios dos grupos indígenas espalhados pelo território nacional.

A partir do início da década de 1980, no entanto, a realidade social desses povos começou a mudar. Embora alguns grupos indígenas tenham diminuído demograficamente e inclusive vivenciado a dura ameaça da extinção, a atuação dos primeiros movimentos de organização social indígena e a respectiva busca de defesa de seus interesses contribuiu para a reversão da curva demográfica dessa população no país. Processo que, segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 28), antropólogo e coordenador geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, encontra sua âncora em um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “retnização”. Nele, ainda conforme esse mesmo autor,

[...] [os] povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Idem, Ibidem).

Cunhado no campo epistemológico da antropologia, o termo *etnogênese* tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelo “ressurgimento” de grupos étnicos. De acordo com Miguel Alberto Bartolomé (2006, p. 40), de modo geral, o conceito nasceu como um instrumento para descrever o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio linguístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo. Ou seja: para esse antropólogo mexicano, o conceito foi cunhado com o propósito de dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas, mediado por resultado de

migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões. Entretanto, como adverte Bartolomé, mais recentemente, também passou a ser acionado na análise dos recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação (Idem, *Ibidem*).

Em última instância, parafraseando Miguel Bartolomé (2006, p. 46), podemos mesmo dizer que:

[...] a *etnogênese* foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana, onde suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente.

Ainda que a condição de exclusão social seja uma característica marcante entre as comunidades indígenas brasileiras, a consonância entre a criação/consolidação de organizações indígenas formais, bem como a oferta de políticas públicas específicas, entre elas as relacionadas à educação escolar indígena, contribuiu e tem cada vez mais contribuído para esse processo de etnogeneinização ou de emergência étnica dos povos indígenas no Brasil. Colocar em tela os efeitos de um processo que tem contribuído para a ampliação da visibilidade social indígena, assim como sua relação com o desenvolvimento estrutural da educação escolar diferenciada no estado de Santa Catarina, é o objetivo mais amplo deste capítulo. Com isso, esperamos poder reconstruir o cenário e o momento social nos quais se localiza o objeto central deste trabalho, até porque o processo de luta pela desconstrução da subalternidade Kaingang da TI Xaçecó não pode ser analisado de modo deslocado de uma conjuntura mais ampla. Como veremos no Capítulo 3, ele surge imiscuído à (re)emergência social indígena na região.

3.1 A (RE)EMERGÊNCIA SOCIAL DA POPULAÇÃO INDÍGENA EM SANTA CATARINA

De que maneira poderíamos colocar em tela a (re)emergência da população indígena em Santa Catarina? Um das estratégias que utilizamos foi a observação microanalítica da variação da população

autodeclarada indígena na região. Evidentemente, a investida não seria das mais simples. No entanto, o conjunto de dados disponibilizados pelo IBGE foi de grande valia para o empreendimento que, nas páginas seguintes, passamos a compartilhar com nosso leitor crítico.

Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), os mais de 230 povos indígenas somam, atualmente, 817.963 pessoas que assim se autodeclararam no Brasil. Dessas, 315.180 vivem em cidades e 502.783 em áreas rurais, o que corresponde a aproximadamente 0,42% da população total do país. Embora, de lá para cá, a resposta positiva na curva demográfica seja contínua, o crescimento dos autodeclarados indígenas no período 2000/2010 (11,42%) não foi tão significativo quanto ao verificado no período de 1991/2000, quando alcançou a casa dos 149,59% (GRÁFICO 1).³²

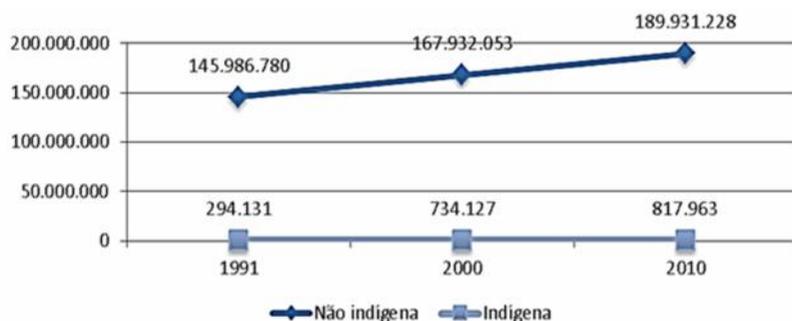


Gráfico 1 - Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010)

³² A respectiva análise da distribuição da população indígena recenseada em 1991, 2000 e 2010, presente nos gráficos de 1 a 11, foi elaborada a partir dos dados disponibilizados pela Diretoria de Pesquisa do IBGE. Os mesmos estão disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/estudos.html>.

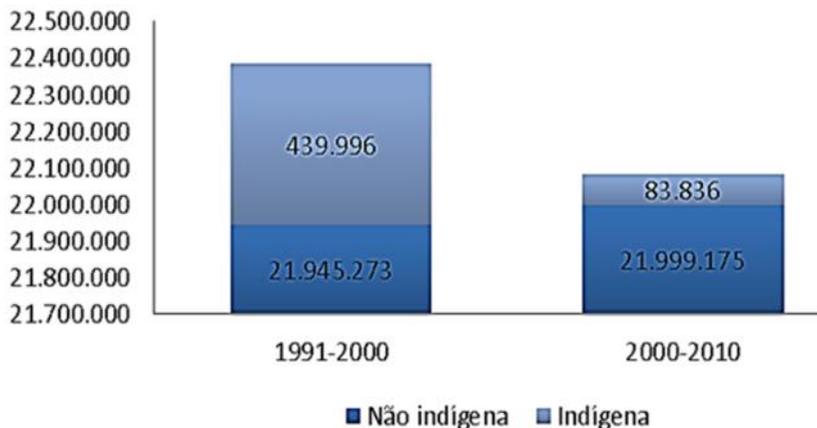


Gráfico 2 - Crescimento populacional absoluto, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010)

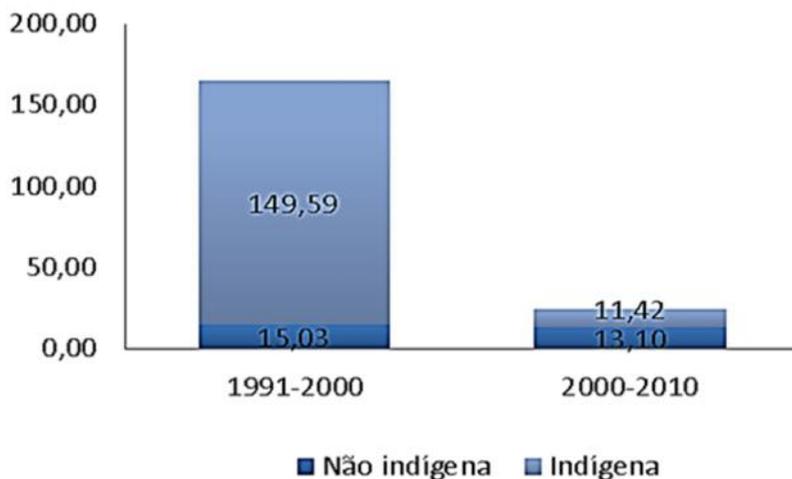


Gráfico 3 - Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – Brasil (1991 – 2010)

Infelizmente, até onde temos conhecimento, as variáveis censitárias referentes à etnia, à língua falada no domicílio, dentre outros elementos relacionadas à etnicidade dos grupos indígenas, ainda não foram disponibilizadas pelo IBGE. Esses dados certamente auxiliariam sobremaneira para o melhor entendimento quanto à composição da população indígena e, conseqüentemente, do seu crescimento. De

qualquer modo, mesmo que correndo o risco de generalizações, é possível inferir que em relação ao mosaico das grandes regiões brasileiras, os dados publicados pela Diretoria de Pesquisa do IBGE (IBGE, Censos 1991/2010) indicam que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas no período 2000/2010, de 43,3%, 22,5% e 25,0%, respectivamente. Já as regiões Sudeste e Sul revelaram decréscimos populacionais que variaram de 39,2% a 11,6%, respectivamente (GRÁFICO 4).



Mapa 1 – Grandes Regiões Brasileiras (2012)³³

³³ Elaboração própria, a partir de IBGE Mapas (2012): http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/

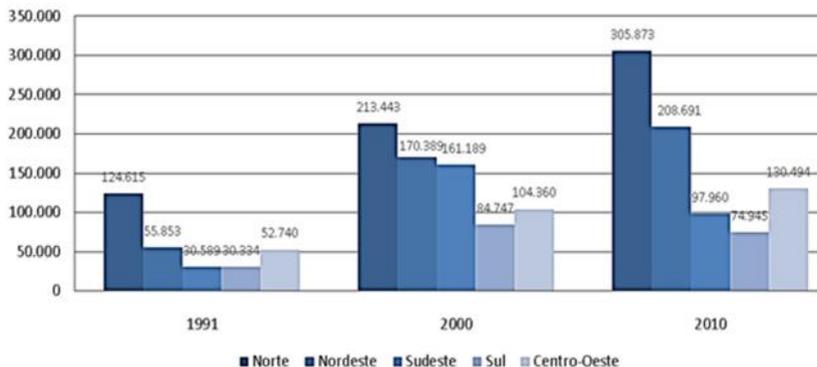


Gráfico 4 - Crescimento absoluto da população declarada indígena, por grandes regiões – Brasil (1991 – 2010)

Outra variável disponibilizada pela Diretoria de Pesquisa do IBGE foi a referente à situação de domicílio. Conforme os dados das referências censitárias de 1991, 2000 e 2010, a variação absoluta observada de 2000 para 2010 revela que nas áreas urbanas houve decréscimo dos autodeclarados indígenas no Brasil como um todo, sendo a região Norte a única, praticamente, que revelou crescimento positivo. Nas áreas rurais, o Brasil cresceu em 151,9 mil indígenas, correspondendo a 43,3%. Dentre as grandes regiões, a Norte foi, também, a que apresentou maior crescimento - 77 mil indígenas, ou 46,2% -, enquanto na Sudeste houve um decréscimo de quase 2 mil indígenas no período 2000/2010.

Ainda quanto à distribuição espacial dos autodeclarados indígenas revelada pelo Censo Demográfico 2010, a região Norte e o ambiente amazônico mantiveram supremacia ao longo dos Censos, com 37,4% dos autodeclarados. De acordo com análise da estrutura espacial, diferentemente da observada para o Censo de 2000, a redução do número de pessoas que se autoclassificaram genericamente como indígenas no Censo Demográfico 2000 pode estar atribuída à falta de identificação no Censo de variáveis relacionadas às etnias específicas. Outra conjectura possível é a de que a redução sensível da participação de indígenas da região Sudeste esteja relacionada ao fenômeno migratório de retorno às suas terras; contudo, assim como no caso das variáveis relacionadas à etnicidade, os dados relacionados à migração ainda não estão disponíveis para consulta no *site* do IBGE. Outrossim, podemos considerar que, de um modo geral, para as regiões Sudeste e Sul, tanto na área urbana quanto na rural, houve redução da participação

de indígenas no total de indígenas do país (IBGE, 2012, p. 09). Conforme dados da Tabela 1, o fenômeno mais significativo foi identificado na região Sudeste.

Tabela 1 - Participação relativa da população residente autodeclarada indígena, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões (1991/2010)

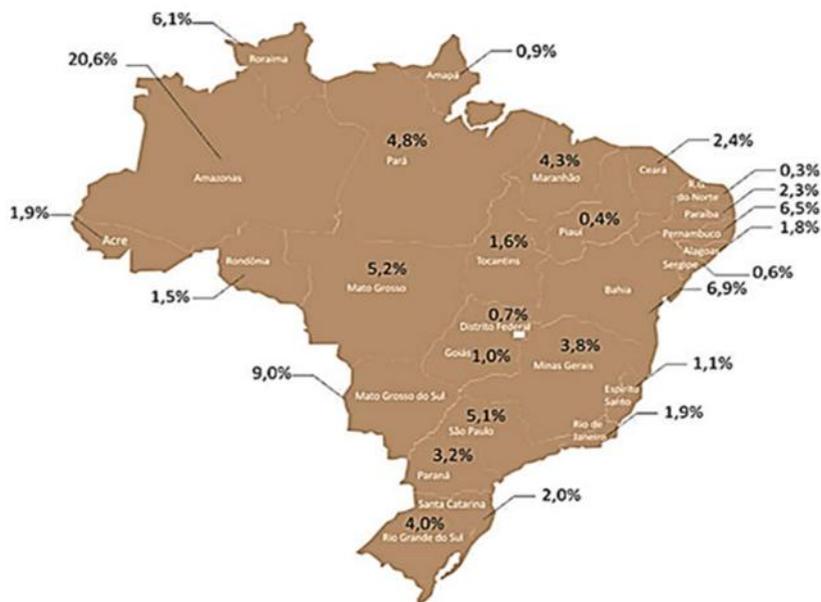
GRANDES REGIÕES	Participação relativa da população residente autodeclarada indígena, por situação do domicílio								
	Total			Urbana			Rural		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Norte	42,4	29,1	37,4	16,8	12,1	19,5	50,5	47,6	48,6
Nordeste	19,0	23,2	25,5	22,5	27,6	33,7	17,9	18,4	20,4
Sudeste	10,4	22,0	12,0	35,4	36,7	25,1	2,5	5,9	3,7
Sul	10,3	11,5	9,2	14,3	13,6	10,8	9,0	9,3	8,1
Centro-Oeste	17,9	14,2	16,0	11,0	10,0	10,9	20,1	18,8	19,1

Fonte: IBGE (Censo 1991-2010).

No que diz respeito à análise das Unidades da Federação (MAPA 2), o estado do Amazonas possui a maior população autodeclarada indígena do país, com 168,7 mil (20,6%); o de menor, o Rio Grande do Norte, 2,5 mil (0,3%). Excetuando o estado do Amazonas, que possui população autodeclarada indígena superior a 100 mil, na maioria das unidades da federação (15) essa população situa-se na faixa de 15 mil a 60 mil indígenas (QUADRO 1).

No entanto, vale observarmos que quanto à participação relativa no total da população das unidades da federação (MAPA 2), Roraima é o estado que detém o maior percentual, 11,0% (49.637). Além de Roraima, somente cinco unidades da federação possuem população autodeclarada indígena acima de 1%: Amazonas, 4,8%; Mato Grosso do Sul, 3,0%; Acre, 2,2%; Mato Grosso, 1,4%; e Amapá, 1,1%.³⁴ Conforme ilustramos com a Tabela 2, abaixo da média nacional, 0,4%, encontram-se 50% das 27 unidades da federação (IBGE, 2012, p. 10).

³⁴ Para uma noção geral quanto à participação relativa dos autodeclarados indígenas no total da população das unidades da federação, ver: Anexos 1. **Participação relativa dos autodeclarados indígenas no total da população das Unidades da Federação – 2010.**



Mapa 2 - Distribuição da população autodeclarada indígena – Brasil (2010)³⁵

Quadro 1 - População autodeclarada indígena na faixa de 15 mil a 60 mil indígenas, segundo a unidade da federação (2010).

Unidades da federação	População indígena	Unidades da federação	População indígena
Bahia	56.381	Minas Gerais	31.112
Pernambuco	53.284	Paraná	25.915
Roraima	49.637	Ceará	19.336
Mato Grosso	42.538	Paraíba	19.149
São Paulo	41.794	Santa Catarina	16.041
Pará	39.081	Acre	15.921
Maranhão	35.272	Rio de Janeiro	15.894
Rio Grande do Sul	32.989		

Fonte: Elaboração própria, a partir de IBGE (Censo 1991-2010).

³⁵ Elaboração própria, a partir de IBGE Mapas (2012): http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/ e IBGE, Censo 2010. Dados disponibilizados pela Diretoria de Pesquisa do IBGE. Os mesmos estão disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/estudos.html>

Tabela 2 - Participação indígena abaixo da média nacional no total da população das unidades da federação (2010)

Unidades da federação	Total unidades da federação	Total indígena	% indígena
Rio Grande do Sul	10.693.929	32.989	0,3
Espírito Santo	3.514.952	9.160	0,3
Santa Catarina	6.248.436	16.041	0,3
Sergipe	2.068.017	5.219	0,3
Paraná	10.444.526	25.915	0,2
Distrito Federal	2.570.160	6.128	0,2
Ceará	8.452.381	19.336	0,2
Minas Gerais	19.597.330	31.112	0,2
Goiás	6.003.788	8.533	0,1
São Paulo	41.262.199	41.794	0,1
Rio de Janeiro	15.989.929	15.894	0,1
Piauí	3.118.360	2.944	0,1
Rio Grande do Norte	3.168.027	2.597	0,1

Fonte: Elaboração própria, a partir de IBGE (Censo 1991-2010).

Recortando o espectro de observação para a região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), onde o decréscimo da população indígena verificado foi de 9.802 ou 11,6% (GRÁFICO 5), o Paraná foi a unidade da região que atestou o maior decréscimo (GRÁFICOS 6 e 7).

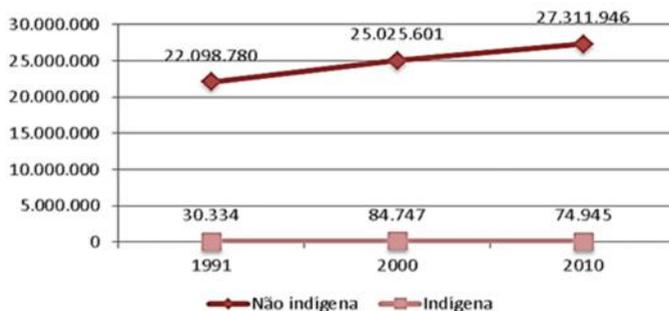


Gráfico 5 - Crescimento populacional, segundo a condição de indígena - Região Sul do Brasil (1991 - 2010)

Ao compararmos as referências censitárias de 2000 e 2010, verificamos que a população indígena residente no Paraná decresceu 17,7%. Ou seja: enquanto no Censo 2000 cerca de 31.488 paranaenses autodeclararam-se indígenas, em 2010 esse número caiu para 25.915. De acordo com a Tabela 2, é o equivalente a 0,2% da população registrada no último levantamento no estado (10.444.526).

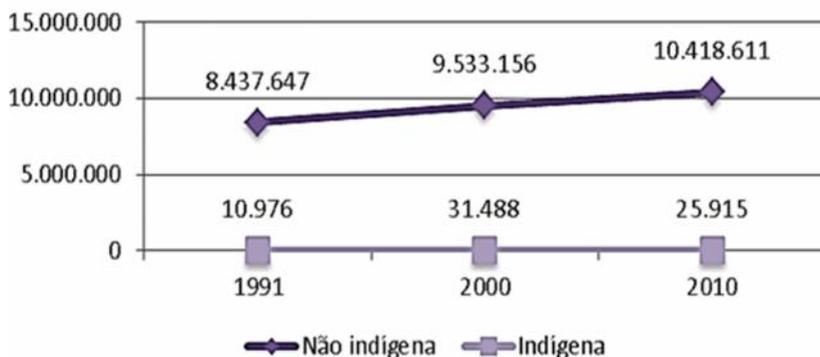


Gráfico 6 - Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – PR (1991 – 2010)

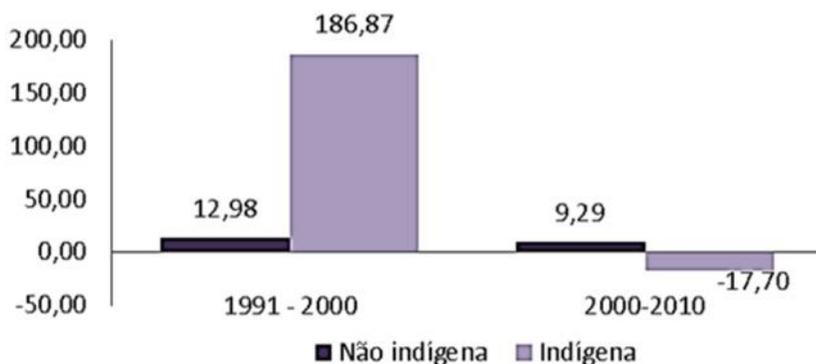


Gráfico 7 - Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – PR (1991 – 2010)

No Paraná, a maior reserva indígena é a de Rio das Cobras, em Nova Laranjeiras. A cidade de 11 mil habitantes é justamente a que possui o maior percentual de índios, compondo sua população, entre os

municípios paranaenses: 19% dos habitantes, 2.239 pessoas, de Nova Laranjeiras declaram-se indígenas. Em seguida, está Manoel Ribas, com 12,9% de população indígena (1.699), e Tamarana, com 12,1% (1.483) (IBGE, Censo 1991-2010).

Já no estado do Rio Grande do Sul (GRÁFICOS 8 e 9), em 10 anos, a população autodeclarada indígena decresceu em 5,7 mil pessoas. Se em 2000 a população autodeclarada indígena totalizava cerca de 38.718, em 2010 ela decaiu para 32.989, o que, em termos percentuais, representa uma queda de 14,08%, de acordo com os dados fornecidos pela Diretoria de Pesquisa do IBGE. De um modo geral, podemos dizer que enquanto no total os índios que vivem no RS representam 4,03% do total de índios do Brasil, as pessoas que se autodeclararam indígenas no levantamento do IBGE representam 0,3% da população gaúcha, que estava na casa dos 10,6 milhões em 2010.

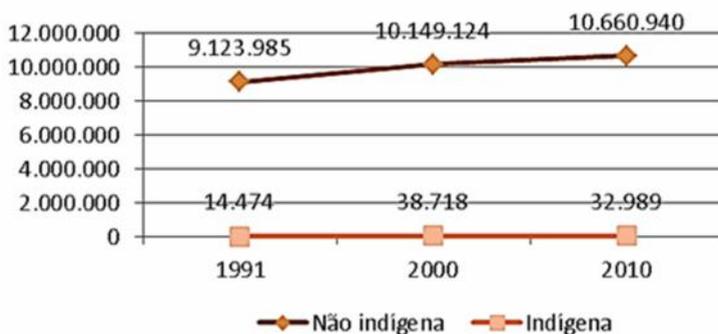


Gráfico 8 - Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – RS (1991 – 2010)

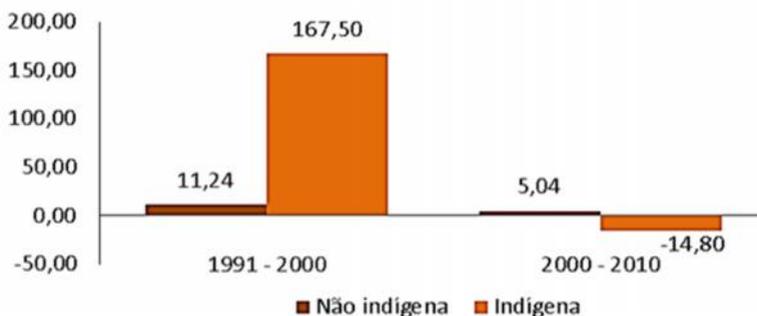


Gráfico 9 - Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – RS (1991 – 2010)

O número de indígenas que vivem em Porto Alegre (capital do estado) também diminuiu de 6.356, em 2000, para 3.308, em 2010. No período, houve diminuição na população de índios estabelecidos em cidades, enquanto houve crescimento no campo. A maior reserva indígena do Rio Grande do Sul é a TI Guarita-Redentora (GONÇALVES, 2010). Localizada na região Noroeste do estado, nos territórios dos municípios de Tenente Portela (1.997), Redentora (4.033) e Erval Seco (209), a reserva abriga a maior população indígena dessa unidade da federação. Entre outros municípios com destacada presença indígena no Rio Grande do Sul, também podemos destacar os de Charrua (1.524), Viamão (1.065), São Valério do Sul (1.044), Ronda Alta (1.028), Planalto (1.016), Benjamin Constant do Sul (1.003) e Cacique Doble (929). (IBGE, Censo 1991-2010).

Em Santa Catarina, região na qual se insere o nosso estudo, ao contrário dos estados do Paraná e do Rio Grande Sul, a população autodeclarada indígena apresentou crescimento. O censo realizado em 2000 apontou que o estado contabilizava 14.542 índios. Em 2010, a população absoluta autodeclarada indígena passou para 16.041, um aumento de 10,3%. Antes disso, contudo, o censo realizado em 1991 atestou que a população que se autodeclarou indígena em Santa Catarina somou apenas 4.883 pessoas, porém com um crescimento dos assim autodeclarados, que se aproximou aos 198,0% (GRÁFICOS 10 e 11).

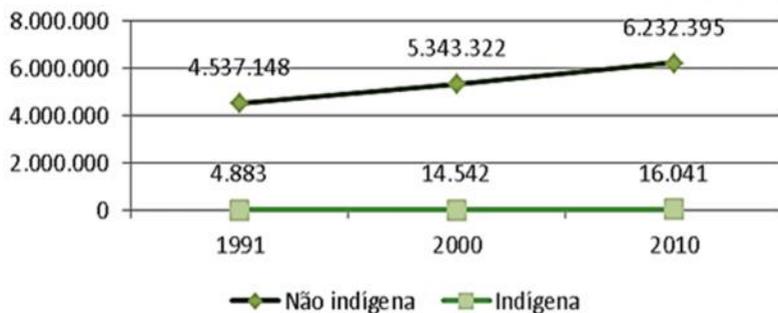


Gráfico 10 - Crescimento populacional, segundo a condição de indígena – SC (1991 – 2010)

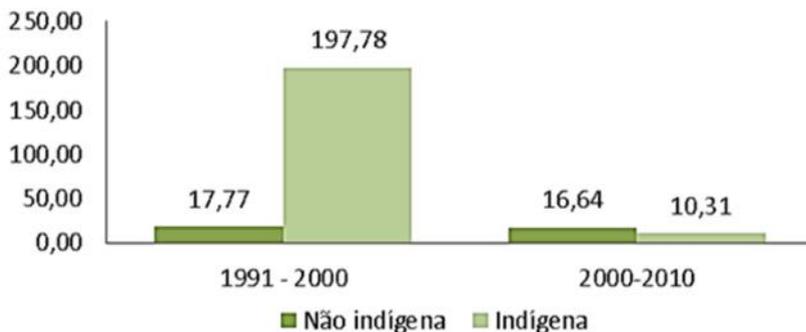
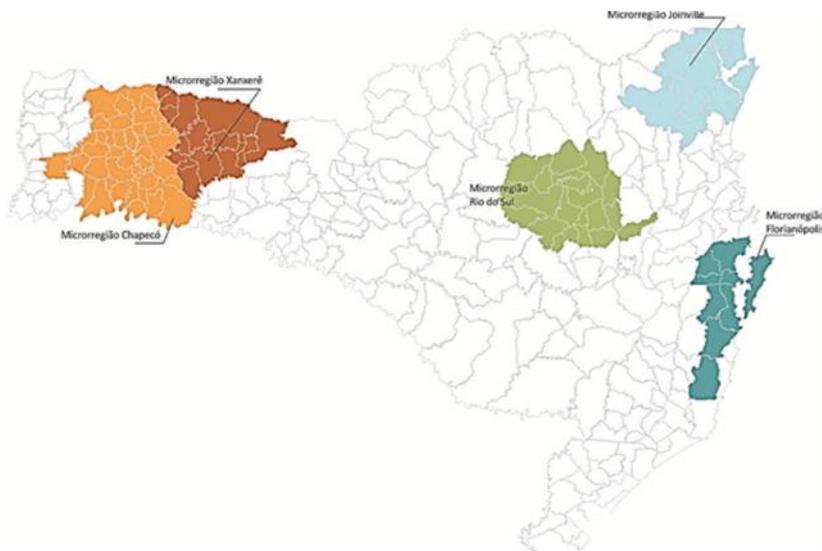


Gráfico 11 - Crescimento populacional relativo, segundo a condição de indígena – SC (1991 – 2010)

Pelos dados do IBGE, os dados referentes a Santa Catarina refletem a mesma tendência verificada nas demais regiões do país. Isso é: um significativo aumento da população autodeclarada indígena entre 1991 e 2000 e certa estabilidade no índice de crescimento no período seguinte. Contudo, cabe indagar sobre a distribuição espacialmente dessa população no estado.

De um modo geral, podemos dizer que as TIs da região se caracterizam como pequenas extensões territoriais, porém com alta densidade demográfica, o que incide de modo negativo na qualidade de vida dessas populações. Detendo-nos no espectro das 20 microrregiões do estado, percebemos que cinco delas possuem acima de 1.000 indivíduos autodeclarados indígenas em Santa Catarina. Em ordem crescente, são elas: microrregião de Joinville, com 1.315, ou 8,20% do total da população assim autodeclarada; microrregião de Rio do Sul, 1.549 (9,66%); microrregião de Chapecó, 1.613 (10,06%); microrregião de Florianópolis, 2.185 (13,62%); e microrregião de Xanxerê, 4.625 (28,83%).

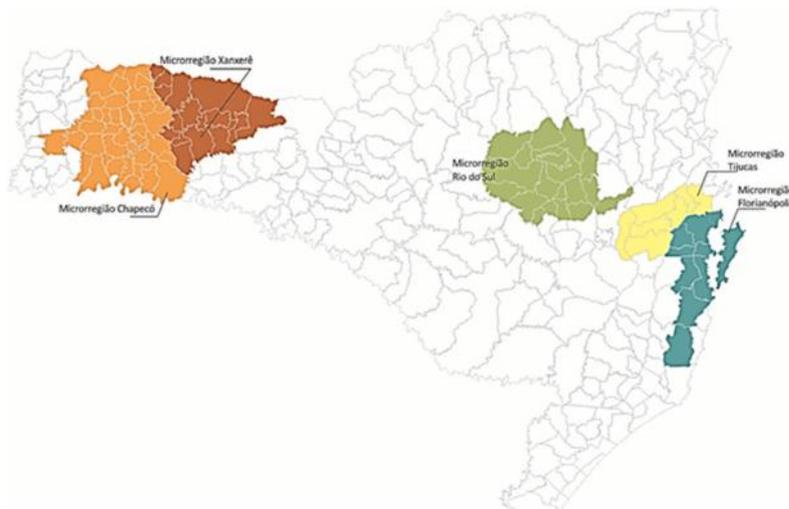


Mapa 4 - Microrregiões de Santa Catarina com maior população autodeclarada indígena (2010)³⁷

Já em relação às cinco maiores concentrações populacionais, segundo o total populacional das microrregiões do estado (MAPA 5), em ordem também crescente, encontramos as seguintes estimativas: microrregião de Florianópolis, com (0,25%); microrregião de Chapecó (0,39%); microrregião de Tijucas (0,4%); microrregião de Rio do Sul (0,76%); e microrregião de Xanxerê (2,94%).³⁸

³⁷ Elaboração própria, a partir de IBGE, Censo 1991-2010.

³⁸ Sobre a distribuição total da população autodeclarada indígena em Santa Catarina, segundo as microrregiões do estado, ver Apêndice 2. Participação da população autodeclarada indígena em relação à população das microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010).



Mapa 5 - Cinco maiores concentrações populacionais de autodeclarados indígenas, segundo o total populacional das microrregiões de Santa Catarina (2010)³⁹

Não dispomos de dados que permitam identificar, tampouco quantificar com precisão, a distribuição espacial da população autodeclarada indígena em Santa Catarina, segundo sua autoidentificação étnica ou, se quisermos, sua autoidentificação identitária. Porém, como sabemos, a distribuição espacial desses grupos encontra-se fortemente relacionada não só, mas também, à dinâmica histórica dessas coletividades étnicas e sua correlação com a configuração regional. Ou melhor, conforme já observamos, os processos desencadeados por migrações, invasões, conquistas, estratégias de sobrevivência, entre outros aspectos relacionados à conformação histórica do espaço social e territorial de Santa Catarina, até porque, como afirma Sílvio Coelho dos Santos (2007, p. 159), seria demasiado ilusório pensar que o Brasil, de um modo geral, e Santa Catarina, enquanto parte do mosaico cultural que compõe o país, fosse “cordial”. A violência sempre esteve presente no cotidiano das relações sociais e, em particular, como maneira de afirmação dos detentores do poder.

Por conta disso, para uma melhor compreensão da atual distribuição espacial dos autodeclarados indígenas no estado, parece-nos

³⁹ Elaboração própria, a partir de IBGE, Censo 1991-2010.

profícuo tentar realizar o que poderíamos chamar de cartografia sócio-histórica indígena em Santa Catarina, exercício que nos oferecerá maior visibilidade dos grupos indígenas na região, compreendendo um pouco da sua história e cultura. Porém é importante ressaltar que cada grupo tem a sua forma de organização social, política e cultural.

3.1.1 Cartografia sócio-histórica indígena em santa catarina

Podemos dizer que sob o ponto de vista étnico, a população indígena em Santa Catarina está dividida em três grandes grupos ancestrais: os Xokleng ou Laklãnõ, os Guarani e os Kaingang. Os Kaingang são maioria no estado, com uma população de 6.397 pessoas. Os Xokleng somam 1.849, e os Guarani, 1.189 pessoas. (SIASI – FUNASA/MS, 20/04/2012).

Comparando os dados do Censo 2010 com os fornecidos pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (Siasi - Funasa), percebemos uma variação significativa entre eles. Uma das respostas para essa variação de aproximadamente 6.606 pessoas, entre uma e outra base de dados, é de que muito provavelmente a coleta de dados Siasi tenha se concentrado nas aldeias das TIs de SC, enquanto os do IBGE extrapolaram esse universo. Sendo assim, podemos inferir que em 2010 possivelmente 9.435 mil pessoas autodeclaradas indígenas viviam em TIs em SC: os Kaingang (TI Xaçecó, TI Toldo Chimbangue, TI Toldo Pinhal, Reserva Indígena Condá); os Guarani (TI Cachoeira do Inácios, TI Mbiguaçu, TI Morro Alto, Tekoa Araça'í – TI Xaçecó e Tekoa Taquaty – TI La Klaño); e os Xokleng (TI La Klaño). (SIASI - FUNASA/MS, 20/04/2012). Já outras 6.606, ou 41,18% das 16.041 pessoas recenseadas pelo IBGE no mesmo ano, viviam distribuídas fora das TIs, em áreas urbanas ou, ainda, em rurais de outros municípios.

3.1.1.1 Do grupo Guarani

Historicamente, a população indígena Guarani ocupou um território que compreendia desde o litoral paulista, passando por praticamente toda a região Sul, estendendo-se até boa parte da Argentina, Uruguai e inclusive uma larga faixa territorial do Paraguai. Aliás, país onde até hoje a língua guarani compartilha espaço com o espanhol, sobretudo no espaço de sociabilidade das comunidades rurais. No entanto, mesmo que pertencente à família linguística Tupi-Guarani,

do tronco Tupi, os Guarani não perfazem uma população homogênea em termos linguísticos. Grosso modo, podemos dizer que se dividem basicamente em três grupos: Mbya, Ñandéva e Kayová (LANGER, 2003).

Em Santa Catarina, segundo Silvio Coelho dos Santos, ocupantes tradicionais do litoral, onde foram identificados pelas primeiras levas de conquistadores como Carijós, há um predomínio de índios Guarani Mbya e Ñandéva. Ainda, segundo esse reconhecido antropólogo, há relatos de que, no início do século XVII, a população indígena no litoral de Santa Catarina atingisse cerca de cem mil pessoas (SANTOS, 2007).⁴⁰

No cenário da conquista, a primeira embarcação a chegar a Santa Catarina, precisamente na Ilha de São Francisco do Sul, tinha como seu comandante Binot Paulmier de Gonneville (1504). Em seguida, as expedições para o litoral sul se tornaram constantes. Em 1515, por exemplo, após o fracasso da expedição do espanhol Juan Dias Solís, alguns sobreviventes acabaram ficando na Ilha de Santa Catarina e foram os primeiros habitantes europeus nesta porção do América. Em 1524, um desses homens, Aleixo Garcia, auxiliado pela população *gentílica*, alcançou a região onde hoje se situa o Paraguai (SANTOS, 2007, p. 15).

A passagem de Cabeza de Vaca na Ilha de Santa Catarina (1541) e, depois, sua incursão ao Paraguai, seguindo pelo Rio Itapocu (cuja embocadura está próxima à Ilha de São Francisco do Sul), deixando ligeiras referências sobre os Carijó e os Guarani que habitavam o interior, especialmente nos rios formadores da bacia Paraná-Uruguai.

As aldeias eram formadas por famílias extensas, nas quais predominavam a exogamia e a reciprocidade nas relações econômicas, ou seja, a circulação dos bens objetivava atender às necessidades de todos, e não apenas de alguns. Praticavam o que se poderia denominar de 'economia da abundância'. Líderes religiosos tinham grande importância na organização social e no cotidiano de cada grupo. Uma forte relação com a natureza, fundamentada no aproveitamento dos recursos disponíveis de forma pouco agressiva, e o domínio das técnicas agrícolas,

⁴⁰ Organizados em subgrupos e distribuídos em várias aldeias, os Carijó viviam de forma sedentária e dominavam técnicas de horticultura, caça, coleta, olaria, cestaria, fiação do algodão, além de serem profundos conhecedores do relevo, flora e fauna local (SANTOS, 2007).

de caça e pesca garantiam um extraordinário equilíbrio com o meio ambiente.

Conheciam diferentes variedades de milho, de feijão, de mandioca e de abóbora, que cultivavam em pequenas roças de coivara. Plantavam ainda, o algodão, o fumo, acabaça e um número expressivo de plantas medicinais. [...] Os Carijó deixaram como testemunho de sua longa presença na Ilha de São Francisco do Sul e adjacências diversos topônimos, entre os quais destacamos como exemplos: Babitonga, Araquari, Itaguaçu, Iperoba, Itapocu, Ubatuba, Tapera, Una, etc. (SANTOS, 2007, p. 43).

No entanto, ainda conforme Santos (Idem, p. 40-41),

[...] da cordialidade e da curiosidade sobre aqueles estranhos homens barbudos, cobertos com roupas malcheirosas, que desciam de barcos enormes usando estrondosas armas de fogo e portando afiadas lâminas de aço, surgiu nas décadas seguintes, o medo devido à violência e à vontade explícita dos recém-chegados em submeter os indígenas. [...] Essa violência foi tal, no caso dos Carijó, que no século seguinte (XVII) já não havia mais aldeias no litoral.

Até meados do século XVIII (1768), quando ocorreu a expulsão dos jesuítas da América espanhola, o número de indígenas “reduzidos” pela Companhia de Jesus nas Missões era de cerca de 200 mil. As disputas territoriais provocadas no ímpeto da conquista e porções de terra em áreas do interior concorreram para que grande parte da população indígena fosse dizimada. Mas a população Guarani que conhecemos hoje no Brasil muito provavelmente descenda de uma parcela de indígenas que não aceitou a redução às missões jesuíticas dos séculos XVII e XVIII (MARTINS, 2007, p. 10).

De acordo com Maria Dorothea Post Darella (2007), durante os séculos que seguiram, a população Guarani optou por não travar relações com não indígenas, refugiando-se em nichos de mata fechada que existiam entre as aglomerações urbanas e as fronteiras agrícolas. Mas tanto as cidades quanto as fronteiras agrícolas se expandiram, tornando os espaços com características favoráveis para a ocupação Guarani cada vez mais exíguos (idem, p. 09-10). “Mesmo parecendo exagero, no sentido de desconsiderar a história pregressa envolvendo as situações de contato, nota-se que foi a partir da metade do século XX

que os Guarani sentiram o impacto mais duro do processo de relação com a sociedade englobante” (Idem, *Ibidem*, p. 01).

Este, por exemplo, é o caso da região Oeste de Santa Catarina, onde, como já observamos, o registro da presença indígena, mais especificamente dos Mbiá Guarani, data de longa data (KERN, 1994, p. 104). No entanto, em virtude da grande mobilidade espacial, característica desse grupo, torna-se difícil precisar seus nichos populacionais mais efetivos no processo de configuração do território catarinense. Além disso, talvez a principal dificuldade resida num certo “encobrimento” dos Guarani na documentação oficial da época, principalmente na região Oeste do estado, em razão da configuração da estrutura fundiária nesta região. Com as estruturas jurídicas e administrativas subordinadas aos interesses locais de colonos, comerciantes e industriais de ascendência europeia, o avanço da fronteira oeste foi pautado por práticas nas quais membros da sociedade dominante acabavam titulando para si enormes extensões de terras, com o exclusivo e único fim de lucrar com a revenda às empresas colonizadoras ou diretamente aos colonos. Essas práticas concorreram diretamente para que as terras tradicionalmente possuídas pelos índios passassem às mãos de produtores rurais (LANGER, 2003).

É justamente isso que Silvio Coelho dos Santos (1970, p. 34) faz-nos raciocinar quando observou que, em relação ao processo de expropriação territorial da população nativa, pelas frentes “pioneiras” que chegavam a Santa Catarina, “o caboclo e o índio saíam das terras em que as companhias tinham interesse, pela força das armas dos jagunços contratados, ou pela presença da justiça e da polícia, constantemente manipulados pelos empresários, ou pela aquisição de benfeitorias pelos empresários”.

Ainda em relação ao Oeste catarinense, podemos considerar que mesmo diante da impossibilidade de resistir e defender suas terras, os Guarani procuraram formas de sobrevivência dispersando-se ou procurando refúgio em territórios de outros grupos indígenas, o que fez com que, durante largo espaço de tempo, eles compartilhassem espaços sociais em terras Xokleng e Kaingang. De um modo geral, espalhados pela região, a presença deste grupo indígena é verificada em vários municípios catarinenses. Entre alguns deles, o de Palhoça, Biguaçu, Guabiruba, Itajaí, Navegantes, Araquari, Joinville, Barra do Sul, São Francisco do Sul, Passo de Torres, Garuva, Treze Tílias, Cunha Porã, Ibicaré, Itapiranga, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Barra Velha, Jaguaruna, Araranguá, Guaramirim, entre outros (SANTA CATARINA, SED, 1998, p. 87).

No litoral do estado, onde a presença étnica dos Guarani é maior, existem 18 aldeias, dentre as quais, da região sul para o norte: Morro Grande, Marangatu, Massiambu, Morro dos Cavalos, Cambirela, Mbiguaçu, Amâncio, Amaral, Itanhaen, Canelinhas, Tarumã, Piraí, Jabuticabeiras, Pindoty, Conquista, Reta, Morro Alto e Yakã Porã. (BRASIL, MPF, 2011).

Retomando a questão da migração e da mobilidade como elementos característicos entre os Guarani, principalmente os Mbyá, podemos dizer que, no primeiro caso, ela teve como eixo de deslocamento as regiões Leste-Oeste do estado. Já em relação ao segundo, ou seja, a mobilidade, ela se organizou com base no movimento de intercâmbio entre as aldeias, reforçando, com isso, relações sociais e de reciprocidade; casamentos; visitas a parentes; troca de informações, sementes, mudas de plantas, conhecimentos adquiridos nas relações com as diversas sociedades envolvidas; assembleias, conselhos (DARELLA & LITAIFF, 2000, p. 08-09).

De acordo com Maria Dorothea Post Darella e Aldo Litaiff (2000), na região do Litoral catarinense, nas aldeias Mbyá, é possível percebermos permanentemente exemplos tanto do movimento de migração quanto de mobilidade exercido por esse grupo indígena. Ainda segundo esses autores, atualmente locais diminutos e impróprios tendem a permanecer ocupados, devido à indisponibilidade de terras, o que configura conseqüentemente em transformações quanto à dinâmica de ocupação, mas não significa, por outro lado, que se desfaça o conceito de terras tradicionalmente ocupadas, visto não revelar uma relação temporal (idem, *ibidem*).

Em linhas gerais, podemos dizer que os Guarani Mbyá representam uma parcela da população autodeclarada indígena na região, que mantém deslocamentos em direção à região litorânea, em busca de terras que ainda possuam Mata Atlântica para viverem. Tal movimento se direciona sempre para o conhecido território “tradicional”, repassado de geração a geração. Apesar do estabelecimento de novas aldeias, as antigas nunca são abandonadas por completo (DARELLA & LITAIFF, 2000).

3.1.1.2 Do grupo Xokleng

O grupo indígena dos Xokleng, cuja maioria recentemente passou a se autodenominar Laklãnõ, é remanescente de grupos seminômades do tronco linguístico Jê, que ocupavam as encostas das montanhas, os vales

litorâneos e das bordas do planalto sul do Brasil (LANGDON & WIIK, 2008, p. 174). Para esses mesmos autores, o nome Xokleng ganhou expressão por conta da identificação dos não índios, sobretudo dos antropólogos, visto que os índios em si não possuíam termo de autodenominação específico, apesar de que se diferenciavam dos Kaingang e Guaraní – grupos vizinhos com os quais disputavam território desde o processo expansionista da sociedade nacional, ficando regionalmente conhecidos como Botocudos e, mais pejorativamente, como Bugres (Idem, p. 175).

A interação mais efetiva desse grupo com a sociedade envolvente no atual território catarinense remonta ao período Imperial brasileiro. Não estamos dizendo com isso que até então os Xokleng tenham se mantido isolados, mas que foi a partir da chegada das primeiras levas de imigrantes europeus para a região (por volta de 1829) que esse grupo étnico passou a vivenciar com maior intensidade os efeitos do processo de expropriação do vasto território que ocupavam.

As primeiras levas de imigrantes europeus que aportaram no litoral catarinense estabeleceram-se em São Pedro de Alcântara, localidade próxima a Florianópolis. Durante certo período, as terras que interessavam ao governo da Província localizavam-se entre o Litoral e o Planalto. Os vales, com vegetações densas, eram consideradas regiões inóspitas e desabitadas, embora há muito se soubesse da presença indígena ali. Antes de 1850, contudo, as colônias já estavam se instalando em território tradicional dos Xokleng, mas foi somente a partir do início daquela década, com a fundação das colônias de Blumenau e Joinville (1851), que os indígenas passaram, cada vez mais, a sentir os efeitos da expropriação de seus territórios tradicionais.

De acordo com Silvio Coelho dos Santos (2007, p. 70), a “floresta passou a dar lugar às cidades, às estradas, às propriedades de colonos, com seus pastos e roças”. E, nesse processo,

[...] não poucos foram os empreendimentos madeireiros. Os estoques de caça e outros recursos alimentícios que a floresta proporcionava, como o palmito e o pinhão, foram logo disputados pelos recém-chegados. À falta de como promover suas necessidades alimentares, os indígenas passaram a assaltar as propriedades dos colonos. Ou a atacá-los em seus locais de trabalho e de trânsito. Neste contexto, a violência se exacerbou. A terra estava sendo usurpada ao índio pela força. Os governos tinham seus interesses. As companhias de

colonização também. É fácil compreender, portanto que em muitos casos tanto o índio como o colono foram vítimas (Idem, *Ibidem*).

Como vimos no Capítulo 1, o SPI, criado em 1910, tentou controlar as ações dos “bugreiros” no sertão. No entanto, as representações diplomáticas da Itália e Alemanha exigiam que o Governo brasileiro garantisse a segurança dos imigrantes. Com o objetivo de tentar alcançar um meio termo, o SPI resolveu se concentrar na região Sul, instalando “postos de atração” em diferentes pontos do Vale do Itajaí e na região do Rio Negro (Porto União), territórios de uso tradicional dos Xokleng. Em 1914, Eduardo de Lima e Silva Hoerhan estabeleceu o primeiro contato com esse povo. O “pacificador” mantinha os “postos de atração” nos Rios Plate e Krauel, afluentes do Hercílio. Alguns Kaingang colaboravam nas tarefas da atração (SANTOS, 2007, p. 78-79).

Embora estabelecido o contato “pacífico” com os Xokleng, impunha-se criar condições mínimas de sobrevivência. Não foi exatamente isso que aconteceu. Em realidade, o SPI tinha adquirido experiência em como efetivar a atração. Sabia que a reserva de terras era fundamental, bem como o estabelecimento de um clima de confiança e de apoio; contudo, dificuldades de toda ordem dificultaram a compreensão do complexo quadro que se iniciava diante do contato de um grupo indígena com a sociedade nacional (SANTOS, 2007, p. 79).

Vítimas de implacável ação dos bugreiros (grupos armados organizados pelos governos imperial e provincial) e de moléstias como gripe, sarampo, coqueluche, pneumonia, doenças venéreas, entre outras, o que restou dos Xokleng passou por profundas modificações nos seus hábitos alimentares e culturais. Mas não só isso: na década de 1970, a construção da Barragem Norte, no município de José Boiteux, e a abertura da estrada de rodagem no interior da área acentuaram a exploração das reservas naturais (palmito e madeira de lei), o que acarretou sérias consequências para as já difíceis condições de vida da população Xokleng estabelecida naquela microrregião (SANTA CATARINA, SED, 1998, p. 88).

Quanto à demarcação de uma área específica, em 1926 foi criado o Posto Indígena Duque de Caxias, pelo então governador do Estado de Santa Catarina, Adolfo Konder, que destinou aos Xokleng uma porção de terras equivalente a 20.000 hectares, que mais tarde transformar-se-ia na Terra Indígena Ibirama - La Klaño. Em 1965, foi oficialmente demarcada uma área com 14.156 hectares. De acordo com Langdon &

Wiik (2008, p. 174), atualmente estima-se que há cerca de 1.500 indivíduos agrupados na Terra Indígena Ibirama (TII), que também tem sido, nos últimos anos, designada pelos índios como Terra Indígena Laklãnõ.

Situada na região do Alto Vale do Rio Itajaí, a cerca de 260 km a noroeste de Florianópolis, a área homologada está inscrita nos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho. Cerca de 70% da área da terra indígena está dentro dos limites dos municípios de José Boiteux (sudoeste da terra indígena) e Doutor Pedrinho (norte da terra indígena). Sob o ponto de vista do espaço natural, a Terra Indígena La Klaño estende-se ao longo do Rio Hercílio e vários de seus tributários, como o Toldo e o Plate, e molda um dos muitos vales constituintes da grande bacia do Rio Itajaí-Açu. A bacia hidrográfica do Rio Itajaí-Açu, também denominada Vale do Itajaí, abrange 15.000 km² do estado de Santa Catarina, onde estão localizadas 52 cidades (WIIK, 2001).

Até meados da década de 1970, antes da construção da Barragem Norte, existia uma só aldeia. Em 2000, as aldeias na Terra Indígena passaram a cinco, e, em 2004, já podiam registrar-se sete. Atualmente, as aldeias existentes dentro da Terra Indígena La Klaño são: Bugio, Sede, Figueira, Palmeira, Coqueiro, Toldo e Pavão. São todas lineares, estendendo-se ao longo dos vales dos rios Hercílio, Plate e Toldo. Conforme a antropóloga Raquel Paiva Dias Scopel (2005, p. 41), a disposição das aldeias na TI pode ser descrita do seguinte modo:

Na margem direita do rio Hercílio a aldeia Pavão e a aldeia Sede, que também se estende pelas margens do rio Plate; na margem esquerda do rio Hercílio, as aldeias Palmeira, Figueira e Coqueiro; mais ao longe, uma distância de aproximadamente 20 km, na margem do rio Toldo, a aldeia Toldo; e, fora das margens desses rios, num outro extremo, em cima da montanha, a aldeia do Bugio.

Citando mais uma vez Langdon & Wiik (2008), uma das características desse grupo étnico indígena consiste na cooperação e na produção a partir da unidade social da família extensa ou dos grupos domésticos. No entanto, outrora coletores e caçadores, os Xokleng hoje sobrevivem da agricultura de subsistência e do extrativismo; de atividades produtivas, como diaristas sazonais na região, prestadores de serviços aos colonos locais, aos comerciantes de madeira; ou como funcionários dos órgãos públicos, tais como Funai e Funasa, além das

pensões dos idosos, projetos assistenciais do estado e da filantropia. Também vale observarmos que a produção artesanal pode ser considerada uma fonte de recursos para as famílias Xokleng, visto que, embora mínimo, representa um aporte para a comunidade. (Idem, p. 175).

3.1.1.3 Do grupo Kaingang

Historicamente distribuídos pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, os Kaingang formam um dos maiores grupos indígenas que sobreviveram no Brasil. De acordo com Kimiye Tommasino (2001), antes e mesmo nos primeiros tempos do contato, cada grupo local kaingang possuía um subterritório próprio, com direito à exploração do mesmo, segundo regras determinadas culturalmente. As visitas entre parentes dos diferentes grupos locais eram frequentes, e a recepção (à margem dos rios) era feita ritualmente. Portanto, conforme essa antropóloga, uma sociedade Kaingang distribuía-se em vários grupos locais formando subterritórios que eram socialmente interligados, e cada grupo possuía sua área de exploração, fato que remete para a existência de um código jurídico e para um conceito específico de propriedade territorial Kaingang, distinta do conceito capitalista de propriedade privada (Idem, p.195).

Tudo indica que o território tradicional dos Kaingang fosse formado por uma área compreendida entre os rios Uruguai e Iguaçu. Porém, na medida em que os interesses coloniais facilitaram, no século XVII, o aniquilamento das populações Guarani, aldeadas pelos jesuítas espanhóis, os Kaingang puderam se expandir para o norte e o sul daqueles rios, conseguindo assim, temporariamente, o domínio dos campos do planalto em toda a região Sul (D'ANGELIS, 1989, p. 16-20).

Esse processo intensificou-se a partir de 1728, quando foi aberta uma picada (estrada) ligando o Morro dos Conventos ao sul de Santa Catarina, com os campos de Lages e Curitiba. O caminho passou a permitir que tropas de gado do Rio Grande do Sul fossem levadas diretamente às feiras de São Paulo. Em função desse comércio, altamente estimulado pelo auge da exploração das minas, surgiu a vila de Lages, em 1771. Mas esse mesmo comércio de gado existente à solta nos campos do Sul também ampliou o interesse de mercadores de gado no Brasil Meridional e, gradativamente, os rebanhos bovinos tornaram-se a razão econômica de contingentes nacionais, os quais passaram a disputar com os Kaingang o domínio dos campos localizados no

planalto. (ORÇO, 2006, p. 45)

Igualmente, as fazendas de criação de gado instaladas na região determinaram a ampliação das áreas de pastagens, de modo que a disputa por territórios com indígenas se intensificou. Em 1838, os colonizadores dominaram os campos de Guarapuava; em 1848, estenderam seu domínio aos campos de Palmas. A motivação econômica dessa frente de expansão estimulava a expulsão dos contingentes indígenas no campo, substituindo-os por cabeças de gado. Nesse objetivo, os componentes da frente de expansão revelaram-se na herança da conquista colonial, quando súditos do Império português dominaram e exterminaram centenas de povos tribais pela África, Ásia e América. A técnica de colocar indígenas contra indígenas mais uma vez foi utilizada com êxito.

Cumpra aqui mencionar o papel que alguns caciques Kaingang tiveram no processo de conquista. No Paraná e Santa Catarina, o cacique Vitorino Condá teve papel saliente (D'ANGELIS 1989, p. 26). Suas ações foram decisivas, pois, na condição de aliado das frentes de expansão, exercia pressão sobre “os grupos recalcitrantes a se retirarem para lugares mais distantes da rota expansionista, que lá permaneciam até serem novamente localizados e pressionados a se aldearem, liberando parte dos seus territórios para os fazendeiros e colonos nacionais e estrangeiros” (TOMMASINO, 2001). Assim como outros caciques que seguiram seu caminho, por conta de seus préstimos colaboracionistas na “aventura” da conquista, Condá foi agraciado com patente militar e soldo do governo provincial.

Esclarecedoras das estratégias adotadas para a penetração na região Oeste são as observações de Sílvio Coelho dos Santos. Segundo o antropólogo,

No oeste a frente pastoril também fez guerra ao índio. Mas ali a figura do bugreiro foi rara. Habilmente os integrantes da frente se associaram aos Kaingang de Guarapuava e por meio destes foram limpando os campos dos grupos hostis, persuadindo-os ao convívio pacífico ou movendo-lhes campanhas de extermínio. Os grupos de Palmas foram neutralizados pelos Kaingang de Guarapuava, enquanto as hordas do Nonohay foram estimuladas ao contato pacífico com os brancos pelos indígenas de Palmas. (SANTOS apud D'ANGELIS, 1989, p. 27).

Paralelamente às disputas pelo domínio da terra, setores da frente de expansão submeteram os indígenas a um contínuo processo de desintegração social e cultural. A utilização do indígena como mão de obra desarticulou rapidamente o sistema econômico tribal, com reflexos diretos em todos os demais aspectos da sociedade, enquanto entidade autônoma. O mesmo ocorreu em decorrência da utilização sexual da mulher indígena. A contaminação do grupo, com doenças até então desconhecidas pelos indígenas e para as quais eles não apresentavam qualquer resistência biológica, acabou com as possibilidades de continuar a viver independente (TOMMASINO, 2001).

Em meio aos enfrentamentos sociais entre a comunidade indígena e não indígena, os Kaingangs perderam o domínio das terras que necessitavam como base para o sustento dos componentes de sua comunidade, deixando-se ficar, então, junto às fazendas, sujeitos às ordens de proprietários rurais, que deles necessitavam como mão de obra e, especialmente, como garantia para a defesa, quando da ameaça dos índios arredios (ORÇO, 2006).

Mas na medida em que as fazendas foram expandindo-se, a segurança dos brancos foi aumentando e, assim, os motivos de uso dos índios foram desaparecendo. Como nenhum dos fazendeiros da região de Guarapuava e Palmas (PR) estavam dispostos a sustentar uma população que mais nada podia oferecer em troca, várias pressões se fizeram junto ao governo do Paraná, com o objetivo de dar uma orientação à vida marginal que os índios levavam.

Os Kaingang continuaram sujeitos às contingências decorrentes do avanço das frentes de expansão da sociedade nacional. A miséria vivida pelos grupos Kaingangs não terminou com a implantação do SPI, em 1910. As terras ocupadas pelos índios continuaram a ser disputadas e utilizadas por representantes da sociedade nacional. A demarcação definitiva da maioria das áreas ocupadas pelos indígenas sempre foi demorada, cheia de acordos e concessões. Em 1941, durante a tutela do SPI, o Posto Indígena Xapecó foi criado. Inicialmente, chamava-se Posto Indígena Dr. Selistre de Campos, situando-se na região que antigamente era conhecida como Campo de Palmas, localizado no Oeste de Santa Catarina, no atual município de Ipuauçu.

No final da década de 1940, vários colonos, especialmente descendentes de italianos, passaram a se estabelecer nas vizinhanças do então Posto Indígena Xapecó. Na condição de colonos arrendatários, valeram-se do aproveitamento da mão de obra indígena na produção rural e na exploração de madeira. Servindo-nos mais uma vez dos apontamentos de Sílvio Coelho dos Santos, podemos dizer que os

efeitos dessas práticas redundaram em um processo sistemático de exploração de uma área, em tese destinada a esse grupo indígena no estado. De acordo com esse autor,

[...] alguns anos depois da instalação o Posto Indígena já caminhava para uma organização de empresa, explorando os ervais da reserva e realizando anualmente uma roça.

[...] O posto estava engajado numa economia de mercado, especialmente o cultivo de trigo e de milho [...] o benefício que os índios recebiam, entretanto, era mínimo e na maioria das ocasiões não era por eles solicitado ou aproveitado, pois eles praticavam uma escassa atividade agrícola própria. [...] Os indígenas cediam aos colonos locais as terras que tradicionalmente ocupavam

[...] Ainda na sua 'situação de empresa', o Posto Indígena dedicou-se à exploração dos recursos florestais da área indígena, particularmente os pinheiros. O Posto chegou a instalar uma serraria própria.

[...] A devastação que ocorreu nas reservas florestais da área indígena foi praticamente total. As empresas madeireiras da região, que há muito vinham se ressentindo do escasseamento da matéria prima, passaram a trabalhar 24 horas por dia. Sessenta mil pinheiros, aproximadamente, foram derrubados na reserva indígena (SANTOS, 1969, p. 63-66).

No âmbito da agricultura, propriamente dito, houve uma precariedade quase que total em termos de possibilidades até mesmo de sobrevivência alimentar da comunidade, sendo que o arrendamento das terras se tornou uma das possíveis alternativas para a obtenção de recursos, assim como trabalhar na condição de assalariado em certas lavouras da região e produzir e/ou vender artesanato nas cidades circunscritas à Terra Indígena. As pequenas roças de cultivo familiar tiveram como produtos básicos o feijão, o milho, a abóbora, e uns poucos Kaingang dedicaram-se ao cultivo do arroz e criação de animais, como suínos, bovinos e aves. Esses recursos tornaram-se insuficientes para manter as famílias, sendo necessários trabalhos sazonais como assalariados, para complementá-los, o que gerou outras dificuldades para os índios, uma vez que muitas famílias deixaram suas atividades agrícolas para se dedicarem a atividades circunvizinhas ou fazendo o comércio com o artesanato produzido na própria aldeia.

Desde a criação da TI Xaçecó, na década de 1940, a população Kaingang estabelecida nessa área, assim como em áreas circunvizinhas a ela, teve de lidar com as mais diferentes estratégias de exploração de suas terras. É verdade que muitos índios ali estabelecidos, no que poderíamos chamar de um contragolpe de lucidez, procuraram manipular as regras do jogo de modo que fosse possível sobreviver estrategicamente ao ímpeto exploratório. Contudo, de modo imiscuído às ações violentas de usurpação de seus domínios, ou do uso abusivo dos recursos naturais de suas terras, o grosso da população manteve-se exposto aos mais diferentes esbulhos.

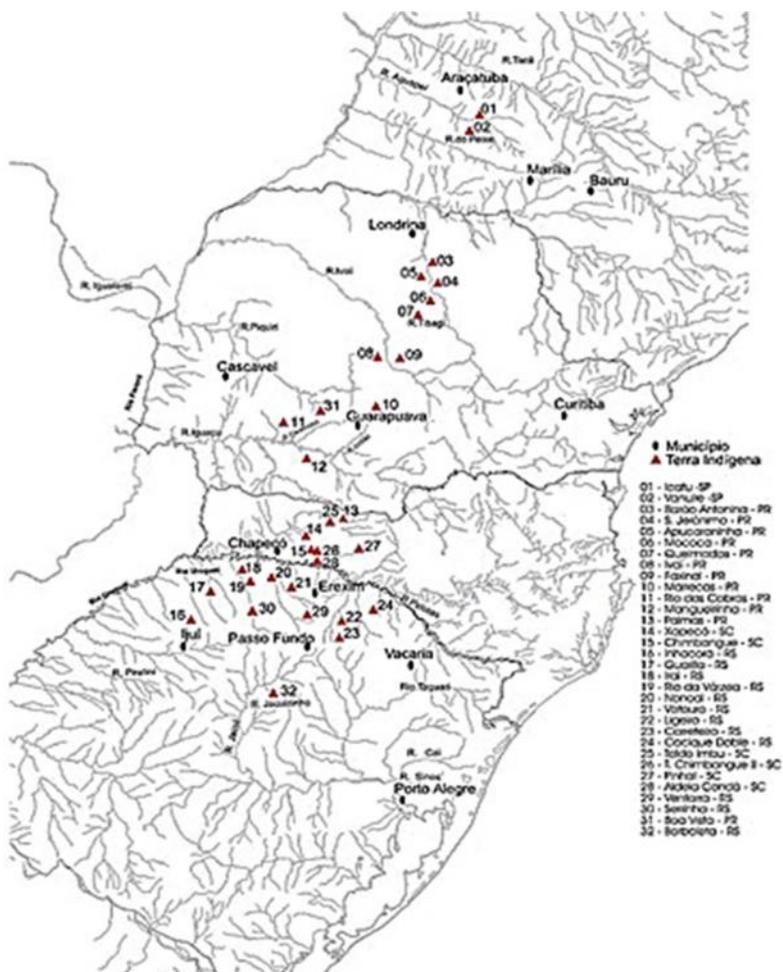
Demarcada em 1902, a TI Xaçecó (MAPA 6) está localizada nos municípios de Ipuçu e Entre Rios. Mesmo enfrentando variadas dificuldades, atualmente a TI possui uma área cuja extensão é de 15.623 hectares, somados a 660 hectares referentes às glebas Pinhalzinho e Canhadão, declaradas no ano de 2007. De acordo com dados da Funasa (2010), vivem mais de 5.000 indígenas na área, que é formada por 15 aldeias, algumas com mais de mil moradores, outras com menos de cem. Mais da metade (2.766 pessoas) da população total vive nas aldeias Sede e Pinhalzinho (SIASI - FUNASA/MS, 20/04/2012). As diferenças sociais presentes neste contexto são visíveis. Como exemplo, podemos observar que, na aldeia Sede, as casas são, na maioria, de alvenaria ou madeira, enquanto que em aldeias menores, não muito distantes dali, vivem famílias em barracas de lona, sem acesso à água potável ou luz elétrica.



Mapa 6 – Área da Terra Indígena Xaçecó – Ipuçu (Santa Catarina)⁴¹

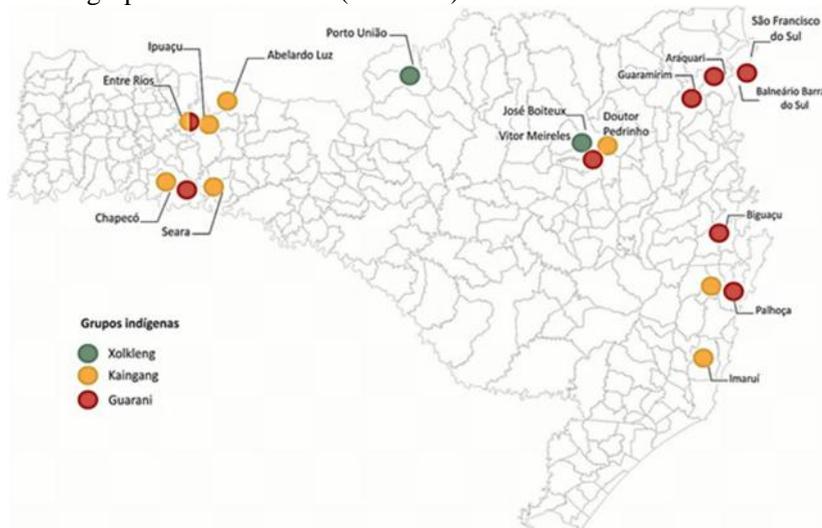
⁴¹ Reelaboração, a partir de FUNAI CR/Chapecó.

Em síntese, podemos considerar que, em relação ao estado de Santa Catarina, os Kaingang estão distribuídos nas TI de Xaçecó, onde também há presença de um pequeno grupo de Guaranis, nos municípios de Ipuauçu, Entre Rios e Marema; na TI Toldo Chimbanguê, no município de Chapecó; na Área Indígena Toldo Pinhal, no município de Seara; e na TI de Ibirama - como já mencionamos, no Território Xokleng. Também estão localizados no município de Abelardo Luz, que integra a TI de Palmas, com sede em Palmas (PR).



Mapa 7 - Distribuição das Terras Indígenas Kaingang na Região Sul do Brasil
Fonte: Tommasino (2001).

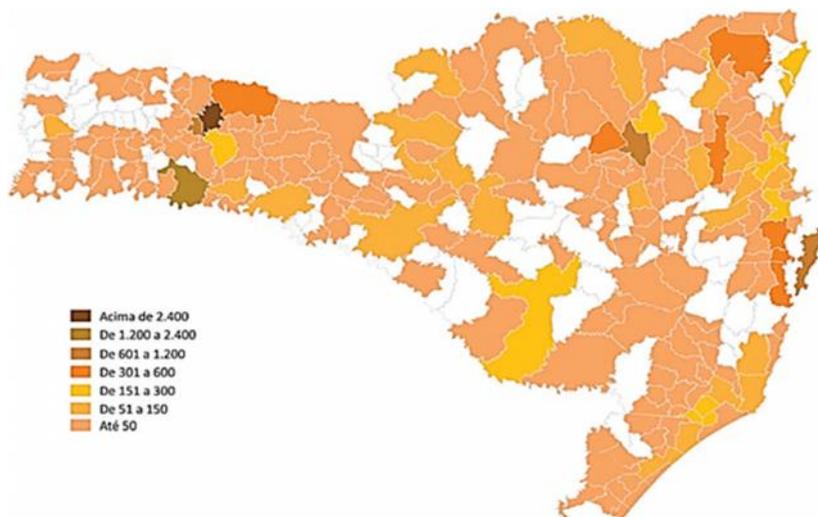
Infelizmente, sem dados mais pontuais, realizar um mapeamento preciso da distribuição étnica da população autodeclarada indígena em Santa Catarina torna-se tarefa praticamente inviável. Apesar de nosso esforço, não tivemos fôlego suficiente para investir com maior intensidade nesse mapeamento. Ainda assim, a tentativa de reconstruir a cartografia sócio-histórica indígena no estado ofereceu-nos uma ideia até certo ponto abstrata, é verdade, porém ilustrativa da destruição desses grupos étnicos em SC (MAPA 8).



Mapa 8 - Localização dos povos indígenas em Santa Catarina⁴²

Ainda que os dados da Funasa (2010) permitam fazer conjecturas sobre a localização dos autodeclarados indígenas, os dados fornecidos pelo IBGE permitem observar a existência de uma dispersão indígena para além de seus territórios no estado de Santa Catarina. Atualmente, essa população está distribuída em 75% dos municípios catarinenses. Isso é: dos 293 municípios do estado, em 220 deles existe pelo menos um pessoa autodeclarada indígena (MAPA 9). Vale reiterar que os dados do Censo 2010 não incluíram apenas a população indígena estabelecida em TIs já demarcadas, ou em vias de demarcação e/ou de reconhecimento. Daí, a dispersão mais significativa desse contingente populacional pelo espaço geográfico do estado.

⁴² Elaboração própria, com base em SIASI - FUNASA/MS (20/04/2012), ver Anexo 1. Distribuição da população indígena, de acordo com a identificação étnica (Santa Catarina – 2010).



Mapa 9 - Distribuição espacial da população autodeclarada indígena – Santa Catarina (2010)⁴³

De qualquer maneira, mesmo que haja sinais dessa visível dispersão indígena pelo atual território de SC, a análise dos dados do Censo de 2010 permite-nos afirmar que 50% do universo total dos assim autodeclarados indígenas estão concentrados em apenas 2,4% (7) municípios: Ipuacu, com 21,42% (3.436); Chapecó, 9,07% (1.455); Florianópolis, 6,41% (1.028); José Boiteux, 5,51% (884); Entre Rios, 3,87% (620); Joinville, 3,26% (523); e Vitor Meireles, 2,69% (431).

Se, até aqui, com base na análise demográfica, procuramos demonstrar a emergência étnica e localização da população indígena em Santa Catarina, nas páginas seguintes, nossa meta consiste em colocar em tela não somente a estrutura da educação escolar indígena no estado, como também o lócus da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.

⁴³ Elaboração própria, a partir de IBGE (Censo 1991-2010). Ver Apêndice 3: Distribuição absoluta e relativa da população autodeclarada indígena, segundo as microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010) e Apêndice 4: Distribuição territorial da população autodeclarada indígena, de acordo com os municípios de Santa Catarina (2010).

3.2A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA

No estado de Santa Catarina, o longo processo de institucionalização da educação escolar indígena iniciou na década de 1960. No entanto, foram praticamente três décadas depois, conjuntamente com a reestruturação da Funai, que a Secretaria de Estado/SED-SC ampliou seu envolvimento no debate mais direto a respeito das questões da educação escolar, no espectro dos grupos indígenas estabelecidos no estado.

Podemos mesmo dizer que foi a partir de 1991, ou melhor, na esteira do Decreto Presidencial n. 26/91, cuja resolução atribuiu ao Ministério da Educação a função de coordenar as ações referentes à educação indígena, e este, por sua vez, atribuiu o desenvolvimento dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, que o debate sobre a educação escolar indígena passou gradativamente a ganhar maior relevo na pauta das políticas educacionais em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 90).

Criado oficialmente em 1996, como a própria denominação indica, o Núcleo de Educação Indígena (NEI) tornou-se o órgão responsável pela proposição de diretrizes educacionais e pela implementação e estabelecimento da educação escolar que contemplasse os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e bilinguismo, assegurados na Constituição Federal de 1988, que reconheceu aos índios seu direito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (artigo 231), e que garantiu às populações indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (artigo 210). Esse direito de uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem está confirmado na Constituição do Estado de Santa Catarina, no artigo 164, § 2º (SANTA CATARINA - SED, 2005, p. 25).⁴⁴

Em diálogo com a LDB 9.394/1996, sobretudo com os artigos 32, 78 e 79, os quais apontam para currículos do ensino fundamental e médio específicos e diferenciados para as populações indígenas, com a garantia da utilização da língua materna e de processos próprios de

⁴⁴ Art. 164. A lei complementar que organizar o sistema estadual de educação fixará, observada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar, além da formação básica: § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (SANTA CATARINA, Constituição Estadual).

aprendizagem, bem como o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, a Lei Complementar 170 (Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina), em seu artigo 31 e no capítulo X, reforça a diretrizes normativas destinadas à educação escolar nas comunidades indígenas catarinenses.

Porém, foi a resolução do Conselho de Educação Básica (CEB) n. 03/1999 que fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, apontando os elementos básicos para a organização e a autonomia relativa a elas, com diretrizes para o Projeto Político Pedagógico, e assegurando prioridade aos indígenas para o exercício da docência nas suas escolas e garantindo a sua formação. Além disso, estabeleceu como competência dos estados a instituição e regulamentação do magistério indígena, com admissão por concurso específico. Postulou, ainda, que a formação dos professores deve ser específica, cabendo aos estados promoverem a formação inicial e continuada dos professores índios.

O NEI passou a atuar articulado às determinações das legislações federal e estadual acima citadas, assim como às indicações da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, criada por determinação da Portaria Interministerial n. 559, de 16/04/1991, cuja meta é coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas de educação indígena no país. Além disso, baseado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e nas diretrizes da Proposta Curricular de Santa Catarina, sobretudo no documento Educação Escolar Indígena, que reforça a importância de formar professores índios e de estimular a produção de literatura em língua nativa,⁴⁵ o NEI tornou-se um importante modo de articulação, difusão e implementação de ações institucionais nas comunidades indígenas catarinenses.

De acordo com a documentação produzida pelo próprio órgão, desde sua criação em 1996, suas ações procuraram enfatizar:

- produção de material específico, tendo como referência a discussão curricular e a política linguística;
- Programa de Formação Inicial e Continuada de

⁴⁵ Conforme o próprio documento de 1998, sua formulação tinha como finalidade registrar o início de uma caminhada dedicada a “unir esforços para a superação da exclusão das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito à especificidade e diferença bem como o acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente”. (SANTA CATARINA - SED, 1998, p. 89).

Educadores responsável pela formação e capacitação de professores;

- Promoção de Concurso Público de Ingresso Específico para o Magistério Indígena;
- Projetos de Revitalização Cultural, realizados em espaços específicos, que incluem artesanato, teatro, dança e outras manifestações, com a contratação de índios responsáveis por seu desenvolvimento. (SANTA CATARINA - SED, 2005, p. 27).

Conforme observamos no Capítulo 1, diversas ações concorreram para o avanço das políticas dedicadas à educação escolar indígena. No caso específico de Santa Catarina não foi diferente. O alinhamento de ações pautadas nos dispositivos jurídicos da legislação brasileira contribuiu para que a diversidade étnica, social e cultural fosse paulatinamente reconhecida como legítima no estado. Mesmo que maiores avanços sejam necessários, tanto do ponto de vista social quanto jurídico, não podemos deixar de observar que as lutas indígenas possibilitaram importantes conquistas, sobretudo do ponto de vista formal.

Ao reconhecermos que essas conquistas não podem ser pensadas como meras concessões do estado ou de outras organizações sociais ou políticas, mas como efetivo resultado de mobilizações e de ações coletivas que foram transformando-se em políticas de estado, também reconhecemos o gradativo processo de reetnização e emergência dos grupos indígenas como novos atores sociais no cenário regional.

Mas no plano da estrutura da educação escolar indígena em Santa Catarina, que avanços reais as comunidades indígenas conquistaram? Saindo do plano exclusivo das garantias jurídicas oferecidas pelo estado e passando para o âmbito prático, que avanços podem ser percebidos em um contexto de maior visibilidade e afirmação social desses grupos étnicos em Santa Catarina?

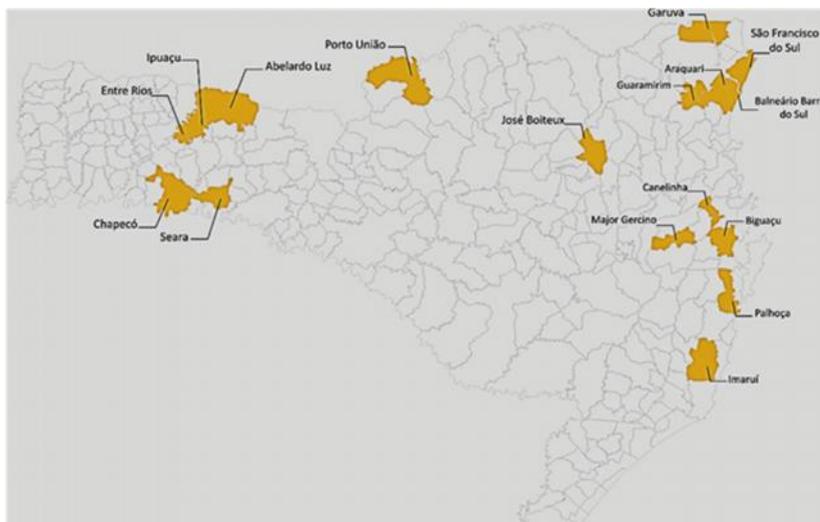
As instruções jurídicas, sejam elas de ordem federal ou estadual, conforme já mencionamos, são explícitas quanto à garantia dos direitos indígenas de preservarem suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças; enfim, o direito de viverem de acordo com suas culturas e suas livres escolhas. Mais do que isso, as normativas jurídicas estatuídas garantem inclusive o direito de ingressarem em juízo na defesa de seus direitos, superando a errônea ideia de incapacidade civil desses atores sociais individuais e coletivos (LUCIANO, 2011).

Embora a ideia de escola indígena diferenciada seja pautada em pressupostos metodológicos e nos princípios gerados de transmissão,

produção e reprodução de conhecimento dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena, ela também se articula à necessária e desejável complementaridade de aquisição de saberes e conhecimentos que extrapolam os saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo ou comunidade indígena. Dizer isso significa dizer que a escola e a educação escolar indígena tornaram-se uma demanda efetiva dos povos indígenas, até porque atuam como um instrumento complementar às pedagogias nativas (Idem, *Ibidem*).

Se durante largo tempo os povos indígenas demonstraram-se resistentes, ou até mesmo indiferentes à escola e à educação escolar, atualmente se tornaram protagonistas não apenas por acesso à escola e à universidade, mas também por condições reais de educação escolar (LUCIANO, 2011, p. 76). É na esteira desse novo contexto e em sincronia com as políticas voltadas para a redução das desigualdades educacionais e respeito à diversidade cultural que a estrutura da educação escolar indígena em Santa Catarina vem gradativamente apresentando reflexos positivos.

Em termos estruturais, podemos dizer que a ampliação do número de unidades escolares é um sinal desse reflexo positivo. Se, em 2005, o estado contava com 29 unidades escolares, distribuídas em 18 áreas de assentamentos indígenas, atualmente ele contabiliza 43, o que significa que, em sete anos, a rede de educação escolar indígena se expandiu em 48,3% (INEP/CENSO 2005–2011). Embora, como vimos no Mapa 9, exista certa dispersão da população indígena na região, em todos os nichos mais elevados de concentração dessa população há estabelecimentos de educação escolar indígena (MAPA 10).



Mapa 10 - Localização das Unidades de Educação Escolar Indígena, de acordo com o município - SC (2011)⁴⁶

No caso específico da região Oeste do estado, destacamos as áreas de abrangência da 5ª e 4ª Gereds, com sede nos municípios de Xanxerê e Chapecó, respectivamente. Nessas duas Gereds, estão localizadas 40% (22) das escolas indígenas de Santa Catarina. Em relação à dependência administrativa, também é no espaço de abrangência dessas duas Gereds onde há a maior concentração tanto de escolas estaduais (50%) quanto municipais (77,78%) (TABELA 3).

⁴⁶ Elaboração própria, a partir de INEP (Censo Escolar, 2011), ver Anexo 2. **Relação de Escolas Indígenas em Santa Catarina (2011).**

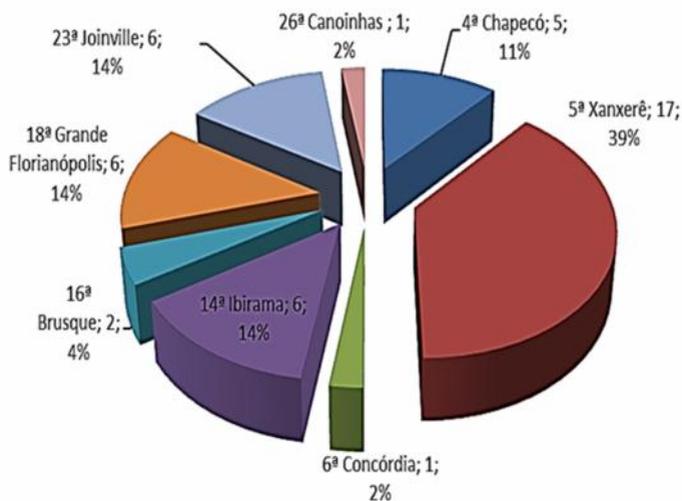


Gráfico 12 - Distribuição das Unidades Escolares Indígenas, de acordo com a Gered de Localização – SC (2011)

Fonte: Elaboração própria, a partir de INEP (Censo Escolar 2011).

Tabela 3 - Unidades Escolares Indígenas, segundo a Gered e dependência administrativa – SC (2011)

Gered	Dependência administrativa			
	Estadual	%	Municipal	%
4ª Chapecó	3	8,57	2	22,22
5ª Xanxerê	12	34,29	5	55,56
6ª Concórdia	1	2,86	-	-
14ª Ibirama	4	11,43	2	22,22
16ª Brusque	2	5,71	-	-
18ª Grande Florianópolis	6	17,14	-	-
23ª Joinville	6	17,14	-	-
26ª Canoinhas	1	2,86	-	-
Total	35	100,00	9	100,00

Fonte: Elaboração própria, a partir de INEP (Censo Escolar 2011).



Mapa 11 - Municípios de abrangência da 5ª Gerência Regional de Educação (Gered Xanxerê)⁴⁷

Além da ampliação das unidades escolares, o número de matrículas também cresceu no período entre os anos de 2005 e 2011. Se, em 2006, 1.839 alunos estavam matriculados em escolas indígenas, em 2011, esse número cresceu em 54,92%, alcançando, assim, 2.849 matrículas. Entre as mesmas Gered, enquanto as de Concórdia (6ª Gered) e de Canoinhas (26ª Gered) tiveram um decréscimo de matrículas, aproximado de 46% e 335, respectivamente, as de Joinville (23ª Gered), Grande Florianópolis (18ª Gered) e de Xanxerê (5ª Gered) apresentaram taxas de crescimento equivalentes a 169%, 110% e 67%. (INEP, Censo Escolar 2005 – 2011).

No que diz respeito à distribuição de matrículas, segundo as modalidades de ensino da educação básica, do total de 2.843 matrículas verificadas para o ano de 2011, 2.244 (78,9%) estão no ensino fundamental. As demais 599, ou 21,1% das matrículas, estão distribuídas nas demais modalidades de ensino, conforme podemos observar pelo Gráfico 13.

⁴⁷ Elaboração própria, a partir de SANTA CATARINA/SED (1998, p. 84).

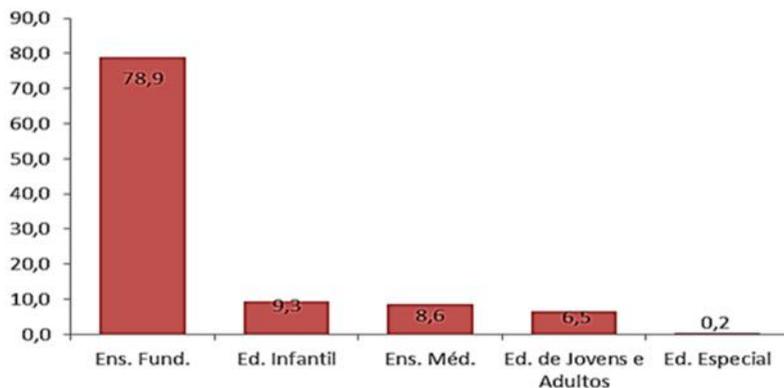


Gráfico 13 - Distribuição relativa de matrículas indígenas por modalidade de ensino – SC (2011)

Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar 2011).

Apesar do processo de ampliação das unidades escolares dedicadas à educação escolar indígena em Santa Catarina, nem todas disponibilizam todas as modalidades de ensino. De acordo com o Gráfico 14, podemos observar que apenas na 5ª Gered (Xanxerê) todas as modalidades são oferecidas. Já na 6ª Gered (Concórdia) e na 26ª (Canoinhas), apenas o ensino fundamental é oferecido. Além da 5ª Gered, o ensino médio é oferecido na 14ª Gered (Ibirama) e 18ª (Grande Florianópolis). Gered's essas que, além de ensino médio e educação infantil, a exemplo da 16ª (Brusque), também oferecem a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Já em relação à educação especial, verificamos que apenas na 5ª Gered, que representa apenas 0,3% das matrículas referentes ao ano de 2011, ela é oferecida (INEP/MEC, Censo Escolar 2011).

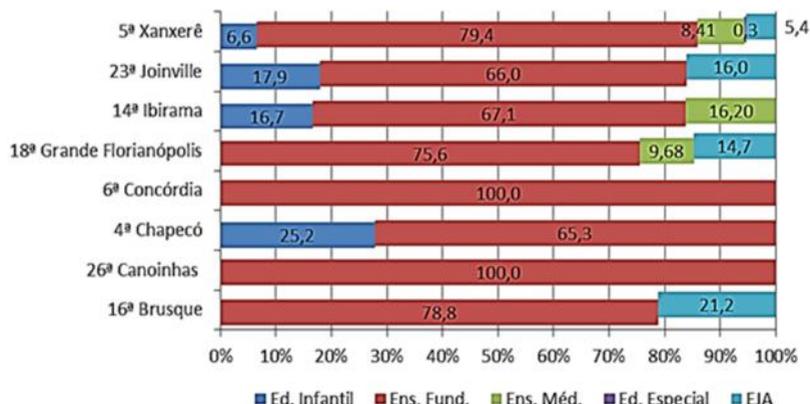


Gráfico 14 - Distribuição relativa de matrículas, por modalidade ensino e Gered – SC (2011)

Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar 2011).

De um modo geral, podemos dizer que a educação escolar indígena em Santa Catarina, assim como no Brasil, é permeada por experiências descontínuas, regionalmente desiguais – vale mencionar, que assolam a educação pública e gratuita como um todo. Apesar dos avanços em busca de uma escola ideal, o desafio parece ser o de procurar pensar alternativas que possam atender às necessidades mais imediatas. Ou seja: não basta a ampliação de estabelecimentos de ensino se esses não estiverem habilitados a atenderem aos anseios de professores, alunos e da comunidade, de um modo geral. O mesmo pode ser dito em relação à ampliação do número de matrículas, até porque alunos distribuídos em escolas que não oferecem a mínima condição de sociabilidade escolar e de práticas de ensino-aprendizagem adequadas são quadros constantes na pauta jornalística. E essa não é uma realidade única para os povos indígenas, que lutam de modo constante pela ampliação de canais de negociação e por presença mais contínua no plano institucional das decisões. Trata-se de uma realidade compartilhada por um elevado número de crianças, jovens, adultos – alunos e/ou professores – que vivenciam o cotidiano da escola pública de educação básica brasileira.

É, pois, inscrita na estrutura escolar do estado de Santa Catarina e neste contexto no qual a emergência étnica indígena compartilha espaço com as marcantes desigualdades sociais que se localiza a comunidade escolar da TI Xapecó. Precisamos observar que a Escola Indígena de

Educação Básica Cacique Vanhkrê (EIEBCV) foi a primeira escola a oferecer ensino médio em área indígena no Brasil.

Evidentemente que a implementação dessas modalidades de ensino na EIEB CACIQUE VANHKRÊ, assim como sua própria fundação na TI Xaçecó, não ocorreu de modo casual, ou da boa vontade das instituições que compõem os diferentes níveis do aparato governativo do Brasil. Como observamos na Introdução de nosso trabalho, diversos autores, entre os quais podemos citar Iara Bonin (1998), Rosa Helena Dias da Silva (2000), Mariana Kawall Leal Ferreira (2001), Gersem dos Santos Luciano (2006 e 2011), têm evidenciado que a educação escolar, em todos os níveis e modalidades, cada vez mais tem sido um desejo entre os povos indígenas.

Assim sendo, podemos considerar que a EIEB CACIQUE VANHKRÊ representa parte de um processo mais amplo e, ao mesmo tempo, compartilhado em larga escala por grupos indígenas que lutam para desconstruir imagens e representações que, durante séculos, como vimos no Capítulo 1, confinaram os povos indígenas à invisibilidade social. Mais do que isso, ela pode ser pensada como parte de um processo de ressignificação identitário ou, ainda, de reemergência de identidades híbridas e não homogêneas, para não dizer de aculturação indígena.

Stuart Hall (2003), em seu clássico *A identidade cultural na pós-modernidade*, observa que a “homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e unidade das culturas nacionais” (Idem, p. 77). Ao problematizar a dinâmica entre o “global” e o “local”, assim como o futuro das identidades no mundo pós-moderno, o autor postula que, com “impacto do global”, surge igualmente um novo interesse pelo “local” (Idem, *Ibidem*).

Sendo assim, ao contrário de pensarmos no global como substituindo o local, seria mais acurado pensarmos em uma nova articulação entre o “global” e o “local”, até porque, de acordo com Hall (2003),

Este local não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais” (Idem, p. 78).

Por outro lado, com a redefinição do Estado e de seus mecanismos tradicionais de intervenção, têm ocorrido modificações nos padrões tradicionais de relação política e, sobretudo, nas formas como as “populações” se relacionam com os aparatos de poder. Nesta *nova* dinâmica de interações culturais e políticas, *novos* movimentos sociais pautados em uma política de reetnização também surgiram. Nenhum exagero seria dizermos que foi exatamente o fator identitário e todos os outros fatores que confluem no processo de ressignificação das identidades no mundo contemporâneo que levaram esses novos atores (individuais ou coletivos) a se (re)agruparem sob uma mesma identidade coletiva e a procederem suas demandas face ao Estado. A criação da União das Nações Indígenas no Brasil (UNI) e sua consequente articulação com diferentes organismo mundiais é um exemplo disso, visto que, como observa Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 42),

A partir da ação quase pedagógica que essa entidade conseguiu realizar junto aos povos indígenas, sobretudo no que tange à auto-estima e à recuperação do seu sentimento de dignidade requerida pela categoria de Índio, vilipendiada durante toda a história do contato interétnico, [...] os índios atualmente passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada.

A proposta de educação escolar indígena implementada no Brasil representou uma novidade no sistema educacional. Ela exigiu adequação das instituições e órgãos responsáveis, assim como impulsionou novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas fossem de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto para que particularidades sociais e culturais fossem respeitadas. Mas ela também pode e deve ser entendida como resultado de pressões, escolhas, anseios e expectativas de determinados grupos indígenas.

Ainda que a concepção de educação escolar não seja unívoca entre os povos indígenas, conforme observou Gersem Luciano (2011, p. 72) em sua tese de doutoramento, “a educação tradicional não é mais capaz de dar conta da vida indígena atual, cada vez mais dependente da vida nacional e global, a partir de contato e interação com o mundo envolvente”. Ainda segundo Luciano, atualmente existem mais de 8.000 indígenas que estão dentro das universidades brasileiras, o que significa que “o mundo indígena está no corredor, na porta e dentro das salas e

dos laboratórios [...]” (Idem, p. 103).

Tais apontamentos reforçam ainda mais as indagações apresentadas na Introdução de nosso trabalho de doutoramento. Ou seja: em que medida a formação intelectual dos docentes atuantes na EIEB CACIQUE VANHKRÊ contribui para problematizar e institucionalizar novas práticas educacionais na comunidade? A (re)emergência da identidade étnica Kaingang implica na dinâmica escolar e no uso do conhecimento intercultural como instrumento de conscientização de seus papéis políticos e sociais na comunidade? O diálogo entre o saber adquirido fora da comunidade e o saber tradicional reflete uma consciência crítica em relação à desconstrução da subalternidade Kaingang? Essas, portanto, serão as indagações que buscaremos responder no terceiro e último capítulo de nosso trabalho.

4 ENTRE “O CONHECIMENTO QUE QUEREMOS” E “O MUNDO QUE ESPERAMOS”

Enquanto professora indígena, eu vejo a sociedade como uma teia de ligações culturais que nos remete a cada dia a querer adquirir mais e mais conhecimento. Isso porque o conhecimento é poder, é transformador e é algo que ninguém tira da gente, né [...]

*Prof^a Kaingang (M), TI Xaçecó, Ipuçu (SC),
02.04.2012.*

O depoimento da professora Kaingang (M), de 28 anos de idade, formada em Geografia e que há oito anos atua como docente nas turmas de ensino fundamental e médio, da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (EIEBCV), coloca-nos diante de uma pessoa cujos anseios de futuro dialogam com as expectativas nascidas no contexto pós-colonial. Poderíamos mesmo dizer que esse fragmento extraído de sua fala confronta perspectivas discursivas que, durante longo tempo, tiveram como objetivo imputar taxonomias estereotipadas aos grupos indígenas.

Em oposição à essência do discurso colonial, cujo objetivo foi “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados” (BAHBHA, 1998, p. 111), visão, diga-se de passagem, ainda pulverizada no contexto social mais amplo, a fala dessa jovem docente indígena insinua que, apesar de os grupos indígenas terem matizes culturais que os distinguem entre si, suas culturas não são aborígenes. O contínuo fluxo de interação, para além do ambiente endógeno ao grupo de pertencimento ancestral, fundamenta aprendizados que podem ser acionados como “estratégias legitimadoras de emancipação” (Idem, p. 240), visto que, “enquanto professora indígena”, nossa interlocutora entende que vivemos em uma sociedade configurada com base em uma “teia de ligações culturais”, na qual o “conhecimento” não só é “poder”, como também é “transformador”.

Portanto, seria essa uma visão também aceita e compartilhada entre os demais professores indígenas atuantes na EIEBCV? Em que medida a ampliação do debate sobre o grande tema da interculturalidade, da educação, da pedagogia – enquanto campos dos saberes – e a escola – enquanto instituição – repercutem no grupo de professores atuantes na EIEBCV? Que sentido a historicidade de suas identidades assume em suas práticas pedagógicas? Seriam essas práticas

e o conhecimento adquirido nos interstícios culturais acionados como estratégias legitimadoras da emancipação Kaingang?

Essas indagações não surgiram prontas. Em realidade, elas foram sendo configuradas em nosso raciocínio de modo espontâneo e na medida em que fomos adensando o diálogo com nossos interlocutores. Ou melhor, conforme observamos na Introdução de nosso trabalho, elas foram desdobradas a fim de testar uma hipótese, que também foi sendo amadurecida ao longo da pesquisa e da redação de seu resultado: se as práticas educativas de nossos interlocutores foram geradas em diálogo com as oportunidades políticas criadas e se elas refletem uma resposta às estruturas colonialistas de exclusão, que ainda permeiam nossos tempos pós-coloniais.

Antes de investir com maior vigor na abordagem acerca das visões relacionadas à educação escolar e às práticas pedagógicas desenvolvidas por nossos interlocutores, cremos conveniente não somente apresentá-los ao nosso leitor crítico, como também apresentarmos a própria EIEBCV, lócus social cujas fronteiras são definidas em estreita relação com a exterioridade do mundo que a circunscreve.

4.1 OS DOCENTES E A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRÊ

A historicidade das práticas pedagógicas na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, da Terra Indígena Xapecó, encontra eco na própria dinâmica de interação social dos Kaingang com a sociedade envolvente. Até o advento da Constituição de 1988, as práticas escolares desenvolvidas na TIX, assim como nas áreas indígenas distribuídas pelo Brasil, estiveram fortemente ancoradas no arcabouço das escolas regulares e nos pressupostos institucionais até então vigentes.

A documentação institucional da EIEBCV, ou melhor, os relatos registrados nos projetos políticos pedagógicos da escola dão conta de que, até a década de 1930, um professor não índio, chamado Samuel, atuava na comunidade, alfabetizando de casa em casa. No final daquela década, mais precisamente a partir de 1937, surge um personagem que ficou registrado na memória coletiva local: o professor indígena Felicíssimo Belino.



Figura 4 - Professor Kaingang Felicíssimo Belino

Fonte: Nötzold & Rosa (2011, p. 30).

Contratado em 1937 por Antônio Selistre de Campos, magistrado da Comarca de Chapecó, o professor Belino, cuja trajetória profissional foi em parte reconstruída por Ana Lúcia Vulfe Nötzold e Ninarosa Mozzato da Silva (2008), ministrava suas aulas na Escola Particular dos Índios de Chapecó.



Figura 5 - Escola Particular dos Índios de Chapecó (Aldeia Banhado Grande – TI Xaçecó/1937)

Fonte: Nötzold & Rosa (2011, p. 31).

Em seguida, durante o mandato do prefeito Pedro da Silva Maciel (1936/1939), e certamente sob influência do Dr. Selistre de Campos, o professor Felicíssimo Belino foi nomeado professor municipal do município de Chapecó, pelo que lhe foi “concedida uma subvenção mensal de Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros)”. Ainda conforme as historiadoras acima citadas, em 1949, aos 78 anos de idade, em consequência da dedicação prestada ao ensino das primeiras letras e muito provavelmente do apoio do Dr. Selistre de Campos, Felicíssimo Belino conquistou sua aposentadoria (SILVA & NÖTZOLD, 2008, p. 313-315).

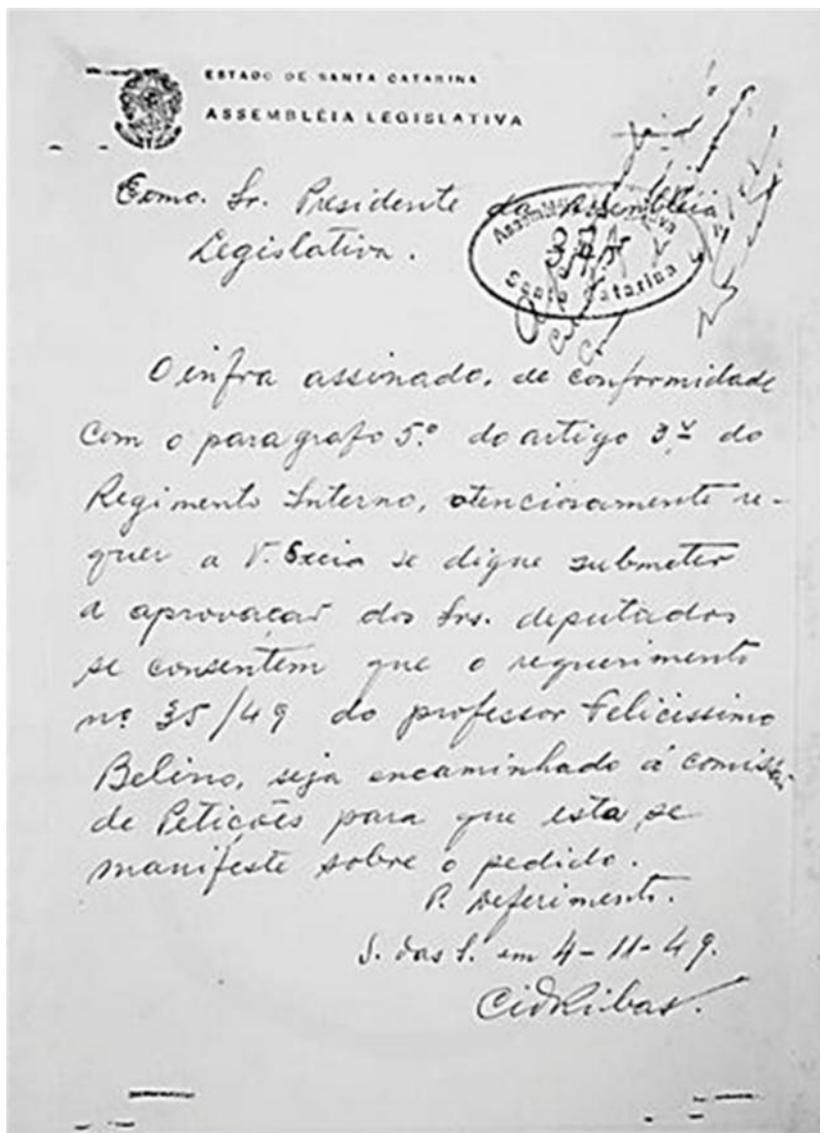


Figura 6 - Requerimento de Aposentadoria do Professor Felicíssimo Belino
Fonte: Silva & Nötzold (2008, p. 315).

De um modo geral, podemos considerar que a emergência do professor Felicíssimo Belino à condição de professor na aldeia do Banhado Grande (TIX) coloca em tela um recurso instrumental utilizado

entre os Kaingang. Isso é: a utilização da escrita, portanto, da alfabetização, como estratégia política para a conquista de espaços de atuação nas instâncias da administração pública. Mas não só isso: podemos mesmo dizer que sua atuação como professor de primeiras letras não apenas lhe colocou como um dos principais mediadores entre a aldeia e o espaço social exterior a ela, como também, nos dizeres de Silva & Nötzold (2008, p. 316), contribuiu para que a educação escolar passasse gradativamente a ser valorizada, “refletindo atualmente no interior da aldeia, na importância atribuída ao estudo”.

Evidentemente que não podemos atribuir o processo de valorização e institucionalização da educação escolar na TIX exclusivamente à prática profissional do professor Felicíssimo Belino, até porque seria reduzir um processo infinitamente mais abrangente a um único fator. Porém, ao que tudo indica, ela pode ser considerada um ponto de partida significativo no sentido de despertar consciência em relação à importância do conhecimento escolar e de mobilização da comunidade em torno dele.

De qualquer maneira, foi na esteira e concomitante à trajetória do professor Belino que, em 1960, na Aldeia Água Branca, foi criada a Escola Estadual São Pedro. Em 1975, a escola, que oferecia escolarização de 1ª a 4ª, foi transferida para a Aldeia Sede da TI Xapecó, passando a chamar-se Escola Isolada Federal Posto Indígena Xapecó. Passados nove anos, nova denominação e localização. Estabelecida na Aldeia Jacu, a escola passou a denominar-se Escola Isolada Federal Vitorino Kondá.

Foi por meio da Portaria E488/88, de 30 de dezembro de 1988, que a escola passou a também atender ao ensino de 5ª a 8ª séries, passando de Escola Isolada para Escola Básica Federal Vitorino Kondá. Já em 1994, pela Portaria 221/94, teve seu nome alterado para Escola Básica Vitorino Kondá. E em 1997, novamente outra alteração na nomenclatura: passou de Escola Básica para Colégio Estadual Vitorino Kondá.

As alterações na nomenclatura da escola ocorreram de modo concomitante à mobilização da comunidade no sentido de ampliar os níveis de atendimento educacional na TI Xapecó. O pleito foi alcançado por meio da Portaria 014/98, de 27 de janeiro de 1998, quando a Secretaria de Educação e Desporto, através do parecer n. 352/97, do Conselho Estadual de Educação, aprovou a implementação do ensino médio e autorizou o atendimento à 1ª série do respectivo nível de ensino na escola.

Se ao longo dos anos de 1994 e 1995 a comunidade deu início a

um debate mais consistente em torno das questões relacionadas à infraestrutura da escola e do atendimento escolar na TI Xapecó, os pleitos da própria comunidade e a possibilidade garantida pela Constituição de 1988 dos grupos indígenas autogerirem as instituições e o ensino escolar em suas terras contribuiu para a ampliação da oferta e qualificação de docentes para atuarem no magistério bilíngue. Sendo que, no ano de 2000, a escola foi pioneira no país, ao formar a primeira turma de ensino médio em uma Terra Indígena.

“Foi um processo longo”, disse o pedagogo Kaingang de 31 anos de idade. Porém, como ele mesmo afirma, “[...] não dá para esquecer que nosso povo foi ignorado pela sociedade por longos anos. Mas, com a preocupação de fortalecermos nossa cultura, foi que nasceu a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê”. (Prof. Kaingang (A), TI Xapecó, Ipuçu (SC), 16.01.2012).

Tudo leva a crer que o gradativo processo de reemergência étnica Kaingang também impulsionou a ressignificação simbólica da nomenclatura da Escola. Por meio de decisão coletiva, a comunidade escolar decidiu colocar em exame a trajetória social do ancestral cujo nome até então era estampado em cada meta conquistada no âmbito da educação escolar.

Analisando em detalhes o percurso social de Vitorino Kondá, as lideranças, professores e demais membros da comunidade Kaingang estabelecida na TIX chegaram ao consenso de que um indivíduo que, mediante contrato com grandes fazendeiros, facilitou a usurpação de faixas de terras localizadas nos seus tradicionais territórios não poderia ter seu nome imortalizado na Escola, visto que ela “foi planejada como parte de nosso desejo de valorizar nossa luta como povo Kaingang [...]” (Prof. Kaingang (A), TI Xapecó, Ipuçu (SC), 16.01.2012).

A partir de então, por meio da Portaria E/040/SED, de 07 de junho de 2000, em reconhecimento ao importante papel que o Cacique Vanhkrê teve no processo de demarcação da TI Xapecó, a escola passou a ser denominada Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, nomenclatura que permanece até os dias atuais.

A fim de levar adiante a proposta de valorização da luta política pela reativação de aspectos culturais silenciados ao longo de décadas, “as lideranças se reunirão com a gente pra pensar um novo lugar pra Escola; era justo né?” (Prof. Kaingang (B), TI Xapecó, Ipuçu (SC), 16.01.2012).

A demanda nascida em estreito diálogo com o projeto político de levar adiante a luta pela valorização da cultura Kaingang ultrapassou o espaço endógeno da TI Xapecó e chegou até o executivo estadual que,

depois de estudos e pesquisas realizadas a fim de elaborar um projeto construtivo baseado nos aspectos tradicionais da cultura Kaingang, liberou, em 2001, recursos financeiros para que a obra fosse executada.

Em interlocução com anciãos da comunidade e por meio de assessoria técnica especializada, a escola e o complexo escolar que ela forma – ginásio de esportes e centro cultural – foram construídos de acordo com aspectos próprios às antigas aldeias e representações Kaingang. A planta circular da escola reproduz a forma mais frequente de montagem das aldeias e construções indígenas. O círculo, além disso, possui aí elevado valor simbólico, místico ou religioso, representando, por assim dizer, o Todo. Entre cada par de salas de aula, foi criada uma sala de apoio, onde o "fogo de chão" pode ser aceso não apenas para aquecer os ambientes, mas, sobretudo, para reforçar a imagem da aldeia, o espaço de sociabilidade comum (D'ANGELIS e VEIGA, 2003).



Figura 7 - Vista área da Aldeia Sede TI Xapecó e áreas de construção da EIEB Cacique Vanhkrê

Fonte: Acervo particular de Claudio Luiz Orço.



Figura 8 - EIEB Cacique Vanhkrê

Fonte: Acervo particular de Claudio Luiz Orço.

O estilo arquitetônico das demais edificações que compõem o complexo da EIEB Cacique Vanhkrê também reúne características que remontam à ancestralidade cultural do povo Kaingang.

O ginásio de esportes, por exemplo, em formato de tatu, faz referência a um animal sagrado e, também, integrante da cultura alimentar dos Kaingang.

A análise “etnográfica” da historicidade e da territorialidade Kaingang, realizada por Tommasino (2000), aponta que um território Kaingang tinha, necessariamente, de apresentar um ecossistema variado que permitisse a eles sua reprodução social e cultural. Nas regiões de campo, construíam suas aldeias fixas (*emã*). Construíam também acampamentos ou abrigos provisórios (*wãre*), nas florestas e margens dos rios, onde permaneciam nas semanas ou meses em que praticavam a caça ou a pesca. Os deslocamentos eram feitos por grupos de parentesco, de modo que sempre havia pessoas no *emã* e outras no *wãre*. As matas eram, assim, espaços conhecidos e organizados. As plantas, os animais e também os acidentes geográficos eram conhecidos em si mesmos e na relação entre eles, de acordo com o sistema de codificação Kaingang (Idem, p. 200–204).



Figura 9 - Ginásio de Esportes da EIEB Cacique Vanhkrê

Fonte: Acervo particular de Claudio Luiz Orço.

Em relação às atividades de subsistência, elas seguiam um calendário que exigia intimidade com os ciclos da natureza. Ou melhor: das dinâmicas interna e externa dos reinos animal e vegetal, de astronomia e estações do ano. Suas atividades cotidianas, portanto, eram permeadas por atividades rituais e simbólicas baseadas nesses elementos significativos do ecossistema (idem, p. 204). Daí o porquê da presença dessa relação entre elementos da natureza com as edificações escolares e também o porquê do centro cultural ter sido construído em formato de tartaruga, “réptil com grande significado cultural e religioso para os Kaingang” (NÖTZOLD & ROSA, 2011, p. 38).



Figura 10 - Centro Cultural

Fonte: Acervo particular de Claudio Luiz Orço.

A análise de informações obtidas por meio dos projetos pedagógicos da EIEB Cacique Vanhkrê, mesmo incompletos no que diz respeito à sequência cronológica, permite esboçar aspectos relativos à significativa expansão no atendimento escolar no período que pode ser definido como de intensa mobilização em torno das questões relacionadas à escola e ao ensino nela oferecido.

Analisando o período entre os anos de 2000 e 2005, o número de matrículas cresceu 67,64% no cômputo total. Destaque nesse período foi o acréscimo de 85,25% de alunos matriculados na modalidade de ensino médio. Já em relação ao período de 2005 a 2012, o aumento de alunos matriculados foi bem mais modesto: alcançou 16,49% do total de matrículas. Nesse segundo período, o ensino médio foi mais uma vez a modalidade que apresentou maior crescimento. O número de matrículas nessa modalidade de ensino cresceu quase 50%.

Tabela 4 - Evolução das matrículas por modalidade de ensino oferecido na EIEB Cacique Vanhkrê – TI Xaçecó (SC) (2000-2012)

Modalidade oferecida	Matrículas				
	2000	%	2005	%	2012
Ensino fundamental	384	49,74	575	17,57	676
Ensino médio	61	85,25	113	49,56	169
Educação de jovens e adultos	-	-	58	-	-
Educação especial	-	-	-	-	24
Total	445	67,64	746	16,49	869

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados dos respectivos PPs da Escola.

Assim, pode-se observar que o número de alunos matriculados, como também as modalidades de ensino oferecidas a partir do início da década de 2000, apontam para um crescimento significativo das atividades de ensino formal na TIX. Esse aumento deve-se, entre outros fatores, à inegável mobilização da comunidade em torno da valorização da educação escolar, assim como a ampliação dos níveis e modalidades de ensino. Pois, como acima observamos, até o ano de 2000, quando a escola passou a atender ao ensino médio e, em 2005, à educação de jovens e adultos, os alunos indígenas que queriam realizar estudos nessas modalidades tinham de deslocar-se a escolas não indígenas de municípios vizinhos à TI, como os casos de Xanxerê, Ipuçu, Abelardo Luz e São Domingos.

Para atender a demandas das matrículas escolares, a estrutura física da escola conta atualmente com 18 salas de aula, biblioteca (com pequeno acervo), sala de professores, sala de apoio pedagógico e uma sala para a direção. Além dessas dependências, a escola também possui uma sala de vídeo (que foi transformada em sala de aula no ano de 2007) e uma sala (laboratório) de informática, com acesso à *internet* (PPP, EIEBCV, 2012).

Levando em conta que a precariedade nas condições coletivas de vida é uma realidade constante no cotidiano da maioria dos indígenas estabelecidos na TI Xaçecó, podemos dizer que também há uma preocupação voltada para as dificuldades materiais de sobrevivência, o que, em alguns casos, se reflete em quadros de desnutrição entre os discentes. Com o objetivo de amenizar tais condições, a escola, subsidiada pelos governos federal e estadual, oferece merenda aos alunos, cujo cardápio é bastante variado e distancia-se dos hábitos alimentares tradicionais: “três vezes por semana [é servida] comida ‘de panela’ com salada, uma vez por semana frutas, e uma vez por semana biscoito com chocolate, ou sanduíche e algumas vezes cachorro quente”

(PPP, EIEBCV, 2012).

Mas e quanto ao corpo docente da EIEB Cacique Vanhkrê: de que maneira ele acompanhou o processo de ampliação do ensino escolar na TI Xaçecó? De que modo estão distribuídos os professores no conjunto mais amplo do quadro docente? Quais seus níveis e áreas de formação?

Em 1995, quando a temática da educação escolar indígena passou a ganhar contornos mais elásticos na TI Xaçecó, o quadro docente era composto por nove professores. Cinco anos depois, na senda das reivindicações da comunidade e do aumento das matrículas escolares, o quadro docente passou para 24 professores. Entre o ano de 2000 e o de 2005, o acréscimo foi de apenas cinco docentes. De um número de 31 professores em 2005, o quadro docente da EIEB Cacique Vanhkrê passou a contar, em 2012, com 43 professores, distribuídos em todos os níveis e modalidades de ensino (PPP, EIEBCV, 1995, 2000, 2005, 2012).

As informações coligidas nos projetos político-pedagógicos da EIEB Cacique Vanhkrê permitem-nos considerar que foi justamente no cenário de ampliação do debate político sobre educação escolar indígena e de ampliação dos dispositivos legais a favor dos direitos dos povos indígenas – entre eles o da escola indígena diferenciada –, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996; o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/99/CNE; o Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001 – PNE; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, entre outros, que a ampliação do quadro docente, em termos percentuais, demonstrou-se mais significativa. Ou seja, entre 1995 e 2000, o número de professores cresceu 188,89%.

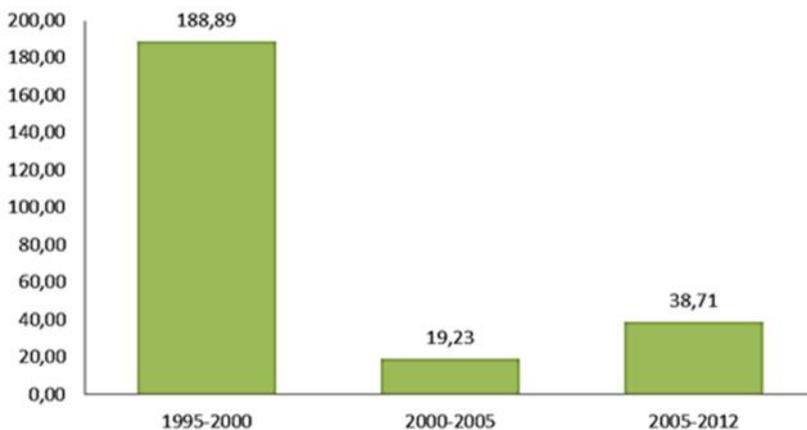


Gráfico 15 - Crescimento relativo do quadro docente da EIEB Cacique Vanhkrê (1995 – 2012)

Fonte: Elaboração própria, a partir de PPP, EIEBCV (1995, 2000, 2005, 2012).

Se compararmos o perfil profissional dos docentes da escola desde 1995, podemos observar que há uma significativa melhoria no processo de qualificação profissional, visto que, enquanto em 1995 apenas um professor tinha titulação de licenciado, e os demais possuíam ensino médio e/ou técnico com habilitação em magistério, em 2000, esse quadro passou a se modificar a partir da inserção de indígenas em cursos de licenciaturas oferecidos pelas instituições de ensino superior da região, particularmente no Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), na Universidade Comunitária de Chapecó (Unochapecó) e principalmente na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – Campus de Xanxerê.

Infelizmente, não dispomos de dados que permitam aferir com propriedade a inserção de indígenas nessas instituições de ensino superior. Ainda assim, a partir dos dados que obtivemos junto à Secretaria de Registros Acadêmicos da Unoesc, Campus de Xanxerê, localizamos 35 acadêmicos indígenas matriculados e assim distribuídos nos cursos de graduação dessa IES:

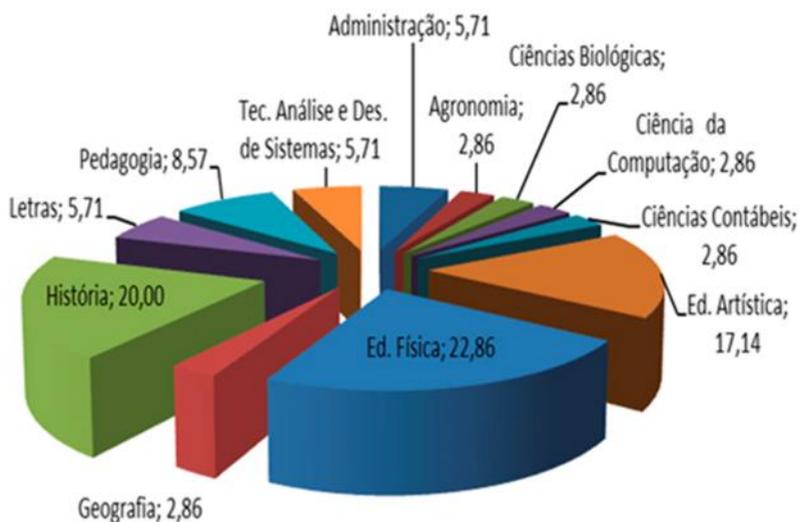


Gráfico 16 - Acadêmicos indígenas matriculados na Unoesc (Campus de Xanxerê), segundo o curso (2003 – 2011)

Fonte: Elaboração própria, a partir de Secretaria Acadêmica/Unoesc (2012).

Os dados consultados indicam que, embora 17 (48,57%) dos acadêmicos tenham trancado suas matrículas, 8 (22,86%) permanecem matriculados e 10 (28,57%) do total que ingressaram na IES concluíram o respectivo curso.

Pela Tabela 5 e pelo Gráfico 16, podemos perceber uma maior incidência de matrículas nos cursos de graduação vinculados às áreas das licenciaturas, com especial procura pelos cursos de Educação Física (22,86%), História (20,00%) e Educação Artística (17,14%). Por outro lado, a procura por outros cursos, como, por exemplo, Administração e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, indica o interesse pela formação profissional em outras áreas. Além disso, como no contexto mais amplo do país, essa pequena amostra coloca em tela que a população indígena gradativamente vem deixando de ser apenas objeto de interesse de antropólogos, historiadores, educadores, etc. Em realidade, também passaram a ser profissionais dessas e de outras áreas profissionais.

Tabela 5 - Condição das matrículas indígenas nos cursos de graduação da Unoesc – Campus de Xanxerê (2003-2011)

Curso	Trancaram		Cursando		Concluído		Total	
	Matr.	%	Matr.	%	Matr.	%	Matr.	%
Administração	-	-	-	-	2	100	2	5,71
Agronomia	1	100	-	-	-	-	1	2,86
Ciências Biológicas	1	100	-	-	-	-	1	2,86
Ciência da Computação	1	100	-	-	-	-	1	2,86
Ciências Contábeis	1	100	-	-	-	-	1	2,86
Ed. Artística	5	83,33	1	16,67	-	-	6	17,14
Ed. Física	2	25,00	5	62,50	1	12,50	8	22,86
Geografia	-	-	-	-	1	100	1	2,86
História	1	14,29	1	14,29	5	71,43	7	20,00
Letras	2	100	-	-	-	-	2	5,71
Pedagogia	2	66,67	-	-	1	33,33	3	8,57
TADS	1	50,00	1	50,00	-	-	2	5,71
Total	17	48,57	8	22,86	10	28,57	35	100

TADS: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Serca/Unoesc (2012).

A maioria dos acadêmicos indígenas dos cursos de graduação da Unoesc – Campus de Xanxerê, e o mesmo supomos para o caso de outras IES da região, saíram dos bancos escolares da EIEB Cacique Vanhkrê. Alguns deles retornaram para exercer a prática profissional na própria escola que os habilitou a romper os limites da TI Xapecó, sobretudo aqueles que compõem o atual quadro de professores da EIEB Cacique Vanhkrê.

Atualmente, o quadro docente da escola é formado por 43 professores que atuam nas diferentes áreas do saber, sendo que muitos deles não contam apenas com uma formação de nível superior. Tal qual constaram Nötzold & Rosa (2011, p. 40), também percebemos que, além de estarem habilitados ao exercício da docência na sua primeira formação, alguns docentes cursaram pós-graduação em nível de especialização. Outros (17 ou 39,53%) optaram em agregar à primeira formação o curso de Licenciatura Específica para Indígenas, oferecido pela Unochapecó e UFSC.

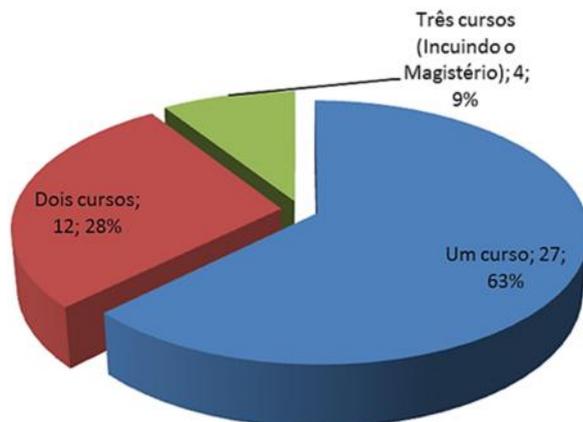


Gráfico 17 - Docentes indígenas da EIEB Cacique Vanhkrê, segundo o número de habilitações concluídas e/ou em andamento (2012)

Fonte: Elaboração própria, a partir de PPP, EIEBCV (2012).

O Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Kaingang - Licenciatura Plena é um projeto da Unochapecó em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (com bolsa do artigo 171 - sem ônus para os acadêmicos), contando com a participação logística, para acomodações e de infraestrutura, da Secretaria Municipal de Educação de Ipuacu (SC) (BERNARDI *et al*, 2011, p. 86).

O Curso está sendo oferecido em regime especial e presencial na TIXapecó, nas dependências da EIEB Cacique Vanhkrê, e dedica-se a formar professores para atuarem na educação escolar indígena. Para tanto, foi elaborado com uma duração de cinco anos, sendo os dois primeiros um núcleo comum e os últimos três específicos em uma das terminalidades propostas (Idem, *ibidem*).

Já o curso de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng, da UFSC, criado em 2010, tem como eixo norteador o tema dos territórios indígenas, atentando para as problemáticas relacionadas à questão fundiária e ambiental no Bioma Mata Atlântica. Em regime presencial, com uma duração de quatro anos, totalizando uma carga horária de 3.348 horas, a proposta do curso oferecido pela UFSC consiste em inicialmente habilitar os estudantes Guarani, Kaingang e Xokleng em uma formação comum para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas. A formação é complementada por terminalidades

em três grandes áreas do conhecimento para a docência dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, sendo elas: Licenciatura das Linguagens – ênfase Língua Indígena; Licenciatura em Humanidades – ênfase nos direitos indígenas; Licenciatura do Conhecimento Ambiental – ênfase Gestão Ambiental. (UFSC, Resolução n. 004/CEG/2010, de 28 de abril de 2010).

Esses apontamentos são exemplos cabais de um processo marcado por escolhas e expectativas de futuro de pessoas que vivenciam a necessidade de mobilizar esforços no sentido de se inscreverem em um contexto que transcende os limites de sua comunidade. São, por assim dizer, fragmentos de estratégias que encontram ressonância nos anseios do grupo e da comunidade a que pertencem. Ou, se quisermos, ações que visam a ampliar as possibilidades da EIEB Cacique Vanhkrê em formular projetos de futuro, tanto através da incorporação de saberes interculturais como na efetiva disputa por direitos e no fortalecimento das estruturas de sua organização social.

É justamente isso que o professor Kaingang (D) nos faz crer, quando nos diz que:

[...] não foi fácil a gente conseguir esse avanço aqui [...] a comunidade estava muito acomodada. Foi preciso esclarecer a comunidade que nem queria escutar nada sobre educação escolar indígena. A maioria achava que era perda de tempo, porque o modelo que se tinha ainda era o modelo das escolas de fora da aldeia. Foi assim que a escola chegou aqui, igual à escola brasileira

[...] Como eu disse, foi preciso esclarecer a comunidade de que também era preciso ir além do conhecimento dos antigos sem deixar que os novos conhecimentos apagassem o que já era nosso.

[...] da mesma maneira que a discussão sobre educação muda, a escola que a gente tinha também precisava fazer isso, né? [...]. (Prof. Kaingang (D), TI Xapecó, Ipuacu (SC), 05.02.2012).

Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 04-05) observa que as últimas décadas foram notadamente marcadas pela expressiva ampliação do debate sobre o grande tema da cultura. Também observa que os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja cultura, sobre o que seja educação e sobre as relações entre ambos concorreram para que o próprio papel atribuído à educação acabasse transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em

arenas privilegiadas, nas quais se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. No entanto, embora localizada no centro no debate contemporâneo, essa posição de centralidade, como esse intelectual observa, “não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional”. Em realidade, “significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social”.

Na esteira dos apontamentos de Alfredo Veiga-Neto (2003) e se, como observa Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 129), a educação define-se como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança, nossa meta, nas páginas que seguem, será a de tentar fazer emergir das falas de nossos interlocutores suas visões acerca da educação e de interculturalidade.

4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES KAINGANG

Uma maneira de tentar descortinar a visão que nossos interlocutores têm da educação escolar indígena e da interculturalidade é analisar o modo como ela emerge do projeto político-pedagógico da EIEB Cacique Vanhkrê, até porque se trata de um documento construído de modo coletivo e que, de acordo com o professor Kaingang (F), “demonstra como a escola deve ser e o que se espera com a educação” (Prof. Kaingang (F), TI Xapecó, Ipuacu (SC), 22.03.2012).

Sendo assim, com a expectativa de lograr êxito no empreendimento, valeremo-nos desse recurso de modo dialogado com os indícios, sinais ou, ainda, fragmentos significativos percebidos nas falas de nossos interlocutores.

De acordo com o PPP da EIEB Cacique Vanhkrê (2012), a principal meta dos docentes consiste em “formar jovens que saibam decifrar os variados signos linguísticos da comunicação das sociedades dos índios e não índios”. Mais do que isso, seus objetivos consistem em instrumentalizá-los para que “possam defender sua cultura e ter conhecimento científico, para debater igualmente com qualquer pessoa de qualquer etnia e sociedade”.

Mas o entendimento do papel da educação escolar enquanto

prática pedagógica emancipadora torna-se mais claro quando os professores afirmam que “temos que ter presente que a escola indígena deve ter como meta principal, formar cidadãos índios capazes de atuar com competência e dignidade, sendo agentes transformadores da realidade”. E prosseguem:

Na construção da cidadania, a escola orienta-se na formação dos educandos, pessoas que sejam portadores de vez e voz dentro e fora da comunidade, e estando fora de sua sociedade possa falar em pé de igualdade com os não-índios. Para tanto, temos como aliados o pensamento, proposta de alguns educadores, os quais deverão nortear a nossa prática pedagógica. (PPP, EIEBCV, 2012)

Os trechos acima citados colocam em tela uma visão de educação escolar indígena cujo objetivo não deve ser outro a não ser o de contribuir para a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural da comunidade Kaingang. Em outras palavras, poderíamos dizer que dessas citações emerge o desejo de transmitir e/ou construir um conhecimento social capaz de transformar a realidade cotidianamente vivenciada pelos discentes.

Nesse sentido, também podemos dizer que a concepção de educação escolar indígena presente no PPP da EIEB Cacique Vanhkrê (2012) traz consigo uma dimensão política de vital importância e que deve ser convertida em prática pedagógica específica dedicada à formação de um sujeito participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. “Político” e “Pedagógico”, nesse caso, têm um significado indissociável na perspectiva apresentada pelos nossos interlocutores no PPP de 2012, pois suas metas apontadas não só exigem um processo permanente de reflexão e discussão sobre o papel da Escola em si, mas da educação escolar indígena enquanto um mecanismo próprio em busca de alternativas viáveis à efetivação de práticas pedagógicas emancipatórias.

Mas seria essa uma visão compartilhada consensualmente entre os docentes da EIEB Cacique Vanhkrê? A aplicação dos questionários e o diálogo que realizamos com 14 docentes ao longo da pesquisa de campo ajudam-nos a responder essa aparente e simples indagação.

Ao indagarmos se os **professores consideravam que o uso do conhecimento intercultural adquirido poderia ser utilizado como um instrumento de formação da cidadania indígena**, 13 de nossos interlocutores responderam que **Sim**. Convém observar que, embora

apenas um participante tenha demonstrado opinião contrária, ele não justificou sua resposta.

A posição contrária desse interlocutor, mesmo que não reflita a posição da maioria, não pode ser desconsiderada. Em realidade, cremos que sua opinião coloca em tela questionamentos quanto à correlação entre interculturalidade e formação da cidadania indígena. Isso não significa que a interculturalidade não contribua para esse processo de afirmação social e étnica; o que nos parece emergir de sua posição é o modo como esse conhecimento é apropriado entre os docentes e quais perspectivas de futuro ele pode oferecer. Talvez aqui tenhamos um ponto importante no conjunto mais amplo da questão. Ou seja: o fato de que talvez o projeto de educação implantado na escola não seja um projeto compartilhado de modo unânime no conjunto mais amplo da comunidade, até porque esse mesmo professor que atua na escola também é membro dela. Logo, compartilha visões, objetivos e projetos que não são necessariamente homogêneos, tampouco coerentes entre si. Poderíamos mesmo considerar que essas visões são partes de um conjunto mais amplo de relações que acabam dando forma e conteúdo a um sistema social desordenado, no qual as diversas perspectivas quanto à educação acabam, por assim dizer, impulsionando entendimentos próprios acerca da interculturalidade no âmbito do grupo analisado.

Dizer isso significa dizer que a noção de interculturalidade para os nossos interlocutores não se resume a um conceito definido teoricamente e incorporado sem questionamentos pela comunidade escolar. Nesse caso, parece-nos mais relevante entender suas visões de modo “generativo” (BARTH, 1998); isso é: como parte de um processo dinâmico de construção de saber e, por isso, pautado na confrontação e reestruturação de noções quanto ao tipo de educação e práticas que esses atores desejam.

Conforme destacamos na Introdução de nosso trabalho, compreendemos a educação intercultural como uma proposta que se realiza a partir de um contexto sociopolítico e cultural que procura orientar os atores educacionais no sentido de reagir contra a subordinação imposta pela cultura dominante e pelos seus sistemas de conhecimento e de valores.

Nesse sentido e ampliando o entendimento sobre a questão, podemos inferir que a história de configuração social de nossos interlocutores encontra eco nos processos históricos vivenciados, assim como nas múltiplas e distintas influências a eles inerentes. Esses encontros/confrontos possuem características próprias e, por isso, não são homogêneos nem unívocos. Em realidade, são pautados por

dinâmicas processuais fortemente ancoradas, ora em conflitos, ora em trocas pacíficas de aprendizagens mútuas. De modo mais objetivo, podemos considerar que as culturas vão construindo-se e modificando-se em contextos dinâmicos vivenciados pelas coletividades e pelos indivíduos. Contudo, esses mecanismos de interação também têm suas próprias historicidades e, nesse caso, os indivíduos acabam sendo submetidos a influências e pressões múltiplas que, por sua vez, acabam condicionando a construção de suas identidades, assim como de suas próprias visões acerca da sociedade mais abrangente (BHABHA, 1998, p. 20).

Creemos, conforme salienta Reinaldo Matias Fleuri (2002), que é justamente nesse espaço de articulação de distintas perspectivas onde se engendram tensões e visões quanto à gestão do multiculturalismo no contexto escolar. E, desse modo, considerando as informações obtidas no que se refere à noção de conhecimento intercultural e de seu papel na instrumentalização da cidadania indígena, percebemos que a noção de interculturalidade que desponta entre a maioria dos professores não só surge como significado de mediação entre culturas distintas, mas, também, como alternativa para a construção de uma visão crítica da realidade que os rodeia.

É justamente isso que os trechos abaixo citados nos induzem a inferir:

- *Com certeza é um conhecimento que será repassado aos alunos, fazendo que os mesmos não fiquem só com o saber interno, mas sim preparados para enfrentar a realidade lá fora, tendo uma visão ampla sobre as demais culturas.* (Prof. Kaingang A)
- *Porque o indígena não ficará fechado apenas em sua cultura, assim irá interagir com outras culturas.* (Prof. Kaingang B)
- *Porque vai trabalhando com o aluno de modo que ele tenha uma visão crítica do mundo e aponte soluções para os problemas.* (Prof. Kaingang D)
- *Porque o aluno se conhecerá e se autovalorizará com um povo Kaingang.* (Prof. Kaingang G)
- *Porque aprendemos muitas coisas boas do mundo globalizado e repassamos para as nossas crianças.* (Prof. Kaingang L)

Percebemos, portanto, que enquanto uma temática engendrada às linguagens de diferenciação social, os fenômenos próprios da educação, da transmissão de saberes, de ensino e de aprendizagem indígenas não

se localizam apenas na articulação entre as tradições nativas e os imperativos do Estado, mas, sobretudo, no conjunto mais amplo das políticas de afirmação social das chamadas minorias étnicas, as quais são geradas em diálogo com a conjuntura mais ampla da globalização econômica e da mundialização cultural (HALL 1997; 1999 e 2003 e BAUMAN, 1998; 1999; 2001 e 2003).

Não à toa, as falas da maioria de nossos interlocutores propugnam a construção de um “conhecimento” que seja capaz de habilitar as novas gerações “para enfrentar a realidade lá fora”. Ao que parece, o projeto de educação intercultural almejado pela maioria dos professores que contribuíram com nosso trabalho pauta-se em uma proposta de interação de saberes que possam ser convertidos em alternativas de autonomia social, o que também passa pela autovalorização da própria identidade Kaingang.

Em certa medida, o confronto/encontro de suas próprias ideias e valores com as diferentes oportunidades oferecidas através do acesso aos novos saberes acaba, por assim dizer, contribuindo para a institucionalização de diferentes formas de percepção quanto à própria condição do ser indígena em um contexto matizado pelas desigualdades sociais e econômicas. Isso ficou mais claro quando indagamos aos nossos interlocutores, na hipótese de um de seus alunos perguntar: **professor, Educação Intercultural Indígena, afinal, o que é? O que você responderia?**

- Que hoje, a educação atravessa limites que até pouco tempo não atravessava [...] até mesmo o povo indígena que muito ficou isolado e esquecido, vem se apropriando de conhecimentos como todos, sem deixar de ser o que é, mas sempre procurando ocupar seu espaço e conhecimento de direito. [...] é através da educação intercultural que o povo indígena conhece a educação universal sem largar suas raízes da educação trazida de casa [...]. (Prof. Kaingang M)
- Que é a educação onde os indígenas têm informações sobre outras culturas e onde amplia seus conhecimentos sem deixar de ser índio. (Prof. Kaingang B)
- Que é uma forma de estudar sua própria cultura a partir das demais culturas do país. (Prof. Kaingang F)
- Que é um tipo de educação que procura trabalhar todas as culturas sem preconceito algum. (Prof. Kaingang E)
- Que intercultural é o encontro de várias culturas. E,

então, a educação intercultural é um tipo de educação onde se estuda as demais culturas, principalmente a indígena. (Prof. Kaingang L)

Como podemos perceber, nossos interlocutores postulam a cultura de modo plural. Avançando nesse sentido, a visão de educação intercultural, aparentemente compartilhada entre a maioria, coloca-se como uma via capaz de oferecer respostas às perguntas que fornecem sentido às suas expectativas de futuro.

Segundo Reinaldo Fleuri (2003, p. 71),

O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. **Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural** (FLEURI, 2003, p. 71). (Grifos nossos).

De um modo geral, podemos inferir que a complexidade que permeia a definição de interculturalidade acaba sendo traduzida de maneira bastante simples pelos nossos interlocutores. Suas respostas, geradas a partir de suas experiências cotidianas, permitem observar, de modo bastante objetivo e sintético, que educação intercultural pode ser entendida como um meio de “estudar sua própria cultura a partir das demais [...]” (Prof. Kaingang (F)). Ou seja: trata-se de uma maneira espontânea e original de dizer que “a interação entre diferentes grupos e contextos culturais produz historicamente novos grupos e contextos sociais com identidades próprias e complexas” (FLEURI, 2002, p. 14).

Outro aspecto que devemos abordar, e que nos remete diretamente à visão de educação e interculturalidade de nossos interlocutores, diz respeito à grade curricular da EIEB Cacique Vanhkrê, até porque, como sabemos, o currículo em uma perspectiva intercultural origina-se na esteira de tensões culturais que se desdobram em reflexões pedagógicas, filosóficas, políticas etc. (PADILHA, 2004, p. 248).

Sendo assim, considerar a escola indígena como espaço de diálogo, ação e apropriação de bens culturais ou, como salienta Tassinari (2001, p. 49), “como um espaço de fluxo de conhecimentos”, torna-se uma alternativa viável e coerente para também se refletir adequadamente sobre o seu currículo e correlação com as práticas pedagógicas interculturais.

4.2.1 O currículo da eieb cacique vanhkrê

De acordo com o PPP de 2012, os professores da EIEB Cacique Vanhkrê, cuja grade curricular apresenta componentes direcionados às especificidades do povo Kaingang, procuram exercer suas práticas docentes priorizando os conceitos essenciais de cada disciplina, assim como o processo em si de aprendizagem dos discentes. Além disso, na estrutura curricular de todos os níveis de ensino, o corpo docente procura trabalhar conteúdos relativos aos conhecimentos tradicional e contemporâneo, a partir de temas transversais e com enfoque multidisciplinar.

O corpo discente é incentivado a se apropriar do conhecimento difundido por meio da interação e socialização dos trabalhos (atividades), desenvolvidos de modo dinâmico entre professores, comunidade e o conjunto mais amplo da unidade escolar, de modo que os conteúdos sejam organizados a partir da realidade e do meio familiar do aluno (PPP EIEBCV, 2012).

Percebemos, aqui, o que Ferreira (2001, p. 13) chamou de processo de gestão e construção coletiva do projeto pedagógico, cujo fundamento localiza-se no potencial transformador dessa prática. E segue:

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, o companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. (Idem, *ibidem*)

Nesse contexto, a metodologia de ensino empregada baseia-se em uma linguagem que procura facilitar o entendimento e a compreensão de todos os envolvidos no processo pedagógico. Não obstante, as práticas metodológicas desenvolvidas pelos professores da EIEB Cacique Vanhkrê procuram empregar uma visão geral de conhecimento, criando espaços para que todos possam contar e expressar suas experiências e produções. Com base nessa concepção, o corpo docente procura

construir mecanismos de avaliação nos quais o aluno possa avançar seus níveis de estudo no momento em que seja percebida sua capacidade de acompanhar a série seguinte.

Para que possamos melhor entender essa lógica social de ensino, cujo objetivo consiste em formar um sujeito mais humanizado, consciente de sua identidade e capaz de valorizar sua cultura indígena, parece-nos profícuo abordar o modo como as culturas presentes na escola são valorizadas, vivenciadas e questionadas no processo ensino-aprendizagem. Transitar pela grade curricular e pelos conteúdos nela arrolados parece ser um bom ponto de partida para isso.

4.2.1.1 Artes

O componente curricular de Artes, por exemplo, tem como objetivo promover a compreensão do significado de toda manifestação cultural da comunidade, de modo que os alunos sejam capazes de conhecer o significado da Arte na sua cultura.

Atrelada às representações do cotidiano dos povos indígenas, a arte nativa pode constituir-se em um importante instrumento para a construção social do conhecimento. Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz etc. (SÁNCHEZ, 2006).

Além desses aspectos, outros também estão relacionados com as produções artísticas, como a percepção, a criação, a fantasia, a imaginação, a reflexão, a emoção e o sentimento. Tais aspectos, tratados adequadamente, propiciam o desenvolvimento de potencialidades individuais que também são fundamentais à construção de outros conhecimentos (SÁNCHEZ, 2006).

É a partir do enfoque dessas dimensões do saber que os conceitos e os conteúdos didáticos são organizados. Em realidade, na esteira dos RCNEI, o componente é organizado em três grandes eixos temáticos que se complementam:

Arte, expressão e conhecimento: Produção artística/cultural da comunidade; As técnicas de confecção dos objetos; Importância da música e da dança; As pinturas e a decoração dos objetos; Habitações de um povo; Conhecimento da natureza;

As matérias-primas e sua obtenção na natureza; e Exploração das linguagens da Arte (Plástica, música, dança e teatro);

Arte e pluralidade cultural: Estudo da multiplicidade das manifestações artísticas/culturais que existem no mundo e Estudo da História das Artes;

Arte, patrimônio e identidade. (PPP, EIEBCV, 2012)

4.2.1.2 *Biologia e Ciências*

Também na esteira do RCNEI, ao apresentar o componente de Biologia, o PPP de 2012 traz a seguinte indagação: *Por que estudar Biologia na Escola Indígena?* Em seguida, observa que “talvez o motivo mais importante seja aumentar a capacidade de entender e de participar do que se passa em nosso dia-a-dia na aldeia”. Além disso, coloca em tela a constante presença da temática na pauta jornalística, atentando para questões como clonagem, alimentos transgênicos, o avanço tecnológico nas testagens de DNA, assim como no projeto Genoma Humano. Acrescenta ainda questões relacionadas a doenças e tratamentos medicamentosos, como, por exemplo, os empregados no combate ao câncer, AIDS, etc. E não para por aí. Correlacionando problemáticas de ordem global com efeitos locais, o PPP insere aspectos sobre os danosos efeitos da redução da camada de ozônio, a poluição crescente da água e do ar, a extinção de várias espécies de animais e de vegetais da aldeia.

Portanto, entre os principais temas abordados em Biologia (ensino médio) podemos destacar os seguintes:

As características da vida; A química da célula; A vida no nível da célula; O metabolismo celular; Vírus: entre moléculas e células; A origem da vida; Histologia animal; Biodiversidade e classificação; Os Reinos mais simples; O Reino Animalia; Fisiologia Humana; Reino Plantae; Genética; Evolução; Ecologia. (PPP, EIEBCV, 2012)

Já no ensino fundamental, a abordagem do componente de Ciências destina-se a despertar o interesse dos alunos pela compreensão das relações dos seres entre si e com o meio. De acordo com o PPP da Escola, o ensino de Ciências deve levar à compreensão da inter-relação

entre o homem, a natureza e a cultura. Deve contribuir para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos, inter-relacionando-os com sua realidade, tornando-o capaz de tomar decisões e interferir futuramente na realidade que o cerca.

Fortemente ancorado na ancestralidade Kaingang, o PPP reforça que o ensino de Ciências deve contribuir para que o aluno compreenda e valorize, através de atividade de pesquisa e interação com os anciãos, os sistemas de conhecimentos indígenas relativos ao meio ambiente, como classificação e manuseio de espécies vegetais, de recursos naturais, teorias, astronomia e cosmologia; explicações do dinamismo das transformações da matéria e da energia, com o objetivo de demonstrar as possibilidades de domínio e de ação do homem sobre a natureza.

De outra parte, a fim de estabelecer correlação com os saberes institucionalizados pela sociedade envolvente, o PPP da Escola também estabelece que os alunos devam ter conhecimento: das teorias não indígenas sobre as transformações dos fenômenos da natureza; das explicações de como as transformações dirigidas pelo homem ocorrem em contextos históricos e cujos efeitos são sentidos na saúde, na economia, etc.

Portanto, com a finalidade de proporcionar ao aluno uma leitura mais global desses processos e, ao mesmo tempo, habilitando-o a problematizar e converter seus saberes em futuras práticas sociais transformadoras, o componente aborda os seguintes temas:

Os seres humanos e o meio ambiente; Relações com a natureza; Uso e conservação; Animais; Extinção das espécies; Ambientes e suas transformações; Lixo; Água; Clima, temperatura e calor; Ar; Minerais; Solos; Energia; O corpo humano e a saúde; Cuidados corporais: decoração pessoal; O corpo humano e a alimentação; Saúde e doença; Sentidos (Luz e som, visão e audição); Doenças sexualmente transmissíveis (DST); Atividades produtivas e relações sociais; Economia; Produção e mercado; Calendário ecológico-econômico; Ferramentas, máquinas e construções; Eletricidade e magnetismo; Construções e utensílios; Relações econômicas e ecológicas. A terra no espaço. (PPP, EIEBCV, 2012).

4.2.1.3 Cultura Indígena

Ao privilegiar a historicidade da cultura indígena, o componente abre um campo de debate no qual se engendram aspectos generativos da etnicidade Kaingang, até porque, conforme salienta Reinaldo Fleuri (2003, p. 56), na medida em que “somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, também “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

Carregando em si mesmo um forte viés emancipacionista, o componente é apresentado no PPP como resultado da necessidade de problematizar questões relacionadas às etnicidades indígenas. Portanto:

Cada povo, ou grupo étnico, construiu sua vida específica através da humanidade política da língua, da economia, da religião e das formas de sociabilidade que elegeu, mas não é só isso, os indígenas são uma parte do povo brasileiro. Uma parte que é composta de diferenças. Onde esta é a causa da dificuldade em aceita-los como uma parcela do Brasil. É um povo com histórias marcadas por transformações, pelo contato e dificuldades no confronto com outros povos. Uma História marcada pelos territórios que percorreram, que conquistaram e que perderam, nas guerras, pelo comércio, pelas migrações. **À disciplina Cultura Indígena cabe o papel de favorecer a compreensão que os índios só não viveram no Brasil Colônia o que é repassado através de algumas literaturas, mas que estão aqui e agora com direitos garantidos pela Constituição. Seus problemas são os mesmos de muitos brasileiros de agora: ameaças as suas terras, à sua sobrevivência, à sua liberdade, e o direito de ter sua própria vida, de decidir sobre seu destino e de participar nas decisões que os afetam.** É no contexto sócio-político econômico, das sociedades indígenas atuais que a disciplina buscará adotar em contexto histórico concretos subsídios para formar mentalidades críticas e renovadoras, retomando, adaptando e resgatando elementos culturais, valores e sentimentos que realmente os caracterizam enquanto povos diferenciados. (PPP, EIEBCV, 2012).

4.2.1.4 Educação Física

Já o componente de Educação Física procura transitar entre as regras e as técnicas das diferentes modalidades esportivas existentes na sociedade não índia, assim como pelas diversas brincadeiras que representam o universo da infância e da adolescência Kaingang. Os professores da EIEB Cacique Vanhkrê desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir de três grandes temas:

A cultura corporal de movimento de outros povos indígenas: Trata-se do levantamento das práticas corporais tradicionais: jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio etc.; Histórias e significados dessas diferentes práticas; Práticas corporais infantis e adultas; Atividades físicas femininas e masculinas; a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas; práticas corporais de diferentes povos indígenas: seus significados históricos e culturais; sua comparação com práticas da própria comunidade; a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Esportes: Voleibol – Handebol – Futsal – Futebol – Basquete.- Ginásticas e habilidades; formação do movimento, coordenação dinâmica geral, equilíbrio e agilidade, esquema corporal frente e trás, direita e esquerda; Tempo e espaço; Atletismo; velocidade e resistência;* salto em distância; salto em altura; habilidades no manejo da bola.

Recreação: brincadeira de rodas e cantadas; brincadeiras de leva e traz; jogos educativos; Atividades complementares; Noções de higiene e postura; Noções de ordem e disciplina (PPP, EIEBCV, 2012).

4.2.1.5 Física e Matemática

“O mundo que a Física busca atingir é um mundo autônomo, indiferente a nossa situação particular com nossa própria existência”, aponta o PPP da Escola. A partir desse entendimento, refere que a Física visa a interferir, através de estruturas lógicas formais, nas relações, nos objetos e nos acontecimentos, tais como são na “realidade” do mundo

físico, que é objetivo somente compreendido mediante essas estruturas abstratas e operações racionais que rompem com as construções mecanicistas e lineares da física clássica. (PPP, EIEBCV, 2012).

Ancorado fundamentalmente no pensamento físico moderno, o componente visa a ampliar o conhecimento dos alunos quanto à atividade profissional dos físicos, seus papéis nos sistema de coordenação de ações lógicas e suas operações abstratas mais avançadas, que transformam os elementos do mundo dado e recombina-os, criando novos elementos, novos mundos. Sua base de conteúdos articula-se à abordagem da mecânica, física térmica, óptica, eletromagnetismo, microeletrônica e mecatrônica (PPP, EIEBCV, 2012).

Já no campo da Matemática, a ideia básica consiste em a escola incorporar os modelos ligados à tradição cultural do aluno de reconhecer como válidos os sistemas de explicações, de conhecimentos construídos pelos povos ancestrais, através de situações as mais variadas possíveis; entre elas, aquelas que naturalmente toquem o seu emocional. Isso é: que lhe despertem o interesse, a curiosidade e que lhe sejam agradáveis.

No estudo da matemática, o PPP postula as práticas educativas que devem contribuir para que o aluno seja estimulado a buscar resoluções de problemas cotidianamente vividos, de modo que possa entender o que lhe rodeia. Para tanto, o professor deverá desenvolver, conjuntamente com ele, meio de trabalhar com a matemática a partir da sua própria realidade. Seria, por assim dizer, a chamada etnomatemática. Ainda de acordo com o PPP, “aprender matemática deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver o raciocínio lógico, a capacidade de conhecer projetar e transcender o imediatamente sensível” (PPP, EIEBCV, 2012).

4.2.1.6 Geografia

De acordo com o PPP da EIEB Cacique Vanhkrê, o componente de Geografia deve integrar as demais áreas do saber, enfocando a problemática da produção e da organização do espaço geográfico, historicamente determinado a partir das relações sociais de produção. Registra ainda que as práticas educativas devem ser pautadas por uma abordagem crítica, que desvele a realidade, a partir do ensino de uma geografia que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido pela sociedade, com vistas a nele se valorizar ou produzir.

Entre os principais temas de estudo, localizam-se os seguintes:

Os espaços geográficos da aldeia, do território, de outros territórios; Componentes da natureza e modos de vida; Identidade, território e relações sociais; Usos dos recursos naturais; Relação com os não-índios; O espaço geográfico brasileiro; Cartografia; As principais bacias hidrográficas do Brasil; A ocupação histórica do espaço no Brasil pelos povos indígenas; O território brasileiro ocupado pelos povos indígenas hoje; A questão ambiental dentro dos territórios indígenas brasileiros; Terras Indígenas brasileiras; Apropriação e utilização do território brasileiro pelos não-índios; Como é a economia brasileira hoje? Quem é o brasileiro? O Brasil no espaço internacional; O espaço geográfico mundial – o local e o global; **Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos diferentes povos indígenas; Apropriação, utilização e conservação do espaço geográfico mundial pelos outros povos;** A ordenação do mundo: como a história, a economia e a política vão definindo as regiões do mundo; Quem são os outros? Os grupos étnicos do planeta (PPP, EIEBCV, 2012).

4.2.1.7 História e Sociologia

O ponto de partida para o ensino de história é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena, transmitido ao longo das gerações e através da história oral. A disciplina incluiu também temáticas direcionadas à valorização das expressões artísticas, estéticas e cognitivas (mitos, músicas, danças e pinturas...) que fazem parte do repertório cultural dos grupos indígenas, assim como da história da humanidade.

De outra parte, a disciplina de História tem por objetivo levar ao conhecimento do educando a importância da História para os povos indígenas, pois a mesma está presente em toda a vida social e cultural, sendo uma dinâmica constante no processo de ensino-aprendizagem, o que deve concorrer não somente para a valorização e revitalização da cultura Kaingang, assim como para o intercâmbio do conhecimento próprio a outras culturas.

Trata-se, pois, de um componente curricular que procura colocar em relevo a historicidade indígena, a fim de contribuir para o processo

de revitalização de aspectos significativos do processo social de constituição das identidades indígenas, oportunizando aos alunos o despertar para uma consciência crítica que lhes permita estabelecer relações com diferentes realidades do presente e do passado indígenas.

Entre os temas abordados no componente, temos os seguintes:

História de nosso Povo – Kaingang; Primeiros contatos; Divisão de tarefas; De donos da terra a sem terra; O jeito de contar História; Outras formas de transmissão da História; Divisão do tempo na cultura indígena; O direito a terra e a cidadania; Identidade cultural; Identidade étnica; Direitos políticos; Direitos territoriais; Lutas políticas; Formas de Organização de Lideranças Indígenas; Organização Política; Governo; Organização social; Religião X Religiosidade; Elementos da natureza; Mitos e lendas indígenas; Divisão do tempo; Marcas tribais; Rituais, dança e artes; Usos e costumes (PPP, EIEBCV, 2012).

Em relação à sociologia, o PPP aponta que a disciplina deve favorecer a compreensão da função social da educação e de repensá-la, de modo que “sejamos capazes de, como membros da comunidade, propor e até atuar de maneira mais ativa” (PPP, EIEBCV, 2012).

No que diz respeito à prática docente, o professor de sociologia, assim como o de história, também deve atentar para o lugar do indígena na sociedade e, a partir disso, concorrer para que o aluno reflita sobre sua história e sua condição social.

Em linhas gerais, o PPP postula que as práticas pedagógicas devem ser pensadas com o objetivo de estimular o debate, provocar dúvidas e levar o aluno a buscar leituras mais aprofundadas:

Tema e texto em sala de aula serão trabalhados juntos, facilitando a aprendizagem e o interesse do aluno pela disciplina. As relações sociais serão vivenciadas na escola através da relação professor-aluno, relação aluno-aluno, relação entre professor-comunidade. Estas relações além de oportunizar o entrosamento, farão com que os elementos atuem e participem questionando e propondo encaminhamentos. (PPP, EIEBCV, 2012)

4.2.1.8 *Língua Portuguesa e Língua Kaingang*

O PPP da Escola observa que “a língua funciona como um elemento integrador ou uma mola geradora de entendimento entre as diversas áreas do conhecimento”. Sendo assim, na aprendizagem do português, um dos objetivos deve ser o de fornecer subsídios para que o aluno domine a variedade e o padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. Observa também “que a aprendizagem da escrita deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade indígena”.

Por outro lado, salienta que “não deverão ser trabalhados textos que apenas juntem frases com o mero pretexto de exercitar os códigos gráficos que tenham funções sociais e culturais específicas da sua cultura”. Mas sim “textos descritivos e narrativos, dissertações que englobem a história do povo Kaingang a sua cultura, suas tradições, enfim sua história”.

Com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias ao domínio da escrita e leitura em Língua Portuguesa, o PPP reitera a necessidade de os docentes trabalharem alguns tipos de textos, entre os quais:

Contos, crônicas, histórias, relatos; Receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas; Bilhetes, cartas, radiogramas, atas e ofícios; Questionários, formulários e documentos pessoais; Textos de jornais e revistas; Textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas; Textos científicos; Projetos; Textos legais; Formulários e questionários; Anúncios, folhetos e cartazes; Poemas, contos, histórias em quadrinhos; Dicionários, enciclopédias, antologias, materiais didáticos e paradidáticos (PPP, EIEBCV, 2012).

Como diversas vezes observamos, o direito à educação bilíngue aos povos indígenas é assegurado pela legislação brasileira vigente. Todavia, em muitos casos, a própria história do contato contribuiu para que a língua portuguesa suplantasse as línguas tradicionais. De qualquer modo, mesmo que com os Kaingang esse processo não tenha sido diferente, atualmente inúmeras iniciativas de valorização da língua tradicional têm contribuído para que as novas gerações encontrem nela aspectos significativos de sua cultura.

É com esse fim que o PPP da EIEB Cacique Vanhkrê sustenta que “não existe língua primitiva”. “Toda língua é completa, rica e serve

plenamente para todos os usos que dela se queira fazer”. Sendo assim, a inclusão da língua indígena Kaingang no currículo escolar “tem a função de atribuir-lhe *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira”.

Dentre os principais conteúdos abordados no componente, estão:

Oralidades; Sons das palavras; Linguagem oral; As vogais; Frases; Sílabas; Singular e plural; Construção de números; Teatros; Acentuação; Cânticos diversos. (PPP, EIEBCV, 2012).

Inicialmente, não podemos deixar de observar que a base curricular da EIEBCV articula-se, em larga medida, nas diretrizes curriculares nacionais, RCNEI, na Proposta Curricular de Santa Catarina, assim como nos referenciais locais produzidos no âmbito do PPP da EIEBCV. Não obstante, também devemos destacar que os docentes da EIEBCV procuram acionar, no plano legal e normativo, as prerrogativas institucionalizadas, no sentido de valorizar os aspectos culturais Kaingang e, por conseguinte, reafirmar sua identidade étnica, na esteira de um projeto etnoeducacional.

A confluência das temáticas presentes nos componentes da base curricular da EIEB CACIQUE VANHKRÊ torna esse componente um espaço de reflexão no qual se engendram aspectos relacionados à complexa trama de configuração da cultura Kaingang. Isso significa que o currículo da Escola não é configurado a partir de componentes isolados, cada qual com “vida própria”, até porque, pelas ementas descritas acima, podemos perceber que todos os eixos temáticos oferecem inúmeras possibilidades de correlação entre si, assim como com a própria cultura Kaingang.

Conforme anotaram María Bertely Busquets e Erika González Apodaca (2007, p. 34), normalmente a produção do campo de estudo Etnicidade e Escola desenvolve um debate central que opõe duas perspectivas claramente diferenciadas entre si: por um lado, paradigmas teóricos (e ideológicos) derivados do indigenismo institucionalizado – e, ao contrário do que se poderia pensar, ainda vigentes –, que tiveram como resposta posturas e proposições assistencialistas em espaços oficiais e acadêmicos; por outro lado, estão as novas perspectivas teórico-metodológicas que se afastam de essencialismos e primordialismos, optando por focar a etnicidade e a identidade étnica de maneira processual e dinâmica. Para essas mesmas autoras, esse segundo olhar lançado aos processos étnicos enfatiza os conceitos de

cidadania étnica e interculturalidade vivida e também a análise das formas com que os sujeitos indígenas traduzem e transformam os modelos educativos oficiais. (Ver, também, HERNALIZ, 2007).

Esse debate inscreve-se em um cenário mais amplo, no qual a própria sociedade e, em particular, a educação e a forma de enfocá-la passam por significativas mudanças. Na esteira do raciocínio de Ubiratan D'Ambrosio (2001), podemos mesmo dizer que quando falamos em educação bilíngue, em medicinas alternativas, no diálogo inter-religioso, estamos colocando em tela inúmeras formas de multiculturalismo. Logo, de distintas formas de aquisição de conhecimento. Ainda na esteira desse reconhecido intelectual, é no centro desse processo que os sistemas educacionais ganham patamares significativamente importantes. Isso porque também é a partir da geração e produção de conhecimento que os indivíduos transcendem as noções de espaço e tempo e a própria existência, buscando explicações e historicidade.

No que se refere ao componente de Artes, por exemplo, Els Agrou (2010) salienta que os povos indígenas não partilham nossa noção de arte. Ainda segundo seus apontamentos, não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética de nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o polo contrário do fazer e pensar do Ocidente nesse campo.

Por outro lado, de acordo com Agrou (2010), a questão que nos parece importante assinalar é a correlação entre o sentido dessa produção artística e o conhecimento intercultural. Ou seja: o modo como essas interfaces acabam contribuindo para a própria valorização cultural indígena.

Conforme já mencionamos, pelos eixos temáticos presentes no PPP da Escola, percebemos sua correlação com o RCNEI, no qual a noção de Arte está fortemente vinculada à perspectiva ocidental (SÁNCHEZ, 2006, p. 34).

Com o passar do tempo, as formas de expressão e comunicação da arte, assim como sua função e significado, foram se modificando, porque o modo de viver, a cultura, os valores dos diferentes povos também se transformaram. Mas em cada período da história da humanidade, algum tipo de arte foi produzido. Pode-se conhecer uma boa parte dessa arte em museus, praças, nos próprios lugares de sua realização, ou por meio de fotografias, gravuras, discos, livros, filmes e outros meios de registro e divulgação (RCNEI, 1998, p. 287)

Todavia, o mesmo documento também sinaliza que “as produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo”. De modo que na mesma proporção que isso “ocorre entre outras etnias e culturas que existem no mundo, a arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas” (RCNEI, 1998, p. 288).

Foi na esteira desse entendimento e com o fito de “motivar” os alunos a “conhecer e valorizar a cultura Kaingang”, que a Escola propôs o projeto *Artesanato Kaingang*. Para tanto, procurou-se inter-relacionar atividades teórico/práticas a partir das quais fosse possível reativar o manuseio das tradicionais práticas do artesanato Kaingang: destaque, nesse sentido, para a arte da cestaria, peças amplamente difundidas no cotidiano desse grupo indígena.

Outro aspecto relativo ao projeto foi a intenção de correlacionar a revalorização de um costume ancestral com sua transformação em forma de renda futura. Aqui, parece-nos sugestivo observar que as preocupações de Arnaldo não estiveram apenas focadas na produção de “textos sobre a história do artesanato indígena e das matérias primas” utilizadas. Conforme ele mesmo anotou em seu projeto, sua tentativa também foi a de instrumentalizar seus alunos para uma futura via de autossustentabilidade.

Portanto, podemos considerar que na senda dos conteúdos apontados para o estudo da Arte na EIEB CACIQUE VANHKRÊ também surgem iniciativas dedicadas a desenvolver ações práticas, que extrapolam o aprendizado escolar previsto e coadunam-se as suas necessidades reais.

O mesmo também pode ser dito em relação ao campo das Ciências e Biologia. Em sua tese de doutoramento, Maria Aparecida de Souza Perrelli (2007, p. 189) indica que, entre os grupos indígenas, o estudo das Ciências surge como “um conhecimento verdadeiro, empírico, utilitário (voltado, sobretudo, para o domínio da natureza na busca de soluções para os problemas de subsistência e de saúde)”. Além disso, também emerge de modo “cumulativo, transmitido de geração em geração”.

Nesse caso, “tanto a atividade do cientista branco como a do índio seria uma atribuição, uma condição especial e não algo que poderia ser exercido por uma pessoa qualquer”. Além disso, Maria Perrelli também constatou, em seu estudo, que os elementos que apareciam associados à palavra “ciência” encontram-se fortemente relacionados à sabedoria proporcionada pela interação com o ambiente

da aldeia (Idem, p. 190).

Sendo assim, podemos considerar que, no caso específico de nossos interlocutores, a pauta de conteúdos, embora esteja fortemente voltada para as temáticas debatidas no contexto mais amplo da sociedade envolvente, acaba assumindo um viés político na relação entre “ciência e o ambiente da aldeia”, de que falou Perrelli (2007) em seu trabalho. Exemplificamos nossa afirmativa com o projeto educacional *Terra: vida do povo Kaingang*.

Desenvolvido a partir de 2007, o projeto teve como meta problematizar o “processo de dominação e exploração” vivenciado pela comunidade. Ou melhor: procurou conscientizar os alunos acerca da necessidade de luta pela “preservação da terra e da natureza”, fonte histórica “da vida Kaingang”. Em outras palavras, foi um projeto que visou a reativar, na memória coletiva da comunidade, aspectos relacionados à “riqueza que existia nas terras indígenas e aos poucos foi sendo destruído: os rios, os remédios próprios dos índios, as comidas típicas, os peixes e os animais, o sistema natural que o povo indígena viveu”.

Percebemos que esses componentes cruzam temáticas de estudo em uma perspectiva de conhecimento intercultural, sem, contudo, deixar de lado aspectos relevantes do cotidiano Kaingang. Isso também pode ser considerado para o caso dos demais componentes, cujos eixos temáticos acabam possibilitando importantes interfaces entre o conhecimento ocidentalizado e o “mundo” da aldeia.

A valorização do corpo, da dança, das brincadeiras e do esporte, presente no componente de Educação Física, também encontra ressonância com aspectos relativos à historicidade da cultura indígena. Conforme destacou Beleni Salete Grando (2004) em sua tese de doutoramento, ao dançar, os corpos expressam sua história e as relações sociais nela implícitas, constituintes do grupo, possibilitando a cada membro ser integrado e revitalizado em sua identidade étnica e cultural.

De modo correlacionado ao ensino de Biologia e das Ciências, a matemática surge como outra forma de questionar o modo como o eurocentrismo permeia a educação. Para Lúcio dos Santos e Ademir Donizeti (2011), a hegemonia desse eurocentrismo na comunidade educacional indígena dificulta a aceitação de uma história da matemática diferente da divulgada pela tradição ocidental, que compreenda as raízes culturais de seu povo através de seus valores, estilos cognitivos e práticas. Com isso, a supremacia imposta pelo pensamento ocidental faz da matemática ensinada na escola indígena um fator de ruptura com a dinâmica cultural do povo indígena, uma visão

unificada e dominante que já não consegue mais se sustentar (DOS SANTOS, L. T. M; DONIZETI, 2011, p. 27-28).

Reconhecer a capacidade de ação para fixar o currículo escolar, articulando o que nossos interlocutores denominam como “conhecimento universal/científico” e o conhecimento tradicional transmitido pela língua e oralidade, também pode ser entendido como um ponto de partida para se evitar uma visão essencialista da cultura Kaingang. Essas possibilidades também emergem de componentes curriculares como a Geografia, a História, a Sociologia e Línguas, pois as noções de espaços, de dinâmicas temporais e linguísticas podem contribuir para a subjetivação de novos saberes interculturais (SANTOS, 2008; BITTENCOURT, 2004; REBOLLEDO 2000).

Pelo menos é isso que os depoimentos baseados na seguinte indagação permitem-nos observar: **“Como você percebe a relação entre a cultura/saberes da Aldeia e a cultura/saberes da sociedade envolvente nas práticas educativas escolares?”**

- *Percebo num todo, como uma forma de trabalhar nossa cultura e também o ensino universal. E isso envolve não só o tradicional, mas faz com que os alunos interajam com novos conhecimentos.*(Prof. Kaingang (A))
- *[...] como essenciais no processo de aprendizagem dos alunos, visto que a cultura/saberes da aldeia você já traz de casa, enquanto que na escola você aprende culturas/saberes da sociedade como um todo. Juntando-se, forma-se o cidadão indígena.*(Prof. Kaingang L)
- *Essa relação é enriquecedora, pois o aluno aprende a valorizar a sua cultura e ao mesmo tempo desfazer preconceitos.* (Prof. Kaingang M)
- *Como uma forma de trabalhar a autonomia, o respeito, valorização do próprio índio e fortalecimento de seu povo.* (Prof. Kaingang F)

Conforme apontam Nadir Esperança Azibeiro e Reinaldo Matias Fleuri (2012, p. 226):

[...] operacionalizado como uma pedagogia do “encontro/confronto” levada às últimas consequências, esse entendimento de educação intercultural enfatiza a relação entre sujeitos – individuais e coletivos – buscando possibilitar uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares

sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados nos processos de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que inventem outras políticas de verdade.

Ainda com base em Azibeiro e Fleuri, podemos dizer que:

[...] atuar no espaço fluido do inter, não significa não assumir posição. Ao contrário, pressupõe entender que qualquer declaração de neutralidade já é estar tomando partido. No encontro/confronto intercultural, ou se admite a emergência do plural, do múltiplo, do divergente, ou se reprimem e excluem as vozes dissonantes. Nesta situação, a tomada de posição não se dá por qualquer predeterminação, mas a partir da acolhida, da reflexão, do compromisso, da ousadia, da imprevisibilidade. (Idem, p. 226).

Infelizmente nem todos os professores indígenas realizaram apontamentos sobre a relação entre o currículo da escola e os saberes (internos/ externos) da comunidade. Contudo, desses fragmentos e a partir dos apontamentos de Azibeiro e Fleuri (2012), também depreendemos que, para nossos interlocutores, os conteúdos abordados na grade curricular da Escola só receberão sentido, na medida em que forem explorados de modo relacionado com as outras culturas existentes no complexo mosaico cultural que circunscreve e interage diretamente com a comunidade. Baseando-nos nas falas de nossos interlocutores e nos apontamentos de Manuela Carneiro da Cunha (2009), podemos inferir que nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação.

Para Carneiro da Cunha (2009), devemos pensar este processo de interação de conhecimentos como parte de um espaço plural. No seu entendimento, não se trata simplesmente de comparar o saber científico e o tradicional ancorando-nos em suas semelhanças (meramente genéricas) ou como potenciais de complementaridades, mas de uma forma que possamos encará-los de modo relacional e com base em suas diferenças; visto que é justamente a partir desse exercício que podemos perceber o valor e significado de cada um. Como postula a antropóloga, o saber científico conjuga-se no singular, enquanto o tradicional conjuga-se no plural. Isso revela uma das marcas distintivas fundamentais do saber científico: a sua busca pela universalidade. Não é

o que se passa com os saberes tradicionais, pois, para Carneiro da Cunha (idem, p. 302), “há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos”.

Portanto, a questão que nos parece fundamental abordar na última parte deste capítulo é se as práticas e o conhecimento adquirido nos interstícios culturais são realmente acionados como estratégias legitimadoras da emancipação Kaingang? Apresentando a pergunta de outro modo: do diálogo entre saberes/culturas revela-se apenas como uma ferramenta para o inventário da cultura Kaingang, ou como um instrumento capaz de gerar estratégias de construção e efetivação de práticas emancipatórias?

4.3 ENTRE AMBIGUIDADES E AMBIVALÊNCIAS: A QUESTÃO DA AUTONOMIA KAINGANG

Segundo Antônio Brand (2008, p. 8):

[...] a busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas das populações indígenas no contexto pós-colonial [...] continua relacionada diretamente as suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações estabelecidas com o entorno regional. E, para isso, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução. E aí, o espaço escolar vem se constituindo como lugar privilegiado para a efetivação desses processos. Entendemos que é sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um ensino de qualidade, incluindo o acesso à Universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não-indígena [...]

Também foi na esteira dos apontamentos de Antônio Brand (2008) e do que até aqui foi exposto neste capítulo, que procuramos refletir sobre a relativa autonomia conquistada pelos professores Kaingang atuantes na EIEB Cacique Vanhkrê. Podemos considerar que nossos interlocutores são pessoas que, impulsionadas pelo sonho de viver em uma “sociedade onde todos fossem respeitados, vivessem com dignidade, sem discriminação, sem cifras” (Profª Kaingang (L), TI Xapecó, Ipuaçú (SC), 26.03.2012), construíram suas trajetórias

individuais de modo compartilhado com situações de exclusão social, preconceito, disputas políticas e de poder próprias a qualquer grupo ou sociedade. De qualquer modo, enquanto membros da comunidade e, por assim dizer, investidos de relativa capacidade de mobilizar estratégias de adequação e de produção de saberes em face das políticas multiculturais, parte dessas pessoas procura produzir respostas positivas no que consiste à luta pela melhor qualidade de vida e autonomia, seja por meio de reivindicações que procuram atender a necessidades básicas da educação escolar, assim como por meio de projetos específicos de conscientização da comunidade quanto ao importante papel da educação no processo de luta por margens mais amplas de reconhecimento social e de legitimação de seus direitos.

Todavia, não podemos cair na ingênua armadilha de refletir sobre esse processo de modo descolado dos macroprocessos políticos inerentes a ele. Seria o mesmo que esvanecer toda a complexidade que permeia as dimensões culturais que interatuam no espaço da comunidade ou, se quisermos, a politização do conhecimento intercultural e sua receptividade – ou não - na contemporaneidade Kaingang.

Como dissemos nas páginas anteriores deste capítulo, a luta pela implementação da educação escolar indígena na TI Xapecó foi árdua e exigiu a mobilização de setores da comunidade. A partir da análise de relatórios de atividades escolares, dos PPPs da EIEB CACIQUE VANHKRÊ e das falas de nossos interlocutores, podemos perceber que um elemento nessa trajetória foi a constante reivindicação de equipamentos básicos para o funcionamento das atividades educacionais. Mas não só isso: outra problemática que se arrasta ao longo do tempo é a relativa dificuldade de manter o desenvolvimento satisfatório de atividades educacionais inerentes e articuladas à realidade socioeconômica da comunidade. Iniciativas, por assim dizer, capazes de criarem não só futuras alternativas de renda, mas também espaços de aprendizagem e de práticas relacionadas à cultura Kaingang, como, por exemplo, projetos específicos de construção e difusão de hortas, roças comunitárias, criações domésticas, produção sistemática de artesanato, entre outros.

Para além dos recursos e aportes financeiros do Estado – em seus diferentes níveis –, um elemento de crucial importância para a efetiva construção de uma consciência política que ultrapasse as tradicionais práticas assistencialistas, paternalistas e clientelistas, notadamente arraigadas na cultura política da comunidade, consiste na capacidade de articulação e de confluência entre as metas escolares e as da própria

comunidade. Isso passa necessariamente pelo diálogo político entre comunidade e escola. Seria essa uma realidade?

De acordo com o PPP da EIEB CACIQUE VANHKRÊ (2012), a relação entre a Escola e a comunidade deve acontecer através de reuniões, seminários, promoções, jogos, visitas diárias com lideranças e convocação de pais na escola. Ainda segundo o citado documento, a escola e seus docentes procuram compartilhar com a comunidade e envolvê-la em todos os acontecimentos referentes às datas comemorativas, como, por exemplo, “dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, páscoa, semana de reflexão dos povos indígenas”. E reitera: “enfim ela [escola] vive em constante contato com a comunidade”. Mas qual o resultado desse “constante contato”? Seria possível afirmar que realmente a comunidade atende e se envolve efetivamente “na construção da cidadania, [de] pessoas que sejam portadoras de vez e voz dentro e fora da comunidade, e estando fora de sua sociedade possam falar em pé de igualdade com os não-índios”, como a escola almeja? Ou, ainda, em que medida a escola representa aquilo que a comunidade deseja?

Ao longo de nossas incursões na comunidade, assim como por meio do diálogo e do conjunto de dados reunidos no percurso da pesquisa, foi possível perceber que uma das principais dificuldades internas vivenciadas na TI Xapecó é a falta de envolvimento coletivo entre escola e comunidade. Conforme observou umas das lideranças locais, “a comunidade está muito acomodada em relação a sua cultura, deixando cada vez mais de lado e não ensinando seus próprios filhos”. E acrescenta: “a escola se esforça e desenvolve seu máximo para resgatar a cultura, mas vejo que se não tiver uma união comunidade/escola, será muito difícil” (Liderança Kaingang (A), TI Xapecó, Ipuacu (SC), 05.02.2012).

Uma das formas de ilustrar na prática a observação citada são os índices de absentéismo dos alunos, verificados no período de 2003 a 2010. Em 2007, com o objetivo de combater não só a evasão escolar, mas também a repetência e as dificuldades de ensino-aprendizagem, a escola lançou o projeto “Combate a Evasão, Repetência e Dificuldades no Ensino Aprendizagem na E.I.E.B Cacique Vanhkrê”.

Os dados fornecidos pelo PPP da EIEB Cacique Vanhkrê (2011) colocam em tela uma amostra bastante significativa da problemática. Apesar do gradual aumento das matrículas ao longo do período (2003–2010), Gráfico 18, podemos perceber, pelo Gráfico 19, que até o início do desenvolvimento do projeto, o acumulado dos percentuais (Repetência, Evasão e Transferência) variou entre 23,68% (ano letivo de

2006) a 34,54% (ano letivo de 2004).

Apesar do desenvolvimento das ações do projeto, entre elas a tentativa de aproximação com núcleos familiares da comunidade, de conscientização dos pais quanto a suas responsabilidades na função educativa e acompanhamento de seus filhos na escola, debates entre o próprio corpo docente (na tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas, criativas e agradáveis), as repetências, evasões e transferências escolares na EIEB Cacique Vanhkrê mantiveram-se acima dos 20%: 20,51% (no ano letivo de 2008); 24,05% (no ano letivo de 2009); e 21,38% (no ano letivo de 2010).

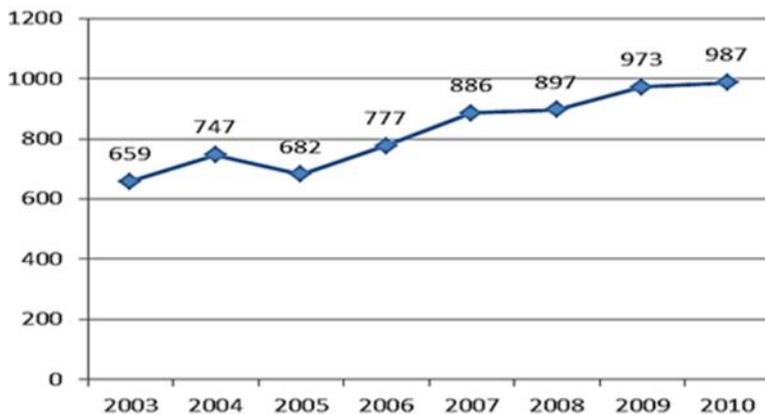


Gráfico 18 - Matrículas e casos observados na amostra do projeto Combate à evasão, repetência e dificuldades no ensino-aprendizagem na EIEB Cacique Vanhkrê (2003/2010)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados oferecidos no PPP EIEB Cacique Vanhkrê (2011).

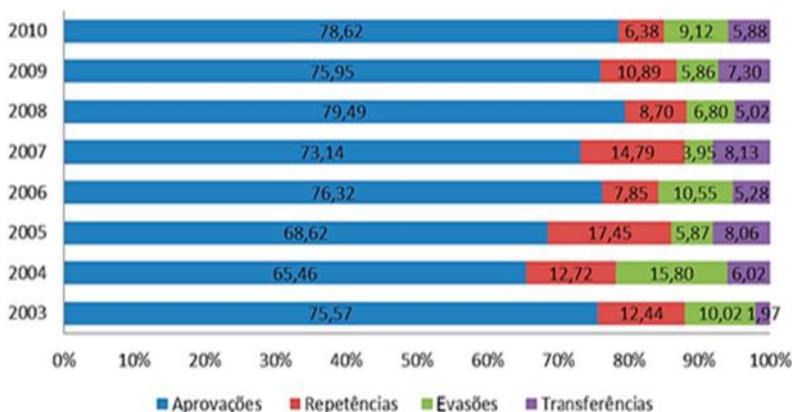


Gráfico 19 - Variação relativa às aprovações, repetências, evasões e transferências escolares na EIEB Cacique Vanhkrê, ano letivo (2003/2010)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados oferecidos no PPP EIEB Cacique Vanhkrê (2011).

Conforme a avaliação realizada pelos docentes, (PPP, EIEBCV, 2012), entre as principais razões para tais índices, encontra-se a necessidade dos alunos, desde cedo, de exercerem atividades laborais como mecanismos de auxílio para a própria subsistência das unidades domésticas e familiares. Mas não só isso. Além da mão de obra utilizada em trabalhos periódicos no corte de erva-mate, colheita de maçã, feijão, etc., a iniciação sexual prematura e a correspondente gravidez, ou, ainda, o casamento precoce, muitas vezes estimulado pelos pais como forma de ampliar os recursos familiares, colabora, em demasia, para o afastamento dos bancos escolares.

Aqui, portanto, encontramos certa tensão entre as metas escolares e as de um grupo político atuante na comunidade, com as perspectivas e necessidades específicas para a escola e para a comunidade. Dizer isso significa dizer que não existe homogeneidade de pensamentos, metas e perspectivas sociais. Se, por um lado, temos grupos de pessoas que defendem as práticas educativas escolares, não só como um instrumento de fortalecimento da cultura Kaingang, mas também como parte de um discurso mobilizador e politizado; por outro lado, em esferas privadas, ou nos conflitos envolvendo professores e comunidade, os ideais de um modelo de educação intercultural ou de escola diferenciada parecem ser colocados em dúvida pelos próprios Kaingang. Pelo menos é isso que nos leva a crer nas ações de depredação da escola ou até mesmo em desentendimentos pessoais no âmbito da comunidade escolar, que, por

motivos de preservação da identidade de nossos interlocutores, deixamos de mencionar.

Na realidade, poderíamos mesmo dizer que enquanto o discurso acerca da (re)ativação da cultura Kaingang como uma forma de autolegitimar suas conquistas legais enquanto povos indígenas, de ter acesso aos recursos inerentes à própria condição étnica e, com isso, ampliar suas margens de inserção e de autonomia no espaço social da sociedade envolvente torna-se cada vez mais recorrente no âmbito de nossos interlocutores, a escola e a educação intercultural por eles defendida parece não acessar, com o mesmo vigor, o conjunto mais amplo da comunidade em que está inserida.

Sendo assim, podemos dizer que as oportunidades políticas criadas a partir do advento da Constituição de 1988 influenciaram sobremaneira no processo de (re)emergência étnica Kaingang. Também que, a partir de então, os professores indígenas atuantes na TI Xapecó, enquanto agentes da escolarização, passaram a desempenhar um importante papel na formação não só de alunos, mas também de sujeitos inscritos em um espaço de interstícios culturais, nos quais práticas pedagógicas são pensadas de acordo com suas expectativas de futuro e concepção de autonomia. Todavia, trata-se de um processo longo, cujas práticas, algumas vezes contraditórias e conflitantes, acabam criando, no interior do grupo indígena, disputas em torno do processo de politização da tradição e, em alguns momentos, dúvidas em relação a ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo no qual se concentra o debate sobre a politização étnica, a educação intercultural e das práticas educativas ancoradas na interculturalidade é amplo e complexo. Não menos complexos também são os projetos nos quais os grupos sociais tentam oferecer respostas às estruturas colonialistas de exclusão, que ainda permeiam nossos tempos pós-coloniais.

Foi, pois, procurando focar uma questão social gerada no espaço de sociabilidade das comunidades indígenas que desenvolvemos o presente trabalho. Em realidade, nosso objetivo não foi outro a não ser o de procurar compartilhar, com nossos eventuais leitores, uma experiência de pesquisa cuja principal meta foi indagar sobre as visões dos professores Kaingang acerca do modelo escolar implantado na TI Xapecó, bem como acerca do modo como problematizam a educação intercultural enquanto um possível instrumento para a desconstrução de subalternidades historicamente configuradas.

Para tanto, adotamos como espaço de análise a comunidade étnica Kaingang da Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu, região Oeste do estado de Santa Catarina, e, como atores de interlocução, o grupo de professores atuantes na EIEB Cacique Vanhkrê.

Nesse empreendimento, o Estado, a Escola e a “comunidade” indígena foram analisados como grupos de atores inseridos em um ambiente matizado pelo encontro/confronto de discursos, práticas e representações, cujos sentidos foram gerados nos espaços dos interstícios culturais próprios do mundo contemporâneo e de sua historicidade.

No Brasil, e o mesmo pode ser dito em relação a outros países latino-americanos, no âmbito do senso comum, os discursos acerca da etnicidade indígena ainda encontram forte amparo em uma visão essencialista de suas características culturais tradicionais. Busca-se, por assim dizer, qualificativos culturais baseados no exotismo, na língua, no coçar de penas, nas peças artesanais, nas formas de habitação, quando não nos fatores de ordem biológica. Foi justamente esse essencialismo que a atual política de identidade indígena procurou questionar e modificar, mesmo que, em alguns casos, encontre nele o eco para afirmar diferenças culturais como parâmetros de legitimidade social. Mais precisamente, podemos dizer que foi no marco mundial da emergência dos direitos humanos fundamentais, incluindo entre eles o direito à diferença cultural, que a luta indígena pelo respeito à

diversidade, agora definida como valor fundamental, ganhou ímpeto e força.

A busca pela implantação da educação escolar indígena também surge no rastro desse processo histórico de (re)emergência social. A partir dele, temos no professor indígena um novo ator social que se localiza como mediador de um processo de incorporação de práticas interculturais, alguém responsável pela proposição de experiências inovadoras capazes de impulsionar a construção de um projeto de futuro.

Todavia, uma primeira constatação que a pesquisa oferece-nos é de que, mesmo com os inúmeros avanços nesse sentido, ainda há muito por ser feito. Constatamos uma grande defasagem entre o que a comunidade da TI Xapecó espera em relação à educação escolar indígena e a realidade de grande parte das famílias indígenas ali estabelecidas. Analisando as condições em que vivem, percebemos que a realidade social, política, econômica e cultural encontra-se relativamente distanciada de um projeto coletivo consistente, que seja capaz de promover a mudança desses *status*.

O corpo docente atuante na EIEB Cacique Vanhkrê pode contribuir para a melhoria dessa realidade, porém não sozinho. Para que, de fato, possam alcançar suas metas, impõe-se o engajamento de toda a comunidade escolar, buscando alternativas para superar as problemáticas sociais cotidianamente vivenciadas pelo povo Kaingang da TI Xapecó.

Foi em diálogo com esse quadro mais amplo que procuramos explorar as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado “para” os índios, em diferentes contextos históricos e sociais: o direito à diversidade cultural na escola indígena; as tentativas de mobilização da comunidade Kaingang da Terra Indígena Xapecó e seus desdobramentos em ações reivindicatórias dos direitos indígenas, sobretudo no que se refere ao direito à educação.

Dessas problemáticas, depreenderam-se questões acerca da forma como os povos indígenas foram vistos e interpretados pelos não índios ao longo do processo de construção da sociedade nacional, como essas imagens foram “consumidas” internamente no grupo. Foram décadas de políticas claramente contrárias aos povos indígenas ou, ainda que favoráveis no plano dos sistemas normativos oficiais, amplamente complacentes com a transformação das populações indígenas em mão de obra.

Assim, no primeiro capítulo do trabalho, buscamos trazer à tona as imagens construídas do índio pela ótica do “outro”, em diferentes

momentos e períodos do processo de constituição/formação da sociedade brasileira. Apesar de termos consciência de que uma abordagem longa, que ressalte fragmentos de imagens e representações acerca do índio nos períodos colonial, imperial e republicano brasileiro, remeta-nos a uma visão panorâmica em termos de temporalidade, esse empreendimento auxiliou-nos e aproximou-nos dos fragmentos das diversas imagens construídas acerca das populações indígenas, em tempos e contextos anteriores, que ainda podem ser percebidas e confrontadas em termos de fluxo de conhecimento na escola “índia”.

No segundo capítulo, optamos por colocar em tela o processo de emergência social dessa população, de modo dialógico com a ampliação das redes de ensino escolar e as políticas desenvolvidas pelo Estado. Buscamos reconstruir um cenário exterior à escola e à comunidade que procuramos analisar.

Já no terceiro capítulo, foram abordadas as diversas concepções que permeiam o meio escolar, na perspectiva de nossos interlocutores, dos projetos pedagógicos e da comunidade indígena. De outra parte, procuramos, dentro do possível e de nossos limites, mostrar facetas das tensões que permeiam as relações da comunidade escolar.

Devemos, ainda, salientar que os estudos que contemplem a temática indígena, com desdobramentos em problemáticas relacionadas à cidadania, mais especificamente no campo dos direitos sociais e, por conseguinte, no âmbito das políticas públicas destinadas à integração social das comunidades indígenas, mediante o respeito à diversidade cultural, constituem um esforço que deve ser coletivo. E, conseqüentemente, essa temática deve ser problematizada de forma democrática, em espaços de discussão mais amplos e interligados, entre os quais o meio acadêmico, as sociedades indígenas e os agentes do Estado.

Por fim, mesmo conscientes das limitações de nosso trabalho, o que procuramos defender é que, em razão de sua cultura e de sua experiência histórica de enfrentamento com o entorno regional, do qual decorrem, em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro, a comunidade indígena da TI Xapecó interpreta e atribui dimensões distintas ao termo *autonomia*. Sugerimos que se trata de um conceito em construção e que está diretamente relacionado às suas distintas expectativas de futuro, sendo que a abrangência concreta do termo dependerá exatamente de suas experiências de amadurecimento coletivo em relação ao que realmente almejam enquanto coletividade.

Claro nos parece o relevante papel atribuído aos professores na formação de alunos compromissados com as lutas e desejos de

autonomia na comunidade, mediante, inclusive, a incorporação de saberes interculturais que podem contribuir com novos instrumentos de articulação e negociação com a sociedade que os cerca. Todavia, para que isso se efetive de fato e assumam um real sentido no *corpus* social da comunidade, é necessário que o projeto de resposta às estruturas colonialistas de exclusão seja coletivo. E, nesse sentido, a efetivação de práticas educativas interculturais que viabilizem a desconstrução da subalternidade Kaingang ainda continua uma meta a ser alcançada pela comunidade.

Pensamos que este trabalho não reflete um ponto de chegada de uma agenda de produção de conhecimento que deve ser coletiva. Vale reiterar que, como qualquer outro trabalho desta ordem, este também apresenta seus limites. Contudo, cremos que o ponto alto de uma pesquisa não resulta no número infindável de respostas que ela oferece, mas sim na gama de novas perguntas que gera em consonância com a realidade descortinada.

Sendo assim, também cremos que novas abordagens acerca do estudo proposto são necessárias, principalmente para que tenhamos uma melhor compreensão acerca das singularidades inerentes à cultura Kaingang e da luta deste grupo étnico no processo de desconstrução das subalternidades indígenas. Talvez um caminho alternativo ao que trilhamos seja a realização de um estudo mais detalhado sobre o modo como este grupo indígena aciona as políticas públicas, suas noções de cidadania e os dispositivos constitucionais estatuídos na esteira dos chamados direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; COLI, Luís Régis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008. p. 13-44.
- AGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. In: **Proa – Revista de Antropologia e Arte** [on-line]. Ano 02, vol. 01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/elslagrou.html>, Acesso em: 23/08/2012.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios, mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. In: **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, n° 41: p. 85-106, jan./jun. 2009.
- AMOROSO, Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas Interculturais Emergentes na Educação Popular. In: DUARTE, Dantas Sylvia (org.) **Diálogos interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. pp. 219-246.
- BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**. Niterói, n. 19, p. 15-30, 2º sem. 2005.
- BARTH, Fredrik. Models of social organization I. In: **Process and form in social life**. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Trad. John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BARTOLOME, Miguel Alberto. Como etnogêneses: velhos atores e

novos papéis no cenário cultural e político. **Mana** [online], Vol. 12, n. 1, pp. 39-68, 2006.

BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos *et all.* A formação de professores indígenas kaingang: a universidade na Terra Indígena Xaçepó. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selli. Cáceres: Editora (Org.) **Cadernos De Educação Escolar Indígena - Faculdade Indígena Intercultural**. UNEMAT, v. 9, n. 1, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITTENCOURT; Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004.

BONIN, Iara Tatiana. Professores indígenas: resistência em movimento. In: **Conferência Ameríndia de Educação**. Congresso de Professores Indígenas do Brasil. *Anais...* Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Fotografia, história e indigenismo: a representação do real no SPI**. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 2003.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAND, Antonio. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. In: **Ciência e Cultura**. v. 60, n. 4, São Paulo, out. 2008.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3. ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Diretoria de Estatística: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

Acessado em 30/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Em Aberto, Brasília, n. 63, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Em Aberto, Brasília, n. 76, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação – um balanço institucional.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Capema – Guia Prático. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As Leis e a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SECAD, 2005c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Fundação Nacional de Saúde.** Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: Funasa, 2002.

BUSQUETS, María Bertely; APODACA, Erika González. Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos: informes da década de 90. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe.** Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural**: tensões e implicações curriculares. Cad. Pesqui. [online]. n. 111, pp. 135-149, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf>.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação escolar indígena no Brasil (1975-1995)**. Resenhas de Teses e Livros. MEC/MARI-USP, Brasília, 1995.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios cristãos**: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa, 1653-1769. Tese de Doutorado em História Social, IFCH-Unicamp, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. In: _____. **Teatro das sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORDIVIOLA, Alfredo. Os dilemas da evangelização: Nóbrega e as políticas jesuíticas no Brasil do século XVI. In: **Diálogos Latino-americanos**. Dinamarca: Universidad de AARHUS, n. 07, [90-112], 2003.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. Brasília: UnB, 1990. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar. Para uma história dos índios do Oeste catarinense. In: **Cadernos do CEOM**. Chapecó (SC). Ano 4, n. 06, pp. 7-81, 1989.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

DARELLA, Maria Dorothea Post; LITAIFF, Aldo. **Os índios Guarani Mbyá e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro**. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília, 2000.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **Articulação política dos índios Guarani e projetos de desenvolvimento no litoral de Santa Catarina**. VII RAM, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007.

DEAN, W. **A ferro e a fogo, a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada; São Paulo: EDUSP, 1989, tomo 1.

DIAS-SCOPEL, Raquel Paiva. **O agente indígena de saúde Xokleng: por um mediador entre a Comunidade Indígena e o Serviço de Atenção Diferenciada à Saúde – uma abordagem da Antropologia da Saúde**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS-UFSC. 2005.

DOS SANTOS, L. T. M; DONIZETI, A. Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. In: **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. Vol. 4, n. 1, pp. 21-39, feb.-jul. 2011.

FERNANDES, Ricardo Cid. (Coord. Geral) **Diagnóstico ambiental da**

área de implantação da Reserva Indígena Condá. ETS – Energia, Transporte e Saneamento S/C Ltda., 2002.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Aproveitamento hidrelétrico Quebra-Queixo.** Subprograma 6.16.1 (Monitoramento da População Indígena). Diagnóstico Indígena Fase II. ETS – Energia, Transporte e Saneamento S/C Ltda., 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural.** Mediações necessárias. DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura:** estudos emergentes. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/sessao_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20REINALDO%20MATIAS%20FLEURI.pdf

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago., pp. 16-35, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais.** 2000. Disponível em: <http://mover.ufsc.br/html/FLEURI_2000_Multiculturalismo_e_intercul_turalismo_nos_pro.htm>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. In: **Educação, Sociedade e Cultura**. n.º 16, pp.45-62, 2001.

Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>

FRANCHETTO, B. Línguas indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores. **Seminário Internacional Ciência, Cientistas e a Tolerância**, UNESCO/USP. Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, 1997b.

- FRANCHETTO, B. Reflexões em torno de uma experiência “ideologicamente correta”. XII Encontro Anual da ANPOCS. **GT Educação Indígena: diversidade e cidadania**. 1997a.
- FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. São Paulo: Círculo do Livro, [1933] 1980.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, set./1994.
- GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- GARFIELD, Seth. **As raízes de uma planta que se chama Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, Vol. 20, n. 39, [13–37]. 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Saúde e Sociedade, v. 13, n. 2, 2004 [20-31], maio-ago. 2004. Texto on line: http://www.apsp.org.br/saudesociedade/XIII_2/artigos (Faculdade de Saúde Pública da USP e Associação Paulista de Saúde Pública).
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GONÇALVES, Daniel Guedes. **Biodiversidade e conhecimentos tradicionais associados: um estudo da realidade kaingang e Guarani da reserva indígena de Guarita-redentora – RS**. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: PPGDIR - UCS, 2010.
- GRANDO, Beleni Salete. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: PPGE- UFSC, 2004.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia

das Letras, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNAIZ, Ignácio. (Org.) **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

IWGIA. International Work Group for Indigenous Affairs: **Annual Report 2010**. Copenhagen: Editora IWGIA, 2011.

KERN, Arno Alvarez. **Antecedentes indígenas**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

LANGDON, Esther Jean; WIJK, Flávio Braune. Festa de inauguração do Centro de Turismo e Lazer: uma análise da performance identitária dos Laklãnõ (Xokleng) de Santa Catarina. In: **ILHA: Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 10, n. 1 [172-198], 2008.

LANGER, Protásio Paulo; CEMIN, Valdir. Conflitos étnicos no Oeste de Santa Catarina: diáspora e reagrupamento no Araçá'i. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 18, p. 243-260, 2003.

LEITE, Y. A pesquisa com línguas indígenas brasileiras: um debate. **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**. Vol. 10, Rio de Janeiro, 1995.

LÈVI-STRAUSS, Claud. **Tristes trópicos**. São Paulo: Editora Anhembi, 1957.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O governo dos índios sob gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LONDOÑO, Fernando Torres. O índio como selvagem. O diálogo da Conversão dos Gentios e a memória. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 20/abr. [269-279], 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: dilemas

da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. (Tese de Doutorado). Brasília: PPGAS/UNB, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingang: a memória compondo a história e a história registrando a memória. In: **Cadernos do CEOM**, Chapecó. Ano 21, n. 28, p. 303-324, 2008.

MELIA, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

MONSERRAT, R. M. F. **Professores indígenas versus índios professores**. Boletim da ABA n. 16, abril/93. Florianópolis, 1993.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov.-dez. 2000.

MONTEIRO, John Manuel. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do Império. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ e Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Coimbra: Ordem da Universidade, 1954.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini (Orgs.). **História e cultura Kaingang**: Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. Livro 2. Florianópolis: Pandion, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4.

ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social, análise da Terra Indígena Xaçecó**. Dissertação de Mestrado. PPGH da Universidade de Passo Fundo, UPF, 2008.

ORÇO, Claudio Luiz. **El papel de la escuela en el rescate de la cultura y manutención de la identidad indígena**. Dissertação de Mestrado. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), 2001. Seguindo as normativas da CAPES, o título foi reconhecido junto ao PPGE da Universidade de Passo (UPF).

ORTOLAN MATOS, Maria Helena. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. 1997.

PADILHA, Solange. **O imaginário da nação nas alegorias e indianismo romântico no Brasil do século XIX**. In: II Congresso Internacional do Patrimônio Histórico, na Universidade de Córdoba (Argentina), 2002.

PÁDUA, José Augusto de. **Um sopro de destruição, pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., pp. 86-102, 2003.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas kaiowá e Guarani**. (Tese de Doutorado). Bauru: PPGEC – UNESP, 2007.

PIANTA, Isaac da Silva. **Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento**. In: VEIGA, J.; D’ANGELIS, W. R. (Orgs.). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. Trad. Elcio Fernandes. 2. reimpr. São Paulo: UNESP, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 227-278.

REBOLLEDO RECENDIZ, Nicanor. **Escolarización y cultura:** un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaca, Brasil. (Tese Doutorado em Antropologia Social). México: UIA, 2000.

REBOLLEDO RECENDIZ, Nicanor. La formación de profesores bilingües: una revisión etnográfica. *Pedagogía. Tercera Época*, v. 9, p. 48-57, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROCHA, Cinthia Creatini da. Governo do Estado de Santa Catarina/ Secretaria de Estado da Agricultura e do Desenvolvimento. **Estudo de avaliação da metodologia utilizada pelo PRAPEM/Microbacias 2 junto às populações indígenas de Santa Catarina.** Florianópolis: SEAD, 2008. Relatório Final.

SÁNCHEZ, Janaína Monquillaza. **Currículo intercultural:** a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco. Um estudo a partir da Arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera. (Tese de Doutorado). São Paulo: PPGE – PUC-SP, 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento base de orientação pedagógica/administrativa:** educação básica e profissional. Florianópolis, 2005.

SANTOS, Milton. **As metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: UNESP, 2008.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Ensaio oportuno**. Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Nova Letra, 2007.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **A integração do índio na sociedade regional: a função dos postos indígenas em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC 1970.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, Aracy Lopes da. Assessorias antropológicas na área de educação escolar indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas. In: **XXII Encontro Anual da Anpocs**. GT: Educação e Sociedade, Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 283 – 302, maio/ago. 2004.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 49, pp. 62-75.

2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: *ILHA. Revista de Antropologia do PPGAS/UFSC*. Vol. 10, n. 01, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 157-95.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

TOMMASINO, Kimiye. Kaingang. In: **Enciclopédia dos povos indígenas do Brasil**. São Paulo: Instituto Socio-Ambiental, 2001.

TOMMASINO, Kimiye. Território e territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (Orgs.) Urí e Wãxi – **Estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Ed. UEL, 2000.

TOMMASINO, Kimiye. **Terras indígenas Kaingang**. FUNAI/ISA, 2001. Disponível em:

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/285>. Acesso em: 20/04/2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/jun./jul./ago., p. 5-15, 2003.

VIANNA, Aurélio. Apresentação. In: ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008.

WIIK, Flavio Braune. Xokleng. In: MELATTI, Júlio César (Org.). **Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil**. São Paulo: Instituto Sócio-Ambiental, 1998.

WIIK, Flavio Braune. Contato, epidemias e corpo como agentes de transformação: um estudo sobre a AIDS entre os índios Xokleng de Santa Catarina, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública do Rio de Janeiro: Fiocruz**, v. 17, n. 2, p. 397-406, mar./abr. 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Participação relativa dos autodeclarados indígenas no total da população das unidades da federação – 2010

Unidades da Federação	Total Unidades da Federação	Total Indígena	% Indígena
Total	190.755.799	817.963	0,4
Roraima	450.479	49.637	11,0
Amazonas	3.483.985	168.680	4,8
Mato Grosso do Sul	2.449.024	73.295	3,0
Acre	733.559	15.921	2,2
Mato Grosso	3.035.122	42.538	1,4
Amapá	669.526	7.408	1,1
Tocantins	1.383.445	13.131	0,9
Rondônia	1.562.409	12.015	0,8
Pernambuco	8.796.448	53.284	0,6
Maranhão	6.574.789	35.272	0,5
Pará	7.581.051	39.081	0,5
Paraíba	3.766.528	19.149	0,5
Alagoas	3.120.494	14.509	0,5
Bahia	14.016.906	56.381	0,4
Rio Grande do Sul	10.693.929	32.989	0,3
Espírito Santo	3.514.952	9.160	0,3
Santa Catarina	6.248.436	16.041	0,3
Sergipe	2.068.017	5.219	0,3
Paraná	10.444.526	25.915	0,2
Distrito Federal	2.570.160	6.128	0,2
Ceará	8.452.381	19.336	0,2
Minas Gerais	19.597.330	31.112	0,2
Goiás	6.003.788	8.533	0,1
São Paulo	41.262.199	41.794	0,1
Rio de Janeiro	15.989.929	15.894	0,1
Piauí	3.118.360	2.944	0,1
Rio Grande do Norte	3.168.027	2.597	0,1

Fonte: Elaboração própria, a partir de IBGE (Censo 1991-2010).

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/estudos.html>

Apêndice 2 - Participação da população autodeclarada indígena em relação à população das microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010)

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
Araranguá	Araranguá	61.310	71	0,12
	Balneário Arroio do Silva	9.586	33	0,34
	Balneário Gaivotas	8.234	8	0,10
	Ermo	2.050	4	0,20
	Jacinto Machado	10.609	4	0,04
	Maracajá	6.404	21	0,33
	Meleiro	7.000	0	0,00
	Morro Grande	2.890	0	0,00
	Passo de Torres	6.627	8	0,12
	Praia Grande	7.267	11	0,15
	Santa Rosa do Sul	8.054	5	0,06
	São João do Sul	7.002	4	0,06
	Sombrio	26.613	19	0,07
	Timbé do Sul	5.308	1	0,02
	Turvo	11.854	4	0,03
Subtotal microrregião		180.808	193	0,11
Blumenau	Apiúna	9.600	18	0,19
	Ascurra	7.412	2	0,03
	Benedito Novo	10.336	20	0,19
	Blumenau	309.011	323	0,10
	Botuverá	4.468	0	0,00
	Brusque	105.503	92	0,09
	Doutor Pedrinho	3.604	219	6,08
	Gaspar	57.981	68	0,12
	Guabiruba	18.430	7	0,04
	Indaial	54.854	97	0,18
	Luiz Alves	10.438	2	0,02
	Pomerode	27.759	19	0,07
Rio dos Cedros	10.284	6	0,06	

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	Rodeio	10.922	5	0,05
	Timbó	7.167	2	0,03
Subtotal microrregião		647.769	880	0,14
Campos de Lages	Anita Garibaldi	8.623	16	0,19
	Bocaina do Sul	3.290	12	0,36
	Bom Jardim da Serra	4.395	0	0,00
	Bom Retiro	8.942	14	0,16
	Campo Belo do Sul	7.483	4	0,05
	Capão Alto	2.753	2	0,07
	Celso Ramos	2.771	0	0,00
	Cerro Negro	3.581	0	0,00
	Correia Pinto	14.785	5	0,03
	Lages	156.727	201	0,13
	Otacílio Costa	16.337	20	0,12
	Painel	2.353	0	0,00
	Palmeira	2.373	5	0,21
	Rio Rufino	2.436	0	0,00
	São Joaquim	24.812	21	0,08
	São José do Cerrito	9.273	1	0,01
Urubici	10.699	3	0,03	
Urupema	2.482	1	0,04	
Subtotal microrregião		284.115	305	0,11
Canoinhas	Bela Vista do Toldo	6.004	0	0,00
	Canoinhas	52.765	17	0,03
	Irineópolis	10.448	11	0,11
	Itaiópolis	20.301	41	0,20
	Mafra	52.912	61	0,12
	Major Vieira	7.479	0	0,00
	Monte Castelo	8.346	1	0,01
	Papanduva	17.928	17	0,09
	Porto União	33.493	94	0,28
	Santa Terezinha	2.896	2	0,07

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	Timbó Grande	36.774	30	0,08
	Três Barras	18.129	13	0,07
Subtotal microrregião		267.475	287	0,11
	Águas de Chapecó	6.110	5	0,08
	Águas Frias	2.424	9	0,37
	Bom Jesus do Oeste	2.132	0	0,00
	Caibi	6.219	1	0,02
	Campo Erê	9.370	10	0,11
	Caxambu do Sul	4.411	7	0,16
	Chapecó	183.530	1.455	0,79
	Cordilheira Alta	3.767	0	0,00
	Coronel Freitas	10.213	1	0,01
	Cunha Porã	10.613	1	0,01
	Cunhataí	1.882	0	0,00
	Flor do Sertão	1.588	0	0,00
	Formosa do Sul	2.601	0	0,00
Chapecó	Guatambu	4.679	1	0,02
	Iraceminha	4.253	6	0,14
	Irati	2.096	0	0,00
	Jardinópolis	1.766	0	0,00
	Maravilha	22.101	14	0,06
	Modelo	4.045	6	0,15
	Nova Erechim	4.275	0	0,00
	Nova Itaberaba	4.267	0	0,00
	Novo Horizonte	2.750	0	0,00
	Palmitos	16.020	15	0,09
	Pinhalzinho	16.332	20	0,12
	Planalto Alegre	2.654	0	0,00
	Quilombo	10.248	11	0,11
	Saltinho	3.961	0	0,00
	Santa Terezinha do Progresso	8.767	0	0,00
	Santiago do Sul	1.465	1	0,07

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	São Bernardino	2.677	34	1,27
	São Carlos	10.291	1	0,01
	São Lourenço do Oeste	21.792	5	0,02
	São Miguel da Boa Vista	1.904	0	0,00
	Saudades	9.016	4	0,04
	Serra Alta	3.285	0	0,00
	Sul Brasil	2.766	0	0,00
	Tigrinhos	1.757	0	0,00
	União do Oeste	2.910	6	0,21
Subtotal microrregião		410.937	1.613	0,39
	Alto Bela Vista	2.005	0	0,00
	Arabutã	4.193	0	0,00
	Arvoredo	2.260	10	0,44
	Concórdia	68.621	59	0,09
	Ipira	4.752	0	0,00
	Ipumirim	7.220	5	0,07
Concórdia	Irani	9.531	9	0,09
	Itá	6.426	5	0,08
	Lindóia do Sul	4.642	3	0,06
	Paial	1.763	1	0,06
	Peritiba	2.988	0	0,00
	Piratuba	4.786	5	0,10
	Presidente Branco	1.725	0	0,00
	Seara	16.936	138	0,81
	Xavantina	4.142	1	0,02
Subtotal microrregião		141.990	236	0,17
	Cocal do Sul	15.159	6	0,04
	Criciúma	192.308	211	0,11
	Forquilha	22.548	27	0,12
	Içara	58.833	68	0,12
Criciúma	Lauro Müller	14.367	23	0,16
	Morro da Fumaça	16.126	22	0,14

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	Nova Veneza	13.309	6	0,05
	Siderópolis	12.998	6	0,05
	Treviso	3.527	1	0,03
	Urussanga	20.223	6	0,03
Subtotal microrregião		369.398	376	0,10
	Abdon Batista	2.653	0	0,00
	Brunópolis	2.850	0	0,00
	Campos Novos	32.824	63	0,19
	Curitibanos	37.748	54	0,14
	Frei Rogério	2.474	1	0,04
Curitibanos	Monte Carlo	9.312	3	0,03
	Ponte Alta do Norte	4.894	1	0,02
	Ponte Alta	3.303	0	0,00
	Santa Cecília	15.757	22	0,14
	São Cristóvão do Sul	5.012	6	0,12
	Vargem	4.793	8	0,17
	Zortéa	2.991	0	0,00
Subtotal microrregião		124.611	158	0,13
	Antônio Carlos	7.458	1	0,01
	Biguaçu	58.206	307	0,53
	Florianópolis	421.240	1.028	0,24
	Governador Celso Ramos	12.999	1	0,01
Florianópolis	Palhoça	137.334	414	0,30
	Paulo Lopes	6.692	0	0,00
	Santo Amaro da Imperatriz	19.823	11	0,06
	São José	209.804	418	0,20
	São Pedro de Alcântara	4.704	5	0,11
Subtotal microrregião		878.260	2.185	0,25
	Balneário Camboriú	108.089	123	0,11
	Balneário Piçarras	17.078	19	0,11
	Barra Velha	22.386	57	0,25

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
Itajaí	Bombinhas	14.293	32	0,22
	Camboriú	62.361	67	0,11
	Ilhota	12.355	23	0,19
	Itajaí	183.373	190	0,10
	Itapema	45.797	125	0,27
	Navegantes	60.556	192	0,32
	Penha	25.141	12	0,05
	Porto Belo	16.083	12	0,07
	São João do Itaperiú	3.435	0	0,00
Subtotal microrregião		570.947	852	0,15
Ituporanga	Agrolândia	9.323	7	0,08
	Atalanta	3.300	0	0,00
	Chapadão do Lageado	2.762	5	0,18
	Imbuia	5.707	0	0,00
	Ituporanga	22.250	5	0,02
	Petrolândia	6.131	4	0,07
	Vidal Ramos	6.290	3	0,05
Subtotal microrregião		55.763	24	0,04
Joaçaba	Água Doce	6.961	22	0,32
	Arroio Trinta	3.502	2	0,06
	Caçador	70.762	136	0,19
	Calmon	3.387	18	0,53
	Capinzal	20.769	37	0,18
	Catanduvás	9.555	7	0,07
	Ervál Velho	4.352	1	0,02
	Fraiburgo	34.553	126	0,36
	Herval d'Oeste	21.239	17	0,08
	Ibiam	1.945	0	0,00
	Ibicaré	3.373	4	0,12
	Iomerê	2.739	0	0,00
	Jaborá	4.041	1	0,02
	Joaçaba	27.020	9	0,03

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	Lacerdópolis	2.199	1	0,05
	Lebon Régis	11.838	12	0,10
	Luzerna	5.600	0	0,00
	Macieira	1.826	0	0,00
	Matos Costa	2.839	12	0,42
	Ouro	2.271	1	0,04
	Pinheiro Preto	3.147	3	0,10
	Rio das Antas	6.143	13	0,21
	Salto Veloso	4.301	0	0,00
	Tangará	8.674	2	0,02
	Treze Tílias	6.341	0	0,00
	Vargem Bonita	2.808	0	0,00
	Videira	47.188	57	0,12
Subtotal microrregião		319.373	481	0,15
	Araquari	24.810	230	0,93
	Balneário Barra do Sul	8.430	66	0,78
	Corupá	13.852	0	0,00
	Garuva	14.761	47	0,32
Joinville	Guaramirim	35.172	42	0,12
	Itapoá	14.763	42	0,28
	Jaraguá do Sul	143.123	120	0,08
	Joinville	515.288	523	0,10
	Massaranduba	14.674	15	0,10
	São Francisco do Sul	42.520	199	0,47
	Schroeder	15.316	31	0,20
Subtotal microrregião		842.709	1.315	0,16
	Agronômica	4.904	0	0,00
	Aurora	5.549	1	0,02
	Braço do Trombudo	3.457	5	0,14
	Dona Emma	3.721	4	0,11
	Ibirama	17.330	22	0,13
	José Boiteux	4.721	884	18,72

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
Rio do Sul	Laurentino	6.004	0	0,00
	Lontras	10.244	15	0,15
	Mirim Doce	2.513	0	0,00
	Pouso Redondo	14.810	12	0,08
	Presidente Getúlio	14.887	42	0,28
	Presidente Nereu	2.284	0	0,00
	Rio do Campo	6.192	4	0,06
	Rio do Oeste	7.090	2	0,03
	Rio do Sul	61.198	106	0,17
	Salete	7.370	1	0,01
	Taió	17.260	11	0,06
	Trombudo Central	6.553	8	0,12
	Vitor Meireles	5.207	431	8,28
	Witmarsum	3.600	1	0,03
Subtotal microrregião		204.894	1.549	0,76
São Bento do Sul	Campo Alegre	11.748	3	0,03
	Rio Negrinho	39.846	28	0,07
	São Bento do Sul	74.801	3	0,00
Subtotal microrregião		126.395	34	0,03
São Miguel do Oeste	Anchieta	6.380	0	0,00
	Bandeirante	2.906	0	0,00
	Barra Bonita	1.878	0	0,00
	Belmonte	2.635	0	0,00
	Descanso	8.634	9	0,10
	Dionísio Cerqueira	14.811	8	0,05
	Guaraciaba	10.498	2	0,02
	Guarujá do Sul	4.908	2	0,04
	Iporã do Oeste	8.409	2	0,02
	Itapiranga	15.409	14	0,09
	Mondaí	10.231	3	0,03
	Palma Sola	7.765	11	0,14
	Paraíso	4.080	0	0,00

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	Princesa	2.758	0	0,00
	Riqueza	4.838	0	0,00
	Romelândia	5.551	0	0,00
	Santa Helena	2.382	0	0,00
	São João do Oeste	6.036	0	0,00
	São José do Cedro	13.684	5	0,04
	São Miguel do Oeste	36.306	58	0,16
	Tunápolis	4.633	1	0,02
Subtotal microrregião		174.732	115	0,07
	Angelina	5.250	0	0,00
	Canelinha	10.603	29	0,27
	Leoberto Leal	3.365	0	0,00
Tijucas	Major Gercino	3.279	73	2,23
	Nova Trento	12.190	19	0,16
	São João Batista	26.260	33	0,13
	Tijucas	30.960	214	0,69
Subtotal microrregião		91.907	368	0,40
	Armazém	7.753	0	0,00
	Braço do Norte	29.018	22	0,08
	Capivari de Baixo	21.674	12	0,06
	Garopaba	18.138	15	0,08
	Grão Pará	6.223	5	0,08
	Gravatal	10.635	5	0,05
	Imaruí	11.672	133	1,14
	Imbituba	40.170	45	0,11
	Jaguaruna	17.290	7	0,04
Tubarão	Laguna	51.562	105	0,20
	Orleans	21.393	11	0,05
	Pedras Grandes	4.107	2	0,05
	Rio Fortuna	4.446	2	0,04
	Sangão	10.400	0	0,00
	Santa Rosa de Lima	2.065	0	0,00

Microrregiões	Municípios	Pop. Microrregião	Pop. autodeclarada indígena	%
	São Ludgero	10.993	14	0,13
	São Martinho	3.209	0	0,00
	Treze de Maio	6.876	7	0,10
	Tubarão	97.235	57	0,06
Subtotal microrregião		374.859	442	0,12
	Abelardo Luz	17.100	332	1,94
	Bom Jesus	2.526	2	0,08
	Coronel Martins	2.458	0	0,00
	Entre Rios	3.018	620	20,54
	Faxinal dos Guedes	10.661	14	0,13
	Galvão	3.472	1	0,03
	Ipuaçu	6.798	3.436	50,54
Xanxerê	Jupiaá	2.148	0	0,00
	Lajeado Grande	1.490	3	0,20
	Marema	2.203	2	0,09
	Ouro Verde	7.372	12	0,16
	Passos Maia	4.425	7	0,16
	Ponte Serrada	11.031	5	0,05
	São Domingos	9.491	2	0,02
	Vargeão	3.532	2	0,06
	Xanxerê	44.128	162	0,37
	Xaxim	25.713	25	0,10
Subtotal microrregião		157.566	4.625	2,94
	Águas Mornas	5.548	1	0,02
	Alfredo Wagner	9.410	2	0,02
Tabuleiro	Anitápolis	3.214	0	0,00
	Rancho Queimado	2.748	0	0,00
	São Bonifácio	3.008	0	0,00
Subtotal microrregião		23.928	3	0,01
Total		6.248.436	16.041	0,26

Fonte: Elaboração própria (IBGE, Censo, 2010).

Apêndice 3 - Distribuição absoluta e relativa da população autodeclarada indígena, segundo as microrregiões e municípios de Santa Catarina (2010)

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
Araranguá	Araranguá	71	0,4
	Balneário Arroio do Silva	33	0,2
	Balneário Gaivota	8	0
	Ermo	4	0
	Jacinto Machado	4	0
	Maracajá	21	0,1
	Meleiro	0	0
	Morro Grande	0	0
	Passo de Torres	8	0
	Praia Grande	11	0,1
	Santa Rosa do Sul	5	0
	São João do Sul	4	0
	Sombrio	19	0,1
	Timbé do Sul	1	0
Turvo	4	0	
Subtotal microrregião		193	1,2
Blumenau	Apiúna	18	0,1
	Ascurra	2	0
	Benedito Novo	20	0,1
	Blumenau	323	2
	Botuverá	0	0
	Brusque	92	0,6
	Doutor Pedrinho	219	1,4
	Gaspar	68	0,4
	Guabiruba	7	0
	Indaial	97	0,6
	Luiz Alves	2	0
	Pomerode	19	0,1
	Rio dos Cedros	6	0

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Rodeio	5	0
	Timbó	2	0
Subtotal microrregião		880	5,5
Campos de Lages	Anita Garibaldi	16	0,1
	Bocaina do Sul	12	0,1
	Bom Jardim da Serra	0	0
	Bom Retiro	14	0,1
	Campo Belo do Sul	4	0
	Capão Alto	2	0
	Celso Ramos	0	0
	Cerro Negro	0	0
	Correia Pinto	5	0
	Lages	201	1,3
	Otacílio Costa	20	0,1
	Painel	0	0
	Palmeira	5	0
	Rio Rufino	0	0
	São Joaquim	21	0,1
São José do Cerrito	1	0	
Urubici	3	0	
Urupema	1	0	
Subtotal microrregião		305	1,9
Canoinhas	Bela Vista do Toldo	0	0
	Canoinhas	17	0,1
	Irineópolis	11	0,1
	Itaiópolis	41	0,3
	Mafra	61	0,4
	Major Vieira	0	0
	Monte Castelo	1	0
	Papanduva	17	0,1
	Porto União	94	0,6
	Santa Terezinha	2	0

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Timbó Grande	30	0,2
	Três Barras	13	0,1
Subtotal microrregião		287	1,8
Chapecó	Águas de Chapecó	5	0
	Águas Frias	9	0,1
	Bom Jesus do Oeste	0	0
	Caibi	1	0
	Campo Erê	10	0,1
	Caxambu do Sul	7	0
	Chapecó	1.455	9,1
	Cordilheira Alta	0	0
	Coronel Freitas	1	0
	Cunha Porã	1	0
	Cunhataí	0	0
	Flor do Sertão	0	0
	Formosa do Sul	0	0
	Guatambu	1	0
	Iraceminha	6	0
	Irati	0	0
	Jardinópolis	0	0
	Maravilha	14	0,1
	Modelo	6	0
	Nova Erechim	0	0
	Nova Itaberaba	0	0
	Novo Horizonte	0	0
	Palmitos	15	0,1
Pinhalzinho	20	0,1	
Planalto Alegre	0	0	
Quilombo	11	0,1	
Saltinho	0	0	
Santa Terezinha do Progresso	0	0	
Santiago do Sul	1	0	

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	São Bernardino	34	0,2
	São Carlos	1	0
	São Lourenço do Oeste	5	0
	São Miguel da Boa Vista	0	0
	Saudades	4	0
	Serra Alta	0	0
	Sul Brasil	0	0
	Tigrinhos	0	0
	União do Oeste	6	0
Subtotal microrregião		1.613	10,1
	Alto Bela Vista	0	0
	Arabutã	0	0
	Arvoredo	10	0,1
	Concórdia	59	0,4
	Ipira	0	0
	Ipumirim	5	0
Concórdia	Irani	9	0,1
	Itá	5	0
	Lindóia do Sul	3	0
	Paial	1	0
	Peritiba	0	0
	Piratuba	5	0
	Presidente Castelo Branco	0	0
	Seara	138	0,9
	Xavantina	1	0
Subtotal microrregião		236	1,5
	Cocal do Sul	6	0
	Criciúma	211	1,3
	Forquilha	27	0,2
	Içara	68	0,4
Criciúma	Lauro Müller	23	0,1

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Morro da Fumaça	22	0,1
	Nova Veneza	6	0
	Siderópolis	6	0
	Treviso	1	0
	Urussanga	6	0
Subtotal microrregião		376	2,3
	Abdon Batista	0	0
	Brunópolis	0	0
	Campos Novos	63	0,4
	Curitibanos	54	0,3
	Frei Rogério	1	0
Curitibanos	Monte Carlo	3	0
	Ponte Alta do Norte	1	0
	Ponte Alta	0	0
	Santa Cecília	22	0,1
	São Cristóvão do Sul	6	0
	Vargem	8	0
	Zortéa	0	0
Subtotal microrregião		158	1
	Antônio Carlos	1	0
	Biguaçu	307	1,9
	Florianópolis	1.028	6,4
	Governador Celso Ramos	1	0
Florianópolis	Palhoça	414	2,6
	Paulo Lopes	0	0
	Santo Amaro da Imperatriz	11	0,1
	São José	418	2,6
	São Pedro de Alcântara	5	0
Subtotal microrregião		2.185	13,6
	Balneário Camboriú	123	0,8
	Balneário Piçarras	19	0,1

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
Itajaí	Barra Velha	57	0,4
	Bombinhas	32	0,2
	Camboriú	67	0,4
	Ilhota	23	0,1
	Itajaí	190	1,2
	Itapema	125	0,8
	Navegantes	192	1,2
	Penha	12	0,1
	Porto Belo	12	0,1
	São João do Itaperiú	0	0
Subtotal microrregião		852	5,3
Ituporanga	Agrolândia	7	0
	Atalanta	0	0
	Chapadão do Lageado	5	0
	Imbuia	0	0
	Ituporanga	5	0
	Petrolândia	4	0
	Vidal Ramos	3	0
Subtotal microrregião		24	0,1
Joaçaba	Água Doce	22	0,1
	Arroio Trinta	2	0
	Caçador	136	0,8
	Calmon	18	0,1
	Capinzal	37	0,2
	Catanduvas	7	0
	Erval Velho	1	0
	Fraiburgo	126	0,8
	Herval d'Oeste	17	0,1
	Ibiam	0	0
	Ibicaré	4	0
	Iomerê	0	0
	Jaborá	1	0

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Joaçaba	9	0,1
	Lacerdópolis	1	0
	Lebon Régis	12	0,1
	Luzerna	0	0
	Macieira	0	0
	Matos Costa	12	0,1
	Ouro	1	0
	Pinheiro Preto	3	0
	Rio das Antas	13	0,1
	Salto Veloso	0	0
	Tangará	2	0
	Treze Tílias	0	0
	Vargem Bonita	0	0
	Videira	57	0,4
Subtotal microrregião		481	3
	Araquari	230	1,4
	Balneário Barra do Sul	66	0,4
	Corupá	0	0
	Garuva	47	0,3
Joinville	Guaramirim	42	0,3
	Itapoá	42	0,3
	Jaraguá do Sul	120	0,7
	Joinville	523	3,3
	Massaranduba	15	0,1
	São Francisco do Sul	199	1,2
	Schroeder	31	0,2
Subtotal microrregião		1.315	8,2
	Agronômica	0	0
	Aurora	1	0
	Braço do Trombudo	5	0
	Dona Emma	4	0
	Ibirama	22	0,1

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
Rio do Sul	José Boiteux	884	5,5
	Laurentino	0	0
	Lontras	15	0,1
	Mirim Doce	0	0
	Pouso Redondo	12	0,1
	Presidente Getúlio	42	0,3
	Presidente Nereu	0	0
	Rio do Campo	4	0
	Rio do Oeste	2	0
	Rio do Sul	106	0,7
	Salete	1	0
	Taió	11	0,1
	Trombudo Central	8	0
	Vitor Meireles	431	2,7
Witmarsum	1	0	
Subtotal microrregião		1.549	9,7
São Bento do Sul	Campo Alegre	3	0
	Rio Negrinho	28	0,2
	São Bento do Sul	3	0
Subtotal microrregião		34	0,2
São Miguel do Oeste	Anchieta	0	0
	Bandeirante	0	0
	Barra Bonita	0	0
	Belmonte	0	0
	Descanso	9	0,1
	Dionísio Cerqueira	8	0
	Guaraciaba	2	0
	Guarujá do Sul	2	0
	Iporã do Oeste	2	0
	Itapiranga	14	0,1
	Mondáí	3	0
Palma Sola	11	0,1	

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Paraíso	0	0
	Princesa	0	0
	Riqueza	0	0
	Romelândia	0	0
	Santa Helena	0	0
	São João do Oeste	0	0
	São José do Cedro	5	0
	São Miguel do Oeste	58	0,4
	Tunápolis	1	0
Subtotal microrregião		115	0,7
	Angelina	0	0
	Canelinha	29	0,2
	Leoberto Leal	0	0
Tijucas	Major Gercino	73	0,5
	Nova Trento	19	0,1
	São João Batista	33	0,2
	Tijucas	214	1,3
Subtotal microrregião		368	2,3
	Armazém	0	0
	Braço do Norte	22	0,1
	Capivari de Baixo	12	0,1
	Garopaba	15	0,1
	Grão Pará	5	0
	Gravatal	5	0
	Imaruí	133	0,8
	Imbituba	45	0,3
	Jaguaruna	7	0
Tubarão	Laguna	105	0,7
	Orleans	11	0,1
	Pedras Grandes	2	0
	Rio Fortuna	2	0
	Sangão	0	0

Microrregiões	Municípios	População autodeclarada indígena	%
	Santa Rosa de Lima	0	0
	São Ludgero	14	0,1
	São Martinho	0	0
	Treze de Maio	7	0
	Tubarão	57	0,4
Subtotal microrregião		442	2,8
	Abelardo Luz	332	2,1
	Bom Jesus	2	0
	Coronel Martins	0	0
	Entre Rios	620	3,9
	Faxinal dos Guedes	14	0,1
	Galvão	1	0
	Ipuaçu	3.436	21,4
Xanxerê	Jupia	0	0
	Lajeado Grande	3	0
	Marema	2	0
	Ouro Verde	12	0,1
	Passos Maia	7	0
	Ponte Serrada	5	0
	São Domingos	2	0
	Vargeão	2	0
	Xanxerê	162	1
	Xaxim	25	0,2
Subtotal microrregião		4.625	28,8
	Águas Mornas	1	0
	Alfredo Wagner	2	0
Tabuleiro	Anitápolis	0	0
	Rancho Queimado	0	0
	São Bonifácio	0	0
Subtotal microrregião		3	0
Total		16.041	100

Fonte: Elaboração própria (IBGE, Censo, 2010).

Apêndice 4 - Distribuição territorial da população autodeclarada indígena, de acordo com os municípios de Santa Catarina (2010)

Município	Total	%	Urbana	%	Rural	%
Ipuaçu	3.436	21,42	0	0,00	3.436	41,10
Chapecó	1.455	9,07	243	3,16	1.212	14,50
Florianópolis	1.028	6,41	979	12,75	49	0,59
José Boiteux	884	5,51	27	0,35	857	10,25
Entre Rios	620	3,87	13	0,17	607	7,26
Joinville	523	3,26	484	6,30	39	0,47
Vitor Meireles	431	2,69	5	0,07	426	5,10
São José	418	2,61	408	5,31	10	0,12
Palhoça	414	2,58	367	4,78	47	0,56
Abelardo Luz	332	2,07	157	2,04	175	2,09
Blumenau	323	2,01	312	4,06	11	0,13
Biguaçu	307	1,91	223	2,90	84	1,00
Araquari	230	1,43	124	1,61	106	1,27
Doutor Pedrinho	219	1,37	14	0,18	205	2,45
Tijucas	214	1,33	112	1,46	102	1,22
Criciúma	211	1,32	209	2,72	2	0,02
Lages	201	1,25	201	2,62	0	0,00
São Francisco do Sul	199	1,24	112	1,46	87	1,04
Navegantes	192	1,20	154	2,01	38	0,45
Itajaí	190	1,18	182	2,37	8	0,10
Xanxerê	162	1,01	151	1,97	11	0,13
Seara	138	0,86	30	0,39	108	1,29
Caçador	136	0,85	130	1,69	6	0,07
Imaruí	133	0,83	2	0,03	131	1,57
Fraiburgo	126	0,79	78	1,02	48	0,57
Itapema	125	0,78	123	1,60	2	0,02
Balneário Camboriú	123	0,77	123	1,60	0	0,00
Jaraguá do Sul	120	0,75	119	1,55	1	0,01
Rio do Sul	106	0,66	101	1,32	5	0,06
Laguna	105	0,65	84	1,09	21	0,25
Indaial	97	0,60	97	1,26	0	0,00
Porto União	94	0,59	72	0,94	22	0,26
Brusque	92	0,57	92	1,20	0	0,00
Major Gercino	73	0,46	0	0,00	73	0,87
Araranguá	71	0,44	63	0,82	8	0,10
Gaspar	68	0,42	67	0,87	1	0,01
Içara	68	0,42	66	0,86	2	0,02
Camboriú	67	0,42	59	0,77	8	0,10
Balneário Barra do Sul	66	0,41	66	0,86	0	0,00
Campos Novos	63	0,39	62	0,81	1	0,01
Mafra	61	0,38	57	0,74	4	0,05
Concórdia	59	0,37	56	0,73	3	0,04
São Miguel do Oeste	58	0,36	57	0,74	1	0,01
Barra Velha	57	0,36	57	0,74	0	0,00
Tubarão	57	0,36	54	0,70	3	0,04
Videira	57	0,36	52	0,68	5	0,06
Curitibanos	54	0,34	40	0,52	14	0,17
Garuva	47	0,29	39	0,51	8	0,10

Município	Total	%	Urbana	%	Rural	%
Imbituba	45	0,28	45	0,59	0	0,00
Guaramirim	42	0,26	41	0,53	1	0,01
Itapoá	42	0,26	42	0,55	0	0,00
Presidente Getúlio	42	0,26	38	0,49	4	0,05
Itaiópolis	41	0,26	19	0,25	22	0,26
Capinzal	37	0,23	32	0,42	5	0,06
São Bento do Sul	34	0,21	31	0,40	3	0,04
Balneário Arroio do Silva	33	0,21	32	0,42	1	0,01
São João Batista	33	0,21	32	0,42	1	0,01
Bombinhas	32	0,20	32	0,42	0	0,00
Schroeder	31	0,19	30	0,39	1	0,01
Timbó	30	0,19	30	0,39	0	0,00
Canelinha	29	0,18	3	0,04	26	0,31
Rio Negrinho	28	0,17	28	0,36	0	0,00
Forquilha	27	0,17	24	0,31	3	0,04
Xaxim	25	0,16	25	0,33	0	0,00
Ilhota	23	0,14	23	0,30	0	0,00
Lauro Muller	23	0,14	10	0,13	13	0,16
Água Doce	22	0,14	8	0,10	14	0,17
Braço do Norte	22	0,14	22	0,29	0	0,00
Ibirama	22	0,14	22	0,29	0	0,00
Morro da Fumaça	22	0,14	22	0,29	0	0,00
Santa Cecília	22	0,14	19	0,25	3	0,04
Maracajá	21	0,13	4	0,05	17	0,20
São Joaquim	21	0,13	19	0,25	2	0,02
Benedito Novo	20	0,12	20	0,26	0	0,00
Otacílio Costa	20	0,12	19	0,25	1	0,01
Pinhalzinho	20	0,12	20	0,26	0	0,00
Nova Trento	19	0,12	18	0,23	1	0,01
Balneário Piçarras	19	0,12	19	0,25	0	0,00
Pomerode	19	0,12	11	0,14	8	0,10
Sombrio	19	0,12	13	0,17	6	0,07
Apiúna	18	0,11	12	0,16	6	0,07
Calmon	18	0,11	9	0,12	9	0,11
Canoinhas	17	0,11	15	0,20	2	0,02
Herval d'Oeste	17	0,11	17	0,22	0	0,00
Papanduva	17	0,11	9	0,12	8	0,10
Anita Garibaldi	16	0,10	12	0,16	4	0,05
Garopaba	15	0,09	14	0,18	1	0,01
Lontras	15	0,09	6	0,08	9	0,11
Massaranduba	15	0,09	1	0,01	14	0,17
Palmitos	15	0,09	14	0,18	1	0,01
Bom Retiro	14	0,09	13	0,17	1	0,01
Faxinal dos Guedes	14	0,09	14	0,18	0	0,00
Itapiranga	14	0,09	3	0,04	11	0,13
Maravilha	14	0,09	14	0,18	0	0,00
São Ludgero	14	0,09	13	0,17	1	0,01
Rio das Antas	13	0,08	12	0,16	1	0,01
Três Barras	13	0,08	13	0,17	0	0,00
Bocaina do Sul	12	0,07	12	0,16	0	0,00
Capivari de Baixo	12	0,07	12	0,16	0	0,00
Lebon Régis	12	0,07	5	0,07	7	0,08

Município	Total	%	Urbana	%	Rural	%
Matos Costa	12	0,07	12	0,16	0	0,00
Ouro	12	0,07	12	0,16	0	0,00
Penha	12	0,07	11	0,14	1	0,01
Porto Belo	12	0,07	12	0,16	0	0,00
Pouso Redondo	12	0,07	9	0,12	3	0,04
Irineópolis	11	0,07	4	0,05	7	0,08
Orleans	11	0,07	8	0,10	3	0,04
Palma Sola	11	0,07	11	0,14	0	0,00
Praia Grande	11	0,07	9	0,12	2	0,02
Quilombo	11	0,07	10	0,13	1	0,01
Santo Amaro da Imperatriz	11	0,07	9	0,12	2	0,02
Taió	11	0,07	3	0,04	8	0,10
Arvoredo	10	0,06	0	0,00	10	0,12
Campo Erê	10	0,06	4	0,05	6	0,07
Águas Frias	9	0,06	9	0,12	0	0,00
Descanso	9	0,06	9	0,12	0	0,00
Irani	9	0,06	9	0,12	0	0,00
Joaçaba	9	0,06	8	0,10	1	0,01
Balneário Gaivota	8	0,05	8	0,10	0	0,00
Dionísio Cerqueira	8	0,05	4	0,05	4	0,05
Passo de Torres	8	0,05	8	0,10	0	0,00
Trombudo Central	8	0,05	4	0,05	4	0,05
Vargem Bonita	8	0,05	0	0,00	8	0,10
Agrolândia	7	0,04	1	0,01	6	0,07
Catanduvas	7	0,04	7	0,09	0	0,00
Caxambu do Sul	7	0,04	7	0,09	0	0,00
Guabiruba	7	0,04	7	0,09	0	0,00
Jaguaruna	7	0,04	7	0,09	0	0,00
Passos Maia	7	0,04	0	0,00	7	0,08
Treze de Maio	7	0,04	7	0,09	0	0,00
Cocal do Sul	6	0,04	6	0,08	0	0,00
Iraceminha	6	0,04	5	0,07	1	0,01
Modelo	6	0,04	6	0,08	0	0,00
Nova Veneza	6	0,04	4	0,05	2	0,02
Rio dos Cedros	6	0,04	6	0,08	0	0,00
São Cristovão do Sul	6	0,04	5	0,07	1	0,01
Siderópolis	6	0,04	6	0,08	0	0,00
União do Oeste	6	0,04	1	0,01	5	0,06
Urussanga	6	0,04	3	0,04	3	0,04
Águas de Chapecó	5	0,03	3	0,04	2	0,02
Braço do Trombudo	5	0,03	4	0,05	1	0,01
Chapadão do Lageado	5	0,03	0	0,00	5	0,06
Correia Pinto	5	0,03	2	0,03	3	0,04
Grão Pará	5	0,03	5	0,07	0	0,00
Gravatal	5	0,03	3	0,04	2	0,02
Ipumirim	5	0,03	5	0,07	0	0,00
Itá	5	0,03	4	0,05	1	0,01
Ituporanga	5	0,03	4	0,05	1	0,01
Palmeira	5	0,03	4	0,05	1	0,01
Piratuba	5	0,03	5	0,07	0	0,00
Ponte Serrada	5	0,03	4	0,05	1	0,01
Rodeio	5	0,03	5	0,07	0	0,00

Município	Total	%	Urbana	%	Rural	%
Santa Rosa do Sul	5	0,03	3	0,04	2	0,02
São José do Cedro	5	0,03	5	0,07	0	0,00
São Lourenço do Oeste	5	0,03	5	0,07	0	0,00
São Pedro de Alcântara	5	0,03	5	0,07	0	0,00
Campo Belo do Sul	4	0,02	0	0,00	4	0,05
Dona Emma	4	0,02	3	0,04	1	0,01
Ermo	4	0,02	0	0,00	4	0,05
Ibicaré	4	0,02	0	0,00	4	0,05
Jacinto Machado	4	0,02	1	0,01	3	0,04
Petrolândia	4	0,02	3	0,04	1	0,01
Rio do Campo	4	0,02	2	0,03	2	0,02
São João do Sul	4	0,02	0	0,00	4	0,05
Saudades	4	0,02	0	0,00	4	0,05
Turvo	4	0,02	3	0,04	1	0,01
Campo Alegre	3	0,02	2	0,03	1	0,01
Lajeado Grande	3	0,02	3	0,04	0	0,00
Lindóia do Sul	3	0,02	3	0,04	0	0,00
Mondaí	3	0,02	3	0,04	0	0,00
Monte Carlo	3	0,02	3	0,04	0	0,00
Pinheiro Preto	3	0,02	2	0,03	1	0,01
São Bernardino	3	0,02	0	0,00	3	0,04
Urubici	3	0,02	2	0,03	1	0,01
Vidal Ramos	3	0,02	2	0,03	1	0,01
Alfredo Wagner	2	0,01	1	0,01	1	0,01
Arroio Trinta	2	0,01	1	0,01	1	0,01
Ascurra	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Bom Jesus	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Capão Alto	2	0,01	0	0,00	2	0,02
Guaraciaba	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Guarujá do Sul	2	0,01	0	0,00	2	0,02
Iporã do Oeste	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Luiz Alves	2	0,01	0	0,00	2	0,02
Marema	2	0,01	0	0,00	2	0,02
Pedras Grandes	2	0,01	0	0,00	2	0,02
Rio do Oeste	2	0,01	1	0,01	1	0,01
Rio Fortuna	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Santa Terezinha do						
Progresso	2	0,01	0	0,00	2	0,02
São Domingos	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Tangará	2	0,01	2	0,03	0	0,00
Timbó Grande	2	0,01	1	0,01	1	0,01
Vargeão	2	0,01	1	0,01	1	0,01
Águas Mornas	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Antônio Carlos	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Aurora	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Caibi	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Coronel Freitas	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Cunha Porã	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Ervai Velho	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Frei Rogério	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Galvão	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Governador Celso Ramos	1	0,01	1	0,01	0	0,00

Município	Total	%	Urbana	%	Rural	%
Guatambú	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Jaborá	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Lacerdópolis	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Monte Castelo	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Ouro Verde	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Paial	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Ponte Alta	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Salete	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Santiago do Sul	1	0,01	1	0,01	0	0,00
São Carlos	1	0,01	1	0,01	0	0,00
São José do Cerrito	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Timbé do Sul	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Treviso	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Tunápolis	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Urupema	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Witmarsum	1	0,01	1	0,01	0	0,00
Xavantina	1	0,01	0	0,00	1	0,01
Total	16.041	100,00	7.680	100,00	8.361	100,00

Fonte: Elaboração própria (IBGE, Censo, 2010).

Apêndice 5 - Questionário aplicado junto aos professores Kaingang

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campus Universitário – Caixa Postal 476
88040-900 – Florianópolis – SC – Brasil
Fone: (048) 331 9429 – E-mail: ppge@ced.ufsc.br

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutorando: Claudio Luiz Orço
Orientador: Reinaldo Matias Fleuri

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO
DA SUBALTERNIDADE INDÍGENA KAINGANG**

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

➤ **OBSERVAÇÕES IMPORTANTES**

- *Antes de responder este questionário, leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento na página anterior. Se estiver de acordo em participar desta pesquisa, por favor, responda as questões abaixo.*
- *É importante esclarecer que não há respostas certas ou erradas. Procure responder as questões apresentadas de acordo com as suas concepções e crenças sobre os assuntos abordados. ATENÇÃO: NÃO É NECESSÁRIO ASSINAR.*

1. *Sexo: () Masculino () Feminino*
2. *Idade: _____ anos*
3. *Estado civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a)*
4. *Aldeia onde você reside: _____
Renda Familiar (SM - Salário Mínimo: R\$ 622,00)*

() Até 1 SM () de 2 a 5 SM () de 6 a 10 SM () acima de 10 SM

5. *Nível de escolaridade*

() ensino médio completo () superior incompleto

() superior completo * *Especificar o curso:* _____

() pós-graduação incompleta

() pós-graduação completa * *Especificar:* _____

6. *Religião*

() Católica () Evangélica () Pentecostal () Não tenho religião

() Outra*

Especificar: _____

7. *Há quanto tempo você atua como professor(a)?*

() menos de 1 ano () _____ anos

8. *Há quanto tempo você atua como professor(a) na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê?*

() menos de 1 ano () _____ anos

9. *Qual o nível de ensino que você atua?*

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

10. *Ao longo de sua formação profissional (acadêmica), você encontrou subsídios necessários para a compreensão dos significados da pluralidade cultural, do multiculturalismo e da interculturalidade?*

() Sim () Não

11. *Em caso positivo, como isto ocorreu e como você qualifica o acesso às informações? (Se necessário, use o verso nas questões abertas identificando sua resposta com o número da questão)*

12. *Além de sua formação, você já fez algum curso de capacitação voltado para professores que incluisse questões sobre pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade?*

() Não () Sim

13. *Em caso positivo, qual(ais) o(s) curso(s) e como você os avalia?*

14. *Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos, em sala de aula, sobre uma propaganda do Ministério da Educação veiculada na Rede Globo e dedicada à Educação Intercultural Indígena. Um dos alunos pergunta-lhe: “professor, Educação Intercultural Indígena, afinal, o que é?” O que você responderia?*
15. *Em sua opinião, partindo da ideia de que a aprendizagem faz parte de um processo essencialmente social, baseado na interação entre culturas e saberes, quais as culturas/saberes que atravessam a escola?*
16. *Como você percebe a relação entre a cultura/saberes da Aldeia e a cultura/saberes da sociedade envolvente nas práticas educativas da escola?*
17. *Em sua opinião, quais seriam as contribuições do direito à Escola diferenciada nas comunidades indígenas (coloque em ordem de importância)*
18. *Você diria que a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê é uma escola diferenciada e comunitária?*
() Não () Sim
19. *Em caso positivo, por favor, destaque o porquê:*
20. *Em sua opinião, quais seriam as principais características da cultura indígena Kaingang? (coloque em ordem de importância)*
21. *Com base nos itens (aspectos da cultura Kaingang) destacados na PERGUNTA 20, de que modo você qualifica a presença deles na grade curricular da Escola?*
() Não satisfatória () Pouco satisfatória
() Satisfatória () Muito satisfatória
22. *Você considera que o uso do conhecimento intercultural adquirido pelo professor pode ser utilizado como um instrumento de formação da cidadania indígena?*
() Não () Sim
23. *Em caso positivo, destaque o modo e o porquê:*

24. *Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola?*
() Não () Sim
25. *Os docentes participam da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?*
() Não () Sim
26. *Em caso positivo, qual a frequência?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca
27. *A escola tem demonstrado preocupação em capacitar seus professores com vistas à construção do Projeto Político-Pedagógico?*
() Não () Sim
28. *Em caso positivo, qual a frequência?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca
29. *A escola tem demonstrado preocupação em capacitar seus professores com vistas à aplicação do Projeto Político-Pedagógico?*
() Não () Sim
30. *Em caso positivo, qual a frequência?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca
31. *Como você definiria o Projeto Político-Pedagógico da sua Escola?*
32. *Os docentes participam dos órgãos colegiados da escola?*
() Não () Sim
33. *Em caso positivo, qual a frequência?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca
34. *Os docentes têm liberdade para sugerir a aplicação de recursos financeiros em recursos de ensino?*
() Não () Sim
35. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____

36. *Os docentes opinam sobre cursos de capacitação e aperfeiçoamento?*

() Não () Sim

37. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*

() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____

38. *Os docentes participam de tomadas de decisões administrativas e pedagógicas da escola?*

() Não () Sim

39. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*

() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____

40. *A direção cria oportunidades para troca de ideias, inovações e criação conjunta no trabalho?*

() Não () Sim

41. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*

() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____

42. *A direção da escola tem conseguido efetivar a participação da comunidade na aplicação do Projeto Político-Pedagógico?*

() Não () Sim

43. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*

() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

44. *A direção da escola tem conseguido efetivar a autogestão e a aplicabilidade do Projeto Político-Pedagógico frente às decisões dos órgãos oficiais (Secretaria de Estado da Educação)?*
() Não () Sim

45. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

46. *Você considera que as políticas educacionais brasileiras atendem às necessidades da Escola Indígena e da Comunidade da TI Xaçecó?*
() Não () Sim

47. *Em caso positivo, qual a frequência e em que situações?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca

Situações:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

48. *A escola desenvolve projetos educacionais?*
() Não () Sim

49. *Em caso positivo, qual a frequência e quais as áreas?*
() sempre () algumas vezes () quase nunca

Áreas:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

50. *Qual o caminho utilizado para obter os recursos (financeiros, humanos, etc.) necessários para a execução dos projetos educacionais?*

51. *As lideranças da comunidade apoiam a elaboração e execução de projetos educacionais?*

() Não () Sim

52. *Em caso positivo, qual a frequência e quais as áreas?*

() sempre () algumas vezes () quase nunca

Áreas:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

53. *Você já formulou algum projeto educacional?*

() Não () Sim

54. *Em caso positivo, quantos e quais as áreas de aplicação?*

() 1 () _____ projetos

Áreas:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

55. *Em sua opinião, as instituições do Estado brasileiro apoiam satisfatoriamente a escola indígena e os projetos educacionais na comunidade?*

() Não () Sim

56. *Em caso positivo, em que áreas de aplicação e quais as contribuições para a comunidade?*

Áreas:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Contribuições:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

57. *Em sua opinião, qual seria o tipo de escola ideal para uma comunidade indígena?*

58. *Existe discriminação racial/étnica na localidade?*

() Não () Sim

59. *Em caso positivo, em que locais/espços a discriminação é mais sentida?*
60. *Se um aluno pergunta-se: professor, o que é discriminação racial? O que você responderia?*
61. *Você acha positiva a vinda de pessoas de outras etnias para a comunidade? Por quê?*
62. *Imagine a situação: você presencia uma nova discussão de um grupo de alunos em sala de aula, sobre uma notícia veiculada por um telejornal cujo tema se dedicava à cidadania indígena. O grupo de alunos percebe sua presença e lhe pergunta: professor, cidadania indígena, afinal, o que é? O que você responderia?*
63. *Como professor indígena, como você vê a sociedade atual e que tipo de sociedade você imagina?*

Ipuaçu-SC,
2011/2012

Apêndice 6 - Relação de entrevistas realizadas

Identificação	Nível de Escolaridade	Data da Entrevista
A	Superior Completo	16/01/2012
B	Pós-Graduação Completa	16/01/2012
C	Superior Incompleto	16/01/2012
D	Superior Incompleto	05/02/2012
E	Superior Incompleto	05/02/2012
F	Pós-Graduação Completa	22/03/2012
G	Superior Incompleto	22/03/2012
H	Superior Completo	22/03/2012
I	Superior Incompleto	26/03/2012
J	Superior Incompleto	26/03/2012
L	Superior Incompleto	26/03/2012
M	Superior Completo	02/04/2012
N	Superior Completo	02/04/2012
O	Pós-Graduação Completa	02/04/2012

ANEXOS

Anexo 1 - Distribuição da população indígena, de acordo com a identificação étnica (Santa Catarina – 2010)

MUNICÍPIO DA ALDEIA	ALDEIA	ETNIA	TOTAL DE PESSOAS	HOMENS	MULHERES	FAMÍLIAS	RESIDÊNCIAS
ABELARDO LUZ – SC	TOLDO IMBÚ	KAINGANG	111	60	51	33	31
CHAPECÓ – SC	KONDÁ	KAINGANG	679	344	335	163	126
CHAPECÓ – SC	TOLDO CHIMBANGUE	GUARANI	21	8	13	9	9
CHAPECÓ – SC	TOLDO CHIMBANGUE	KAINGANG	503	258	245	141	127
CHAPECÓ – SC	TOLDO CHIMBANGUE II GUARANI	GUARANI	82	43	39	22	20
CHAPECÓ – SC	TOLDO CHIMBANGUE II GUARANI	KAINGANG	3	1	2	3	3
ENTRE RIOS – SC	JOÃO VELOSO	KAINGANG	175	90	85	48	47
ENTRE RIOS – SC	LINHA LIMEIRA	GUARANI	102	50	52	27	26
ENTRE RIOS – SC	LINHA LIMEIRA	KAINGANG	110	55	55	33	32
ENTRE RIOS – SC	LINHA MANDURI	KAINGANG	50	27	23	17	16
ENTRE RIOS – SC	LINHA MATÃO	KAINGANG	177	93	84	51	49
ENTRE RIOS – SC	PAIOL DE BARRO	GUARANI	7	5	2	2	2
ENTRE RIOS – SC	PAIOL DE BARRO	KAINGANG	578	298	280	136	134
IPUAÇU – SC	ÁGUA BRANCA	KAINGANG	285	152	133	85	84
IPUAÇU – SC	BAIXO SAMBURÁ	KAINGANG	299	155	144	84	77
IPUAÇU – SC	FAZENDA SÃO JOSÉ	KAINGANG	102	50	52	26	26
IPUAÇU – SC	OLARIA	GUARANI	3	3	0	3	3
IPUAÇU – SC	OLARIA	KAINGANG	295	150	145	83	80
IPUAÇU – SC	PINHALZINHO	KAIABI	1	1	0	1	1
IPUAÇU – SC	PINHALZINHO	KAINGANG	1183	626	557	306	290
IPUAÇU – SC	SEDE	KAINGANG	1583	824	759	395	376
IPUAÇU – SC	SEDE	XETA	1	1	0	1	1
IPUAÇU – SC	SERRANO	KAINGANG	58	31	27	13	12
IPUAÇU – SC	SERRO DOCE	KAINGANG	104	55	49	26	25
JOSÉ BOITEUX – SC	BUGIO	GUARANI	23	12	11	7	6
JOSÉ BOITEUX – SC	BUGIO	GUARANI MBYÁ	1	0	1	1	1

MUNICÍPIO DA ALDEIA	ALDEIA	ETNIA	TOTAL DE PESSOAS	HOMENS	MULHERES	FAMÍLIAS	RESIDÊNCIAS
JOSÉ BOITEUX – SC	BUGIO	XOKLENG	388	192	196	91	83
JOSÉ BOITEUX – SC	PALMEIRA	KAINGANG	4	0	4	2	2
JOSÉ BOITEUX – SC	PALMEIRA	XOKLENG	422	226	196	80	61
JOSÉ BOITEUX – SC	PAVÃO	XOKLENG	95	51	44	40	32
JOSÉ BOITEUX – SC	SEDE	GUARANI	1	1	0	1	1
JOSÉ BOITEUX – SC	SEDE	XOKLENG	257	120	137	60	40
JOSÉ BOITEUX – SC	TOLDO	GUARANI	33	21	12	10	8
JOSÉ BOITEUX – SC	TOLDO	XOKLENG	82	44	38	34	33
PORTO UNIÃO – SC	KUPRI	KAINGANG	1	1	0	1	1
PORTO UNIÃO – SC	KUPRI	XOKLENG	10	7	3	4	4
SEARA – SC	TOLDO PINHAL	KAINGANG	97	51	46	27	26
VITOR MEIRELES – SC	COQUEIRO	XOKLENG	322	161	161	65	60
VITOR MEIRELES – SC	FIGUEIRA	XOKLENG	271	151	120	61	44
ARAQUARI – SC	JABUTICABEIRA	GUARANI	3	3	0	2	2
ARAQUARI – SC	JABUTICABEIRA	GUARANI MBYÁ	17	12	5	3	3
ARAQUARI – SC	PINDOTY	GUARANI	1	1	0	1	1
ARAQUARI – SC	PINDOTY	GUARANI MBYÁ	29	15	14	8	7
ARAQUARI – SC	TAPERA	GUARANI	1	0	1	1	1
ARAQUARI – SC	TAPERA	GUARANI MBYÁ	13	7	6	5	2
ARAQUARI – SC	TARUMÃ	GUARANI MBYÁ	20	12	8	4	4
ARAQUARI – SC	TIARAJÚ	GUARANI	3	1	2	3	3
ARAQUARI – SC	TIARAJÚ	GUARANI MBYÁ	61	36	25	14	7
ARAQUARI – SC	YVAPURU	GUARANI	1	0	1	1	1
ARAQUARI – SC	YVAPURU	GUARANI MBYÁ	6	2	4	1	1
ARAQUARI – SC	YY KAN PORÁ	GUARANI	1	0	1	1	1

MUNICÍPIO DA ALDEIA	ALDEIA	ETNIA	TOTAL DE PESSOAS	HOMENS	MULHERES	FAMÍLIAS	RESIDÊNCIAS
ARAQUARI – SC	YY KAN PORÃ	GUARANI MBYÁ	19	9	10	4	3
BIGUAÇU – SC	COMUNIDADE AMÂNCIO	GUARANI	24	10	14	5	5
BIGUAÇU – SC	ITANHAÉ	GUARANI	77	37	40	17	14
BIGUAÇU – SC	KURE'Y	GUARANI	33	18	15	7	7
BIGUAÇU – SC	M̃BIGUAÇU	GUARANI	102	45	57	27	24
BIGUAÇU – SC	M̃BIGUAÇU	GUARANI MBYÁ	1	0	1	1	1
BIGUAÇU – SC	M̃BIGUAÇU	XOKLENG	2	1	1	1	1
FLORIANÓPOLIS – SC	CANELINHA	GUARANI	21	10	11	4	3
FLORIANÓPOLIS – SC	TEKOA WY'A	GUARANI	81	45	36	18	13
IMARUÍ – SC	TEKOA MARANGATU	GUARANI	153	83	70	31	30
NAVEGANTES – SC	CONQUISTA	GUARANI MBYÁ	24	12	12	5	4
PALHOÇA – SC	MASSIAMBU	GUARANI	53	21	32	13	13
PALHOÇA – SC	MORRO DOS CAVALOS	GUARANI	88	50	38	16	15
SÃO FRANCISCO DO SUL – SC	MORRO ALTO	GUARANI	4	3	1	4	4
SÃO FRANCISCO DO SUL – SC	MORRO ALTO	GUARANI MBYÁ	76	41	35	17	15
SÃO FRANCISCO DO SUL – SC	YVY JU	GUARANI MBYÁ	4	3	1	3	3

Fonte: SIASI – FUNASA/MS (20/04/2012).

Anexo 2: Relação de Escolas Indígenas em Santa Catarina (2011)

N.º	Escola	GERED	Cod. MEC	DEP. ADM	Modalidade de Ensino	Localização	Município
1	EIEF Cacique Karenh	5ª Xanxerê	42141249	Estadual	Ensino Fundamental	Terra Indígena Toldo Imbu	Abelardo Luz
2	EIEF Vila Nova	5ª Xanxerê	42102553	Estadual	Ensino Fundamental	Posto Indígena de Palmas	Abelardo Luz
3	EIEF Sapety Kpó	5ª Xanxerê	42052602	Estadual	Ensino Fundamental	Linha Irani	Chapecó
4	EIEF Guarani	5ª Xanxerê	42084822	Estadual	Ensino Fundamental	Linha Guarani	Entre Rios
5	EIEF Linha Matão	5ª Xanxerê	42084938	Estadual	Ensino Fundamental	Linha Matão	Entre Rios
6	EIEF Mbya Limeira	5ª Xanxerê	42084784	Estadual	Ensino Fundamental	Linha Limeira Guarani	Entre Rios
7	EIEF Paiol de Barro	5ª Xanxerê	42085055	Estadual	Ensino Fundamental	Paiol de Barro	Entre Rios
8	PE Municipal Matão	5ª Xanxerê	42248230	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Xapecó	Entre Rios
9	PRE Municipal Limeira	5ª Xanxerê	42248205	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Xapecó	Entre Rios
10	EIEB Cacique Vanhkrê	5ª Xanxerê	42083931	Estadual	Ensino Básico	Terra Indígena Xapecó	Ipuaçú
11	EIEF Baixo Sambura	5ª Xanxerê	42083850	Estadual	Ensino Fundamental	Baixo Samburá	Ipuaçú
12	EIEF Cerro Doce	5ª Xanxerê	42083893	Estadual	Ensino Fundamental	Cerro Doce	Ipuaçú
13	EIEF Pinhalzinho	5ª Xanxerê	42083940	Estadual	Ensino Fundamental	Terra Indígena Xapecó	Ipuaçú
14	EIEF São José	5ª Xanxerê	42083877	Estadual	Ensino Fundamental	São José do Matão	Ipuaçú

N.º	Escola	GERED	Cod. MEC	DEP. ADM	Modalidade de Ensino	Localização	Município
15	EIEF São Pedro	5º Xanxerê	42083885	Estadual	Ensino Fundamental	Água Branca	Ipuauçu
16	EMEI Kokoj Si	5º Xanxerê	42360293	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Xapecó	Ipuauçu
17	JI Pequeno Príncipe	5º Xanxerê	42128889	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Xapecó	Ipuauçu
18	EIEF Cacique Pira	6º Concórdia	42050774	Estadual	Ensino Fundamental	Linha Nova Brasília	Seara
19	CIEI Municipal Jo To Aju	14º Ibirama	42216214	Municipal	Educação Infantil	Aldeia Indígena Palmerinha	José Boiteux
20	CIEI Municipal Olímpio Severino da Silva	14º Ibirama	42208220	Municipal	Educação Infantil	Aldeia Indígena Bugio	José Boiteux
21	EIEB Laklanõ	14º Ibirama	42144205	Estadual	Ensino Básico	Terra Indígena Laklãnõ Ibirama	José Boiteux
22	EIEF Luzia Meiring Nunc Nfoonro	14º Ibirama	42114870	Estadual	Ensino Fundamental	Rio do Toldo Posto Duque Caxias	José Boiteux
23	EIEF Taquaty	14º Ibirama	42110530	Estadual	Ensino Fundamental	Aldeia Bugio	José Boiteux
24	EIEF Vanhecu Patte	14º Ibirama	42104866	Estadual	Ensino Fundamental	Aldeia do Bugio José Boiteux	José Boiteux
25	EIEF Taguató	16º Brusque	42198607	Estadual	Ensino Fundamental	Estr. Geral Tinbe Aldeia Indígena Tanbe	Biguaçu
26	EIEF Nhemboea Vyá	16º Brusque	42330378	Estadual	Ensino Fundamental	NI	Major Gercino
27	EIEF Jataity	18º Grd. Florianópolis	42201608	Estadual	Ensino Fundamental	Av. Jaraguá Do Sul	Balneário Barra do Sul
28	EIEB Whera Tupa Poty Dja	18º Grd. Florianópolis	42132983	Estadual	Ensino Básico	BR 101, Km 190 Aldeia Biguaçu	Biguaçu
29	EIEF Kaakupe	18º Grd. Florianópolis	42123313	Estadual	Ensino Fundamental	Reserva Indígena Mbya-Guarani	Biguaçu
30	EIEF Tekoá Marangatu	18º Grd. Florianópolis	42142270	Estadual	Ensino Fundamental	Estrada Geral	Imaruí

N.º	Escola	GERED	Cod. MEC	DEP. ADM	Modalidade de Ensino	Localização	Município
31	EIEF Itaty	18ª Grd. Florianópolis	42129346	Estadual	Ensino Fundamental	BR 101, km 235	Palhoça
32	EIEF Pira Rupa	18ª Grd. Florianópolis	42284260	Estadual	Ensino Fundamental	Estrada Geral de Massiambu	Palhoça
33	EIEF Cacique Wera Puku	23ª Joinville	42092191	Estadual	Ensino Fundamental	BR 280, km 38	Araquari
34	EIEF Kirikue Nhemboea	23ª Joinville	42141940	Estadual	Ensino Fundamental	Rua João Luiz Filho	Araquari
35	PRE Municipal Paiol de Barro	23ª Joinville	42249201	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Xaçecó	Entre Rios
36	EIEF Tarumã	23ª Joinville	42147581	Estadual	Ensino Fundamental	Estrada Urubuquara	Garuva
37	EIEF Amba Y Ju	23ª Joinville	42201403	Estadual	Ensino Fundamental	Rod. Duque de Caxias	São Francisco do Sul
38	EIEF Laranjeiras	23ª Joinville	42141931	Estadual	Ensino Fundamental	Aldeia Indígena Laranjeiras	São Francisco do Sul
39	EIEF Rio dos Pardos	26ª Canoinhas	42140811	Estadual	Ensino Fundamental	NI	Porto União
40	EIEF Kuaray Papa	4ª Chapecó	42048710	Estadual	Ensino Fundamental	Rural	Canelinha
41	CEIM Sape Ty Ko Si	4ª Chapecó	42147832	Municipal	Educação Infantil	Aldeia Konda	Chapecó
42	CEIM Toldo Chibangue	4ª Chapecó	42112354	Municipal	Educação Infantil	Terra Indígena Toldo Chibangue	Chapecó
43	EIEF Fen Nó	4ª Chapecó	42052076	Estadual	Ensino Fundamental	Terra Indígena Toldo Chibangue II	Chapecó
44	EIEF Mbya Guarani Kari Tupã do Araxai I	4ª Chapecó	42143233	Estadual	Ensino Fundamental		Chapecó

Fontes: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

<http://sistemas.sed.sc.gov.br/serieedu/huelista.aspx>.