

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO – CCHC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL -**  
**PPGDR**

**KARLA LUCIA BENTO**

**POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG E/EM PROCESSOS DE DECOLONIZAÇÃO:  
LEITURAS A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
VANHECU PATTÉ – ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA/SC**

**BLUMENAU**

**2018**

**POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG E/EM PROCESSOS DE DECOLONIZAÇÃO:  
LEITURAS A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
VANHECU PATTÉ – ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Blanck de Oliveira

**BLUMENAU**

**2018**

Ficha Catalográfica elaborada pela  
Biblioteca Universitária da FURB

---

B478p

Bento, Karla Lucia, 1970-

Povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio / Terra Indígena Ibirama/SC / Karla Lucia Bento. - Blumenau, 2018.

245 f. : il.

Orientador: Lilian Blanck de Oliveira.

Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

Bibliografia: f. 220-236.

1. Desenvolvimento regional. 2. Territorialidade humana. 3. Reservas indígenas. 4. Reservas indígenas - Vale do Itajaí (SC : Mesorregião). 5. Nativos. 6. Índios Xokleng. 7. Índios - Educação. I. Oliveira, Lilian Blanck de, 1956-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

---

CDD 338.9

**POVO LAKLANÕ/XOKLENG EM PROCESSOS DE DECOLONIZAÇÃO: UMA  
LEITURA A PARTIR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
VANHECU PATTÉ - ALDEIA BUGIO / TERRA INDÍGENA IBIRAMA/SC**

Por

**KARLA LUCIA BENTO**

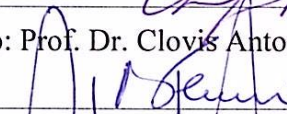
Tese aprovada como requisito parcial par  
obtenção do título de Doutor(a) er  
Desenvolvimento Regional no Programa de Pós  
Graduação em Desenvolvimento Regional  
PPGDR, da Universidade Regional de Blumenau  
FURB, pela banca examinadora formada por:



Presidente: Profa. Dra. Lillian Blarck de Oliveira - FURB



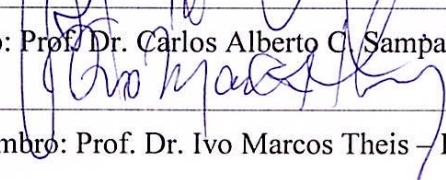
Membro: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti – UNILA



Membro: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri – UFSC



Membro: Prof. Dr. Carlos Alberto C. Sampaio - FURB



Membro: Prof. Dr. Ivo Marcos Theis – FURB

Membro: Profa. Dra. Marilda Rosa G.C.G. da Silva - FURB - Suplente



Membro: Prof. Dr. Luciano Felix Florit – FURB - Suplente

Prof. Dr. Clovis Reis

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Regional

Blumenau, 09 de outubro de 2018.

À minha mãe!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não caminhei sozinha e exige o delicado exercício de lembrar de cada pessoa que, de alguma forma, me fez acreditar que o percurso valeria a pena e que seria possível percorrê-lo. Algumas dessas pessoas estão comigo desde sempre, outras conheci no trajeto e todas conjugaram/conjugam comigo o verbo esperar, na forma como Paulo Freire o concebia: o movimento em busca do inédito viável.

Com o encerramento do projeto chega o momento de refletir sobre as pessoas que protagonizaram comigo essa história. Ao pensar em todas elas me vem um sorriso que se evidencia nos olhos onde, para mim, melhor se expressa a gratidão. Foram e são tantas...

Começo pela minha família, pois sei que o tempo que dediquei a esse trabalho, foi, de alguma forma, um tempo roubado de convivência com Jean, Júlia e Luiza! Mas sei também que o fato de ser importante para mim se tornou importante para ele e para elas. Estendo, a partir deles, meu agradecimento a todas as demais pessoas da família que me apoiaram e torceram por mim.

Gratidão a Stela Maria Meneghel, minha orientadora no mestrado, irmã por opção e uma das pessoas que mais me incentivaram a entrar no doutorado. Ao professor Adolfo Ramos Lamar pelas tantas e tantas vezes que me encontrava e dizia: “está na hora de fazer um doutorado, no?” Em nome deles, agradeço a cada professor e professora que têm passado pela minha vida, compartilhado conhecimentos e experiências!

Meus agradecimentos às lindas pessoas com as quais tive/tenho a oportunidade de trabalhar na FURB e que compreenderam e apoiaram a organização de uma agenda que me permitiu dar conta do trabalho e do doutorado. Não vou nominar, porque são muitas e sei que se reconhecem nessas palavras.

Gratidão aos grandes amigos e às grandes amigas que compreenderam minha necessidade de afastamento e ficaram na torcida para que tudo desse certo, tornando o percurso mais leve somente pelo fato de eu saber que estavam por perto, caso eu precisasse de qualquer coisa!

Gratidão ao Jasom de Oliveira e à Janaína Hübner que me possibilitaram a aproximação com o Povo Laklãnõ/Xokleng de forma respeitosa e sensível.

Gratidão ao GPEAD pelos momentos de partilha e crescimento e, extensivamente, aos demais grupos de pesquisa, a todos os professores e todas as professoras, estudantes e secretaria do PPGDR. Minha experiência no programa foi edificante!

Gratidão aos maestros e maestras de UNA – Universidade Nacional da Costa Rica que possibilitaram ricas experiências de convivência intercultural. Espero voltar em breve e também recebê-los por aqui!

Gratidão aos membros da banca quando de minha qualificação pela leitura e olhar atentos. Como previsto, as contribuições foram essenciais para chegar onde chegamos.

Gratidão também aos membros dessa banca cujos olhares e leituras atentos me ajudaram a aparar arestas e fazer costuras ainda necessárias para qualificação do processo.

À Lilian Blanck de Oliveira muito mais que gratidão, tudo o que tenho aprendido estando ao teu lado tem um valor incomensurável. Orientadora na plenitude da palavra, respeito, dedicação, compromisso – sua fé no mundo e sua defesa intransigente dos/das/com os/as pequenos/as (pre)enche meu coração de esperança e me impulsiona a seguir lutando.

O agradecimento mais especial é, sem dúvida, ao Povo Laklãnõ/Xokleng, principalmente à comunidade que integra a Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté que inclui professores, professoras, direção, secretaria, auxiliares de serviços gerais, crianças, adolescentes e jovens, anciões, anciãs, sábios, sábias, pais, mães e avós. Esse trabalho de pesquisa só foi possível pela generosidade com que acolheram e participaram da proposta.

Há cantigas medíocres  
Que nem animam a gente a cantá-las  
Há silêncios necessários  
Há discursos impossíveis  
Há corpos que se desnudam contra princípios  
Há purezas que se maculam  
Há memórias olvidadas  
Há coisas que se dizem e não se fazem  
Há coisas que se fazem e não se dizem  
É preciso cantar cantigas de valor  
Diminuir a distância entre o fazer e falar  
(Paulo Freire)



## RESUMO

Este trabalho de investigação, vinculado à linha de pesquisa Estado, Sociedade e Desenvolvimento no Território do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGDR/FURB e Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD, tem como tema central o povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização que envolvem des-re-territorializações e impactam no desenvolvimento da comunidade e da região, tomando como ponto de articulação os processos de educação escolar indígena desenvolvidos a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama/SC. Partimos do pressuposto que a educação escolar indígena intercultural e diferenciada se configura em **tempos, espaços e lugares** articuladores e promotores de **possibilidade** de/para romper históricos processos de colonização, buscando promover outras **territorializações** e perspectivas de **desenvolvimento** para e com o Povo Laklãnõ/Xokleng e seu território. Entendemos que, por meio da educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue os povos indígenas podem identificar **possibilidades** de/para (re)construir sua história e cultura, além de defender e exigir o cumprimento dos direitos conquistados legalmente em âmbito nacional e internacional. Diante disso, nosso principal objetivo foi identificar **tempos, espaços e lugares** presentes nos processos de educação escolar indígena intercultural e diferenciada, na comunidade escolar da EIEB Vanhecu Patté - Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama/SC, que se convertem e se materializam em **elementos/princípios** articuladores e promotores de **possibilidades** de/para superação a históricos processos de colonização do Povo Laklãnõ/Xokleng, para/na construção de **outras territorialidades** e perspectivas de **desenvolvimento** no seu território e região. Na direção de alcançar este objetivo estabelecemos uma metodologia pautada nos princípios da pesquisa qualitativa, sendo explicativa quanto aos seus objetivos e bibliográfica, documental e participante quanto aos meios. Como instrumento do registro de dados elegemos a análise documental que incluiu, entre os documentos analisados, um Dossiê Pedagógico elaborado em uma Oficina de Produção de Textos a partir de Encontros Dialogados mediados por questões geradoras com professores e gestores da EIEB Vanhecu Patté e da transcrição de um documentário produzido em Roda de Conversa com sábios e anciões da Aldeia Bugio/TII. Além desse documento, foram analisados projetos pedagógicos, planejamentos e registros de atividades e TCCs de autoria de professores da escola, desenvolvidos na conclusão da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e disponibilizados online na página dessa Universidade. A partir dos registros e análise sob a luz

do referencial teórico adotado, foi possível a identificação de quatro **elementos/princípios** cuja presença se configura vital para a EIEB Vanhecu Patté e comunidade Laklãnõ/Xokleng da Aldeia Bugio/TII e/em seus processos de decolonização: a) Saberes dos anciões e anciãs/Sabedoria ancestral; b) Idioma/Unidade do Povo; c) Espaços e territórios educadores/Territorialização; d) Saberes Curriculares/Aprendência com significado e em comunidade. Esses elementos/princípios integram um todo a articular, mover e fomentar a revitalização da história e cultura indígena, o fortalecimento e manutenção da identidade étnica do povo, a promoção de reterritorializações e/em outras perspectivas de desenvolvimento pautadas em uma vivência e educação intercultural na e para além da Aldeia Bugio, TII e Vale do Itajaí.

**Palavras-chave:** Povo Laklãnõ/Xokleng. Território. Desenvolvimento. Decolonização. Educação Escolar Indígena.

## ABSTRACT

This research work, linked to the search area of State, Society and Development in the Territory, from the Postgraduate Program in Regional Development at Regional University Blumenau – PPGDR/FURB, and the Research Group Ethos, Alterity and Development – GPEAD, has as its central theme on the Laklãnõ/Xokleng people in decolonization processes that involve deterritorialization and the impact on the development of the community and the region, taking as a point of articulation the processes of indigenous school education developed from the Indigenous Elementary School Vanhecu Patté, located in the Bugio Village, Indigenous Land Ibirama / SC. We start from the assumption that intercultural and differentiated indigenous school education is configured in times, spaces and places that articulate and promote the possibility of / to break historical processes of colonization, seeking to promote others territorializations and perspectives of development for and with the Laklãnõ/Xokleng People and its territory. We understand that, through indigenous school education intercultural, differentiated, specific and bilingual, indigenous peoples area able to identify possibilities of / to (re)build their history and culture, as well as defend and demand the fulfilment of legally earned rights nationally and internationally. Therefore, this study intents to identify **times**, **spaces** and **places** present in the processes of intercultural and differentiated indigenous school education in the school community of EIEE Vanhecu Patté – Bugio Village, Indigenous Land Ibirama / SC, which are converted and materialized into **elements/principles** that articulate and promote **possibilities** of overcoming to historical processes of colonization of the Laklãnõ/Xokleng People (SC), in order to construct **other territorialities** and perspectives of **development** in their territory and region. So as to reach this goal, we established a methodology based on the principles of qualitative research, being explanatory in terms of its objectives and bibliographical, documentary and participant in the media. As a data recording instrument, we chose the documentary analysis that included, among the documents analysed, a Pedagogical Dossier elaborated in a Text Production Workshop based on Dialogue Meetings mediated by generative issues with teachers and managers of the EIEB Vanhecu Patté and the transcription of a documentary produced in the Conversation Circle with sages and elders from the Bugio / TII Village. In addition to this document, we analysed pedagogical projects, planning and records of activities and TCCs (Undergraduate Thesis) by the school teachers developed at the conclusion of the Indigenous Intercultural Degree at UFSC (Federal University of Santa Catarina) and made available online at the University page. From the records and analysis in the light of the theoretical reference adopted, it was possible to identify four

**elements / principles** whose presence is vital for the EIEB Vanhecu Patté and Laklãnõ/Xokleng community of the Bugio / TII Village and / or their decolonization processes: a) Knowledge of the elders/Ancestral wisdom; b) Language / People's Unit; c) Educational spaces and territories / Territorilization; d) Curricular knowledge / Meaningful and community learning. These elements / principles integrate a whole to articulate, to move and to foment the revitalization of the history and indigenous culture, the strengthening and maintenance of the ethnic identity of the people, the promotion of reterritorializations and / or other perspectives of development based on an experience and intercultural education in the and beyond Bugio Village, TII and Vale do Itajaí.

**Keywords:** People Laklãnõ / Xokleng. Territory. Development. Decolonization. Indigenous School Education.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación, vinculado a la línea de investigación Estado, Sociedad y Desarrollo en el Territorio del Programa de Postgrado en Desarrollo Regional de la Fundación Universidad Regional de Blumenau – PPGDR/FURB y Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo - GPEAD, tiene como tema central el pueblo Laklãnõ/Xokleng en procesos de decolonización que involucra des-re-territorializaciones e impactan en el desarrollo de la comunidad y de la región, tomando como punto de articulación los procesos de educación escolar indígena desarrollados a partir de la Escuela Indígena de Educación Básica Vanhecu Patté, que se encuentra en la Aldea Bugio, Tierra Indígena Ibirama/SC. Partimos del presupuesto que la educación escolar indígena intercultural y diferenciada se configura en **tiempos, espacios y lugares** articuladores y promotores de **posibilidad** de y para romper históricos procesos de colonización, buscando promover **otras territorializaciones** y perspectivas de **desarrollo** para y con el Pueblo Laklãnõ/Xokleng y su territorio. Entendemos que, a través de la educación escolar indígena intercultural, diferenciada, específica y bilingüe, los pueblos indígenas pueden identificar posibilidades de/para (re)construir su historia y cultura, además de defender y exigir el cumplimiento de los derechos conquistados legalmente a nivel nacional e internacional. Por eso, nuestro principal objetivo fue identificar **tiempos, espacios y lugares** presentes en los procesos de educación escolar indígena intercultural y diferenciada, en la comunidad escolar de la EIEB Vanhecu Patté – Aldea Bugio, Tierra Indígena Ibirama/SC, que se convierten y se materializan en **elementos/principios** articuladores y promotores de **posibilidades** de/para superar los históricos procesos de colonización del Pueblo Laklãnõ/Xokleng, para/en la construcción de **otras territorialidades** y perspectivas de **desarrollo** en su territorio y región. En la dirección de alcanzar este objetivo establecemos una metodología pautada en los principios de la investigación cualitativa, siendo explicativa en cuanto a sus objetivos y bibliográfica, documental y participante en cuanto a los medios. Como instrumento del registro de datos elegimos el análisis documental que incluyó, entre los documentos analizados, un Dossier pedagógico elaborado en un Taller de Producción de Textos a partir de Encuentros Dialogados mediados por cuestiones generadoras con profesores y gestores de la EIEB Vanhecu Patté y de la transcripción de un documental producido en Roda de Charla con sabios y ancianos de la Aldea Bugio/TII. Además de este documento, se analizaron proyectos pedagógicos, planificaciones y registros de actividades y TCCs de autoría de profesores de la escuela, desarrollados en la conclusión de la Licenciatura Intercultural Indígena de la UFSC y disponibles online en la página de esa Universidad. A partir de los

registros y análisis bajo la luz del referencial teórico adoptado, fue posible la identificación de cuatro **elementos/principios** cuya presencia se configura vital para la EIEB Vanhecu Patté y la comunidad Laklãõ/Xokleng de la Aldea Bugio/TII en sus procesos de decolonización: a) Saberes de los ancianos y ancianas/Sabiduría ancestral; b) Idioma/Unidad del Pueblo; c) Espacios y territorios educadores/Territorialización; d) Saberes Curriculares/Aprendência con significado y en comunidad. Estos elementos/principios integran un todo a articular, mover y fomentar la revitalización de la historia y cultura indígena, el fortalecimiento y mantenimiento de la identidad étnica del pueblo, la promoción de reterritorializaciones y otras perspectivas de desarrollo pautadas en una vivencia y educación intercultural en/para más allá de la Aldea Bugio, TII y Vale do Itajaí.

**Palabras clave:** Pueblo Laklãõ/Xokleng. Territorio. Desarrollo. Decolonización. Educación Escolar Indígena.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território Originário .....	34
Figura 2 - Localização Aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina.....	35
Figura 3 - Casa do Artesanato .....	58
Figura 4 - Momentos da Roda de Conversa .....	60
Figura 5 - Sistematização dos relatos pedagógicos .....	65
Figura 6 - Terra Indígena La-Klãnõ Regularizada – 14084,886ha.....	136
Figura 7 - Terra Indígena Ibirama La-Klãnõ Declarada – 37108ha.....	137
Figura 8 - Imagens Internas do espaço Memorial Xokleng.....	139
Figura 9 - Três Momentos da Trilha da Sapopema .....	140
Figura 10 - Localização da Aldeia Bugio na Terra Indígena La-Klãnõ .....	141
Figura 11 - Cenário.....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos tipos, origens e autorias das fontes empíricas da pesquisa .....	56
Quadro 2 - Análise documental preliminar .....	62
Quadro 3 - Universos temáticos de análise .....	67
Quadro 4 - Síntese do percurso de pesquisa .....	239



## LISTA DE SIGLAS

<b>ACT</b>	Admitidos em Caráter Temporário
<b>ALESC</b>	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
<b>ASIE</b>	Ação e Saberes Indígenas na Escola
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CLASPO</b>	Center for Latin American Social Policy
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CNEEI</b>	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CNPI</b>	Comissão Nacional de Política Indigenista
<b>COMIN</b>	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
<b>CONAIE</b>	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
<b>CONDRAF</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
<b>CONEEI</b>	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CPI</b>	Comissão Pro-índio
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DOC</b>	Documentário
<b>DP</b>	Documentos Pedagógicos
<b>EIEB</b>	Escola Indígena de Educação Básica
<b>EIEBVP</b>	Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté
<b>EIEF</b>	Escola Indígena de Ensino Fundamental
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FLACSO</b>	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>FURB</b>	Universidade Regional de Blumenau
<b>GERED</b>	Gerência Regional de Educação
<b>GPEAD</b>	Grupo de Pesquisas Ethos, Alteridade e Desenvolvimento
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFC</b>	Instituto Federal Catarinense
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISA</b>	Instituto Socioambiental
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LII</b>	Licenciatura Intercultural Indígena
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Desporto
<b>MJ</b>	Ministério da Justiça
<b>NEI</b>	Núcleo de Estudos Indígenas
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PATT</b>	Política de Desenvolvimento de Ações Permanentes e Articuladas de Temas Transversais
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PPGDR</b>	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
<b>RCA</b>	Rede de Cooperação Amazônica
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>RP</b>	Relatos Pedagógicos
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SED/SC</b>	Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
<b>SESAI</b>	Secretaria Especial de Saúde Indígena
<b>SIL</b>	Summer Institut of Linguistics
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>TCCs</b>	Trabalhos de Conclusão de Curso
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>TII</b>	Terra Indígena Ibirama
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNILA</b>	Universidade da Integração Latino-americana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA UM INÍCIO DE CONVERSA: DE ONDE PARTIMOS E COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI.....</b>	<b>20</b>
1.1	PROCESSOS DE (DE)COLONIZAÇÃO E TERRA INDÍGENA IBIRAMA NO VALE DO ITAJAI/SC: UMA PROBLEMÁTICA REGIONAL .....	24
1.2	UTOPIAS E/OU SONHOS POSSÍVEIS!? PRESSUPOSTOS E HIPÓTESES .....	47
1.3	PARCERIAS E CONSTRUÇÕES: SULEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO .....	48
1.3.1	<b>Relatos Pedagógicos: histórias contadas por quem as vivencia cotidianamente</b>	<b>56</b>
1.3.2	<b>Papeis que revelam histórias: uma trilha documental e pedagógica .....</b>	<b>61</b>
1.3.3	<b>Dialogando com os registros: auscultar, sistematizar e analisar .....</b>	<b>64</b>
<b>2</b>	<b>COLONIZAÇÃO, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES E/EM RESISTÊNCIA (!?) .....</b>	<b>71</b>
2.1	AMERICA LATINA: NATURALIZAÇÃO, DOMINAÇÃO E PRODUÇÃO DE COLONIALIDADES .....	71
2.2	TERRITÓRIOS VIVIDOS A TERRITÓRIOS CONTESTADOS: ESPAÇOS EM DISPUTA .....	79
2.3	PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: OUTRAS POSSIBILIDADES (!?)....	85
2.3.1	<b>Etnodesenvolvimento: uma proposta e/em possibilidades?! .....</b>	<b>89</b>
2.3.2	<b>Interculturalidade, Decolonialidade e Bem Viver: (re)insurgências e práticas de vida outras .....</b>	<b>99</b>
2.4	PRIMEIRA SÍNTESE .....	111
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E DIFERENCIADA: POSSIBILIDADE PARA O INÉDITO VIÁVEL?! .....</b>	<b>114</b>
3.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESPAÇOS/LUGARES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	114
3.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TEMPO/ESPAÇO/LUGAR DE POSSIBILIDADES DE ENCONTROS COM O INÉDITO VIÁVEL.....	125
3.3	EIEB VANHECU PATTÉ: TEMPOS/ESPAÇOS/LUGARES DE VIVER E APRENDER NA ALDEIA BUGIO.....	135
3.4	SEGUNDA SÍNTESE .....	147
<b>4</b>	<b>POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG: O DIREITO DE PRONUNCIAR A PRÓPRIA PALAVRA.....</b>	<b>150</b>

4.1	SITUAÇÕES LÍMITES E PRODUÇÕES DE COLONIALIDADES: DESAFIOS ONTEM E HOJE NA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA .....	152
4.2	MODOS DE ENSINAR, APRENDER E CONVIVER NA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA: O “ANDAR DO ÍNDIO” .....	165
4.3	ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VANHECU PATTÉ NO CONTEXTO DA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA: PRESENÇA E/EM PROCESSOS DE DECOLONIZAÇÃO .....	176
4.4	FORÇA, PERSISTÊNCIA E RESISTÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG: REAFIRMAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NO ‘VALE EUROPEU’ .....	197
4.5	TERCEIRA SÍNTESE .....	207
<b>5</b>	<b>(IN)CONCLUSÕES: ENCERRANDO ESSA CONVERSA PARA ABRIR NOVAS POSSIBILIDADES.....</b>	<b>211</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>220</b>
	<b>APÊNDICE A - Encontros dialogados - questões geradoras .....</b>	<b>237</b>
	<b>APÊNDICE B – Quadro síntese do percurso de pesquisa.....</b>	<b>239</b>
	<b>ANEXO A – Projeto 352/2018 - Memórias dos modos tradicionais de ensinar e aprender da etnia Laklãnõ/Xokleng.....</b>	<b>241</b>
	<b>ANEXO B – Cópia da Apresentação do Dossiê Pedagógico.....</b>	<b>244</b>

## 1 PARA UM INÍCIO DE CONVERSA: DE ONDE PARTIMOS E COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI

*Eu não vi, não é do meu tempo, mas tô contando como foi a notícia do índio. A história do índio. [...] eu gosto quem tá atento, né, ouvido, né? Aí eu conto, conto. A história do índio eu gosto de conta assim.*

*Ivo Clendo – Ancião Aldeia Bugio*

Neste primeiro capítulo do conjunto da obra que relata de forma sistematizada nosso estudo e pesquisa em tese, desejamos, antes de tudo, compartilhar um pouco daquilo que nos move, de como chegamos até aqui, ou seja, o lugar de onde partimos e falamos. O texto, em forma de relatório, ora em apresentação, busca trazer a síntese de uma trajetória iniciada há pouco mais de quatro anos. Uma tese de doutoramento, objetivo principal e possivelmente o maior desafio do ingresso em um programa deste porte, representa, organiza e sistematiza um conjunto de construções e/ou buscas e os possíveis resultados de várias atividades e experiências. Estudos e investigações subsidiados por disciplinas, seminários, eventos, publicações, fichamentos, grupos de estudo, reuniões, projetos, vivências, contribuem para que, ao final, seja possível ousar sustentar e defender uma tese.

Entre as experiências vivenciadas nesta jornada acadêmica, a interação com a população indígena, nossos companheiros e interlocutores, nos mostrou, desde o começo, que as formas de entender, interpretar, viver, estar no mundo com as quais estamos acostumados na academia, submetidas ainda em grande parte às lógicas eurocêntricas, não são adequadas ou pouco auxiliam para compreender seu contexto. Foi preciso reaprender a olhar o mundo, a *reparar* no/o cotidiano<sup>1</sup>. Neste sentido, optamos por reaprender a partir do estabelecimento de uma relação dialógica entre as vivências e experiências junto à comunidade indígena e a fundamentação teórica sob uma perspectiva latino-americana com abordagem crítica aos processos coloniais. Decorre dessa posição, por exemplo, a escolha de pensadores latino-

---

<sup>1</sup> Na obra ‘Ensaio sobre a cegueira’, Saramago sinaliza a sutil diferença entre **olhar** e **ver**. “A primeira, uma habilidade possível e, a segunda, uma observação mais atenciosa, detalhada. Parece que é nessa direção que podemos entender a epígrafe do livro: “*se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”, pois, reparar é mais do que ver, implica alargar e aprofundar o entendimento sobre o que se observa. O ato de reparar está diretamente ligado à ampliação de dado nível de consciência, trazendo *luz*, clareza aos fatos, relações e concepções, que, sob um *olhar* que não *vê*, podem ser naturalizadas e reproduzidas nas práticas cotidianas. Visualizar sob vários pontos de vista, analisar, questionar e buscar compreender são atitudes que possibilitam *lampejos* de lucidez, *brechas* necessárias para resistir e intervir na realidade.” (FLEURI, et. al, 2013, p. 12).

americanos<sup>2</sup> e a inclusão de epígrafes na abertura de cada uma das partes deste relatório de pesquisa, transcrições de depoimentos de anciões, anciãs, sábios e sábias da Aldeia Bugio, que sintetizam de onde e como estamos ‘olhando/**reparando** o mundo’. Procuramos também manter uma vigilância conceitual, cientes de que a linguagem em si carrega significados construídos historicamente e utilizados como se fossem naturais. Sempre que surgirem palavras com essa carga, serão feitas ressalvas no texto. Ao leitor, fica o convite para apontar alguma dessas palavras que possam ter escapado ao crivo ora proposto.

A preocupação com a linguagem nos levou a refletir sobre o quanto a forma de comunicar, de enunciar a palavra revela sobre o lugar de onde se fala e sobre a pessoa que faz a enunciação. Isto “Porque cada língua contém sua própria maneira de conceber o homem e a natureza, de sentir alegria e tristeza, e de encontrar um significado para os acontecimentos.” (SACHS, 2000, p. 355). Por este motivo, a transcrição dos depoimentos dos anciões e anciãs, sábios e sábias da Aldeia Bugio feita a partir do documentário ‘Memórias Laklãñ/Xokleng: saberes e resistências da e na Aldeia Bugio’, respeita exatamente a forma como eles dizem a sua palavra. Entendemos que as repetições, as paradas representadas pelo sinal de reticências, a forma como organizam a construção das frases transcritas literalmente possibilitam ao leitor aproximar-se do universo semântico destes sujeitos, lembrando que a língua portuguesa não é o primeiro idioma deles.

Em coerência com nosso posicionamento em relação à linguagem, utilizamos neste texto a denominação indígena e não índio ou povos originários, como é possível encontrar em algumas produções. Justificamos essa escolha ao invés da denominação ‘índio’ considerando que seu uso é equivocado desde o princípio, já que foi atribuído a partir de um erro náutico – Colombo chegou à América achando que estava na Índia e denominou todos os povos que aqui viviam como índios. Durante muito tempo o termo ‘índio’ para alguns representava um ser quase mítico, romantizado, protetor das florestas, para outros o ‘índio’ era “[...] um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc.” (LUCIANO, 2006, p. 30). Ou seja, em nenhuma das formas seria possível identificar a diversidade e realidade dos povos originários. Alguns países na América Latina, como Bolívia, Venezuela e Argentina, rechaçaram o uso desta denominação e adotaram ‘povos originários’ ou ‘nações originárias’. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014). No Brasil, porém, o movimento indígena surgido na década de 1970, entendeu que seria melhor:

---

<sup>2</sup> Esta escolha não descarta a presença e/ou influência de autores de outros continentes, considerando que autores da latino-américa constroem suas bases teóricas a partir de pensadores clássicos, principalmente europeus.

[...] manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. (LUCIANO, 2006, p. 30).

Além disso, atualmente, as principais leis e tratados nacionais e internacionais que defendem os direitos dessa população utiliza os termos ‘indígena’ ou ‘povos indígenas’. Assim consta na Declaração OIT 169, na Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, na maior parte dos artigos sobre questões indígenas na Constituição Federal 1988<sup>3</sup> configurando, portanto, um termo ampla e internacionalmente utilizado. Diante desse contexto, nos parece coerente manter aqui o uso da denominação ‘indígena’ e não ‘povos originários’, com exceção de quando se tratar de citação direta em que se mantem a escrita original em respeito à autoria ou de uma necessidade semântica, a qual será devidamente sinalizada.

Em relação à autodenominação que os próprios indígenas fazem de si nos leva a registrar que, especificamente sobre a população com a qual produzimos este trabalho, existem várias explicações para a origem da denominação ‘Xokleng’. Uma delas afirma que é uma variação de *txuklêg* que significa ‘aranha’ e foi atribuída por pesquisadores não indígenas ao conhecerem a forma como homens deste povo ‘escalavam’ as montanhas. Esta denominação não é totalmente aceita, pois é uma representação do colonizador sobre os indígenas. (GAKRAN, 2015). Santos (1997) popularizou a denominação Xokleng que, segundo ele, significa ‘aranha que vive nas taipas de pedra’. Atualmente é esta a denominação pela qual o grupo é reconhecido externamente junto à FUNAI e dos meios de comunicação quando precisam ser representados, principalmente nas lutas políticas. (DAGNONI, 2018). Já a identificação Laklãnõ foi recuperada a partir de pesquisas feitas pela própria comunidade junto aos anciões com objetivo de encontrar uma denominação que os identificasse como povo. Laklãnõ era a denominação dada por outros grupos do mesmo povo a um de seus agrupamentos que sobreviveu ao massacre promovido pela colonização. O outro agrupamento se autodenomina Xokleng e vive na localidade de Rio dos Pardos. Em 2010, dados da FUNASA indicavam a presença de 16 pessoas naquela localidade. (BRIGHENTI, 2012a).

Gakran (2015, p. 26) explica que a denominação Laklãnõ tem mais de uma interpretação, podendo ser compreendida como ‘povo que vive onde nasce o sol’ ou ‘gente do sol’ ou ainda ‘povo ligeiro’. Porém, após estudos linguísticos que resultaram em sua tese de

---

<sup>3</sup> Em que pese o Capítulo VIII ter como título ‘Dos Índios’ a maior parte das referências a esse segmento da população utiliza o termo indígena, seja como referência direta, seja como adjetivação de termos como ‘comunidades indígenas’, ‘terras indígenas’, ‘populações indígenas’, e assim por diante.

doutoramento, o autor sugere “[...] que a tradução literal mais apropriada seja próxima de “os que são descendentes do Sol” (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, “os do clã do Sol”).” Esta denominação vem ganhando força política dentro e fora da aldeia. Utilizamos as duas denominações juntas pelo fato de ‘Xokleng’ ser o nome pelo qual a etnia é conhecida socialmente e em documentos oficiais e ‘Laklãnõ’ é a autodenominação que precisa ganhar espaço externo até se firmar como a que melhor identifica o povo.

Existe ainda divergência na forma de escrita do nome Laklãnõ, sendo possível encontrá-lo em uma grafia que separa os três termos, com diferentes formas de acentuação e pronúncia – La Klã Nõ, Laklanõ ou Laklanô – ou ainda com a união dos dois últimos termos, como na identificação de documentos relativos à nomenclatura da Terra Indígena La Klanô. A escrita nesta tese considerou a grafia utilizada na tese de doutoramento que sistematiza os elementos fundamentais da gramática Laklãnõ, de autoria do professor Nanblá Gakran (2015, p 25) o qual explica que “[...] o termo “Laklãnõ” vem ganhando espaço político, interno e externo, através do movimento de recuperação da língua materna, incluindo os registros das histórias antigas e o ensino bilíngue.”

Ainda no quesito linguagem chamamos a atenção para os riscos e armadilhas que uma linguagem viciada de estereótipos, como por exemplo a linguagem machista, pode carregar. Nesta direção, destacamos nosso desconforto em relação a algumas formas de expressão identificadas nas primeiras obras de Paulo Freire escritas entre as décadas de 1960 e 1970 quanto à linguagem pouco inclusiva em questões de gênero. O uso frequente de expressões como: ‘homens se libertam em comunhão’; ‘homens se educam entre si’; ‘os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo’ e similares sinalizavam uma linguagem opressora que não condizia com as ideias de libertação do referido autor.

Em ‘Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido’, entretanto, Freire (1997) faz uma autorreflexão e se redime quando confessa a necessidade de falar sobre a presença de uma ‘marca machista’ em duas obras ‘Pedagogia do oprimido’ e, antes dela ‘Educação como prática de liberdade’. (FREIRE, 1997). De acordo com o autor, essa rendição começa a partir da publicação de Pedagogia do oprimido quando ele recebe várias cartas de mulheres que, segundo ele, “Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção.” (FREIRE, 1997, p. 34). Mesmo com certa resistência inicial às críticas – confessa na mesma obra – o autor percebeu a armadilha em que se encontrava:

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. [...] “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”.



Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo?” [...] Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. (FREIRE, 1997, p. 35).

E é o pedido do autor na escrita dessa obra – “Agora, ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e o corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista” (FREIRE, 1997, p. 35) – que nos impulsiona a incluir as mulheres nas citações diretas e indiretas de Freire, que são muitas, ao longo deste texto. Fundamentamos a escolha no próprio autor e acreditamos que ele concordaria e ficaria satisfeito com essa necessária adequação de linguagem, pois, como ele mesmo acusa:

E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social.

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 1997, p. 35).

Após estes registros damos sequência ao texto introdutório apresentando a contextualização do problema de pesquisa; a justificativa; o objetivo geral e os objetivos específicos; os pressupostos; o caminho metodológico e a estrutura geral de todo o texto.

## 1.1 PROCESSOS DE (DE)COLONIZAÇÃO E TERRA INDÍGENA IBIRAMA NO VALE DO ITAJAI/SC: UMA PROBLEMÁTICA REGIONAL

As populações originárias na América Latina foram alvo de violência física e simbólica com a chegada de europeus em 1492, quando se acirrou o processo de conquista europeia que se constituiu via dominação e controle e resultou no encobrimento do Outro<sup>4</sup> que “[...] não foi

---

<sup>4</sup> Este ‘outro’ é aquele cuja presença/existência questiona a homogeneidade de determinado grupo que se coloca como norma, como padrão. O ‘outro’ difere no modo de ser, estar, conviver, crer. Difere na cor da pele, na forma de se comunicar, ver e interpretar o mundo. Pertence a outra cultura, geração ou grupo social. Sua presença se faz presente, não sendo invólucro, mas conteúdo, em sua historicidade e digna humanidade. (CECCHETTI;

‘descoberto’ como outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ [...]” (DUSSEL, 1993, p.8). Os habitantes milenares deste território viram seus meios de sobrevivência destruídos, suas formas de se relacionar demonizadas e seus saberes e conhecimentos invisibilizados. Porto-Gonçalves (2005, p.3) registra que “A América teve um papel protagônico, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou.”

A América se constituiu, portanto, a partir de um “[...] processo de colonização que resultou na globalização da cultura ocidental, sobrepondo-se às culturas de diferentes nações, em particular, sobre as culturas dos povos indígenas.” (DALMOLIN, 2003, p.12). Este processo foi possível por meio da imposição de um novo padrão de poder mundial em que os europeus, baseados na construção da ideia de raças<sup>5</sup>, se colocaram como superiores aos demais povos do mundo. Índios, Negros e mestiços eram algumas das nomenclaturas às novas identidades para distingui-las do que era europeu e justificar as relações de dominação e submissão sociais e exploração de trabalho escravo e/ou servil. O poder hegemônico mundial e eurocêntrico reprimiu também o desenvolvimento político, cultural, intelectual e espiritual de cada etnia (raça) impondo aos colonizados a aprendizagem de “[...] tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Para garantir a dominação e impor um comportamento considerado civilizado e útil ao desenvolvimento do território, o colonizador fez uso de diferentes estratégias como a exploração do trabalho escravo, a catequese e a escolarização. No período de colonização foram utilizadas “[...] técnicas de envolvimento e aniquilação das populações tribais, típicas do exercício da dominação consciente. A guerra aos índios [...] foi feita em grande parte pelos índios já submissos” (SANTOS, 1978, p.17) já que,

[...] na ótica do colonizador a ocupação e o conseqüente domínio que desempenhavam constituía-se em ação legítima, um serviço prestado a Deus e à humanidade, visto que estavam criando condições para que ‘terras selvagens’ e ‘povos primitivos’ ascendessem ao que consideravam civilização. (DALMOLIN, 2003, p.13).

O discurso hegemônico pautado em uma ideia de progresso, inicialmente e, mais tarde de desenvolvimento, ou seja, no avanço mercantil via exploração e dominação<sup>6</sup>, disseminada pelos europeus justificou e legitimou a intervenção junto a territórios e populações que, segundo

---

OLIVEIRA; HARDT, 2013). Maior aprofundamento: LEVINAS, Emmanuel. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

<sup>5</sup> O item 2.1 nesse texto traz mais elementos sobre a construção da ideia de raças e sua utilização como ferramenta colonizadora. Para contextualização e aprofundamento ver Quijano (2005).

<sup>6</sup> Este desenvolvimento, empreendido pelo colonizador europeu, é base de sustentação do capitalismo que repousa no crescimento econômico ilimitado. (THEIS, 2014).

os colonizadores, precisavam de proteção e tutela<sup>7</sup>. Nos primeiros trezentos anos de relação entre Brasil e Portugal o objetivo era promover atividades lucrativas de apropriação e exploração do território que integraram o Brasil à economia europeia. (THEIS; BUTZKE, 2016). A necessidade de gerar progresso para e no território local passou a ser objetivo apenas com a vinda da corte para o Brasil no século XIX que necessitava de infraestrutura básica de sobrevivência. Neste período, que compreende o início do século XIX, o incentivo à ocupação das diversas regiões brasileiras foi intensificado. O governo imperial estimulou a imigração europeia tornando ainda mais imprescindível ‘domesticar’ os indígenas, considerados ‘criaturas selvagens’ e um empecilho para o progresso da nação. (SANTOS, 1973).

Os povos indígenas, diante da força e poder dos colonizadores, tiveram pouca e/ou nenhuma possibilidade de resistência. Os que, de alguma forma resistiram ao processo de colonização, progresso e desenvolvimentismo<sup>8</sup>, embora sob constantes ameaças e cerceamentos, continuaram e continuam lutando por direito à terra, manutenção de seus costumes e culturas. Progresso e desenvolvimento para os povos indígenas latino-americanos e, por conseguinte, do Brasil, historicamente, não representaram ampliação de direitos, melhores condições de vida e/ou segurança. Pouco (ou nada) da sua forma de pensar e se relacionar com o mundo resistiu diante de uma guerra contínua onde prevalecia a lógica do conquistador que, no decorrer de quinhentos anos impôs aos diferentes grupos indígenas uma significativa modificação do seu modo de vida.

O ambiente tradicional, que caracterizava o espaço geográfico ocupado por uma dada tribo e que assegurava respostas para problemas básicos de sobrevivência, não mais existe ou está condenado a um rápido desaparecimento. A relação homem/natureza estando alterada, implica mudanças em todos os demais níveis organizacionais da sociedade. O indígena passa de uma típica economia de subsistência, desvinculada de qualquer propósito de acumulação, para depender de uma economia de mercado. (SANTOS, 1978, p. 10).

No Brasil os processos intensos, cruéis e desumanos de aniquilação contra os indígenas perduraram até o início do século XX quando denúncias em órgãos internacionais em relação às atrocidades cometidas impuseram ao governo a tomada de medidas que pusessem fim aos

---

<sup>7</sup> Lei 6001/1973 Dispõe sobre o Estatuto do Índio, ainda em vigor, dedica o Capítulo II à Assistência ou Tutela e determina: “Art.7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.” Em nosso ponto de vista “A tutela é uma forma de dominação marcada pelo exercício da mediação e ancorada no paradoxo de ser dirigida por princípios contraditórios que envolvem sempre aspectos de proteção e de repressão, acionados alternativamente ou de forma combinada segundo os diferentes contextos e os distintos interlocutores.” (OLIVEIRA, 2014, p.130).

<sup>8</sup> Tendo em vista o fracasso de projetos voltados à recuperação do atraso com foco na modernização que, ao logo da história da colonização na América Latina, produziram desigualdades sociais aviltantes, “[...] na literatura latino-americana especializada, esse desarrolismo [desenvolvimentismo] passou a ser termo pejorativo.” (VERHELST, 1992, p. 28).

conflitos. Todavia, estas medidas tiveram o intento de proteção dos imigrantes que haviam atendido, desde o século XIX, ao chamado colonizador da Lei de Terras – Lei nº 601, de 1850 – criada pelo Governo Brasileiro com vistas à organização da propriedade privada de modo a promover a expansão territorial e o conseqüente progresso da nação. A cada ação oficial do Governo que incentivava a ocupação das regiões por colonos europeus, aumentava a usurpação dos territórios e territorialidades originários das populações indígenas. A consequência disso foi o cerceamento cada vez maior da liberdade de circulação, de uso e de relação plena com a terra que garantiam os meios de sobrevivência para os indígenas.

Entre as medidas de cerceamento da liberdade, sob a justificativa de impor um fim aos conflitos, estão os aldeamentos, espaços onde propostas de assimilação cultural e integração dos indígenas à sociedade não indígena ganharam força. Os aldeamentos serviram a diversos fins como promover o contato com os europeus que poderiam mais facilmente ‘civilizar os indígenas’ e utilizar seus serviços em prol da ocupação dos territórios. Em outros momentos, também serviram para confinar os indígenas a uma distância segura em relação às povoações coloniais de forma a evitar conflitos, conforme a Lei de 1611 e os dispostos nas Cartas Régias de 6/12/1647 e 6/3/1694, bem como no Conselho Ultramarino em Consultas de 2/12/1679 e 16/2/1694<sup>9</sup>. (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Moonen (2008, p. 20) explica que “Os aldeamentos reuniam índios de várias aldeias e, muitas vezes, até de diversos povos. Na nova vida sedentária havia hora certa para tudo: para acordar, dormir, rezar e trabalhar.” A rigidez no regramento era importante para garantir que os indígenas tivessem uma formação que contribuísse com o progresso e desenvolvimento nacional<sup>10</sup> por meio do trabalho ou permanecessem confinados às aldeias, sem atrapalhar o ideal nacional de ‘ordem e progresso’<sup>11</sup>. Esse disciplinamento nas aldeias e o objetivo de integração

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre os aldeamentos no Brasil ver o artigo ‘Leis e aldeamentos: dispositivos utilizados no processo de colonização das terras indígenas’ disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/> e dissertação de Isabella Cristina Lunelli (UFSC/2015) – ‘Pluralismo Jurídico no Brasil: Diálogos entre direito estatal e direito indígena’ disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>, entre outros possíveis.

<sup>10</sup> A visão de desenvolvimento nacional vigente no início do século XX e, mais acentuadamente, nos anos de 1930 se caracterizava pelos ideais de “[...] modernização, integração e homogeneização social, de aumento da produtividade e especialização do trabalho, de uma administração empresarial eficiente [...]” (VERDUM, 2006, p. 34). Corroborando com essa visão, as políticas indigenistas intentaram “[...] integrar os indígenas no processo de “modernização” econômica, cultural e política por que passava o continente [...] num contexto político onde as elites dos Estados estão voltadas para a construção e fortalecimento de uma *identidade (cultural) nacional*, fortalecendo o conceito de “Estado-nação”, que postula uma equivalência entre o Estado e a nação, e escamoteando o fato dos Estados na América Latina serem poliétnicos ou multinacionais.” (VERDUM, 2006, p. 33, grifos do autor).

<sup>11</sup> “O contexto desenvolvimentista regional confluiu com o nacional republicano, quando emergem uma série de práticas, direcionadas às capitais e calçadas no lema “ordem e progresso”, com o fito de remodelar as cidades e seus habitantes. Na tentativa de “matar” o passado brasileiro, colonial e imperial, surgiram projetos de higienização dos espaços que transformariam o país conforme modelos europeus”. (WITTMANN, 2005, p. 63).

dos indígenas ao projeto de colonização e ocupação do território aparece também na história dos povos do Sul, em particular do Povo Laklãnõ/Xokleng após 1914. (WITTMANN, 2007).

Os projetos de educação nacionais do final do século XIX e início do século XX que envolveram a escolarização e/ou a catequese, tiveram papel preponderante na execução de propostas que visavam a integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Especialmente em relação à escola, a influência dos ideais positivistas de educação alimentava a crença de que as políticas educacionais tinham por missão impulsionar o progresso. Os discursos políticos desde então apontavam a educação “[...] como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil.” (SILVA, 2007, p. 3). A escola para as populações indígenas respondia ao ideal nacional de integração sob a crença de que, com o passar do tempo, os indígenas assimilariam de tal forma a cultura dominante que sua existência seria apenas um registro na história passada do Brasil.

Tratava-se, antes de tudo, do exercício de uma atuação hegemônica do órgão indigenista na oferta de processos escolares aos grupos indígenas, ancorado numa legislação que apontava para a integração dos índios à comunhão nacional como caminho inexorável de seu desenvolvimento. (GRUPIONI, 2008, p. 35).

A escola se tornou instrumento poderoso na disseminação e valorização da cultura dominante, seus conhecimentos, formas de agir e estar no mundo. Esta realidade permaneceu até a década de 1970 quando surgiram os primeiros movimentos indígenas com apoio de organizações da sociedade civil nacional e internacional. Estes movimentos iniciaram a luta pelo direito à participação nas decisões governamentais que atingem as populações indígenas, bem como o reconhecimento do direito a manterem suas manifestações culturais e modos de vida o que incluía o ensino bilíngue. Estes direitos passaram a vigorar somente a partir da Constituição de 1988 que assegurou no quinto artigo que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1988, p. 15). O artigo 232 reconheceu o direito dos indígenas, suas comunidades e organizações como “[...] partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...]”. (BRASIL, 1988, p. 131).

Em que pese os avanços do texto constitucional em relação às constituições anteriores, faz-se necessário observar que o Brasil manteve a mesma prerrogativa presente no constitucionalismo europeu pós Segunda Guerra Mundial que tem foco em princípios

fundamentais para manutenção do Estado democrático de direito cujos objetivos presentes no Art. 3º da Constituição Federal de 1988 preconizam:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Essa concepção vinculada à visão eurocêntrica acaba por desconsiderar as diferentes visões dos diferentes povos presentes no território nacional, principalmente na relação com a Terra e a Natureza, a exemplo do que foi feito com as constituições do Equador, Bolívia e Venezuela, denominadas Novo Constitucionalismo Latino-americano<sup>12</sup>. (SANTOS, 2010). Ainda assim, o texto constitucional brasileiro abriu espaço para o avanço legal trazendo, entre outras prerrogativas, princípios considerados universais como a prevalência dos direitos humanos e a autodeterminação ou livre determinação dos povos, conforme os incisos II e III do Art. 4º. Observa-se que a autodeterminação tem respaldo na Convenção 169 OIT, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 5051/2004. (BRASIL/OIT, 2004).

A autodeterminação é entendida como o direito de autogoverno dos povos indígenas, ou seja, a autogestão de seus territórios pactuada com o Estado Nacional, sem que isso se configure como ameaça à soberania nacional. (LUCIANO, 2011). A ideia de autogestão territorial pressupõe o manejo desse território de forma sustentável garantindo a sobrevivência de cada povo de acordo com as suas especificidades socioculturais. Daí o surgimento do conceito de etnodesenvolvimento que tem sido incorporado em diferentes políticas direcionadas às populações indígenas cujo objetivo seja a “[...] ampliación y consolidación de los ámbitos de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus recursos como sobre recursos ajenos de los que pueda apropiarse.” (BONFIL BATALLA, 1995, p. 470).

Em relação às questões da educação, o segundo parágrafo do artigo 210 da Carta Magna brasileira assegura que as comunidades indígenas poderão utilizar “[...] suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). Esse direito volta a ser afirmado no parágrafo terceiro do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 impingindo à educação escolar indígena seu caráter intercultural, diferenciado, específico e bilíngue. (GRUPIONI, 2008). As conquistas e avanços no âmbito legal, desde então, são inequívocas. Todavia, o enfrentamento passa a ser a efetividade da legislação que, a

---

<sup>12</sup> A título de esclarecimentos ver entrevista de Rubén Martínéz Dalmau, professor de Direito Constitucional da Universidade de Valência, à Folha de São Paulo em 1º de março de 2009, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0103200909.htm>.

partir da Constituição Federal de 1988 (principalmente os artigos 210, 215, 231 e 232) reconhece o direito e o respeito à diversidade, diante de uma colonização eurocêntrica que perdura por mais de cinco séculos.

A presença de diferentes povos indígenas, o aumento da sua população e a persistência em manter viva a sua cultura têm desafiado a lógica construída durante os 500 anos de colonização que pressupunha a assimilação da cultura dominante pelo indígena e sua integração à sociedade nacional e/ou sua completa aniquilação. Dados do IBGE, do Censo Demográfico de 1991/2010, demonstram que a população indígena total no Brasil passou de 294.131 em 1991 para 817.963 em 2010. Este crescimento desafia o Estado a pensar políticas públicas que incluam as populações indígenas, reconhecendo a sociedade como pluriétnica, a partir das realidades concretas e distintas de cada população. Isto implica em garantir a participação efetiva dos indígenas em todos os processos que envolvam políticas, programas, projetos para estas populações conforme Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004 que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 que tem o Brasil como signatário.

Consultar as populações indígenas em relação aos assuntos que lhes são pertinentes é uma prerrogativa legal presente na Constituição Federal de 1988 e ratificada pela Convenção nº 169 da OIT. Considerar ou acatar as decisões dessas consultas à população, não. A Rede de Cooperação Amazônica – RCA no documento redigido para audiência com a relatora especial sobre direito dos povos indígenas da ONU, que esteve no Brasil em 2016, aponta as dificuldades e resistências para implementação do direito à consulta livre. O relato descreve violações recentes desse direito nos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

O governo da República Federativa do Brasil não cumpre suas obrigações no que concerne à consulta e obtenção do consentimento dos povos indígenas e tribais. Um conjunto recente de medidas administrativas e legislativas inconsultas evidenciam grave descumprimento deste direito e consequente violações ao direito à autonomia, à organização social e aos direitos territoriais dos povos indígenas e tribais [...] nas três esferas de poder (executivo, legislativo e judiciário) no Brasil. (RCA, 2016, p. 1)<sup>13</sup>.

As constantes violações de direitos têm imposto às populações indígenas que, cada vez mais, se mobilizem e dominem o conhecimento relativo às questões legais que lhes são pertinentes. Nesse sentido, os movimentos indígenas promovem conferências e ocupam espaços políticos buscando a transformação da condição sócio-econômico-cultural em que se

---

<sup>13</sup> Disponível em [http://cimi.org.br/internacional/wp-content/uploads/2016/09/fi\\_name\\_archivo.655.pdf](http://cimi.org.br/internacional/wp-content/uploads/2016/09/fi_name_archivo.655.pdf) Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

encontram as comunidades. A luta desses movimentos tem vinculado a **possibilidade**<sup>14</sup> de transformação ao reconhecimento e valorização das suas identidades por e com diferentes formas e instrumentos sociais. Entre estes existe um rico, mas polêmico ferramental: a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

A ideia de uma educação diferenciada vai aparecer pela primeira vez nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena de 1993, nos princípios gerais que estabelecem “A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe<sup>15</sup>, específica e diferenciada.” (BRASIL, 1994, p. 10). Esse caráter específico e diferenciado considera que a escola indígena será resultado do diálogo e do contexto de cada comunidade, assumindo as características que lhes são peculiares.

As Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas garantem que projetos políticos pedagógicos tenham organização de **tempos, espaços e conteúdos** próprios, contemplando também as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada etapa da educação básica. (BRASIL/CNE/CEB, 1999). Ao cumprir com as determinações das diretrizes, a educação escolar indígena pode ser instrumento com dois vieses que favorecem a luta. Por um lado, na apropriação dos saberes e conhecimentos da sociedade não indígena, dos aparatos jurídicos e políticos para serem utilizados em prol de suas reivindicações. Por outro lado, no fortalecimento da própria cultura e da sua identidade por meio dos saberes e conhecimentos ancestrais, bem como da aprendizagem da língua indígena no currículo oficial das escolas indígenas. Juntos, estes dois vieses podem promover outras territorializações e decolonialidades. Neste contexto,

[...] povos vitimados pela colonização ocidental resistem ao projeto civilizatório ‘reprogramando’ suas antigas instituições, colocando-as a seu serviço. A escola, sob esta perspectiva, é incorporada pelos diferentes grupos sociais como instituição que reflete a complexidade das relações sociais e multiculturais e valorizada em seu papel decisivo na construção de novas formas de se elaborar o conhecimento. (DALMOLIN, 2003, p. 17).

<sup>14</sup> Para apresentar uma reflexão sobre o termo possibilidade, Boaventura Souza Santos traz a perspectiva de Ernst Bloch, cuja obra *O Princípio Esperança* (1954), busca retomar, entre as três categorias modais da existência – realidade, necessidade e possibilidade – esta última que, de acordo com Bloch, foi negligenciada pela ciência moderna. Discordando de Hegel para quem o possível não deveria ser considerado, Bloch mira o possível como parte da essência humana, tudo teria *possibilidade*, *latência*, porvir. Com essa base, Boaventura Souza Santos (2004, p. 796) explica que “Possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a *carência* (manifestação de algo que falta), a *tendência* (processo e sentido) e a *latência* (o que está na frente desse processo). A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança.”

<sup>15</sup> O Novo Acordo Ortográfico promulgado pelo Decreto 6583/2008 passou a vigorar no Brasil em 1º de janeiro de 2016, conforme pode ser consultado em: <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/12/acordo-ortografico-so-entrara-em-vigor-em-2016>. Buscamos orientações junto à Biblioteca da FURB em relação à atualização ou não de citações diretas com publicação anterior à vigência da lei e a indicação foi de seguir a NBR 10520 em vigência que orienta que as citações diretas são transcrições literais do original. Assim, optamos por não fazer a atualização dos vocábulos modificados a partir do novo acordo ortográfico de obras publicadas anteriormente à vigência oficial da referida lei.



É fato que, legalmente, desde a Constituição de 1988 houve avanço no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas relativos à educação. Mas também é fato que o avanço legal não condiz com o avanço nas práticas, o que leva à necessidade de reflexão em relação à elaboração de estratégias para garantir a efetivação desses direitos. É nesta direção que os movimentos indígenas têm reivindicado a criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, assegurando autonomia na gestão e aplicação de recursos. (CONEEI<sup>16</sup>, 2009).

[...] a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, uma vez que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos lingüísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de auto-sustentação. (HENRIQUES, et al, 2007, p. 32).

Por meio da educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue os povos indígenas identificam possibilidades de reconstruir territórios e territorialidades, defendendo e exigindo o cumprimento de direitos conquistados e também sua fragilização com a entrada de novas culturas, sistemas de vida, metodologias de ensino e valores. Luciano (2011) explica que a escola tradicional ainda é a base para todo o sistema escolar e, mesmo quando novos modelos de escola são propostos, o que ocorre efetivamente na maioria dos casos são “[...] apenas adaptações ou adequações programáticas, mas mantendo a base estrutural e conceitual da escola tradicional [...]” (LUCIANO, 2011, p, 204).

Ainda assim, Guerola (2017, p. 174) identificou a escola indígena das últimas décadas como uma importante “[...] estratégia de luta para garantir as suas terras, os seus direitos e o seu bem-estar econômico e político.” Auto gerir um sistema próprio de educação escolar indígena significa assumir o poder no planejamento e execução de práticas político-pedagógicas que influenciam o enfrentamento de questões históricas relativas ao desenvolvimento e convivência com e na sociedade não indígena. (LUCIANO, 2011).

No âmbito de velhos desafios, encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras. (LUCIANO, 2011, p. 42).

Ao abordarmos as questões que influenciam os territórios e territorialidades dos povos indígenas, é possível identificar que, em que pese as especificidades socioculturais de cada

---

<sup>16</sup> Documento síntese da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia/GO, em 2009, com a participação de 210 povos indígenas.

povo, o processo de colonização imposto de forma hegemônica, resultou em problemas sócio, econômico, político e culturais comuns. O Povo Laklãnõ/Xokleng, que historicamente habita Santa Catarina, integra esse contexto e problemática dos demais povos indígenas do Brasil. Desde o evento do Contato<sup>17</sup>, em 1914, esse Povo reside na Terra Indígena Ibirama de Santa Catarina (TII/SC) no Alto Vale do Itajaí. Em sua história estão presentes elementos que demonstram o intento dos não indígenas em submeter, invisibilizar e/ou extinguir paulatinamente esta etnia, bem como os traços de resistência que a mantém viva até hoje, a exemplo de outros povos em território brasileiro e latino-americano.

Em 1850 desembarcaram na hoje cidade de Blumenau, dezenove imigrantes alemães, integrantes da comitiva de Hermann Bruno Otto Blumenau. Vieram em busca de terras para cultivar, fugidos das dificuldades do Velho Mundo. A estes sucederam milhares de imigrantes europeus que passaram a ocupar as terras, entrando em conflito com as populações indígenas que aqui viviam. De um lado os colonos sentiam-se ameaçados pelos indígenas prontos a atacar com intuito de, na visão colonizadora, impedir o progresso da região. Do outro lado, os indígenas viam a floresta ser derrubada, dando lugar às construções e plantações, reduzindo cada vez mais os seus meios de sobrevivência. (WITTMANN, 2007).

O movimento colonizador desencadeou embates, conflitos, encontros e desencontros que foram cerceando a liberdade e a existência dos indígenas, seu território<sup>18</sup> e respectivas territorialidades<sup>19</sup> em múltiplos e diferenciados processos de des-re-territorializações. De acordo com Haesbaert (2006), a vida é um contínuo movimento de desterritorialização e reterritorialização, de perspectivas física e/ou simbólica, passando de um território para outro, abandonando uns e fundando outros. Distintas são apenas as escalas espaciais e temporais. A estes movimentos, em contínuo, nominamos aqui de processos de des-re-territorialização na compreensão de que, ao serem desterritorializados, os humanos acionam mecanismos internos

---

<sup>17</sup> Mesmo na TII/SC não há consenso no uso do termo que melhor caracterize a experiência vivida com a aproximação entre indígenas e não-indígenas. Com a tomada da região pelos colonizadores, os Laklãnõ/Xokleng buscaram formas de resistência que geraram conflitos até o início do século XX quando se deu o processo chamado **pacificação** promovido pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI com objetivo de acabar com os conflitos. A perspectiva indígena rechaça o uso deste termo no sentido que o colonizador atribuiu – o indígena sendo pacificado – e inverte a lógica afirmando que foi o indígena que pacificou o ‘homem branco’, já que eram os brancos que tomavam as terras, assassinavam os indígenas impedindo sua existência. (WITTMANN, 2007). Por conta do peso que o termo **pacificação** carrega, alguns utilizam o termo ‘Contato’ em seu lugar.

<sup>18</sup> Entende-se território como “espaço-tempo vivido” onde a sociedade trava relações de poder pelo domínio e apropriação desse espaço-tempo “[...] ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”. (HAESBAERT, 2006, p. 95-96). Os aspectos funcionais e simbólicos estabelecem diferentes e constantes combinações ao longo do tempo, de acordo com as relações de poder que “[...] têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de ‘funções’ quanto na produção de ‘significados’”. (HAESBAERT, 2007, p. 23).

<sup>19</sup> Territorialidade é a dimensão política. Inclui relações econômicas e culturais, ou seja, significados atribuídos e formas de apropriação, relação, organização que ocorrem no/com/sobre o espaço. (HAESBAERT, 2007).

e externos e/em busca e/ou construção de um outro território, instaurando com isso um novo processo de territorialização, ou seja, se reterritorializam.

As figuras 1 e 2 a seguir ilustram o que significou esse processo de cerceamento de liberdade em relação à circulação e ocupação do território originário:



Fonte: Santos (1973, p. 36)

Observa-se na figura acima que a área de circulação abrangia parte dos três estados da região Sul. Esse espaço era compartilhado, nem sempre de forma pacífica, com outras etnias, principalmente Kaingang. Já a figura 2, logo abaixo, localiza todas as terras indígenas que existem atualmente no estado de Santa Catarina. Importante ressaltar que os dois pontos verdes que localizam a Terra Indígena de Ibirama – TII/SC e a Terra Indígena Kupri/Rio dos Pardos abriga os únicos representantes da etnia Xokleng sobreviventes no mundo. (SANTOS, 1973)<sup>20</sup>. Brighenti (2012a) trouxe levantamento sobre a TII/SC apontando que, em 2010, dados da FUNASA indicavam uma população de 2.153 indígenas, enquanto que em Rio dos Pardos a população era de 16 indígenas.

<sup>20</sup> Nos últimos anos algumas famílias têm se autodeclarado Xokleng no Rio Grande do Sul, dado esse que altera a crença de que a presença dos Xokleng se restringia ao Estado de Santa Catarina. (DAGNONI, 2018).

Figura 2 - Localização Aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina



Fonte: Clovis Antonio Brighenti, 2012a. Elaborado por Carina Santos de Almeida.

Os Laklãnõ/Xokleng foram aldeados em 1914 na Reserva Duque de Caxias, criada oficialmente em 1926 e passando à denominação de Terra Indígena Ibirama (TII) em 1975. (PEREIRA, 2004). Sua liberdade de circulação e seu modo de vida ficaram, desde então, submetidos à lógica colonizante. Neste reduzido recorte do seu território tradicional passaram a conviver com famílias do Povo Kaingang e também, recentemente, com integrantes de uma Aldeia Guarani. O cerceamento da liberdade de circulação, a imposição de trabalhos, ritos, alimentação alheios a sua cultura e o contato com doenças para as quais não tinham imunidade, quase extinguiu a existência desta etnia milenar. Além de perderem autonomia sobre seus territórios e, como consequência, se distanciarem dos modos de vida e organização social, cultural e econômica tradicionais, os indígenas, no sul do Brasil, foram impelidos às novas formas de vida por meio da violência física e simbólica. Aldeados e praticamente extintos, procuraram resistir, lutando para manter sua cultura e forma de se relacionar com o mundo. (WITTMANN, 2005).

Mesmo diante desses processos de violência, a população indígena não foi exterminada e, de acordo com dados do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, o número de indígenas Laklãnõ/Xokleng passou de 290 em 1951 para 2.169 em 2012. Estes números demonstram que, em pouco mais de cinquenta anos conseguiram aumentar

significativamente a população. Porém, o crescimento populacional não tem representado melhoria das condições de vida. Não obstante aos direitos conquistados a partir da Constituição de 1988, o que se observa são ameaças constantes e violações por meio de Portarias, Projetos de Leis, Emendas Constitucionais que visam flexibilizar a lei. (BRIGHENTI, 2015).

Com a construção da Barragem Norte, iniciada na década de 1970 e inaugurada (sem estar concluída) oficialmente em 1992, o governo promoveu outro processo de desterritorialização (os anteriores foram a chegada dos colonizadores à região em 1850 e o consequente aldeamento em 1914) e trouxe outros embates para a TII/SC. O objetivo desta obra era proteger os não-indígenas que habitam as regiões do Médio, Alto e Vale do Itajaí contra as cheias. Entretanto, para a população indígena, os danos causados com tal empreendimento repercutem no território há mais de quatro décadas<sup>21</sup>. No final da década de 1970 a Barragem Norte provocou duas grandes enchentes que inundaram as áreas próximas, destruíram plantações e comprometeram a segurança das residências e das pessoas. O povo que vivia em comunidade no entorno do rio foi obrigado a se dividir em quatro aldeias, subdivididas em oito até 2017, distantes e com difícil acesso entre elas. Atualmente, cada aldeia tem uma liderança local e na TII/SC há uma liderança geral. A distância e a dificuldade de acesso criaram outras barreiras como o isolamento e a desarticulação para buscar soluções para os problemas comuns. (FLORIT, et al, 2016).

O que se vê na TII/SC é uma luta contínua por equidade e inclusão social, pois enquanto as cidades da região encontram-se “[...] em pleno desenvolvimento econômico, a comunidade é sobrevivente de um processo de colonização que quase os exterminou, onde decisões governamentais tomadas no passado ainda repercutem atualmente.” (DAGNONI, 2014, p. 37). A presença de indígenas no que se convencionou chamar ‘Vale Europeu’ ainda causa estranheza aos olhos e ouvidos dos não indígenas, que se reconhecem como descendentes de europeus. A própria escolha do nome ‘Vale Europeu’ para designar a região invisibiliza a diversidade étnica local, podendo ser entendida como resultado de atos dos agentes estatais que identificam nominalmente uma região a partir de referências objetivas resultantes de processos

---

<sup>21</sup> O Laudo Antropológico de 1998 apontou perdas de ordem material e sociocultural a partir da construção da Barragem. (PEREIRA, et al, 1998). Os prejuízos causados por essa construção nunca foram devidamente indenizados. Desde 1980 vários acordos e convênios foram firmados entre os órgãos públicos federais e estaduais, sem que nenhum deles fosse integralmente cumprido. Historicamente, o Poder Público, em particular o Estado, volta sua preocupação ao Povo Laklãnõ/Xokleng e retoma as questões pendentes da construção da Barragem Norte nas épocas em que as chuvas ameaçam de enchente o Vale do Itajaí. O último Acordo de Negociação foi assinado em 2015, porém a maior parte dos itens ainda não foi cumprida, incluindo o Estudo de Impacto Socioambiental da Barragem Norte. Mais uma vez, o tema da Barragem só voltou à pauta governamental e da imprensa local, por conta das chuvas que ameaçavam de enchente o Vale de Itajaí em 2017, conforme Manifesto de Apoio à Luta do Povo Laklãnõ/Xokleng disponível em <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=9322>, acesso em 25 de setembro de 2017.

históricos, culturais e em boa parte, conflitivos, como se fossem elementos dados. A nomenclatura encobre práticas como as indígenas que se contrapõem ao modelo de sociedade que se pretende implementar. O Vale que poderia ser pluriétnico passa a se ver mono, uno, apenas europeu<sup>22</sup>. Assim,

[...] a operação de nomeação concebe fronteiras a partir de uma concepção abstrata e conceitual da região, mas que ganha contornos de concretude fazendo com que aquilo, que era construção mental dos planejadores, passe a ser entendido como uma entidade real com existência intrínseca. (FLORIT et al, 2016, p. 29).

São operações como esta que, naturalizadas no subconsciente coletivo da sociedade não indígena, reforçam a estranheza quando a presença indígena e seus respectivos direitos exigem entrar na pauta das políticas públicas. Inserida no contexto de lutas do Povo Laklãnõ/Xokleng está a reivindicação a uma educação que possa melhorar a relação com a sociedade envolvente por meio da apropriação de conhecimentos relativos à linguagem, aos hábitos e costumes, às questões tecnológicas, políticas e científicas. Gakran (2014) relata que a escola formal chegou à TII/SC no final da década de 1930 com objetivo de ensinar a língua portuguesa para adultos e crianças. O interesse por esta aprendizagem veio dos próprios indígenas que, em contato com um professor polonês e observando o hábito da sociedade circunvizinha de encaminhar as crianças brancas para a escola, visualizaram a possibilidade de aprender a leitura e a escrita dos não indígenas. Foi este mesmo professor que, de forma voluntária, iniciou as aulas em uma casa grande usada até então como salão de danças pelos indígenas. De acordo com Ndili (2014), foram os próprios indígenas que, em meados de 1940, construíram o primeiro prédio junto ao Posto Indígena para abrigar a escola que atendia alunos indígenas e não indígenas da 1ª a 4ª série<sup>23</sup>.

A escola funcionou no modelo de escola isolada e multisseriada<sup>24</sup> até 1966 com a atuação de professores geralmente sem formação específica. Relatos apontam que a escola, mesmo inserida no contexto da TII/SC, não tinha um compromisso com a cultura

---

<sup>22</sup> Dagnoni (2018, p. 209) ao apresentar registros das entrevistas concedidas por integrantes do Povo, traz a seguinte problematização: “O Entrevistado N. 14 (2017, p.13) registra: “Todo esse ‘Vale Europeu’ é região onde o Xokleng caminhava. Por que não Vale Laklãnõ? Hoje ... entrando na BR101 para a SC470 ... você vai ler: ‘Vale Europeu’ como se nunca existisse indígena Xokleng aqui.”” Concordamos com a colocação, pois, a nós nos parece muito mais coerente com a realidade histórica nominar de Vale Laklãnõ ao considerarmos que a presença dessa etnia é milenar na região.

<sup>23</sup> Relativas ao ensino fundamental, equivalentes hoje, do 1º ao 5º ano conforme Lei 11.274 de fevereiro de 2006.

<sup>24</sup> Escolas isoladas e multisseriadas são uma forma de organização presente, principalmente, em escolas do campo ou em áreas de difícil acesso. Em uma mesma sala um professor atende estudantes de idades e séries diferentes, lidando com múltiplos níveis de conhecimento. Para maiores informações ver dissertação de mestrado de FERRI, Cassia (1994) disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76081>.

Laklãnõ/Xokleng, mas sim com a proposta de integração da comunidade à sociedade envolvente. (SANTOS, 1973).

As enchentes de 1978 e 1979, assim como as de 1983 e 1984, provocadas dentro da TII/SC pela construção da Barragem Norte, obrigaram a população a se dispersar, buscando os lugares mais altos para se proteger. Dessa dispersão foram fundadas diferentes aldeias e com elas surgiram mais escolas isoladas, chegando a oito na década de 1990, distribuídas em cinco aldeias. Com a construção da Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ – EIEB Laklãnõ, finalizada em 2004, seis escolas isoladas foram desativadas, sendo os alunos incorporados pela nova escola. (GAKRAN, 2015).

Atualmente existem duas escolas indígenas de educação básica na TII/SC: EIEB Laklãnõ localizada na Aldeia Palmeirinha e Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté<sup>25</sup> – EIEB Vanhecu Patté localizada na Aldeia Bugio.

A Aldeia Bugio foi fundada em 1979, quando dez famílias indígenas se deslocaram para a parte mais alta da TII/SC devido às inundações provocadas pela Barragem Norte. Logo que chegaram, as famílias se mobilizaram para reivindicar as indenizações devidas por conta da construção da Barragem Norte, além de melhorias para as condições de vida na Aldeia, que incluía a construção de uma escola. A lentidão do poder público em atender às reivindicações e a precariedade nas condições de vida na nova aldeia que não apresentava nenhum tipo de infraestrutura, fez com que o Sr. Vanhecu Patté doasse a própria casa para que fosse construída a escola que levou o seu nome e foi organizada para atender as séries iniciais do ensino fundamental. O registro de matrícula da primeira turma data de março de 1983, tendo como primeiro professor Sr. Olimpio Severino da Silva. (EIEB VANHECU PATTE, 2018).

Como a escola atendia apenas as séries iniciais, para continuar os estudos as crianças tinham que sair da TII/SC e frequentar uma escola estadual em Dr. Pedrinho. Fatores como as dificuldades com transporte, a distância e, principalmente, conflitos de terras entre indígenas e colonos que deixavam os ânimos de indígenas e não-indígenas exaltados, acabaram culminando na saída das crianças indígenas da escola e na necessidade de ampliar o atendimento na EIEB Vanhecu Patté (REIS; PRIPRÁ, 2014). No decorrer do tempo, no entorno da escola foram surgindo outros espaços de/para a revitalização da memória e cultura Laklãnõ/Xokleng

---

<sup>25</sup> Apesar de atender ao ensino médio desde 2004 e de a escola ter protocolado documento para adequação do nome, referindo-se a etapa que atende, o nome da escola permanece na página da Secretaria Estadual de Educação como Escola Indígena de Ensino Fundamental, conforme consulta em 20 de fevereiro de 2017 em <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Optamos por identificar a escola como o documento protocolado indica: Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – EIEB Vanhecu Patté, entendendo que a denominação na página da Secretaria ainda não foi atualizada.

promovendo encontros da/para a comunidade Bugio, assim como para receber visitantes (indígenas e não indígenas). Até o momento foram criados o Memorial do Povo Laklãnõ/Xokleng, o Espaço Cultural, a Casa do Artesanato, a Trilha Sapopema e o Cenário formando e se constituindo em um núcleo de encontro desta comunidade.

A outra escola está localizada na Aldeia Palmeirinha, fundada em 1996 quando a comunidade da Aldeia Sede decidiu ocupar uma área que havia sido invadida por colonos na região. O nome da Aldeia foi escolhido pelas características do local, onde havia muitas palmeiras que acabaram desmatadas para dar lugar aos acampamentos. (PRIPRÁ, 2015). A EIEB Laklãnõ foi uma reivindicação da comunidade para que as crianças e adolescentes indígenas pudessem completar toda a educação básica em uma escola indígena, deixando de frequentar as séries finais e o ensino médio nas escolas não indígenas das cidades vizinhas. O Governo do Estado acatou a solicitação e, em 2000, iniciou a construção da escola na Aldeia Palmeirinha que foi entregue à comunidade em agosto de 2004. Junto dela, foram construídos também o ginásio de esportes e a Casa da Cultura. (NDILI, 2014). Em 2015 a escola foi interditada depois de sofrer várias rachaduras devido às fortes chuvas e à movimentação de terra e infiltração de água. Desde então, as crianças estudam em uma escola não indígena localizada em José Boiteux, Escola de Educação Básica Professor João Bonelli. Em 2017 o Governo do Estado se comprometeu em reformar a escola, firmando acordo com a comunidade, sendo a reforma iniciada nesse mesmo ano<sup>26</sup>.

Fundada pouco antes da promulgação da Constituição de 1988, a EIEB Vanhecu Patté, é atualmente, a escola indígena mais antiga de toda TII/SC. Sua história acontece concomitantemente, ao longo de quase quatro décadas, aos avanços legais desde então. Na análise dessa trajetória é possível verificar em que medida esses avanços tiveram impactos na organização da referida escola indígena e conseqüentemente na própria comunidade. A EIEB Vanhecu Patté integra no seu espaço físico o Centro Indígena de Educação Infantil Olímpio Severino da Silva, tendo a experiência cotidiana com as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Considerando o contexto e caráter histórico acima descritos esta pesquisa optou por desenvolver o trabalho de investigação com integrantes da comunidade escolar da EIEB Vanhecu Patté como uma forma de dar maior atenção e profundidade na busca de dados aos pressupostos em pauta. A delimitação proposta se justifica também por entendermos que a contribuição da pesquisa qualitativa se encontra na profundidade de reflexão e conhecimento

---

<sup>26</sup> Notícia disponível em <https://www.diarioav.com.br/comunidade-indigena-tera-escola-reaberta/>.



de um contexto específico, sem a pretensão de promover generalizações. (GASKELL, 2002). Os trabalhos desenvolvidos por diferentes integrantes do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) na última década e desta pesquisadora desde 2014 são fatores que também favoreceram e provocaram o estudo e interesse para uma análise mais aprofundada do contexto. Este recorte, entretanto, não inviabiliza a possibilidade de ampliação do objeto de interesse para futuras pesquisas que poderá incluir a EIEB Laklãnõ.

A EIEB Vanhecu Patté tem se configurado como **possibilidade de/para** encontros, discussões, planejamentos e construções coletivas da comunidade indígena, uma vez que os **processos educadores** de uma educação escolar indígena, intercultural e diferenciada, se organizam e ocorrem intimamente relacionados e vivenciados pela e com a aldeia, ou seja, em estreita relação com os desejos e necessidades da comunidade indígena onde está inserida. (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir da concepção de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada os gestores, educadores e educandos da escola dialogam constantemente com os espaços de educação não formal de cultura e memória do Povo Laklãnõ/Xokleng, ampliando assim as possibilidades de recuperação e revitalização de seus conhecimentos ancestrais. Desta forma, integram e se movem em uma rede de projetos desenvolvidos por instituições de ensino superior, organizações governamentais e da sociedade civil como o Projeto de Artesanato; de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (IFC); de Sustentabilidade, Revitalização Cultural e Mobilizações (COMIN); do Plantio de mudas nativas (Carbono Social em Rede), das Associações de Mulheres e Meio Ambiente, entre outros. A revitalização da língua Laklãnõ/Xokleng tem sido uma das grandes tônicas a desafiar e amalgamar os processos de reconhecimento e fortalecimento da memória, vida e cultura do povo na direção de uma efetiva participação social.

A presença dos anciões e anciãs, sábios e sábias<sup>27</sup> nos diferentes encontros e atividades, suas histórias e ensinamentos trazidos à tona em vários momentos, e/ou rememorados pelos mais jovens, têm mobilizado a todos na busca por autodeterminação, revitalização da cultura e autoestima da comunidade em sucessivos processos de decolonização<sup>28</sup>. Estes se reconhecem partícipes da história passada e atuantes na história presente, construída no dia a dia. Uma

---

<sup>27</sup> A comunidade faz a distinção entre anciões/anciãs e sábios/sábias. Os primeiros com idade mais avançada que os segundos. Em comum, têm um conhecimento peculiar sobre a história, a língua, a cultura, os hábitos dos indígenas que vieram do mato, como eles mesmos explicam.

<sup>28</sup> Segundo Walsh (2009) é necessário ‘decolonizar’, e não descolonizar, pois não se desfaz ou desmancha o processo colonial, não há como negar a colonização ou apagar tudo que ela impôs. O que se coloca é a luta constante, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos. Veremos com mais profundidade o uso do termo no capítulo 2, item que discute Interculturalidade, Decolonialidade e Bem Viver.

(re)construção que se dá de forma contínua, processual entre a experiência vivida e o que foi e vai sendo repassado pelos ancestrais, oportunizando movimentos de (des)construção e (re)construção da vida e cultura Laklãnõ/Xokleng. Neste sentido, é **nos/com** os processos de/em conscientização em relação às veias em pulsação e, ainda abertas<sup>29</sup> em decorrência dos históricos desencontros entre indígenas e não indígenas no Vale do Itajaí, que estes paulatinamente vão identificando no percebido-destacado **possibilidades** de e para mudanças, – o **inédito viável** – em nível coletivo ou individual. (FREIRE, 1987).

Entende-se o percebido-destacado como a realidade tornada consciente ou (re)presentificada no sentido de destacar e/ou desnaturalizar fatos ou fenômenos até então aceitos como dados e não como produzidos histórica e socialmente. A partir e com o percebido-destacado se anuncia a mudança, ou seja, o **inédito viável**. A existência da **possibilidade** de mudarmos o mundo e a nós mesmos de forma dialética por meio das ações-editandas é que viabiliza a superação e negação do estado de aceitação e resignação. É a **possibilidade** da abertura de caminhos para outros inéditos-viáveis em um contínuo devir que reconhece no humano a sua condição de inacabado, de sempre poder ser mais, “[...] com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica.” (FREIRE, 2008, p. 231).

Na direção da problemática e subsequentes dados sinalizadores elencados algumas questões que se alinham em busca de possíveis respostas a contribuir com o trabalho em desenvolvimento:

- a) Qual a origem da força e resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng diante de processos coloniais longos e violentos promovidos pelas culturas colonizadoras?
- b) Qual a percepção da comunidade escolar da EIEB Vanhecu Patté em relação às questões vinculadas ao território, desenvolvimento e educação na TII/SC, mais especificamente na Aldeia Bugio, assim como possíveis relações entre elas?
- c) Como e por que a educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue se configura como **possibilidade** de articular e fomentar processos de decolonização e promover outras perspectivas de desenvolvimento para o Povo Laklãnõ/Xokleng (SC), seu território e região?

---

<sup>29</sup> Analogia à obra *As Veias Abertas da América Latina*, entendendo que o ‘sucesso’ do ‘desenvolvimento’ no Vale do Itajaí se deu pelas constantes perdas imputadas aos povos originários pelo processo de colonização. O autor declara que, “[...] para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina íntegra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.” (GALEANO, 1971, p. 5).

A imagem nacional construída ao longo da história desde a colonização do Brasil e, particularmente, também a do/no estado de Santa Catarina não retrata e/ou materializa o todo da sua diversidade étnica e cultural, assim como a presença das relações interculturais, que constituíram e constituem estas sociedades, como por exemplo, com relação aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. A exaltação dos modos de vida, de ser e estar no mundo na lógica eurocêntrica até os dias atuais continuam subalternizando e deixando invisibilizadas muitas culturas, os diferentes saberes e as histórias que fizeram parte, por exemplo, da constituição do ‘Vale Europeu’. Desqualificar os indígenas colocando-os como perigosos, avessos ao trabalho, empecilhos ao progresso da região em antítese aos predicados atribuídos aos imigrantes colonizadores do Vale do Itajaí, tentou justificar a redução de seu território e precarização dos modos de vida em atos que representassem a manutenção da ordem, da paz e/ou progresso para a região, como por exemplo, os processos de aldeamento, aprisionamento e morte de indígenas, negação de direitos constitucionais, construção da Barragem Norte, entre outros. (WITTMANN, 2007; DAGNONI, 2018).

Como já mencionado, por muito tempo, principalmente durante o período de colonização, as ações governamentais objetivavam a integração do indígena à cultura dominante ou a sua aniquilação. A presença indígena pertenceria apenas ao passado, relegada às narrativas coloniais de conquista e submissão. E, pelo mesmo espaço de tempo, a resistência indígena tem desafiado a sociedade dominante, impondo sua presença nas esferas políticas, exigindo espaço e reconhecimento em relação a sua contribuição passada, presente e futura na constituição de uma sociedade mais justa, solidária e intercultural.

A relação que se busca fazer nesta pesquisa entre a **Terra Indígena Ibirama La Klanô** e a presença de possíveis princípios e/ou elementos para a instauração de **processos decoloniais** e/ou em uma **educação escolar indígena intercultural e diferenciada**, no caso a *do* Povo Laklãnô/Xokleng, com vistas a identificar **possibilidades** de que seja partícipe na **promoção de outros desenvolvimentos** locais e regionais que considerem, valorizem e integrem suas necessidades, desejos e potencialidades, pretende contribuir, a médio e longo prazo, com as lutas dos povos indígenas para efetivação de seus direitos conforme preconiza a lei<sup>30</sup>.

Considerando que a realidade e a história dos Laklãnô/Xokleng têm muito em comum com a realidade e a história de colonização e submissão dos povos indígenas no Brasil e na

---

<sup>30</sup> A luta indígena tem sido, principalmente após o contato, na perspectiva da autodeterminação, direito ao consentimento livre, prévio e informado, reparação de danos, manutenção de culturas e participação política, prerrogativas estas presentes na Constituição do Brasil, na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e na Convenção 169 da OIT, ratificada integralmente no Brasil por meio do Decreto nº 5051/2004.

América Latina (QUIJANO, 2005), a pesquisa amplia sua relevância do âmbito local para o âmbito nacional e internacional. A luta pela efetivação de uma educação intercultural e diferenciada tem sido pauta constante para os movimentos indígenas no Brasil e em outros países da América Latina, acentuadamente a partir da segunda metade do século XX<sup>31</sup>. Em alguns países e para alguns povos indígenas, a escola passou a se configurar como um *espaço* onde as lutas podem ser fortalecidas pela apropriação do conhecimento da sociedade dominante e um **lugar** pela revitalização da sua própria cultura.

Porém, historicamente e de forma geral, as escolas indígenas têm encontrado dificuldades em articular os conhecimentos político-técnico-científicos para formar cidadãos brasileiros com os conhecimentos tradicionais das culturas indígenas. (LUCIANO, 2011). Esta dificuldade, que alia o não fortalecimento da identidade e cultura indígenas com a não apropriação dos conhecimentos não indígenas, influencia também na sua possibilidade de autodeterminação<sup>32</sup>. No Brasil, até a Constituição de 1988, o objetivo da instituição escola era integrar o indígena à sociedade dominante. Apesar do avanço legal, o risco de reprodução do modelo tradicional de escola pautada na educação bancária<sup>33</sup>, ainda existe. Neste sentido, pode-se apontar como relevância desta pesquisa a visibilização de **processos educacionais articuladores, interculturais e diferenciados** enquanto **possibilidade** de impulsionar o bem viver e novas territorialidades na/para a TII/SC e que contribuam para a decolonização e autodeterminação desta população.

São várias as pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação que envolvem as populações indígenas em diferentes temas. No intuito de mapear a produção científica mais próxima ao tema desta investigação, foram feitas diversas buscas nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD - Ibict, agrupando as palavras chaves de diferentes formas, como por exemplo: todas as palavras juntas, substituindo ‘Povo Laklãnõ/Xokleng’, por apenas Xokleng; substituição da palavra

---

<sup>31</sup> Os movimentos indígenas na América Latina se intensificaram entre 1960 e 1980 quando a problemática indígena compôs a pauta de diferentes organizações no cenário internacional. A resposta veio “Ao longo de 1980 e 1990 [quando], onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades”. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163).

<sup>32</sup> De acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, artigos 3º e 4º, autodeterminação dos povos indígenas significa que eles têm liberdade de determinar sua condição política e seu desenvolvimento econômico, social e cultural, tendo direito à autonomia ou autogoverno nas questões internas e locais. Contudo, a autodeterminação fica atrelada e limitada às estruturas dos Estados soberanos independentes, conforme artigo 46 da mesma Declaração.

<sup>33</sup> Educação bancária se refere à educação tradicional revestida de uma função narrativa-dissertativa. Nesta função cabe ao professor narrar fatos descontextualizados, recortados da totalidade e que nada têm de relação com a experiência concreta dos educandos, depositando na cabeça deles os conteúdos de sua narração. (FREIRE, 1987)

‘decolonização’, que aparecia nos resultados como ‘de colonização’, por ‘descolonização’ e, por fim, reagrupando as palavras-chaves em conjuntos de três.

Da busca completa, que incluiu as palavras Xokleng; Território; Desenvolvimento; Decolonização/Descolonização; Educação Escolar Indígena, foram baixados noventa e sete trabalhos entre teses, dissertações, TCCs, artigos, anais de eventos e periódicos específicos da temática indígena que apresentavam as palavras-chave no título ou no corpo do resumo do texto que aparecia no resultado da busca. Entre as teses, seis se referiam à educação escolar indígena intercultural e diferenciada, sendo duas destas relacionadas ao Povo Laklãnõ/Xokleng. Uma abordou o processo de formação de professores indígenas incluindo três momentos distintos: como estudantes de graduação, exercendo a atividade de estágio como requisito para a licenciatura e no exercício como profissionais nas escolas em que já atuavam. (HENTZ, 2005). A outra investigou sobre a formação continuada de professores indígenas a partir da execução do projeto Ação e Saberes Indígenas na Escola – ASIE, vinculado ao MEC e desenvolvido com as populações indígenas em Santa Catarina. (GUEROLA, 2017). As demais teses abordaram questões relativas à história e/ou cultura desse Povo. Já entre as nove dissertações que abordavam a educação escolar indígena intercultural e diferenciada, seis se referiam ao mesmo Povo. Uma dissertação trazia a questão da formação de professores indígenas e as demais catorze dissertações e os cinco TCCs abordavam a história e/ou cultura dos Laklãnõ/Xokleng.

Em síntese, os trabalhos de teses e dissertações abordavam a temática indígena em questões relativas ao território, principalmente quanto aos conflitos originados pelo processo de ocupação da região por imigrantes nos séculos XIX e XX; questões relativas à cultura que incluem formas de organização, uso de plantas, alimentação, crenças e língua; política indigenista e questões jurídicas; história do contato e dos processos de colonização; além da temática da educação escolar diferenciada que, de modo geral, intenta discutir o papel da escola na revitalização da cultura e fortalecimento da identidade indígena. Estes dados apontam uma produção importante e crescente em relação a temas relevantes para as comunidades indígenas. Todavia, uma abordagem que evidencie a possibilidade de relacionar Educação Escolar Indígena, de(s)colonização, território e desenvolvimento não foi localizada em nenhum dos trabalhos, principalmente os desenvolvidos com os Laklãnõ/Xokleng.

Diante destes dados e do contexto de lutas ainda presente na realidade dos povos indígenas em geral e do Povo Laklãnõ/Xokleng em particular, verificou-se um campo importante e vasto de possibilidades de pesquisa e de produção teórica. Acreditamos que este estudo poderá, assim, contribuir com a produção e sistematização de dados e fundamentos que subsidiem a reflexão sobre processos de de(s)colonização, relacionados à educação formal e

informal, que visem promover reterritorializações e possibilidades de outros desenvolvimentos, sendo essa uma perspectiva diferente das encontradas nas bases de dados pesquisadas no âmbito acadêmico nacional e internacional.

O estudo aborda um tema inserido no campo das reflexões sobre relações étnico-raciais e interculturalidade, sendo de suma importância na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A relevância do tema para a sociedade atual encontra respaldo legal no âmbito da educação por meio da legislação<sup>34</sup> que determina a inserção de temas transversais no currículo oficial da rede de ensino. Ao trazer elementos da educação escolar indígena da TII/SC, a pesquisa pode subsidiar secretarias de educação municipais e estadual na produção de material didático, formação de professores e orientações às escolas de educação básica para o cumprimento da legislação. Além disso, os resultados podem contribuir para que estas secretarias desenvolvam estratégias que garantam uma educação intercultural e diferenciada para as escolas indígenas e, em um panorama ideal, para todas as escolas públicas, considerando os reclames da Lei n. 11.645/2008, que legisla a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro e indígena nos currículos da educação básica e ensino superior. A prática da interculturalidade só será possível se realmente houver condições de diálogo entre as diversas culturas, para tanto se faz mister conhecê-las para poder respeitá-las, respeitá-las para poder com elas dialogar e conviver em situação de alteridade e igualdade de direitos e deveres de uns para com os outros. (FLEURI, et al, 2013).

Na FURB, o estudo vem ao encontro dos princípios de ensino descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI<sup>35</sup> (2010-2015 e 2016-2020) e das Resoluções 053/2014 e 032/2017 relacionadas ao estabelecimento da Política de Articulação de Temas Transversais, intitulada PATT no âmbito da Fundação Universidade Regional de Blumenau. A temática relacionada aos povos indígenas contribui para as discussões e planejamento de ações institucionais no âmbito do Núcleo de Estudos Indígenas – NEI, criado a partir da PATT, que devem impactar principalmente nos cursos de graduação e estreitar a relação da Universidade com a comunidade externa, em especial com a população indígena. Além disso, a pesquisa pode subsidiar ações decorrentes da Política de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas na FURB, instituída por meio da Resolução 012/2018.

---

<sup>34</sup> Resolução CNE/CP nº1 de 17/06/2004; Resolução MEC/CNE nº1 de 30/05/2012; Resolução MEC/CNE nº 2, de 15/06/2012 e Lei nº11.645/2008

<sup>35</sup> Disponíveis em <http://www.furb.br/web/4699/institucional/avaliacao/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>.

Para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e mais estreitamente para o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento, a pesquisa contribui para as discussões e questionamentos que vêm sendo feitos acerca das políticas de desenvolvimento regional, historicamente implementadas, que endossam regionalizações como a que delimita o ‘Vale Europeu’. Ao analisar o papel que desempenha a educação escolar indígena na TII/SC como **possibilidade** de promover e contribuir para superação dos históricos processos de colonização, este trabalho amplia o campo de observação dos estudos em desenvolvimento regional, incluindo a educação como vetor de influência e impacto no/para o desenvolvimento das regiões.

A partir do contexto descrito acima evidenciamos a relevância social e científica desta pesquisa conduzida por um objetivo geral e quatro objetivos específicos, conforme apresentado na sequência.

- Objetivo Geral:

Identificar **tempos, espaços e lugares** nos processos de educação escolar indígena intercultural e diferenciada – EIEB Vanhecu Patté/Aldeia Bugio desenvolvidos na Terra Indígena Ibirama, enquanto **elementos e princípios** articuladores e promotores de **possibilidades** de/para superação a históricos processos de colonização do Povo Laklãnõ/Xokleng (SC), para/na construção de **outras** perspectivas de **desenvolvimento para/no** seu território.

- Objetivos Específicos:

- Discutir referencial teórico relativo a processos de **colonização e produção de colonialidades** e **possibilidades de decolonização** na perspectiva de uma **educação escolar indígena intercultural e diferenciada** no Brasil e Santa Catarina, capaz de promover rupturas e superações na direção da (re)construção de **territórios, territorialidades e alternativas ao desenvolvimento**.
- Contextualizar e caracterizar processos de colonização (des-re-territorialização, subalternização e marginalização), que têm impactado o Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng, sua trajetória histórica e cultural, bem como a criação da Aldeia Bugio e EIEB Vanhecu Patté enquanto possibilidade para promoção da interculturalidade e (re)construções dos modos de ser, agir, estar e se relacionar dessa/nessa comunidade étnica.

- Caracterizar e analisar práticas de educação escolar indígena em diferentes tempos, espaços e lugares a partir dos olhares, percepções e experiências do Povo Laklãnõ/Xokleng/SC vivenciadas na Aldeia Bugio e EIEB Vanhecu Patté, com vistas à revitalização da sua identidade étnica e cultural e reconhecimento de sua presença na região enquanto sujeitos de direitos.
- Identificar elementos e princípios articuladores e fomentadores – em uma educação escolar indígena geradora de processos de educação capazes de promover possibilidades de/para decolonização e construção de outros territórios, territorialidades e perspectivas de desenvolvimento para/na Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama e região do Vale do Itajaí.

## 1.2 UTOPIAS E/OU SONHOS POSSÍVEIS!?! PRESSUPOSTOS E HIPÓTESES

Para Freire (1997) os sonhos possíveis são atos políticos que movimentam homens e mulheres no processo de fazer história. Sonho e utopia fazem parte do quefazer, do ser mais, da esperança que move e transforma o mundo. Assim, no lugar de pressupor, optamos por sonhar um sonho que acreditamos ser possível. Optamos por mirar a utopia não como o inatingível, mas como o que nos faz dar sempre mais um passo adiante. Partimos, então da utopia do sonho possível de que romper com o processo histórico de colonização, racialização, desterritorialização e invisibilização a que foi submetido o Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng e buscar/construir alternativas ao desenvolvimento na TII/SC pode ser articulado e estar integrado ao exercício de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Nossa hipótese é que o processo educador na TII/SC, especialmente na EIEB Vanhecu Patté na Aldeia Bugio, construída por meio da dialogicidade e da interculturalidade com os educandos e toda a comunidade educadora por extensão vem se visibilizando e se constituindo como **possibilidade** a contribuir em/para desnaturalizar fatos e fenômenos que pareciam dados, assim como desafiar e fomentar novas propostas e práticas nesta direção.

Não obstante, estas práticas podem se configurar como e em instrumentos na luta para romper com processos de uma educação bancária historicamente imposta também aos povos indígenas. Por meio dela os envolvidos são mobilizados e, no movimento educador, podem perceber a condição de opressão como construção e imposição histórica e social. A partir dessa percepção se abrem **possibilidades** de buscar caminhos, ações e estratégias para romper e superar estes processos e (re)construir novos territórios, territorialidades e/em alternativas ao desenvolvimento. Ao destacar o que antes não era percebido, ou o que fora invisibilizado,



revela-se o percebido-destacado, que se converte em “inédito viável”, ou seja, algo que existia na sua “[...] objetividade, mas não era percebido, [agora] se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio”. (FREIRE, 1987, p. 71). E, sendo problema e não fato dado, passível de enfrentamento e busca constante de soluções.

### 1.3 PARCERIAS E CONSTRUÇÕES: SULEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO

Sulear é uma palavra utilizada por Freire (1997) a partir do contato com um físico chamado Márcio Campos para denunciar o fato de que tomamos sempre como referência o Norte, como se não fosse possível nos guiarmos a partir do Sul. Assim, assumimos o suleamento como a palavra e o ponto que nos move e guia no percurso metodológico. Este posicionamento vai ao encontro de uma pesquisa que, desenvolvida com populações indígenas exige, desde os primeiros passos, o estabelecimento de uma relação de reciprocidade e dialogicidade entre a pesquisadora e a comunidade, mediada por uma linguagem não colonial.

Reconhecer o valor, respeitar e considerar os saberes locais e as formas como eles interpretam e leem a realidade é essencial para a pesquisa que se coloca como **possibilidade** de contribuir para mudanças e/ou transformações no território, percebido como resultado da relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Desta forma, a comunidade indígena não se configura como objeto, mas sim sujeito partícipe da pesquisa. Caso contrário, ao desconsiderar e não integrar a percepção da população local sobre a realidade, a ação do pesquisador incorre em ‘invasão cultural’ e dominação. (FREIRE, 1987). Na busca por não reproduzir um sistema de dominação procuramos estabelecer uma relação dialógica com a comunidade indígena, reconhecendo, como pesquisadoras, a necessidade de que:

Mudemos a pele! Adotemos agora ‘metodicamente’ a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas. Façamos nossos os ‘olhos’ do povo oprimido [...] (DUSSEL, 1993, p. 90).

Buscamos ampliar a metáfora da mudança de ‘pele’ entendendo a necessidade de ir além e mudar também entranhas e vísceras na tentativa de sentir e compreender em alteridade o Outro conscientes de que, para a comunidade indígena, o Outro somos nós. Um desafio epistemológico<sup>36</sup> para que, como pesquisadoras possamos, perceber e sentir não só as

---

<sup>36</sup> Epistemologia é o termo que deriva do grego e se refere ao conhecimento, ao estudo científico, relacionado ao pensar, refletir. Metodologia é o estudo do método, ou seja, do caminho a seguir relacionado ao fazer, ao praticar. Historicamente esses termos supervalorizam a teoria, os resultados, em detrimento à prática e ao processo (caminho). A reunião dos dois termos na palavra epistemologia coloca a teoria e a prática como indissociáveis e provoca a ressignificação de concepções e práticas educacionais. (POZZER; CECCHETTI, 2016, p. 73-92).

dores, mas também a presença e a força da comunidade indígena e, ao percebê-la na sua condição de opressão e também de **possibilidade**, estabeleça com ela uma relação dialógica, consciente de que, “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens e mulheres que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 1987, p. 81).

Pesquisas que desconsideram o conhecimento da comunidade sobre a sua realidade, seja ela qual for, sobrepondo o conhecimento científico ao conhecimento popular, incorrem no risco de alienação e submissão. Fals Borda (2006, p. 47) esclarece que a ciência prática e a expressão cultural das classes populares devem ser consideradas para se compreender como se estruturam e, principalmente, “[...] para procurar formas de incorporá-las às necessidades coletivas mais gerais, sem ocasionar a perda de sua identidade e seu teor específico.” Desta forma, a pesquisa pode ser um meio de promoção da participação popular e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para que estes possam agir sobre/nos/com seus territórios. Nesta perspectiva libertadora e dialógica “[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores e pesquisadoras profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.” (FREIRE, 2006, p. 35).

A opção pela forma de fazer pesquisa indica intencionalidade e, portanto, revela o caráter ideológico e político da atividade científica. Cabe questionar, portanto, a quem serve a ciência, desenvolvendo uma prática coerente com a resposta. (FREIRE, 2006). Esta posição em relação à metodologia insere essa pesquisa na perspectiva da interculturalidade crítica que tem por objetivo promover a decolonização do **saber**, do **poder**, do **ser** e do **crer**. Assim,

[...] a pesquisa pode se constituir como fator mobilizador da interação entre sujeitos, na medida em que pode promover a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo. Trata-se de elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que possam garantir a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si, para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza, vigentes no atual contexto mundial. (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2009, p. 31).

Dentro de uma perspectiva intercultural e decolonizante e diante do tema, problema e objetivos apresentados, buscamos fundamentar as escolhas metodológicas em autores que trabalham com abordagem qualitativa e que mantêm uma postura crítica diante da ciência clássica. Entre outros pontos, isto significa reconhecer que a ciência não é uma entidade com vida própria, mas sim resultado da ação intencional do ser humano “[...] *que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais*

---

*dominantes em períodos históricos precisos.*” (FALS BORDA, 2006, p. 43-44, grifos no original). Entre estes autores, destacamos Brandão, Fals Borda, André e Freire.

Esta pesquisa teve, portanto, uma abordagem metodológica qualitativa, sendo explicativa em relação aos seus objetivos e desenvolvida por meio de investigação bibliográfica, documental e pesquisa participante. A pesquisa qualitativa procura ter, em relação aos fenômenos, uma visão holística “[...] que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, 2001, p. 17). Esse estudo, assumindo seu caráter qualitativo, foi desenvolvido com a participação direta da pesquisadora que procurou, de forma indutiva, descrever/analisar/explicar os fenômenos a partir de dados recolhidos em seu ambiente natural, sempre considerando o significado que os sujeitos da pesquisa atribuíram às próprias experiências. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando a essência da pesquisa qualitativa, a pesquisadora se preocupou em compreender o grupo social, no caso a comunidade indígena, considerando seus valores, crenças, motivações, sentimentos de forma relacional, no seu contexto específico, ou seja, a Aldeia Bugio com atenção concentrada na EIEB Vanhecu Patté. (GOLDENBERG, 2000). Essa preocupação se reflete também em uma pesquisa que se caracteriza, quanto aos seus objetivos, como explicativa já que procurou identificar a relação entre os fenômenos e quais fatores contribuem para sua ocorrência. Ao tentar explicar a razão ou o porquê dos fatos ou fenômenos, possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a realidade. (GIL, 2010). Realidade tomada aqui como realidade concreta, ou seja:

[...] algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 2006, p. 35).

Além da relação entre a objetividade dos dados e fatos que se colocaram/encontraram no contexto e a subjetividade da leitura/visão que os sujeitos apresentaram em relação a este contexto, esta explicação exigiu o estabelecimento de uma relação entre o que foi identificado no contexto pesquisado e o campo teórico. Este procedimento confirmou o caráter bibliográfico da pesquisa constituída por materiais já elaborados como livros, teses e artigos científicos. Além destes materiais de ordem científica, outro procedimento ou meio de pesquisa que contribuiu para análise e compreensão do contexto estudado foram documentos como relatórios, planejamentos, textos arquivados, fazendo com que a pesquisa assumisse também um caráter documental. (GIL, 2010). A seleção e delimitação do campo teórico permitiu que a pesquisa ganhasse consistência sendo um dos primeiros desafios do trabalho e uma tarefa que acompanhou a pesquisadora durante todas as etapas.

Neste sentido e entendimento, para contextualizar a história deste povo e tentar identificar e compreender suas estratégias de sobrevivência buscamos subsídios bibliográficos nas obras de Wittmann, Santos, Gakran, Brighenti e em produções escritas por indígenas do Povo Laklãnõ/Xokleng, seja no âmbito de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, seja como resultado da participação em projetos de pesquisa desenvolvidos na TII/SC. Entre as produções publicadas pelos próprios indígenas, referenciamos a coletânea de artigos da obra Educação na Diversidade Étnica, originada a partir do projeto ‘Planejamento pedagógico-didático e formação intercultural de professores para a revitalização da língua e cultura Xokleng nas Escolas Indígenas Laklãnõ e Bugio em Santa Catarina’, organizada por Keim et al (2014). Dos 33 autores da obra, 13 são indígenas e narram aspectos relacionados à presença da escola na TII/SC, à revitalização de língua indígena, à história, entre outros temas. Em relação aos TCCs de autoria indígena as abordagens tratam de questões de manejo territoriais e questões históricas, culturais e educacionais.

A análise de documentos, agregada às produções teóricas da pesquisa bibliográfica, permitiu verificar a relação entre o prometido e assegurado por meio da legislação, acordos, projetos, planejamentos e o que se efetiva na TII/SC. Contribuíram nesse quesito os documentos de base e legislação pertinente como o Estatuto do Índio de 1973 e o Estatuto dos Povos Indígenas, proposta de revisão de 2009 ainda não aprovada; Constituição Federal de 1988; Laudo Antropológico de 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Diretrizes e Referenciais para/sobre Educação Escolar Indígena; Convenção nº 169 – OIT; os Planos Plurianuais Nacionais, Plano Nacional de Educação, entre outros.

Além da parte documental sobre educação escolar indígena, apresentamos um panorama teórico a partir de autores como Luciano, Grupioni, Paladino; Almeida e Collet. Aportamos em Freire a discussão em relação à educação como forma de submissão, mas também como **libertação** e **possibilidade** de encontro com o **inédito viável**, cujo conceito nos detemos item 3.2 deste trabalho. Em relação à interculturalidade e colonialidade fundamentamos o trabalho na ótica de Quijano, Dussel, Walsh, Maldonado-Torres, Fleuri, Astrain, entre outros.

Ao adentrarmos nas reflexões que envolvem os processos de des-re-territorialização, tomamos, principalmente, a perspectiva trazida por Raffestin e Haesbaert em relação ao território e territorialidades. Complementarmente a esses autores, trazemos também Santos, Abramovay e Porto-Goncalves. As reflexões sobre as transformações territoriais nos levam à discussão sobre as diferentes concepções e os processos de desenvolvimento. Nesse ponto, iniciamos a fundamentação teórica discutindo o conceito de desenvolvimento com base em

Verhelst, Esteva e Sachs e trazemos duas outras perspectivas para pensar a relação com o território: o etnodesenvolvimento e o bem viver.

Em relação ao etnodesenvolvimento, aportamos a fundamentação teórica em Stavenhagen, Bonfil Batalla e Verdum e a fundamentação legal no que concerne a proposição de políticas, planos e programas para o desenvolvimento promovido nos territórios das populações indígenas. Buscando identificar alternativas a um desenvolvimento de caráter desigual, procuramos referenciais pautados nas compreensões originariamente vivenciadas pelos povos indígenas, relacionadas ao bem viver, principalmente nas concepções trazidas por Acosta, Walsh, Macas e Maldonado.

Estamos cientes de que existem outras perspectivas de desenvolvimento que se aproximam de abordagens progressistas como desenvolvimento sustentável, ecodesenvolvimento, desenvolvimento à escala humana, etc. Não subestimamos o valor destas abordagens e as suas contribuições para a discussão sobre desenvolvimento, todavia assumimos os limites colocados pelos objetivos da pesquisa e concentramos a atenção nas perspectivas que mais de perto respondem ao cotidiano vivenciado pelos indígenas. Esta tese se pauta na prerrogativa de buscar identificar e analisar mais amplamente **alternativas ao desenvolvimento** em e a partir de sua relação com os povos indígenas<sup>37</sup>, por isso sua conexão com os princípios do Bem Viver. A decisão por discutir o etnodesenvolvimento está amparada na aproximação que esta perspectiva tem com as políticas voltadas às populações indígenas no Brasil e fora dele, presente em diferentes textos legais e programas de governo e produções internacionais.

O trabalho com sujeitos e comunidades, na perspectiva decolonial e intercultural, exigiu que a pesquisa fosse construída de forma dialógica e desafiou a pesquisadora na busca da compreensão de como os grupos constroem a realidade, como percebem e se comportam diante dela, selecionando situações existenciais de acordo com o significado e importância atribuídos pelo grupo e também em relação ao marco teórico. Neste caminho, a pesquisa se coloca para o grupo como meio para que eles mesmos, vivendo este processo, percebam os problemas de modo crítico como resultado de um contexto social e histórico e busquem “[...] assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 27). A pesquisa se define, assim, como participante, pois

*[...] responde especialmente às necessidades básicas de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura*

---

<sup>37</sup> Explicamos isso mais detalhadamente no capítulo 2, item 2.1.

*incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior [...] (FALS BORDA, 2006, p. 43, grifos no original).*

Estávamos cientes de que a participação em todas as etapas da pesquisa seria um grande desafio e que o índice de participação efetiva poderia ser abaixo do esperado. Ainda assim, a pesquisa se constituiu “[...] politicamente uma pesquisa *participando* (sendo orientada *para* e servindo *a* projetos populares de produção e uso de saber.” (BRANDÃO, 2001, p. 251). Muitos projetos desenvolvidos com esta perspectiva tiveram graus de participação distintos. Gajardo (2001) explica que Ema Rubín de Celis (1982) descreveu uma tipologia com cinco níveis possíveis de participação das comunidades em projetos dessa natureza:

1) participação a partir da devolução de informação; 2) participação a partir da coleta de dados; 3) participação em todo o processo sobre o tema proposto pelo cientista; 4) participação em todo o processo sobre um tema proposto pelo próprio grupo; 5) participação na pesquisa da ação educativa. (GAJARDO, 2001, p. 44).

Os níveis descritos revelam que não há uma única forma de fazer pesquisa participante e nem a necessidade de que todos os níveis sejam atendidos. Ou seja, ela não é, por princípio, normativa e se constitui a partir da realidade concreta de cada contexto. O que valida seu caráter participante é ser um instrumento a serviço de uma prática política no interior da comunidade a partir das decisões ou necessidades desta comunidade. Nesse sentido, essa investigação esteve ancorada em dois níveis de participação que incluíram a participação na busca e registro de dados e na devolução da informação descrita pouco mais adiante ainda neste capítulo.

Uma pesquisa que se configura como instrumento de educação popular da comunidade, deve considerar que, “Quando as pessoas do povo vêm participar dela, há de ser porque de algum modo ela já faz parte de suas práticas, de seus projetos de classe e é, por isso, participante.” (BRANDÃO, 2001, p. 252). Essa premissa guiou toda a etapa de levantamento e produção de dados/registros incluindo (re)definições feitas durante o processo junto ao corpo docente da EIEB Vanhecu Patté. Nesta construção coletiva do caminho metodológico foi essencial ouvir e perceber a realidade desde o momento inicial de aproximação e reconhecimento da comunidade indígena e seu contexto. Assim, a pesquisa participante se construiu em um processo dialógico com a inserção da pesquisadora na realidade da comunidade da Aldeia Bugio sob o conceito-guia “[...] de colocar o conhecimento a serviço dos interesses populares [...]” (BONILLA et al, 2001, p. 141).

Registramos que a aproximação com a comunidade indígena Laklãñ /Xokleng, mais especificamente com a Aldeia Bugio, não se deu, inicialmente, por interesse em desenvolver uma pesquisa. O primeiro encontro, em 2014, teve como proposta desenvolver um trabalho

educacional junto aos estudantes do ensino médio da EIEB Vanhecu Patté. O convite, feito por Jasom de Oliveira que desenvolvia projetos na TII/SC por meio do Conselho de Missão entre Povos Indígenas – COMIN, relacionava-se ao projeto para promoção de aulas nas diferentes áreas de conhecimento que compõem as provas aplicadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A área trabalhada pela pesquisadora à época foi a de linguagens e suas tecnologias e redação. Isto ocorreu sistematicamente com três encontros anuais em 2014, 2015 e 2016. Em 2017 as aulas aconteceram na EIEB Laklãnõ com a proposta de reunir os estudantes das duas escolas indígenas. Porém, os estudantes da EIEB Vanhecu Patté não participaram. Esse projeto foi o início de uma relação que vem sendo profícua no sentido de desencadear a participação em outros encontros, projetos<sup>38</sup> e demais trabalhos de interesse da comunidade indígena, entre eles o desenvolvimento desta investigação e/em tese.

Entre ações desenvolvidas e/ou participadas, destacamos a contribuição em reuniões, encontros e/ou eventos realizados na FURB como o Seminário ‘O Outro Lado da Barragem Norte: impactos e desafios’ (novembro/2014); o lançamento do Caderno da Semana dos Povos Indígenas (abril/2016); Universidade Aberta com o tema ‘A inclusão de povos indígenas na universidade’ (maio/2017); Política de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas na FURB, instituída pela Resolução 012/2018 após amplo debate ocorrido durante o ano de 2017; reuniões do Núcleo de Estudos Indígenas vinculado a PATT e do GPEAD/PPGDR.

Além dos eventos na FURB, houve a participação em várias atividades na TII/SC, como nas comemorações que ocorrem anualmente nos meses de abril e setembro, celebrando respectivamente a Semana dos Povos indígenas e a resistência e sobrevivência do Povo Laklãnõ/Xokleng desde a chamada Pacificação e/ou Contato. Outra atividade foi percorrer a Trilha da Sapopema sob a orientação de jovens indígenas que narram histórias do povo e encerrando em uma roda de conversa com anciões e anciãs, momento em que compartilham alimentos típicos e trocam conhecimentos com os visitantes.

Merece menção ainda uma atividade de formação envolvendo lideranças, comunidade e escola. Em agosto de 2015, o então Cacique da Aldeia Bugio, Sr. Isaias Weitcha, entrou em contato conosco, por indicação do COMIN, para consultar sobre a possibilidade de realizar uma formação com a comunidade escolar sobre Projeto Político Pedagógico – PPP da EIEB Vanhecu Patté. A escola já vinha se organizando e feito um primeiro encontro no dia 11 de agosto, quando apresentaram a proposta para a comunidade e uma estrutura de elaboração do

---

<sup>38</sup> Projetos de extensão: Vozes e Saberes Indígenas: exercícios interculturais na diversidade étnica da educação básica, com vigência entre 02/2015 a 01/2017 e Vozes e Saberes Indígenas: tempos, espaços e lugares interculturais na diversidade da Educação Básica, com vigência entre 03/2017 a 01/2018.

PPP e identificaram a necessidade de ampliar o conhecimento acerca das etapas de elaboração, função e respaldo legal do documento. Agendamos o encontro para o dia 28 de agosto. Nesta data, nos reunimos na escola com docentes, pais, mães, estudantes, representantes da comunidade. Também participaram deste encontro professores e estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC que, na época, desenvolviam pesquisas e projetos na TII/SC.

Em relação ao específico do estudo e investigação de cunho doutoral em relato, após a definição do campo de ação, conversamos com a direção da escola e com a liderança local para externar nosso desejo de desenvolver um estudo e pesquisa que contribuísse para visibilizar interna e externamente à TII/SC, a partir do registro e socialização das reflexões e ações da comunidade escolar da EIEB Vanhecu Patté para/na Aldeia Bugio, seus desafios, pressupostos, objetivos, propostas em sintonia com a história e cultura Laklãnõ/Xokleng. Com a anuência da direção e da liderança, ampliamos a consulta junto aos professores e professoras e também obtivemos sua concordância para a realização da pesquisa de forma participativa.

No diálogo com a comunidade escolar, definimos que, para atingirmos a profundidade pretendida, além da pesquisa bibliográfica que incluía o referencial teórico, documentos, programas de governo e legislação pertinente à temática, os procedimentos metodológicos agregariam o levantamento de dados a partir da análise de documentos especificamente relacionados à EIEB Vanhecu Patté e elaboração de Relatos Pedagógicos que resultaram no Dossiê Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na EIEB Vanhecu Patté (EIEB VANHECU PATTÉ, 2018) a partir do projeto de extensão 352/2018, vinculado ao Núcleo de Estudos Linguísticos da FURB, coordenado pela professora Valéria C. de O. Mailer em parceria com esta pesquisadora, com o título ‘Memórias dos modos tradicionais de ensinar e aprender da etnia Laklãnõ/Xokleng’ e que consta no Anexo A.

A definição dos sujeitos, formas de participação e tipos de documentos analisados no estudo e investigação foram se dando no diálogo com o grupo de professores e gestores da EIEB Vanhecu Patté considerando que, “Na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo.” (GASKELL, 2002, p. 77). Essa perspectiva de diálogo grupal nos parece particularmente afinada com as características e contexto da comunidade indígena em que o coletivo se sobrepõe ao individual, principalmente nas questões relacionadas à educação, cultura e território Laklãnõ/Xokleng.

A partir desses diálogos com o grupo, as fontes de produção e análise de dados reuniram Relatos Pedagógicos (RP), Documentos Pedagógicos (DP), Trabalhos de Conclusão de Curso



(TCC) e Documentário (DOC), sobre os quais nos deteremos na sequência do texto. Antes, apresentamos uma síntese em relação às fontes utilizadas e suas origens no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese dos tipos, origens e autorias das fontes empíricas da pesquisa

<b>Tipo</b>	<b>Suporte/Origem</b>	<b>Autoria</b>
Relatos Pedagógicos – RP	Dossiê ‘Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na EIEB Vanhecu Patté’	Jair Ghoguin Crendo
		Jesaias Vaipõm Patté
		Josiane de Lima Tschucambang
		Lenise Sabrina Firintãin Patté
		Leoni Kalebi Ivo Clendo
		Micael Vaipom Weitschá
		Miriam Vaicá Priprá
		Osias Tucugm Pate
		Rodrigues Pinto Reis
Documentário – DOC	Dossiê ‘Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na EIEB Vanhecu Patté’	Adelaide A. Patté
		Caruzo T. Patté
		Coctá C. Clendo
		Ivo Clendo
		Ivonete V. Weitchá
		Kundi Ndili
		Miriam V. Priprá
		Nandjá Patte
		Rosa K. Priprá
Tânia Camlem		
Documentos Pedagógicos – DP	Arquivo EIEB Vanhecu Patté	Professores e Direção (Projeto Pedagógico 2017 e 4ª Mostra Cultural 2017)
Documentos Pedagógicos – DP	UFSC – Museu de Arqueologia e Etnologia (Exposição de trabalhos realizados por meio do projeto ASIE – Ação e Saberes Indígenas na Escola)	Carlan Patté
		Copacãm Tschucambang
		Cuvei Clendo
		Josiane de Lima Tschucambang
		Micael Vaipom Weitschá
		Neli Ndili
		Rodrigues Pinto Reis
		Walderes C. P. de Almeida
Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC	UFSC – LII Disponível em: <a href="http://licenciaturaindigena.ufsc.br/xokleng/">http://licenciaturaindigena.ufsc.br/xokleng/</a>	Jair G. Crendo
		Micael Vaipom Weitschá
		Simeão K. Priprá
		Walderes C. P. de Almeida

Fonte: Elaboração própria

### 1.3.1 Relatos Pedagógicos: histórias contadas por quem as vivencia cotidianamente

Em relação à produção dos Relatos Pedagógicos (RP), foram identificadas, dentro do próprio grupo, pessoas que, voluntariamente e em consenso com o grupo, se dispusessem para participar dos Encontros Dialogados. Previamente, acordou-se que o diretor da escola e os professores que atuam com as áreas diferenciadas do currículo participariam da atividade. Tendo em vista que o grupo de professores é composto, em parte, por ex-estudantes desta escola, compreendemos que essa experiência lhes conferia um conhecimento do seu percurso formativo com olhares e leituras enquanto docentes e discentes. A partir dessa organização, o

número total de participantes foi, inicialmente, de treze pessoas. Um roteiro com questões geradoras (Apêndice A) foi utilizado no desenvolvimento das conversações com o intento de atingir os objetivos propostos pelo grupo. Utilizamos como base de elaboração do referido roteiro as orientações relativas à técnica de entrevistas semiestruturadas em Amado; Ferreira (2013) e May (2004). Entendemos que a proposta se adequava aos Encontros Dialogados já que nas entrevistas semiestruturadas o entrevistador estabelece um diálogo com o entrevistado que permite esclarecer respostas dadas. Nessa técnica “As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade.” (MAY, 2004, p. 148).

Esta etapa dos trabalhos aconteceu em dezembro de 2017, final do período letivo em que os professores já tinham encerrado as atividades com os educandos, mas ainda estavam na escola para fechamento e envio das notas para a gerência de educação. Para que o diálogo fluísse sem a preocupação de fazer anotações, ficou acordado que o mesmo seria gravado, transcrito e, após a transcrição, cada relato seria revisado e validado com cada participante sendo possível, neste momento, retirar ou acrescentar informações se necessário.

O trabalho de transcrição foi feito durante o mês de janeiro de 2018 e a validação com os participantes na primeira semana de fevereiro. No momento da validação soubemos que havia ocorrido uma mudança no corpo docente com a saída de alguns e ingresso de outros. Entre os que saíram, três haviam participado dos Encontros Dialogados. Foram feitas várias tentativas de contato, via correio eletrônico, redes sociais, recados, porém não foi possível validar os depoimentos de forma que estas contribuições não puderam compor o dossiê. Das dez transcrições restantes, foi possível contatar nove no primeiro momento. O professor da língua Guarani que havia participado da primeira etapa ainda não se encontrava na escola.

Durante a transcrição e no momento da leitura em conjunto com cada participante para a validação do conteúdo dois aspectos ficaram evidentes. O primeiro foi que a presença de anciões, anciãs, sábias e sábios era um diferencial importante para a forma como a escola se organizava em torno dos conhecimentos da história, cultura e língua indígenas, por este motivo seria necessário conversar também com estes sujeitos. O segundo era que havia uma riqueza muito grande de informações presentes nas transcrições, porém seria necessário organizar o texto já que a transcrição continha várias repetições e ‘vícios’ próprios e comuns na linguagem oral. Isto motivou o grupo a participar da oficina de produção textual viabilizada por meio do projeto de extensão já mencionado, resultando no dossiê de vivências pedagógicas.

A organização da conversa com os anciões, anciãs, sábias e sábios da aldeia foi feita em conjunto com o corpo docente. Durante a discussão de como promover e registrar essa conversa, surgiu a proposta de filmar e transformar o material em um documentário que também viria a compor o dossiê. Para que a conversa acontecesse a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre esta pesquisadora, que no momento atuava como mediadora da atividade, e os anciões e anciãs, ficou acordado que seria necessário um primeiro contato como forma de apresentação da proposta e sem a intensão de registro para o dossiê neste momento. A equipe da escola sugeriu que uma Roda de Conversa acontecesse na Casa do Artesanato em volta do fogo e compartilhando alimentos. Esta equipe ficou encarregada de fazer os convites e preparar o ambiente. Os alimentos foram providenciados pela mediadora com apoio do diretor da escola, professor Rodrigues Pinto Reis.

No dia primeiro de março de 2018 aconteceu a Roda de Conversa no período vespertino em que a mediadora se apresentou e contou sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido e a ideia de produzir um documentário para a escola a partir das narrativas de pessoas da comunidade cuja experiência de vida e sabedoria guardam histórias importantes para e do Povo. Cabe destacar que, a partir da decisão de que a atividade se converteria em um documentário<sup>39</sup> da/e para a escola, ficou a critério da escola a disponibilização do material para uso em estudos e pesquisas. A figura 3 a seguir mostra o momento em que o espaço onde ocorreu a Roda de Conversa estava sendo preparado com a contribuição da professora Miriam Vaicá Priprá e professor Cuzugn Cornélio Clendo.

Figura 3 - Casa do Artesanato



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A conversa durante a tarde fluiu muito bem e, no final, as pessoas presentes manifestaram que gostariam de dar continuidade ao trabalho. Definimos no grupo os

<sup>39</sup> O Documentário ‘Memórias Laklânô/Xokleng: Saberes e Resistências da e na Aldeia Bugio’ foi produzido e entregue à escola. A possibilidade de disponibilizar para acesso público em redes sociais ainda será discutida com a comunidade.

procedimentos que incluíam o lugar, a forma de registro e de participação. Como houve satisfação com a organização do primeiro encontro, ficou acordado que ele se repetiria da mesma forma, ou seja, em uma Roda de Conversa e não com depoimentos individuais. Além disso, consideraram muito positiva a proposta de filmar e transformar a atividade em um documentário e ficou marcado para o dia 15 de março o segundo encontro. Desta vez decidiram que o encontro iniciaria no período matutino.

A organização se manteve com o compromisso do corpo docente em divulgar a atividade para outras anciãs, anciões, sábias e sábios que quisessem participar, já sabendo que a atividade seria filmada. A função da mediadora seria promover o diálogo em torno de temas que o grupo presente considerasse pertinentes, ou seja, não havia um roteiro pré-definido. Além dessa função, a mediadora se comprometeu em conseguir alguém com equipamento e com alguma experiência ou conhecimento sobre documentários o que foi possível a partir de contatos na FURB TV e com os cursos de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda da FURB. No dia marcado participaram da Roda de Conversa a mediadora e mais dois câmeras, sendo um estudante do curso de Publicidade e Propaganda da FURB e outro um ex-aluno do mesmo curso.

O grupo de participantes indígenas havia aumentado em relação ao primeiro encontro e, além disso, fomos convidados a ir na casa do Sr. Ivo Clendo e de Dona Coctá Camlem Clendo que gostariam de saber mais sobre a atividade, porém a idade avançada e a saúde, naquele momento, dificultavam sua permanência fora de casa por muito tempo. Depois da conversa e da manifestação do interesse em participar, combinamos de voltar à residência deles assim que encerrasse a atividade na Casa do Artesanato. Esta organização resultou em duas filmagens, uma com duração em torno de 1 hora e 30 minutos e a outra com 56 minutos. O título escolhido para o documentário foi Memórias Laklãnõ/Xokleng: saberes e resistências da e na Aldeia Bugio – Parte 1 e Parte 2. Com a permissão da escola o documentário foi transcrito, sendo o texto incorporado ao Dossiê Pedagógico e utilizado na análise para obtenção de dados deste estudo e investigação. A figura 4 apresenta dois momentos extraídos do documentário, sendo a primeira imagem com o grupo maior na Casa do Artesanato no período matutino e a segunda na residência do Sr. Ivo e Dona Coctá, no período vespertino.

Figura 4 - Momentos da Roda de Conversa



Fonte: Documentário ‘Memórias Laklãñ/Xokleng: Saberes e Resistências da e na Aldeia Bugio’

Em relação ao segundo aspecto sobre a necessidade de reorganizar o texto transcrito, marcamos com o corpo docente a primeira data para a oficina que ocorreu em abril de 2018. Na data marcada, além dos professores que já haviam participado dos Encontros Dialogados em dezembro de 2017, mais nove se interessaram pela atividade. Definimos que eles elaborariam seus textos de forma individual ou em dupla seguindo o roteiro de questões geradoras, já utilizado com os demais professores, porém não em forma de Encontro Dialogado com a mediadora como aconteceu com quem havia participado da primeira etapa. Isto porque não haveria tempo hábil para que se estabelecesse um Encontro Dialogado e gravado com cada um dos nove novos participantes, sua posterior transcrição, validação para, então, repetir a oficina de produção textual.

Além dos relatos pessoais, o grupo elaborou em conjunto o texto de apresentação do dossiê (Anexo B) e definiu que, para enriquecer os registros, também a filmagem com os anciões deveria compor o documento. Todas essas (re)definições que integram o relatório final desta pesquisa, sob a anuência da escola e do corpo docente, vem ao encontro do que apontamos como uma “pesquisa participando”, sendo orientada e estando a serviço da/pela própria comunidade. (BRANDÃO, 2001).

Lembramos que uma parte do grupo de professores que se interessou em participar da oficina em 2018 não havia participado dos Encontros Dialogados em 2017. Este fato imprimiu aos textos produzidos características peculiares como o fato de desconsiderar algumas das questões do roteiro, trazer outros elementos ou ainda apresentar informações mais sintéticas e pontuais. Considerando que a sistematização e ordenação dos relatos pedagógicos tiveram por orientação o guia de questões, optamos por analisar os registros que resultaram dos Encontros Dialogados e tiveram a transcrição validada já que apresentavam informações confirmadas sobre todas as questões.

### 1.3.2 Papeis que revelam histórias: uma trilha documental e pedagógica

Concomitante a todo movimento e trabalho de elaboração dos Relatos Pedagógicos – RP e transcrição do Documentário – DOC que culminaram no dossiê, fomos buscando Documentos Pedagógicos – DP com os quais pudéssemos dialogar e que trouxessem os registros dos processos e das práticas relatadas pelo corpo docente. Professores e professoras da escola contribuíram também com esta etapa ao disponibilizarem o que havia no arquivo da escola em relação a projetos e planejamentos de eventos e de aulas que haviam sido mencionados nos Encontros Dialogados como práticas entre os anos de 2015 e 2017. Os documentos selecionados para esta pesquisa não foram “[...] tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ [...]”. (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 277). O objetivo da análise documental foi verificar como são elaborados os registros das práticas descritas nos encontros, considerando que, uma das vantagens da análise documental é que o pesquisador, pelo menos em parte, não exerce influência por meio da sua presença em relação ao dado como pode ocorrer com mais frequência em entrevistas ou observações. Todavia, durante as análises tivemos sempre em consideração que:

Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares. (CELLARD, 2010, p. 295-296).

Por documento entendemos todo e qualquer texto escrito e registrado em papel<sup>40</sup> de fontes primárias ou secundárias<sup>41</sup>, podendo ser de natureza pública ou privada, arquivados ou não. Os documentos arquivados são os que se encontram sob a guarda de um depositário como no caso de arquivos de governos, de escolas, de natureza jurídica (nestes casos, arquivos públicos) e de documentos de instituições não governamentais como sindicatos, empresas, etc. (nestes casos, arquivos privados). Entre os documentos não arquivados, encontram-se os de domínio público como jornais, revistas, folhetos de propaganda, etc. e os de domínio privado que se constituem em documentos pessoais como diários, cartas, documentos de família, etc. (CELLARD, 2010).

<sup>40</sup> Os documentos digitalizados, escaneados ou disponibilizados em plataformas online – como os TCCs, por exemplo – foram, em determinado momento, impressos em papel, por isso se encaixam no critério de análise.

<sup>41</sup> “Tradicionalmente, os historiadores chamam de “fontes” os depoimentos de contemporâneos do acontecimento que eles desejam reconstruir. Distinguem-se, geralmente, as fontes “primárias”, produzidas por testemunhas diretas do fato, das fontes “secundárias”, que provêm de pessoas que não participaram dele, mas que o reproduziram posteriormente.” (CELLARD, 2010, p. 297, em nota de rodapé).

Os documentos analisados nesta pesquisa são de natureza pública e se encontram arquivados, considerando que estão sob o domínio institucional da EIEB Vanhecu Patté ou disponibilizados pela plataforma online da Universidade Federal de Santa Catarina, como no caso dos TCCs da Licenciatura Intercultural Indígena ou acessíveis para consulta como no caso dos materiais produzidos a partir do projeto Ação e Saberes Indígenas expostos no Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC.

Para a realização da análise preliminar que incluía a seleção dos documentos, consideramos que “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceita-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” (CELLARD, 2010, p. 299). Isso significa que, mesmo os documentos, à primeira vista e aparentemente com pouco conteúdo, no cômputo geral da análise podem revelar detalhes ou confirmar impressões do pesquisador acerca do problema investigado. Essa percepção se revela particularmente importante no trabalho com populações cuja tradição é marcadamente oral, contendo, portanto, poucos registros escritos. Ressaltamos que os documentos selecionados e aceitos na sua condição original para essa pesquisa, passaram por uma avaliação crítica, compondo um quadro analítico elaborado a partir das indicações de Amado; Ferreira (2013) e Cellard (2010) considerando sete dimensões conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Análise documental preliminar

<b>Tipo de documento</b>	<b>Contexto de produção</b>	<b>Autoria</b>	<b>Autenticidade, confiabilidade e natureza</b>	<b>Suporte e síntese do documento</b>	<b>Conceitos-chaves ou evidências</b>	<b>Observações links teóricos e analíticos</b>
Identifica características físicas do documento. Exemplo: plano de aula ou projeto pedagógico, etc.	Identifica quando, onde e responsável pela elaboração	Identifica nome do(s)/da(s) autor(es) ou autora(s)	Identifica a fonte (primária ou secundária), natureza, depositário (documentos arquivados) e a forma como foi acessado	Identifica o suporte do texto quando acessado (impresso, online) e sua organização (partes, conteúdo, ...)	Traz recortes de partes do texto com informações pertinentes aos objetivos da pesquisa	Traz informações extras obtidas no momento de acesso e percepções preliminares da pesquisadora

Fonte: Elaboração própria adaptado de Amado; Ferreira (2013) e Cellard (2010)

Fazem parte do quadro de análise que, ao final, possui 50 páginas, os documentos:

- Livro<sup>42</sup> ‘Consciência Laklãnõ/Xokleng em ação: jeitos de ensinar e aprender na Terra Indígena Laklãnõ’, resultado do projeto Ação e Saberes Indígenas na Escola

<sup>42</sup> A denominação livro se encontra na apresentação do material: “Este livro é resultado do trabalho coletivo dos participantes das equipes Laklãnõ-Xokleng [...]” (UFSC, 2017, p. 3), porém ainda não estava editado e publicado, o que veio a acontecer em 2018 sob o título ‘Consciência Laklãnõ Xokleng em ação: Jeitos de ensinar e aprender na Terra Indígena Laklãnõ’, obra doada pela UFSC à biblioteca da FURB em outubro de 2018.

– ASIE/UFSC, realizado em 2015 e 2016, disponível para consulta na exposição ‘Tecendo saberes pelos caminhos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng’ no Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC. O livro foi escaneado parcialmente pela pesquisadora em visita à referida exposição em janeiro de 2018, sendo que não havia restrições para fotos dos materiais expostos. Foram 130 páginas das 177 que compõem a obra, considerando principalmente os registros que envolviam ações junto à comunidade da Aldeia Bugio<sup>43</sup>.

- Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs produzidos pela primeira turma que se formou na Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC em 2015, sendo que os textos estão disponíveis na página <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/xokleng/>. No total são 23 publicações com temas diversos: 5 sobre educação indígena, 2 sobre a revitalização da língua materna, 2 sobre artesanato, 2 que abordam a história, 2 especificamente sobre a Barragem, 2 sobre meio ambiente, 2 sobre saúde, 1 sobre alimentação, 1 sobre organização política, 1 sobre cosmologia, 1 sobre território e 1 sobre gênero. Entre esses TCCs, foram selecionados os 5 realizados na Aldeia Bugio com 5 temas diferentes: educação, língua, gênero, território e artesanato. Após a leitura e análise, 4 foram efetivamente citados, não sendo utilizado o que abordava as questões de gênero.
- Projeto pedagógico escolar para o ano de 2017, elaborado a partir de uma atividade com os anciões promovida pelo projeto ASIE/UFSC no final de 2016, quando estes indicaram temas relativos à cultura que seriam importantes para o trabalho na escola. No arquivo da escola havia duas vias do projeto e uma foi cedida para a análise documental, estando de posse da pesquisadora.
- Planejamentos da 4ª Mostra Cultural de setembro de 2017 sobre Jogos Artesanais e Alimentação. Os documentos estão no arquivo da escola e foi permitido à pesquisadora escaneá-los.
- Plano de aula anual de Língua Portuguesa de 2017 para o ensino médio. O documento está no arquivo da escola e foi permitido à pesquisadora escaneá-lo.

Em relação aos documentos, ressaltamos que, a exemplo de Cellard (2010, p. 305) “Privilegiamos, aqui, no âmbito de uma pesquisa qualitativa, a qualidade e a diversidade, mas

---

<sup>43</sup> O livro traz as experiências do projeto envolvendo as duas escolas – Vanhecu Patté e Laklãnõ – algumas dessas experiências específicas de cada escola e outras com a participação de ambas, como nos três grandes encontros de socialização (ver páginas 9-10 da referida obra).



não necessariamente a quantidade.” Assim, a seleção dos documentos se pautou nos critérios da credibilidade, confiabilidade, proximidade e profundidade, entendendo que estes é que conferem qualidade à análise sobre a qual nos deteremos no item a seguir.

### **1.3.3 Dialogando com os registros: auscultar, sistematizar e analisar**

Para dialogarmos com os registros em uma perspectiva dialógica as diversas leituras buscaram identificar temas que respondessem ‘em torno do que vamos dialogar?’. Este questionamento caminhou junto da convicção de que o resultado final da análise deveria permitir a “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou [...]”, mas que não apresentavam uma articulação clara entre si. (FREIRE, 1987, p. 84). Esta forma de ler iniciou na medida em que as informações, dados e registros foram sendo buscados e/ou produzidos junto com os participantes e na seleção dos documentos. A análise de conteúdo, feita com base em um processo inferencial, buscou desvelar o que não seria possível perceber imediatamente quando se observa o contexto ou mesmo os dados isoladamente. Assim,

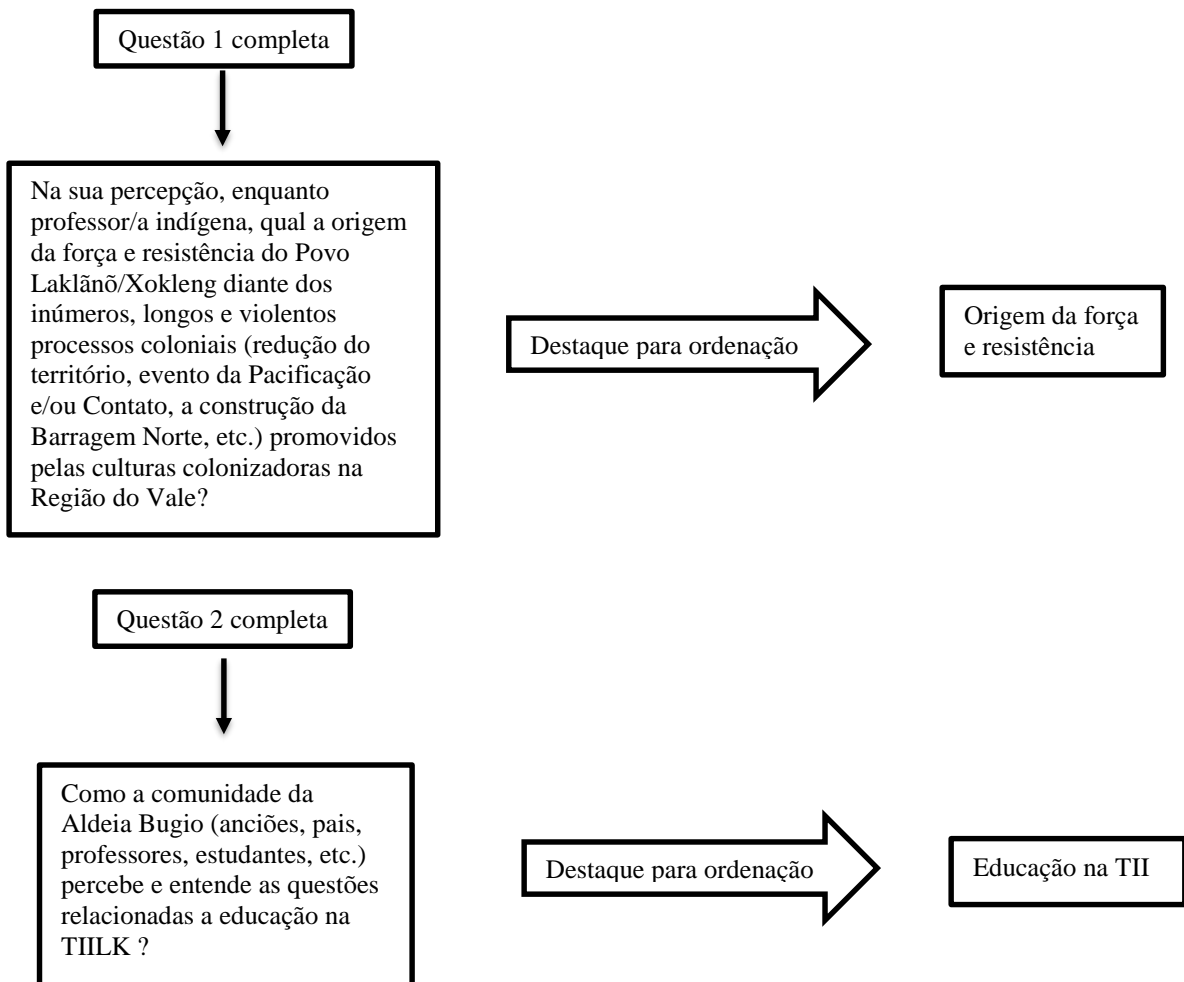
[...] o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discursos, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à causa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ e produção. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p. 304-305).

Para analisar o conteúdo de todos os registros que incluíram os relatos pedagógicos e a transcrição do documentário que compunham o Dossiê e documentos de arquivo público, nos pautamos, inicialmente, na técnica de indução para construção do universo temático de análise, compreendido como um conjunto de temas em interação. (FREIRE, 1987). Para tanto, foram feitas leituras exaustivas de todo material, ou seja, das unidades de registro, primeiramente de forma mais rudimentar para conhecer o contexto geral de todos os registros obtidos.

Para sistematizar e ordenar os relatos pedagógicos atribuímos para cada um uma cor diferente. Em seguida, retomamos as questões guias dos encontros dialogados e destacamos as palavras ou expressões chaves, ou seja, o tema principal em torno do qual os relatos pedagógicos pudessem dialogar entre si, conosco e com a fundamentação teórica. A ordenação juntando todos os relatos a partir das questões possibilitou analisar todos os registros relacionados a cada um dos temas principais de forma vertical, as diferentes cores permitiam

tanto manter a identidade de cada sujeito na análise vertical, como horizontalmente permitia localizar e analisar as respostas de um mesmo sujeito ao guia de questões completo. A figura 5 a seguir exemplifica o exercício para destacar o tema principal das duas primeiras questões:

Figura 5 - Sistematização dos relatos pedagógicos



Fonte: A autora, 2018

Após a sistematização vertical dos relatos pedagógicos a partir da identificação dos temas principais e dos documentos com base no Quadro 2 e da transcrição do documentário, passamos para leituras mais atentas, quando foi possível destacar partes dos textos e fazer anotações paralelas que se converteram em três listas (documentário, relatos pedagógicos e documentos) de elementos, fatos e princípios em relação ao objetivo em investigação presentes nos registros.

Da análise comparativa destas listas identificamos a possibilidade de trabalhar com quatro universos temáticos de análise (ver Quadro 3 na sequência do texto), sendo que cada

universo agrega temas geradores de análise cuja ideia geral se expressa resumidamente por expressões ou dimensões da realidade. (FREIRE, 1987). Durante este processo de identificação do universo temático de análise tomamos por base a orientação para análise de conteúdo sobre categorização, a qual explica que:

A palavra-chave ou a expressão mais ampla que traduz a categoria deve ser escolhida de modo a refletir, com exaustividade e precisão, o sentido das unidades de registro e dos indicadores em que tais unidades se traduzem. A elaboração de um subconjunto de categorias (*subcategorias*) pode ser um recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria. A categoria terá, assim, um sentido mais amplo do que o das subcategorias, obrigando a que estas fiquem subordinadas àquela e que a informação que estas contêm seja fundamental para um melhor entendimento da categoria. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p. 333, grifo no original).

Não utilizamos a palavra categoria e seus derivados, pois a mesma expressa conceitos que não condizem com a busca que nos propomos a fazer durante a análise como divisão, classe ou posição na hierarquia. Diferente de universo que, entre os seus significados, pode representar um “[...] conjunto de partes harmoniosamente reunidas.” (HOUAISS; VILLAR; FRANDO, 2010, p. 784). Por isso, recorreremos a Freire (1987), cujo emprego da palavra universo vai ao encontro do conceito apresentado.

Na ação dialógica proposta por Freire (1987), a partir da qual o diálogo tem sempre a intencionalidade de impulsionar ações reflexivas, é possível identificar em uma dada realidade diferentes universos temáticos de análise que agregam temas geradores construídos por expressões e/ou dimensões da realidade. Freire (1987, p. 93) esclarece que “Estes temas chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.”

Assim, mesmo que sistematizados e apresentados no quadro que orienta a análise, os temas não são estáticos, nem tão pouco independentes entre si, sendo possível colocá-los em diálogo. O quadro 3 a seguir traz os quatro universos temáticos identificados a partir da sistematização dos registros e dos dados, assim como seus respectivos temas geradores e expressões e/ou dimensões da realidade:

Quadro 3 - Universos temáticos de análise

Universos temáticos de análise	Temas geradores de análise	Expressões e/ou dimensões da realidade
1 Situações limites e as produções das colonialidades	1.1 Chegada dos imigrantes europeus ao Vale do Itajaí	A conquista como ação antidualógica. Construção de uma imagem negativa do indígena como justificativa para estereótipos e ações de racismo e genocídio.
	1.2 Aldeamento e Etnocídio	Restrição territorial e imposição de colonialidades. A invasão cultural na ação antidualógica. Processo de des-re-territorialização.
	1.3 Construção da Barragem	Divisão e Manipulação complementam as ações antidualógicas. Processo de des-re-territorialização.
	1.4 Organização social e política hoje	Estratégias para sobreviver na Aldeia Bugio.
2 Modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio	2.1 O 'andar do índio'	Aprender fazendo. Relações de reciprocidade. Ligação com a Terra.
	2.2 Parcerias externas	Apropriação de conhecimentos e tecnologias adaptados à realidade local.
3 Presença da escola	3.1 Lugar de referência	Lugar de encontro intergeracional e de saberes
	3.2 Educação diferenciada	Possibilidade de promover e realizar educação escolar indígena intercultural, específica e bilíngue Revitalização e visibilização da história e cultura indígenas dentro e para fora da Aldeia/TII
	3.3 Revitalização do idioma e da cultura	Reafirmação da identidade étnica
	3.4 Participação e engajamento de estudantes, anciões e anciãs, pais, mães, avós	Incentivo à participação e autonomia Fortalecimento das relações com/entre a comunidade
4 Força, persistência e resistência	4.1 Identidade	Reafirmação da identidade étnica
	4.2 Orgulho	Reconhecimento do seu papel na história
	4.3 Ligação com a família	Pertencimento e continuidade do Povo
	4.4 Formação profissional	<b>Possibilidade</b> de/para ocupar espaços sociais e políticos dentro e fora da Aldeia

Fonte: A autora, 2018

O tempo completo envolvendo a pesquisa desde a definição do tema, contatos iniciais, levantamento, produção e análise de dados e registros e conclusão ficou em torno de 30 meses, em períodos intercalados e com maior concentração no segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018. Elaboramos o Quadro 4 – Síntese do percurso de pesquisa (Apêndice B) que apresenta uma síntese do percurso, com base nos objetivos específicos, identificando o tipo de pesquisa em relação aos procedimentos adotados em cada etapa, os instrumentos e técnicas, os principais autores e o respectivo período de realização. Cabe lembrar que a pesquisa está pautada em uma abordagem metodológica qualitativa e classificada como explicativa em relação aos seus objetivos.

A escolha de uma abordagem qualitativa e de perspectiva decolonizante nesta investigação caminhou na direção de ampliar, fortalecer e aprofundar as ações desenvolvidas no âmbito do GPEAD vinculado ao PPGDR da FURB, Linha: Estado, sociedade e desenvolvimento no território, que “[...] abrange um conjunto de temas relacionados à compreensão da diversidade histórico-cultural do território aos impactos socioambientais do desenvolvimento e à gestão e análise de políticas públicas, inclusive problemáticas específicas como poder local, planejamento urbano e regional e turismo.” (FURB/PPGDR, 2017).

As ações do GPEAD em relação aos indígenas, de forma geral, objetivam visibilizar a história, cultura e problemáticas da população na TII/SC relacionadas ao seu desenvolvimento e região de entorno em diferentes perspectivas e abordagens. Buscam, ainda, investigar, registrar, analisar trazendo à luz diferentes aspectos vinculados a este território (pró)vocando a instauração de políticas de reconhecimento de direitos constitucionalmente instituídos, porém ainda não respeitados e atendidos em sua integralidade.

Para o povo Laklãnõ/Xokleng este grupo de pesquisa e pesquisadora se dispõem a ser instrumentos de visibilização, reflexão e apoio coletivo para/nas identidades locais de autoafirmação e autodeterminação. Ou seja, para além de “[...] conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir.” (BRANDÃO, 2001, p. 12). Esta pesquisa se coloca, portanto, a e em serviço deste povo como uma **possibilidade** a mais para ampliar e ocupar **tempos/espacos/lugares** sociais e políticos e romper com processos de colonização e subalternização a que tem sido submetido sistemática e historicamente.

Em coerência com o acima exposto e com os procedimentos de uma pesquisa participando (BRANDÃO, 2001), antes de finalizarmos o texto e encaminharmos aos membros da banca, apresentamos os resultados aos professores da EIEB Vanhecu Patté. Fomos à escola no dia 28 de agosto de 2018 e, como não havia possibilidade de reunir toda a equipe docente para uma apresentação, conversamos individualmente com cada professor e professora sobre a

sua participação na construção do trabalho e de que forma contribuiu para chegarmos aos resultados. Além dos professores, foi possível apresentar o texto ao Sr. Ivo Clendo e Sra. Coctá Camlém, anciões que participaram do documentário (Parte 2). O que percebemos neste diálogo foi que cada um e cada uma reconheceu a si e à comunidade, ou seja, seus modos de ser, estar e conviver estão presentes no texto como um todo.

Após a contextualização geral do trabalho e antes de finalizarmos o capítulo introdutório, apresentamos a estruturação do texto que totaliza cinco capítulos. Na Introdução, que se configura como primeiro capítulo, apresentamos o contexto geral da pesquisa que compreende os sujeitos e a delimitação dos tempos e espaços, a justificativa, os objetivos, os pressupostos, o caminho metodológico e as escolhas teóricas. Além disso, trazemos para esta parte inaugural, uma síntese de como se estruturam as demais partes que compõem o texto, delineando um panorama geral do que é possível encontrar na leitura completa.

O segundo capítulo constitui o campo teórico da tese e apresenta os principais conceitos que auxiliam na compreensão do problema de pesquisa. Trazemos a discussão sobre **processos coloniais** e **produção das colonialidades**, conceitos de **território** e processos de **des-re-territorialização** e problematizamos conceito e perspectivas de **desenvolvimento**, principalmente as disseminadas a partir da segunda guerra mundial. Como contraponto trazemos duas outras perspectivas de **desenvolvimento**: o **etnodesenvolvimento**, presente nos principais documentos de políticas sobre as questões indígenas e o **bem viver** que, atrelado à **interculturalidade** e **decolonialidade**, se apresenta como alternativa ao desenvolvimento e suas variadas denominações.

Na sequência, trazemos no terceiro capítulo, a **educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada** sob a perspectiva de **educação como prática de liberdade** e, assim sendo, com/como **possibilidade** de/para construir outros territórios, territorialidades e perspectivas de desenvolvimento. Neste contexto também se materializa a EIEB Vanhecu Patté, na Aldeia Bugio/TII em Santa Catarina, cuja presença e atividades encaminham e contribuem na identificação de **percebidos-destacados** (pró)vocando o surgimento de **inéditos viáveis** e, quando, como e onde estes se constituem como **possibilidades** para/no rompimento ou reconfiguração das diferentes colonialidades produzidas ao longo da história de contato do Povo com os colonizadores.

A apresentação, sistematização e análise dos registros e dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa que utilizou como técnicas a análise de documentos envolvendo Dossiê Pedagógico (Relatos Pedagógicos e Documentário 1Memórias Laklãnõ/Xokleng: saberes e resistências da e na Aldeia Bugio', elaborados coletivamente com a equipe docente e de gestão,

anciões, anciãs, sábios e sábias da EIEB Vanhecu Patté); planejamentos; projetos; registros de atividades e TCCs fazem parte do quarto capítulo. Este capítulo completa o percurso da tese que nos leva à identificação de *elementos/princípios* articuladores e fomentadores geradores de processos de educação indígena capazes de promover possibilidades de/para decolonização e construção de outros territórios, territorialidades e perspectivas de desenvolvimento para/na Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama e região do Vale do Itajaí.

À guisa de uma possível (in)conclusão e abertura de novas **possibilidades**, o quinto e último capítulo busca sistematizar o percurso empreendido tentando lançar luzes em desafios à problemática investigada, os sujeitos, instituições e região envolvidos e, para além deste.

## 2 COLONIZAÇÃO, TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES E/EM RESISTÊNCIA (!)

*Não faz mais fogo, faz no fogão a gás. Não tem mais nada, né? [...] eu tenho um fogãozinho a lenha, eu faço fogo ali, cozinho um feijão sem panela de pressão, me parece que fica mais gostoso, asso uma carne. Pra assar no forninho, não fica bom, então, asso na brasa.*

*Rosa Priprá – Anciã Aldeia Bugio*

Neste segundo capítulo buscamos problematizar e discutir o campo teórico da tese no tocante aos principais conceitos que auxiliam na compreensão do problema de pesquisa, como reflexões acerca dos **processos coloniais** e a **produção das colonialidades** inter-relacionados aos conceitos de **território** e processos de **des-re-territorialização**, conceitos e as perspectivas de **desenvolvimento** que têm pautado relações sociais, econômicas e políticas internas e externas dos países de forma geral. Com base na reflexão suscitada trazemos duas outras perspectivas de **desenvolvimento**. A primeira se refere ao **etnodesenvolvimento**, presente nos principais documentos de políticas sobre as questões indígenas. A segunda se refere ao **bem viver** que, atrelado à **interculturalidade** e **decolonialidade**, se apresenta como um modo de ser, estar e se relacionar no mundo que tem por base as experiências e realidades concretas de populações originárias.

### 2.1 AMERICA LATINA: NATURALIZAÇÃO, DOMINAÇÃO E PRODUÇÃO DE COLONIALIDADES

O processo de conquista e colonização iniciado com a chegada de Cristóvão Colombo à América em 1492 impôs a este território uma condição de subalternidade político-econômica-cultural que não desapareceu com a sua independência ou decolonização, pois as formas coloniais de dominação continuaram a existir. Esta dominação colonial europeia buscou produzir identidades sociais a partir da ideia de raça que “[...] foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.” (QUIJANO, 2005, p. 118). Os diferentes povos originários que aqui viviam tiveram suas denominações generalizadas pelos colonizadores à categoria de ‘índios’. Em similaridade, os que foram trazidos da África para a América como escravos, independente da origem e história, foram classificados como ‘negros’.



A idéia 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. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Com base nestas estruturas biológicas se constituiu a teoria de superioridade do europeu e inferioridade deste ‘Outro’<sup>44</sup> – não europeu – e nesta base foram justificadas as ações de conquista, dominação e exploração principalmente nas estruturas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos. A exploração do trabalho e o controle da produção que envolvia apropriação e distribuição foram desenvolvidos por meio do trabalho escravo, da servidão, da pequena produção mercantil, da reciprocidade e, também, do salário. Estas diferentes formas de relação sustentaram a produção de mercadorias para o mercado mundial de forma articulada e criaram uma dependência histórica e estrutural entre colonizados e colonizadores. O que ocorreu na América em relação às formas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos foi algo novo para a história mundial e estabeleceu um padrão global que viabilizou o fortalecimento do capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005).

As relações de trabalho estabelecidas a partir da ideia de ‘raça’ se pautaram em características socioculturais que classificaram os sujeitos como mais ou menos racionais e civilizados. Um ponto de observação é a aproximação ou distanciamento de determinada ‘raça’ com a natureza. Quanto mais próximo ao natural (natureza), mais distante do racional o que justificava a submissão do ‘Outro’. Quijano (2005) explica que a aproximação e o distanciamento entre ser humano e natureza permitiram diferenciar os papéis de cada um nas relações de trabalho. De maneira geral, aos indígenas foi permitida sua forma de vida em comunidade e reprodução da força de trabalho como servos. Aos negros foi imposta a condição de escravos. Aos europeus e crioulos era possível receber salários ou atuar como produtores independentes: artesões, comerciantes, agricultores. Somente os nobres ocupavam altos e médios postos de trabalho ou de não trabalho.

Ainda com base nos estudos de Quijano (2005), é possível compreender que o sistema mundo<sup>45</sup> que se estabeleceu a partir da América teve sua base na colonialidade, no

---

<sup>44</sup> A invenção do ‘Outro’ é uma necessidade do colonizador, pois “Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma *contraluz* a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

<sup>45</sup> Sistema-mundo é um termo cunhado por Wallerstein (2004) para explicar “[...] que a realidade social na qual vivemos e que determina quais opções temos não é constituída pelos múltiplos Estados nacionais dos quais somos cidadãos, mas algo maior, que nós chamamos Sistema-Mundo.” Sendo esse Sistema definido como “[...] uma zona espacial/temporal que se delineia através de muitas unidades políticas e culturais, representando uma zona

eurocentrismo e no capitalismo. A estrutura social se firmou em instituições interdependentes, hegemônicas, universais e produzidas como modelos. Assim, a empresa capitalista controlava o trabalho, seus recursos e produtos; a família burguesa controlava o sexo, seus recursos e produtos; o Estado-nação detinha a autoridade sobre a sociedade e o eurocentrismo controlava a intersubjetividade e mantinha a colonialidade. Estava, por fim, estabelecido um padrão mundial que cobria a totalidade do planeta. Um sistema onde passaram a existir o europeu e os ‘Outros’.

Dussel (1993, p. 15, grifos no original) explica que Espanha e Portugal constituíram a “[...] primeira região da Europa a ter a ‘experiência’ originária de construir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do *centro* sobre a *periferia*.” É a partir da América que a Europa passa a se ver como centro do mundo, estabelecendo um padrão hegemônico com base em uma visão eurocêntrica do que é civilizado, moderno e culto. Ou seja, “A modernidade entendida como universal tem como modelo ‘puro’ a experiência européia.” (LANDER, 2005, p. 15).

Dussel (2005, p. 27) reforça esta ideia ao afirmar que, “[...] chamamos a esta visão de ‘eurocêntrica’ porque indica como pontos de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo.” Ainda hoje, o europeu é considerado moderno, civilizado e desenvolvido. Aos países periféricos em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, na visão eurocêntrica, caberia seguir o modelo europeu de desenvolvimento promovido com base no acúmulo de capital a partir de processos de colonização.

Assim, a “[...] Europa Moderna, desde 1492, centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua periferia.” (DUSSEL, 2005, p. 27). O que não estava adequado ao padrão europeu foi classificado como atrasado, inferior, dependente e, portanto, passível de dominação e exploração. A estrutura da dominação atuou, também, intersubjetivamente destituindo as populações colonizadas de sua cultura, seu modo de vida, seu universo simbólico, desterritorializando e impondo uma só ordem cultural global de base europeia. Foram destituídos de suas singularidades e a eles foi imposta a categoria de ‘raça’ que estabeleceu um piso básico de práticas sociais comuns, naturalizando os papéis de cada um neste sistema eurocêntrico.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.

---

integrada de atividade e instituições que obedecem a certas regras sistêmicas” e que teve sua origem no século XVI, primeiramente com a Europa e América, expandindo-se, posteriormente, por todo o mundo.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Quijano (2005) explica que o processo de modernidade ocorrido na Europa é diferente do que ocorreu na América Latina. A relação umbilical entre os processos históricos a partir da América e as mudanças na intersubjetividade de todos os povos integraram um novo padrão de poder mundial e levaram à constituição de uma nova subjetividade individual e coletiva que compõe a ideia de modernidade. A modernidade tem uma dimensão subjetiva que faz emergir o ego individual e uma dimensão material que transforma todos os âmbitos das relações sociais, colocando o indivíduo e a liberdade individual no centro de tudo. Porém, enquanto na Europa Ocidental as relações de trabalho se deram por meio do capital-salário, ou seja, trabalho pago, na América Latina as relações de trabalho para a grande maioria da população não eram salariais. Na Europa, os setores não dominantes, mesmo diante de dificuldades, encontravam condições de negociação do seu lugar e venda da sua força de trabalho. Já na América Latina o trabalho não pago reforçava as relações de exploração e dominação de caráter colonial que incluíam servidão e escravidão.

A ideia de subalternização permaneceu mesmo com a independência dos países colonizados, pois o que se construiu em relação à América Latina foi que estaria em um estágio de subdesenvolvimento<sup>46</sup> e precisaria passar por etapas para se tornar moderna e desenvolvida, tal qual os países europeus. Os séculos de submissão solidificaram de tal forma a colonialidade por meio da imposição cultural, da concentração do poder e do acúmulo de bens que a distância sócio-econômico-cultural entre ricos, burgueses, políticos e o povo continua ampliando como se fosse um fenômeno natural e não uma construção histórica.

O que ocorre de fato é que o processo de colonização na América Latina deixou marcas e padrões sociais que permaneceram mesmo com a independência dos países latino-americanos em relação à Espanha e Portugal. A estas marcas e padrões Quijano (2005) chama de colonialidade explicando que a ação é intersubjetiva, sendo que sua força e permanência se dão na intersecção de elementos políticos, científicos e culturais, e podemos acrescentar espirituais, relacionados com a ideia de raça, ou seja, “A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o

---

<sup>46</sup> “[...] o subdesenvolvimento não é ponto de partida da história recente dos povos do Terceiro Mundo, mas um resultado: é consequência da destruição mais ou menos acelerada do sujeito, porque ele ingressou numa situação de dependência. A consequente desestruturação da sociedade pode chegar à negação interiorizada da identidade, portanto, do dinamismo pessoal”. (VERHELST, 1992, p. 103).

classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista.” (QUIJANO, 2005, p. 126). Maldonado-Torres (2007, p. 131) contribui explicando que:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.

A inferioridade e submissão dos diferentes povos, histórica e socialmente construídas, passam a ser assumidas como naturais, sendo que “[...] a melhor dominação, sabemos, é aquela que, naturalizada, não aparece como tal.” (PORTO GONÇALVES, 2005, p. 3). Depois de séculos de escravização e dominação dos habitantes do território latino-americano, a ideia de inferioridade foi naturalizada reprimindo alternativas ao projeto neoliberal de desenvolvimento e globalização em curso. Lander (2005) explica que o neoliberalismo impôs um discurso civilizatório único que naturalizou as relações sociais nas sociedades autodenominadas modernas.

Essa naturalização das relações sociais impactou na aceitação como verdade de que raças consideradas inferiores não seriam dignas de alcançar os mesmos patamares sociais que os brancos. É por isso que “[...] o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo.” (QUIJANO, 2005, p. 110). As relações sociais no sistema mundial na atualidade se configuram, portanto, em um paradigma que resultou dos processos históricos de colonialidade a que foram submetidas as populações, cujas bases foram calcadas no capitalismo e justificaram a dominação de negros e indígenas. (ROSSATO, 2002). As relações estabelecidas não se constituem, dessa forma, como naturais e devem ser analisadas nas diferentes dimensões da vida e experiência humanas que compõem um paradigma e incluem o epistêmico, o metodológico, o ontológico e o cosmogônico ou axiológico. Ao propor o rompimento com o pensamento colonial, De Souza Silva (2013, p. 474, nota de rodapé) explica, resumidamente, as quatro dimensões:

[...] ontológica (sobre la naturaleza de la realidad), epistemológica (sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación y apropiación), metodológica (sobre el método y la naturaleza del indagar/inquirir) y axiológica (sobre valores éticos y estéticos y la naturaleza de la intervención), en las cuales contesta a las respectivas preguntas: ¿qué es la realidad?, ¿qué es relevante conocer en la realidad, y a través de qué proceso?, ¿cómo conocer

lo que es relevante conocer en la realidad?, ¿qué valores éticos y estéticos deben prevalecer en la intervención para conocer lo que es relevante conocer en la realidad?

O autor ainda esclarece que “Si la realidad emerge de una trama de relaciones, significados y prácticas entre diferentes formas y modos de vida, toda interacción implica negociar los valores imprescindibles al cultivo de los procesos que generan y sustentan la vida de los actores humanos y no-humanos.” (DE SOUZA SILVA, 2011, p. 68). Essa explicação nos parece importante na medida em que evidencia que, a partir da indicação dos valores, as relações e as formas de convivência são definidas. As colonialidades produzidas nessas dimensões são, assim nos parece, resultado de valores que privilegiaram um único modo de ser, estar e se relacionar no mundo.

A repressão nestas dimensões foi violenta, profunda e duradoura e atingiu, “[...] 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.” (QUIJANO, 2005, p. 111). Epistemologicamente a inferiorização se deu pelo domínio científico e tecnológico que se configurou como colonialidade do saber, reprimindo outras formas de conhecimento e pensamento que não o considerado científico para os europeus.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 115).

A colonialidade do saber é, portanto, a repressão da produção de quaisquer outras formas de conhecimento que não sejam europeias, negando inclusive o legado intelectual e histórico dos diferentes povos originários e africanos na América Latina. As raças consideradas primitivas e irracionais não seriam capazes de produzir conhecimentos que fizessem frente à Europa moderna. Mignolo (2005) explica que a ciência teve um papel fundamental na invenção do “Outro” como raça inferior, além de criar uma noção de progresso que colocou a Europa como nação superior. Ou seja, “[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.” (QUIJANO, 2005, p. 116).

Metodologicamente a colonialidade do poder se expressou pela imposição de um modo de agir no mundo atrelado ao conceito de modernidade, sendo que “La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una

dimensión inescapable de discursos modernos.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 132). Esse poder submete o ‘Outro’, o não moderno, a constantes processos de exploração e considera a natureza um recurso a ser utilizado para a satisfação do sistema capitalista ou um obstáculo a ser vencido em prol do progresso e desenvolvimento. Quijano (2005) explica que o conceito de modernidade tem por base o eurocentrismo e se estabelece, basicamente, por meio de três operações intelectuais interdependentes.

A primeira operação é a articulação entre dualismo e evolucionismo que cria a ideia de passagem linear e unidirecional de um estado de natureza para a sociedade moderna europeia. Assim, a história da humanidade poderia ser compreendida como a evolução de um mundo pré-capital, não-europeu, primitivo, tradicional para um mundo capitalista, europeu, civilizado e moderno. A segunda, a ideia de ‘raça’ que naturalizou as diferenças culturais e “[...] converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.” (QUIJANO, 2005, p. 108). Por fim, a terceira relaciona tudo o que não é europeu com o passado (atrasado), retirando das raças consideradas inferiores, seu papel/contribuição histórica para a produção cultural da humanidade.

Essas operações intelectuais determinam a relação entre sociedade e economia por meio do exercício do poder atrelado ao controle do trabalho e dos modos de produção, ou seja, ao capital. Quijano (2005, p. 119) esclarece que:

[...] toda sociedade é uma estrutura de poder. É o poder aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade. Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns, freqüentemente certo grupo, sobre os demais.

As colonialidades do poder e do saber submeteram a América Latina às verdades científicas europeias que impuseram conhecimentos e práticas coloniais e embasaram a ciência na perspectiva da modernidade. Esta ciência, cuja racionalidade permitia a própria comunicação com o uso exclusivo do grego e do latim e suas variações linguísticas coloniais, exerceu sobre o colonizado uma opressão epistêmica que incidiu também na dimensão ontológica, ou seja, na dimensão do ser.

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003, p. 669).

As formas de expressão e comunicação, as diferentes línguas e ritos, a visão de mundo, tudo foi negado e substituído impositivamente pela cultura europeia. Esta invisibilização

histórica negou as contribuições e produções culturais, científicas e tecnológicas dos diferentes povos, apagando as identidades e obrigando a adotar outras formas de ser, de se apresentar no mundo. A colonialidade do ser se refere, portanto, às experiências vividas e sentidas.

Un esfuerzo consistente en esta dirección llevaría a una exploración del lenguaje, la historia y la existencia. La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130, 131).

A colonialidade do ser se fortaleceu pela negação da condição humana do ‘Outro’, legitimada pela ideia de raça iniciada no período colonial, mas que não se encerrou com o fim da colonização, como já apontado. É por este motivo que as ações de violência e discriminação continuam como um processo de conquista permanente, impondo ao corpo colonizado uma condição de subalternidade naturalizada. (MALDONADO-TORRES, 2007). Negada a condição humana, negou-se também a sua história, o seu passado e, ao corpo colonizado, restou a condição de devir, ou seja, de não ser, de estar em busca como um ser primitivo, atrasado que precisa evoluir, incorporando saberes e práticas alheias a sua cosmovisão, às suas tradições. As práticas tradicionais das culturas subalternizadas passaram a figurar como sinônimo de atrasadas tendo em vista “[...] a polissemia dessa palavra e a forte tendência de associá-la com concepções de imobilidade histórica e atraso econômico.” (LITTLE, 2004, p. 283). A sociedade moderna europeia passou a ser o único modelo possível e tudo o que não se encaixava no padrão acabou sendo considerado negativo.

Caracterizando as expressões culturais como “tradicionais” ou “não-modernas”, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade. (LANDER, 2005, p. 15).

A colonialidade se estendeu à liberdade de crer, portanto, à espiritualidade e ao sagrado que também passaram a ser relacionados com o primitivo, o não moderno. Nesta dimensão, a colonialidade cosmogônica “[...] pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana.” (WALSH, 2009, p. 15). Por meio da evangelização era possível controlar as crenças de cada povo. Um único deus e uma única religião ditando todas as normas morais para todas as pessoas.

[...] 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. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da

América ibérica, a que condenaram ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Tais processos coloniais promoveram ou impuseram novas configurações no território e desencadearam des-re-territorializações tanto no campo objetivo e material como no caso da diáspora africana e dos aldeamentos indígenas, quanto no campo subjetivo com a invisibilização das diferentes identidades e negação das formas de ser e estar no mundo. As diferentes colonialidades, interdependentes entre si, estão também inter-relacionadas com a violência com que os diversos povos foram expropriados de seus territórios originários, pois “El territorio es memoria, es el testimonio de la existencia y las (sobre)vivencias de colectividades que defienden su derecho a la pertenencia y permanencia.” (HANDELSMAN, 2013, p. 240). A crítica aos processos coloniais e a busca por práticas decolonizantes pode, portanto, ser também fundamentada com os conceitos que envolvem território e des-re-territorialização discutidos na próxima sessão.

## 2.2 TERRITÓRIOS VIVIDOS A TERRITÓRIOS CONTESTADOS: ESPAÇOS EM DISPUTA

Precede a conceituação de território esclarecer uma possível distinção em relação à noção de espaço como algo dado, anterior à intervenção intencional do ser humano, mas que permanece como suporte mesmo depois de modificado intencionalmente pela ação humana. Sob esta ótica, o espaço “Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar.” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Para Santos (2006, p. 51) é no espaço que concorrem “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” Por conta da ação humana, o espaço é, atualmente, composto por sistemas de objetos cada vez mais artificiais. No princípio tudo eram ‘coisas’, entendidas como dons da natureza. A partir da ação frequente do ser humano, parece ser cada vez mais raro existir algo em seu estado ‘puro’, ‘original’ e o que eram ‘coisas’ passam a ser ‘objetos’. Esta ação humana sobre/no espaço traz modificações para o próprio ser humano e para o meio em que vive. (SANTOS, 2006).

Percebe-se que a experiência ou o vivido tem papel preponderante na (re)configuração do espaço. Ou seja, ao se apropriarem do espaço por meio de ações concretas ou por



representações abstratas, os atores territorializam o espaço. Com base nesta reflexão, Raffestin (1993, p. 144) afirma que, “O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si.” O ator, que pode se constituir como indivíduo, comunidade, empresa ou governo, modifica o espaço a partir da representação que ele mesmo constrói sendo que, “[...] o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou território de um ator, desde que tomado numa relação social de comunicação.” (RAFFESTIN, 1993, p. 147). Para compreender um território, na perspectiva colocada por Raffestin (1993), deve-se decifrar os princípios e códigos que asseguram a comunicação entre os modos de produção e/ou as intervenções que ocorrem no espaço.

Isso conduz a sistemas de malhas, de nós e redes que se imprimem no espaço e que constituem, de algum modo, o território. Não somente se realiza uma diferenciação funcional, mas ainda uma diferenciação comandada pelo princípio hierárquico, que contribui para ordenar o território segundo a importância dada pelos indivíduos e/ou grupos às suas diversas ações. (RAFFESTIN, 1993, p. 150,151).

Nesta direção, o território se constitui de forma relacional, multidimensional e dinâmica em diferentes escalas. Criado em um sistema de redes, o território é resultado de relações de poder que imprimem ao espaço uma noção de limite, já que “Falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço.” (RAFFESTIN, 1993, p. 153).

A partir das relações vividas e das delimitações estabelecidas – o que não significa estáticas – o ser humano atribui uma dimensão simbólica ao território, ou seja, “A sociedade se territorializa sendo o território sua condição de existência material.” (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 230). Assim, compreende-se que o território “[...] alude al espacio geográfico simbólicamente estructurado y políticamente construido por un determinado colectivo humano, cuyos modos organizacionales y de subsistencia, relaciones de poder y definiciones identitarias son, a su vez, intrínsecamente dependientes de aquel.” (ARÁOZ, 2015, p. 176). Entende-se que o simbólico está intimamente e particularmente relacionado ao material e constitui territorialidades multidimensionais já que abarcam o vivido, as experiências que o indivíduo/sociedade estabelece com o espaço e o tempo buscando satisfazer suas necessidades. Na conjugação das experiências de agir e sofrer ação em um tempo e espaço, os sujeitos investem determinada força para obter um ganho. Quando “[...] ganhos e custos se equilibram, as relações são simétricas, do contrário são dissimétricas.” (RAFFESTIN, 1993, p. 161).

É preciso considerar aqui que a geograficidade vai além das condições naturais, como é aceito nas ciências sociais. Com certeza, a natureza faz parte da materialidade que constitui o espaço geográfico. E aqui não se admite uma distinção, tão cara ao pensamento dualista dicotomizante, entre o material e o simbólico. Consideramos, ao contrário, que os homens e mulheres só se apropriam daquilo que faz sentido; só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 230)

Para Abramovay (2006) é a partir da interação social que ocorre no interior dos territórios que é possível defini-los, incluindo a maneira pela qual homens e mulheres se apropriam dos recursos disponíveis quando organizam suas atividades produtivas. Assim, neste contexto relacional, sócio histórico e espaço-temporal se constitui a territorialidade, ou as territorialidades. As relações envolvem sempre, em maior ou menor escala, questões de poder, sejam elas “[...] existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais.” (RAFFESTIN, 1993, p. 158, 159).

Haesbaert (2006, p. 78) define território primeiramente “[...] com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido.” Por isso é pertinente afirmar que, na configuração de um território, existem múltiplas relações de poder material e simbólico, perpassando os campos político, econômico, social e cultural. É importante enfatizar o sentido relacional atribuído ao território, não podendo ser reduzido a:

[...] uma “coisa” que se possui ou uma forma que se constrói, mas sobretudo uma relação social mediada e moldada na/pela materialidade do espaço. Assim, mais importantes do que as formas concretas que construímos são as relações com as quais nós significamos e “funcionalizamos” o espaço, ainda que num nível mais individual. (HAESBAERT, 2006, p. 350).

A compreensão da forma como se constituem as relações ou o que influencia determinados arranjos sociais e processos de cooperação em torno dos quais os territórios são construídos é apontada como fundamental por Abramovay (2006). O autor explica que, a partir da análise dessas relações sociais constitutivas dos territórios, seria possível compreender também a atuação do Estado, a constituição das instituições públicas e mesmo dos mercados, as diferentes formas de organização da sociedade civil, o sistema político, o ambiente cultural, entre outros aspectos que compõem uma região.

É na conjugação das diferentes experiências de agir e sofrer ação, permeadas pelas relações de poder, que é possível desenvolver o sentido de pertencimento e identificação com o local, que constitui a territorialidade. A alienação e/ou a falta deste sentimento de pertencimento e identidade local pode provocar processos de desterritorializações que

desencadeiam outras formas de organizações e agrupamentos. Haesbaert (2006, p. 21) explica que a noção de desterritorialização aparece já em “Muitas posições de Marx em O Capital e no Manifesto Comunista [...]” como uma preocupação em relação ao processo de produção capitalista e acumulação primitiva que reorganizou e unificou os espaços de forma a privilegiar a acumulação e escoamento das mercadorias. A desterritorialização capitalista atingia tanto o “[...] camponês expropriado, transformado em ‘trabalhador livre’, e seu êxodo para as cidades [...] [quanto o] burguês mergulhado numa vida em constante movimento e transformação [...]” (HAESBAERT, 2006, p. 21). Todavia, na perspectiva deste autor, o processo de desterritorialização cria outras territorialidades em outras escalas.

Reconhecer que pode haver desterritorialização implica, portanto, em reconhecer que outras territorialidades são construídas, principalmente considerando que a noção de território vai muito além de uma configuração materialista, sendo “[...] concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural.” (HAESBAERT, 2006, 79). A (re)territorialização pode resultar também na/da mobilidade e flexibilidade presentes em um território que se (re)configura a partir de relações dinâmicas processadas em diferentes escalas. Neste movimento, o processo de (re)territorialização dentro das relações de poder se dá como **possibilidade** para um grupo social e/ou indivíduo e pode ser observado nas diferentes formas de organização da sociedade civil, já que:

A exclusão social que tende a dissolver os laços territoriais acaba em vários momentos tendo o efeito contrário: as dificuldades cotidianas pela sobrevivência material levam muitos grupos a se aglutinarem em torno de ideologias e mesmo de espaços mais fechados visando assegurar a manutenção de sua identidade cultural, último refúgio na luta por preservar um mínimo de dignidade. (HAESBAERT, 2006, p. 92).

Nesta forma de compreender os processos de des-re-territorialização fica evidenciado que “[...] não há fronteira clara entre territorialização e desterritorialização, um processo sendo retrabalhado pelo outro.” (HAESBAERT, 2006, p. 274). Por um lado, a dinâmica multiescalar promovida pelos avanços científicos encurtam distâncias espaço-temporais por meio das tecnologias da informação e do conhecimento e dos meios e condições de transporte dos produtos, tornando o território mais híbrido e flexível. Por outro lado, esta flexibilidade diminui consideravelmente quando esse mesmo sistema impõe fronteiras, muros ou limites, físicos ou simbólicos, “[...] que separam ‘incluídos’ e ‘excluídos’, etnia ‘x’ de etnia ‘y’, grupos ‘mais’ e ‘menos’ seguros (e/ou violentos)”. (HAESBAERT, 2006, p. 275).

Os processos de des-re-territorialização ocorrem de maneira relacional e contextual abrangendo diferentes contextos – família, trabalho, escola, clube, religião, movimentos sociais, etc. – e dimensões sociais – econômica, política e cultural. Ao considerarmos que estes contextos e estas dimensões podem se configurar como diferentes territórios, podemos afirmar que um mesmo indivíduo ou grupo pode estar des-territorializado em maior ou menor escala, dependendo das relações de poder estabelecidas neste contexto. Neste ponto, nos parece importante enfatizar que a des-territorialização é um processo relacional, histórico-social, impregnado de ideologias, sendo possível relacioná-lo ao processo de construção de fronteiras e estabelecimento de limites considerando que:

[...] é absurdo falar em fronteiras naturais, que só existem na condição de serem subtraídas da historicidade. E se as subtraímos da historicidade, é para ‘naturalizá-las’, ou seja, para fazê-las o instrumento de uma dominação que procura se perpetuar. Convencional, sem dúvida, uma vez que os limites só manifestam um projeto que por si mesmo não é arbitrário, pois isso seria admitir que a classe dominante não procura enquadrar seu projeto social e comunicá-lo sob uma forma ideológica. (RAFFESTIN, 1993, p. 166).

Os limites são, portanto, a manifestação do poder de controle/dominação da reprodução social. Reprodução esta que se constitui como territorialidade na medida em que é a expressão do vivido nas dimensões econômicas, políticas e culturais. Este controle/dominação não ocorre de forma tranquila e simples visto que o vivido nem sempre (ou quase nunca) cabe nas divisões convencionadas pelos limites. A partir desta manifestação do poder que pretende estabelecer limites são criadas relações simétricas, pautadas pelo princípio da democracia e justiça social, ou dissimétricas, pautadas pela dominação e exploração do ‘Outro’. Ou seja, estas relações se estabelecem quando determinado poder impõe a um território um “[...] sistema que melhor corresponda ao seu projeto, pronto a transformar a existência daqueles que a ele estão submetidos, a menos que estes recuperem o seu poder para se oporem ao outro poder.” (RAFFESTIN, 1993, p. 170).

Este ponto trazido por Raffestin (1993) nos parece elucidativo para compreendermos os processos de des-re-territorializações impostos aos povos indígenas. Isto porque, ao nos voltarmos especificamente para as questões que envolvem a territorialidade indígena, é possível constatar que, historicamente, os processos coloniais aqui impetrados estiveram pautados por relações dissimétricas. A presença e as formas de relação com o território dos que aqui já estavam há milênios antes da chegada dos europeus foram desqualificadas, ignoradas. O fato é que, para o indígena, não era a terra que pertencia a ele, mas ele que pertencia à terra. Entendimento divergente do colonizador que defendia o princípio da posse e do exercício de poder sobre a terra. (PIOVEZANA, 2015). Território, na concepção indígena andina,

[...] es el espacio que nos provee todas las posibilidades de vida. Desde esta visión integral de la vida, se plasma la definición de territorio. Estas concepciones fundamentales prevalecen en la vida de las nacionalidades originarias, y esta visión nos conduce a una posición que se traduce, a su vez, en la resistencia a toda forma de vulnerabilidad de los territorios ancestrales, la invasión, la colonización y la explotación de los bienes naturales, hoy impulsados por los Estados modernos. (MACAS, 2014, p. 181).

Mesmo diante dos ainda constantes processos de des-re-territorializações, físicas e simbólicas, a que vêm sendo submetidos, a relação entre os povos indígenas e a terra não se reduz à questão da propriedade e do uso dos recursos disponíveis, mas se converte em um elemento material e espiritual onde podem conviver e manter sua cultura. (OEA, 2009). A territorialidade, compreendida a partir da relação particular que determinado grupo e, em particular, os povos indígenas, estabelecem com um território “[...] inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantem com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele.” (LITTLE, 2004, p. 254). Observa-se que,

La relación única entre los pueblos indígenas y tribales y sus territorios ha sido ampliamente reconocida en el derecho internacional de los derechos humanos. El artículo 21 de la Convención Americana y el artículo XXIII de la Declaración Americana protegen esta vinculación estrecha que guardan con las tierras, así como con los recursos naturales de los territorios ancestrales, vinculación de importancia fundamental para el goce de otros derechos humanos de los pueblos indígenas y tribales. (OEA, 2009, p. 21).

Com base nestas constatações nos parece possível afirmar que os territórios, em maior ou menor escala, estão em permanente risco de disputa ou contestação. Mesmo em contextos onde prevalecem relações simétricas, influências externas podem transformar a dinâmica territorial visto que, “Todo período de crise, toda insurreição, toda revolução se traduzem por modificações mais ou menos fortes nos sistemas de limites. Isso se torna a nova quadriculação na qual se instaura, por bem ou por mal, uma nova territorialidade.” (RAFFESTIN, 1993, p. 170). Estas transformações territoriais, físicas ou simbólicas, por meio da imposição de limites e estabelecimento de fronteiras têm sido historicamente justificadas pela incessante busca, principalmente das grandes metrópoles, pelo desenvolvimento.

‘Desenvolvimento’ é um termo com o qual se tem procurado designar o complexo processo de mudança social – geralmente, abarcando inúmeros aspectos econômicos, políticos e culturais –, orientado à criação de riquezas, supostamente, com vistas a elevar os níveis de bem estar social. Na sua origem, em algum momento ao longo do século XVIII, estava a noção de progresso que, com o tempo, se traduziria em acumulação de capital e, mais tarde, em crescimento econômico. Está implícita a este entendimento de “desenvolvimento” a necessidade de sacrifícios no presente para que se obtenha recompensas no futuro [...] (THEIS, 2015, p. 34, 35).

Esta afirmação vai ao encontro do processo histórico de colonização imposto ao continente latino-americano sendo “[...] esse imenso território que, com o diligente auxílio de suas classes dominantes, a serviço do *desenvolvimento* da(s) metrópole(s), tem se conformado com o próprio *subdesenvolvimento*.” (THEIS, 2015, p. 49, grifos no original). Esta relação estreita entre a busca desmedida por um determinado tipo de desenvolvimento e os processos de des-re-territorializações historicamente impostos aos países classificados como subdesenvolvidos nos leva à próxima sessão para discutirmos conceitos, processos e outras possibilidades de desenvolvimento.

### 2.3 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: OUTRAS POSSIBILIDADES (?!)

Usamos, neste texto, a palavra ‘desenvolvimento’ com ressalvas epistemológicas, por isso a opção de grafia, daqui em diante, entre aspas simples, exceto em citações diretas. Não queremos dar destaque à palavra, mas sim, problematizar seu uso como algo que, a princípio, pode parecer positivo. Justificamos esta escolha devido às diversas e contestáveis concepções conceituais e metodológicas que a palavra carrega. Não estamos sós, nem tão pouco somos pioneiros, neste cuidado: Theis, Oliveira, Florit, Sachs, Verhelst, Esteva são alguns autores que não se mostram tranquilos no seu uso sem algum tipo de interrogação. Não é difícil, portanto, encontrar argumentos para fundamentar tal procedimento, já que, “O termo desenvolvimento tem muito conteúdo. Nasceu de uma concepção positiva e dinâmica, porém baseada em paradigmas de uma única cultura. [...] Na prática, a palavra desenvolvimento é muitas vezes um eufemismo para ocidentalização.” (VERHELST, 1992, p. 105). Nas palavras do autor, a mentalidade ocidental é antropocêntrica, evolucionista e racionalista, cuja organização sócio-política tem como premissas a supervalorização do econômico e consequentemente do consumo e a soberania do Estado-nação.

Esteva (2000, p. 62, grifos no original) explica que ‘desenvolvimento’ tem uma longa história de uso atrelado, inicialmente, à concepção biológica de transformação que, primeiro o “[...] considerava como um movimento na direção da forma *apropriada* para o ser [...]” passando, em meados do século XIX, para “[...] um movimento na direção de uma forma *sempre mais perfeita* daquele mesmo ser.” Nesse mesmo período, no campo científico, evolução e ‘desenvolvimento’ passaram a ser utilizados como sinônimos. Ainda no século XVIII a palavra passou a ser utilizada também na esfera social, com a concepção cunhada por Herder em 1774, de que o ‘desenvolvimento’ histórico era uma continuidade do ‘desenvolvimento’ natural, desígnio divino. Com o advento da era científica, Deus perdeu a

centralidade no universo e o sujeito humano passou a acreditar que tinha poder sobre o próprio ‘desenvolvimento’.

A popularização do termo ‘desenvolvimento’ no século XIX e o seu uso como sinônimo de evolução e crescimento fez com que ele passasse a ser empregado para designar praticamente tudo o que pudesse sofrer algum tipo de alteração – para industrialização, para as relações pessoais, para a urbanização – tanto no campo científico, quanto no campo social. Esteva (2000, p. 63) explica que este uso indiscriminado “[...] acabou por dissolver a precisão do seu significado.” Isto explica a necessidade de adjetivar o termo, conforme a prioridade que se deseja dar: ‘desenvolvimento social’, ‘desenvolvimento econômico’, ‘desenvolvimento urbano’ e assim por diante e,

[...] embora careça de qualquer precisão quando não devidamente qualificado, a palavra em si está firmemente estabelecida na percepção popular e intelectual. [...] tem um sentido de mudança *favorável*, de um passo do simples para o complexo, do inferior para o superior, do pior para o melhor. Indica que estamos *progreindo* porque estamos avançando segundo uma lei universal necessária e inevitável e na direção de uma meta *desejável*. (ESTEVA, 2000, p 64, grifos nossos).

Entretanto, a história do ‘desenvolvimento’ para os países da América Latina, África e boa parte da Ásia, tem se mostrado por vezes desastrosa e “Desde la Segunda Guerra Mundial ha cambiado muchas veces de identidad y de apellido, tironeando entre un consistente reduccionismo economicista y los insistentes reclamos de todas las otras dimensiones de la existencia social.” (QUIJANO, 2000, p. 11). Alguns autores apontam o discurso proferido pelo presidente dos EUA, Harry Truman, no dia 20 de janeiro de 1948, como o momento histórico a partir do qual o mundo assumiu o ‘desenvolvimento’ como justificativa para qualquer intervenção em sociedades cujo sistema econômico pode ser considerado primitivo, a partir da perspectiva norte-americana. (ACOSTA, 2016).

Neste discurso, referenciado também por Wolfgang Sachs (1999), o então presidente dos EUA reduz toda a diversidade dos países do Sul à categoria de subdesenvolvidos e traça como objetivo global para todas as pessoas a busca pelo ‘desenvolvimento’. A ênfase do discurso recai sobre a lógica de aumento da produção: mais alimentos, mais roupas, mais casas e mais tecnologia que favoreça o menor emprego da força humana. Tudo isso como sendo a chave para a prosperidade e a paz mundial. O pronunciamento feito no momento em que os EUA já eram uma nação industrializada e detinham boa parte da tecnologia, parece ter desencadeado uma corrida em busca do ‘desenvolvimento’ sem precedentes na história. (SACHS, 1999). A crença generalizada era de que, a partir de um ordenamento “[...] tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana

milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados.” (ESCOBAR, 2007, p. 11). Ao observarmos a situação destes países atualmente, parece evidente que algo deu errado neste caminho:

Olhando para trás depois de 40 anos, reconhecemos o discurso de Truman como o tiro de largada da corrida para o Sul alcançar o Norte. Mas também vemos que o campo de corredores tem se dispersado, assim como alguns competidores têm caído à margem e outros têm começado a suspeitar que estão indo na direção errada. (SACHS, 1999, p. 4, tradução nossa).

Todavia, antes de nos atermos ao período de análise proposto por Sachs (1999) – qual seja, pouco depois do final da segunda guerra mundial – retomamos a discussão já feita sobre os processos de colonização e a naturalização da dominação para afirmar que o projeto norte-americano de ser o farol do ‘desenvolvimento’, usando uma expressão de Sachs (2000), teve suas bases construídas durante os longos séculos de colonização que resultaram nas diferentes colonialidades: metodológica (poder), epistemológica (saber), ontológica (ser) e cosmogônica (crer). A exploração desmedida de recursos e as relações de produção construídas com base na ideia de raça (QUIJANO, 2005) impuseram aos países colonizados a condição de ‘subalternos’, ‘primitivos’, ‘tradicionais’. A independência destes países do sistema colonial não rompeu com este processo. O poder e controle social permaneceu com uma minoria branca da população que explorava a maioria constituída por indígenas, negros e mestiços, sendo que estes não tinham “[...] acceso al control de ningún recurso de producción importante, o fueron incluso despojados del que habían tenido durante la Colonia, y se les impidió toda participación en la generación y en la gestión de las instituciones políticas públicas, del Estado, pues.” (QUIJANO, 2000, p. 23-24).

Assim, os sistemas de organização social nos países da América Latina estavam direcionados para atender aos interesses da minoria branca da população que detinha o controle dos meios de produção e, por sua vez, mantinha uma relação de dependência econômica e cultural com os países europeus. Internamente, esta minoria continuou a reproduzir relações de trabalho com base na escravidão, servidão, pequena produção mercantil, assalariamento e reciprocidade. Nesta configuração social, não se construiu por aqui um projeto de Estado-nação, posto que não havia um interesse comum a todos os setores da sociedade. (QUIJANO, 2000). Para os países latino-americanos, por quase 500 anos, a Europa era o padrão a ser seguido. Porém, logo após a Segunda Guerra Mundial, “Com o colapso dos poderes coloniais europeus, os Estados Unidos encontraram a oportunidade de dar dimensões globais à missão que lhes havia sido legada por seus fundadores: ser ‘a luz no cimo do monte’.” (SACHS, 2000, p. 11).



Para alcançar o ‘desenvolvimento’, os países do Sul deveriam seguir os programas políticos fundamentados nas premissas norte-americanas do que é ser ‘desenvolvido’.

O intuito norte-americano era consolidar sua hegemonia enquanto potência mundial. Para isso criou a ideia, ilusória como já vimos, de que o ‘desenvolvimento’, marcadamente econômico, seria a solução para retirar os países da condição de subdesenvolvidos. O conceito de subdesenvolvimento, neste caso, parte da ideia hegemônica, fortalecida principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, do que representa ser ‘desenvolvido’, e determina a existência de países ricos e pobres, sem que se problematize as causas dessa existência e condição. (ROSSATO, 2002). É uma ideologia que construiu fronteiras entre territórios, delimitando e contrapondo o que se encaixaria (dentro) ou não (fora) neste (pré)conceito. Para pertencer ao conceito seria necessário seguir o padrão econômico de relação com o meio (produção e consumo) primeiramente, eurocentricamente construído e, mais recentemente, norte-americano que não reconhece e invisibiliza outras formas de organizar a vida, ou seja, outras formas de ser, estar e conviver socialmente. Esta forma de olhar para os países considerados subdesenvolvidos reconhece apenas carências e não potencialidades, transforma a natureza e as riquezas locais em recursos a serem explorados pelo trabalho de homens e mulheres, desvaloriza a cultura e a sabedoria local, estabelecendo sempre uma relação de dependência. Dessa forma, “Transforma as atividades autônomas e pessoais, que incorporam desejos, habilidades, esperanças e interação social ou com a natureza, em necessidades cuja satisfação exige a mediação do mercado.” (ESTEVA, 2000, p. 74).

A resistência a esses processos de ‘desenvolvimento’ por parte das populações originárias resultou em lutas, massacres, invisibilização, vulnerabilização, expropriação territorial, tanto física quanto cultural, que perduram até os dias atuais. No Brasil, a história do ‘desenvolvimento’ é marcada por um processo excludente e que responde à lógica capitalista e neoliberal de acumulação de renda. Esta lógica tem acentuado as desigualdades sociais, vulnerabilizado, invisibilizado certas culturas e (re)produzido pobreza em larga escala. Assim, esse ‘desenvolvimento’ parece não ter ido além de multiplicar a escala de diferença em relação aos países ditos ‘desenvolvidos’ e modernos e os classificados como subdesenvolvidos e atrasados. Para tanto,

Basta una mirada superficial a los paisajes biofísicos, económicos y culturales de la mayor parte del Tercer Mundo para darse cuenta de que el desarrollo está en crisis, y que la violencia, pobreza y deterioro social y ambiental crecientes son el resultado de cincuenta años de recetas de crecimiento económico, “ajustes estructurales”, macroproyectos sin evaluación de impacto, endeudamiento perpetuo, y marginamiento de la mayoría de la población de

los procesos de pensamiento y decisión sobre la práctica social. (ESCOBAR, 2007, p. 11-12).

Os processos de ‘desenvolvimento’ promovidos por aqui resultaram praticamente na extinção da presença indígena e dos seus meios de sobrevivência destruídos paulatinamente: a caça, a pesca, a circulação livre, seus ritos espirituais, suas crenças e costumes. Esta realidade se distribui pelas diferentes regiões brasileiras. Ao que parece, quanto mais desenvolvida a região do ponto de vista eurocêntrico e capitalista neoliberal, mais invisibilizada fica a existência destas populações. Este cenário nos permite assumir que,

[...] el patrón de poder capitalista, la sociedad capitalista, no tiene en nuestros países ninguna posibilidad de desarrollo distinta de la que produce esa incesante concentración de poder, des-democratización de las relaciones sociales, polarización social, inmiseración de cada vez mayores proporciones de la población. Toda otra imagen sería necesariamente engañosa. Los pueblos de América Latina, los dominados y explotados en primer término, todos aquellos para los cuales la dominación, la explotación, la discriminación son los problemas centrales de la especie, se encuentran ahora ante la necesidad de decidir si ése es todavía el camino deseable. (QUIJANO, 2000, p. 27).

A reflexão para decidir qual caminho se pretende tomar passa também por tentar responder, “¿Cómo superar un problema complejo con la visión de mundo y el pensamiento que lo generaron? La sociedad industrial capitalista está hundiéndose por su propio peso: los ‘problemas de desarrollo’ para los cuales el mismo ‘desarrollo’ no tiene solución.” (DE SOUZA SILVA, 2013, p. 490). Diante deste quadro e sob a pressão de movimentos sociais nacionais e organismos internacionais ligados às questões dos direitos humanos, a legislação brasileira prevê um ‘desenvolvimento’ alternativo, que não seja meramente de cunho econômico, voltado às populações originárias, cujas bases teórico-metodológicas analisaremos a seguir.

### **2.3.1 Etnodesenvolvimento: uma proposta e/em possibilidades?!**

As discussões que buscam um ‘desenvolvimento’ alternativo incluem, em alguma medida, estratégias que visam a satisfação das necessidades fundamentais das pessoas, não obrigatoriamente atreladas ao crescimento econômico desmedido, mas ainda assim pautadas em relações de consumo. O objetivo principal, para essas alternativas, é produzir bens essenciais que melhorem o padrão de vida da população mais pobre. Geralmente essas discussões se orientam por uma visão endógena que busca responder às necessidades do país ou de determinada região e não ao sistema internacional ou padrão global, valorizando as tradições culturais existentes, respeitando e não destruindo o meio ambiente. Privilegiam o uso de recursos locais, sejam naturais, técnicos ou humanos de forma sustentável e incentivam a

participação das pessoas na tomada de decisões, deslocando o poder político para as bases. (STAVENHAGEN, 1985).

Foi com base nos elementos descritos acima que surgiu, na América Latina nos anos de 1970, a proposta de ‘desenvolvimento’ alternativo para as populações indígenas denominada etnodesenvolvimento. Segundo essa proposta os povos indígenas possuem capacidade de buscar soluções para os próprios problemas em relação ao ‘desenvolvimento’ a partir de suas experiências, conhecimentos e identidade históricos. De acordo com o discurso fundacional esses povos “[...] no sólo son capaces de orientar y gestionar su propio desarrollo, sino que la identidad étnica y la cultura propia encierran soluciones insustituibles a los problemas del desarrollo de los pueblos originarios del hemisferio.” (CEPAL, 1995, p. 5).

[...] etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un Pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que defina según sus propios valores y aspiraciones. (BONFIL BATALLA, 1995, p. 467).

Bonfil Batalla (1995) propõe que a análise da possibilidade de realização de um etnodesenvolvimento seja feita em uma dimensão política a partir do conceito de “controle cultural”. Esta análise permite classificar em que medida os povos originários têm poder de decisão, ou seja, autonomia em relação ao uso/manejo de recursos próprios/internos e em relação ao uso/manejo de recursos externos. Os recursos se referem a elementos necessários para desenvolver um projeto social podendo ser identificados em quatro grandes grupos:

[...] a) *materiales*, que incluyen los naturales e los transformados; b) de *organización*, como capacidad para lograr la participación social y vencer las resistencias; c) intelectuales, que son los conocimientos – formalizados o no – y las experiencias; d) *simbólicos y emotivos*: la subjetividad como recurso indispensable. (BONFIL BATALLA, 1995, p. 469, grifos no original).

De acordo com o autor, quanto mais fortalecida e ampliada a autonomia dos povos indígenas em relação aos meios de uso dos recursos, sejam internos ou externos, melhores as condições de promoção do etnodesenvolvimento e mais fortalecida a cultura própria. Quanto menor essa autonomia, mais alienada fica a cultura, prevalecendo a lógica da imposição cultural. Considerando a realidade dos povos indígenas, resultado do longo processo de colonização a que foram submetidos, a ampliação da capacidade de decisão inclui a recuperação/restituição de recursos que lhes foram alienados. Entre eles, o uso da terra, o conhecimento da história, dos saberes ancestrais, das tecnologias. Faz parte do processo de ampliação da autonomia a capacitação/formação dos indígenas baseada na própria cultura, na

sua história, nos conhecimentos ancestrais do seu povo e também em conhecimentos externos que possam se somar e qualificar os meios de vida da comunidade.

Esa capacidad autónoma, en macrosociedades complejas y plurales como las que integran la América Latina de hoy, sólo puede alcanzarse si esas sociedades (en este caso los pueblos indios), constituyen unidades políticas con posibilidad real de autodeterminación, es decir, de gobernarse a sí mismas, de tomar sus propias decisiones, en una serie de asuntos que constituyen el ámbito de su etnodesarrollo o, en otras palabras, la ampliación de su cultura propia, tanto en su modalidad autónoma como en la apropiada. (BONFIL BATALLA, 1995, p. 478, 479).

A autodeterminação implica, para os países, uma reorganização do poder, reconhecendo os grupos étnicos como unidades políticas com capacidade técnica e administrativa para tomar decisões sobre os processos de ‘desenvolvimento’ que ocorrem em seus territórios. Reconhecer a autodeterminação de uma população, conforme Bonfil Batalla (1995), é a primeira condição jurídica e política do etnodesenvolvimento. Isto explica porque, “Na América Latina, o etnodesenvolvimento das populações indígenas significa uma completa revisão das políticas governamentais ‘indigenistas’, que têm sido adotadas pela maioria dos governos.” (STAVENHAGEN, 1985, p. 42).

A inclusão do termo ‘etno’ às políticas governamentais de ‘desenvolvimento’ na América Latina surge em meio ao questionamento sobre os resultados de propostas desenvolvimentistas para os países de Terceiro Mundo que vinham norteando também as políticas indigenistas. Mesmo pautados pela agenda eurocêntrica inicialmente e norte americana em seguida, conforme discutido na sessão anterior, os países latino-americanos apresentavam um fraco desempenho econômico. A distância entre pobres e ricos cada vez mais acentuada e a violência física e simbólica a que estavam frequentemente submetidos os povos indígenas e tribais indicavam que “Os planejadores e políticos de todo o mundo têm que lidar com fatores étnicos no desenvolvimento.” (STAVENHAGEN, 1985, p. 40).

No âmbito latino-americano, a anteceder esse momento, as críticas dos efeitos etnocidas das políticas desenvolvimentistas tiveram na Reunião de Barbados, em 1971, e na Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina, promovida pela articulação entre UNESCO e FLACSO em dezembro de 1981, em São José da Costa Rica, eventos especiais na formulação de propostas para um ‘desenvolvimento alternativo’, marcado por projetos de futuro próprios aos povos indígenas [...]. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002, p. 10).

No Brasil, somente com a Constituição de 1988, que dedica o Capítulo VIII às questões indígenas, a legislação vem sendo orientada por princípios que reconhecem a capacidade das populações em tomar decisões sobre os assuntos que lhes afetam diretamente. Essa legislação vem respondendo à pressão de movimentos e organizações ligados às questões indígenas

nacionais e internacionais, mobilizados principalmente a partir da década de 1970. A relação entre o Estado e as populações indígenas anteriormente à Constituição de 1988 era de tutela, ou seja, mesmo reconhecendo alguns direitos, não lhes permitia tomar decisões sobre seu presente e/ou futuro. O Estatuto da Terra de 1964 estipulava que:

Art. 2º É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

[...]

§ 4º É assegurado às populações indígenas o direito à posse das terras que ocupam ou que lhes sejam atribuídas de acordo com a legislação especial que disciplina o regime tutelar a que estão sujeitas. (BRASIL, 1964).

A Constituição de 1988 inverte essa relação afirmando no seu Artigo 232 que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL/CF (1988) 2004, p. 131). Em que pese questões que impactam diretamente para o ‘desenvolvimento’ destas populações, a Carta Magna afirma, no artigo 231, que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las e proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL/CF (1988), 2004, p. 130).

Um marco importante no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, que demonstra o compromisso do Brasil com organismos internacionais, é o Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, afirmando que esta será executada e cumprida inteiramente. O texto da lei esclarece as condições de ocupação das terras tradicionais, assegurando atividades produtivas para o bem-estar e condições para reprodução física e cultural, sendo os recursos naturais de uso exclusivo da comunidade, salvo em situações de interesse nacional. O item 1 do artigo 7º assegura o direito aos povos interessados de determinar suas prioridades em relação aos processos de ‘desenvolvimento’ que afetem sua cultura, seus costumes, suas terras, estando, portanto, garantida a sua participação no planejamento, execução e avaliação desses processos. Os demais itens deste artigo determinam que:

2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os

resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas.

4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam. (BRASIL/OIT, 2004).

Outras leis promulgadas após a Constituição de 1988 incluíram questões que envolviam a promoção do ‘desenvolvimento’ das populações originárias. A Lei nº 8.171 de 17 de janeiro de 1991 dispõe sobre a Política Agrícola, afirmando que o apoio do Poder Público é extensivo aos grupos indígenas. O Decreto nº 3.108 de 30 de junho de 1999 trata da criação do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas. O Decreto nº 3.991 de 30 de outubro de 2001 dispõe sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, incluindo os indígenas como beneficiários do programa. A Lei nº 10.711 de 5 de agosto de 2003 dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudas, sendo regulamentada pelo Decreto 5.153 de 23 de julho de 2004. Especificamente o termo etnodesenvolvimento apareceu nas considerações da Resolução CONDRAF nº 44 de 13 de julho de 2004, afirmando:

c) que as ações a serem desenvolvidas devem estar articuladas a uma política pública integrada para o etnodesenvolvimento, com enfoque nas atividades produtivas e nas políticas agrárias de comunidades quilombolas e de povos indígenas para o desenvolvimento sustentável, com democracia de gênero; (BRASIL/MDA, 2004).

O Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Mesmo sem mencionar o termo etnodesenvolvimento, as questões envolvendo o reconhecimento ao direito de manter a diversidade socioambiental e cultural, considerando aspectos relacionados a etnia e identidade aparecem no texto da referida política. A Lei 12.188 de 11 de janeiro de 2010 institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, incluindo no inciso I do Artigo 5º os povos indígenas como beneficiários dessa política.

O Decreto nº 7.747 de 5 de junho de 2012 institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas. O referido decreto apresenta os objetivos específicos estruturados em 7 eixos, sendo os objetivos do eixo 5 especialmente voltados às questões que envolvem o “[...] uso sustentável de recursos naturais e iniciativas produtivas indígenas”. (BRASIL/PNGATI, 2012). Em 2014 a Portaria Interministerial nº 002 instituiu o Selo Indígena que identifica a origem étnica e territorial de produtos produzidos por pessoas físicas ou jurídicas de comunidades indígenas e que façam parte do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. A ação mais recente no intuito de promover o

etnodesenvolvimento foi a Instrução Normativa nº 3 de 11 de junho de 2015 que estabelece normas e diretrizes para atividades com fins turísticos em terras indígenas.

Especificamente no âmbito do planejamento governamental que envolve o orçamento da União, uma consulta aos planos plurianuais (PPA) a partir de 2000 revelou que a perspectiva do etnodesenvolvimento tem sido considerada. O PPA 2000/2003 traz o programa Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas, sob a responsabilidade de quatro ministérios: Justiça, Agricultura, Educação e Saúde. Compõem este programa 5 indicadores, sendo 4 relacionados à saúde (alimentação, saneamento) e 1 relacionado à educação. No período de 2004/2007, o PPA tem como um dos objetivos “Garantir a integridade dos povos indígenas, respeitando sua identidade cultural e organização econômica.” São apresentados dois programas específicos para as populações indígenas: Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas e Proteção de Terras Indígenas, Gestão Territorial e Etnodesenvolvimento. As comunidades indígenas são incluídas em outros programas que envolvem combate à fome, atenção à saúde, redução das desigualdades de gênero.

O PPA 2008/2011 tem como programa específico Proteção e Promoção dos Povos Indígenas com o objetivo de “Garantir aos Povos Indígenas a manutenção ou recuperação das condições objetivas de reprodução de seus modos de vida e proporcionar-lhes oportunidades de superação das assimetrias observadas em relação à sociedade brasileira.” Além disso, insere as populações indígenas como público alvo em programas de inclusão e desenvolvimento social, conservação e biodiversidade de forma sustentável, paz no campo e saneamento rural. A consulta a este documento não localizou a menção específica ao etnodesenvolvimento.

O programa Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas aparece nos dois PPAs seguintes: 2012/2015 e 2016/2019. No primeiro, uma das iniciativas indicadas é a de “Promover o etnodesenvolvimento, por meio da coordenação, apoio e fomento a processos e projetos, com ênfase na gestão e uso sustentável dos recursos naturais das terras indígenas, geração de renda e garantia da segurança alimentar e nutricional dos povos indígenas.” Além do programa específico, as populações indígenas aparecem incluídas em outros que envolvem questões agrárias, saúde, educação, saneamento, meio ambiente, geração de renda.

No PPA em vigência, entre as diretrizes estratégicas, aparece o “Fortalecimento da governança fundiária e promoção da reforma agrária e da proteção dos direitos dos povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e quilombolas.” Esta diretriz vai impactar na inclusão dessa população em vários outros programas que envolvem cultura, agricultura familiar, segurança alimentar, inclusão social, saúde, igualdade de gênero, reforma agrária, biodiversidade. O objetivo apontado no programa específico às populações indígenas do plano

atual é “Promover o etnodesenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais, por meio da inclusão produtiva e da geração de renda.”

No âmbito legal e nos planejamentos federais, como vimos, há uma série de inovações no que diz respeito à relação do Estado com as populações indígenas e ao reconhecimento, fortalecimento, proteção e promoção do direito à cultura, à identidade étnica, à preservação de seus costumes e ao desenvolvimento de atividades que garantam a reprodução física e simbólica e o bem-estar da comunidade. São trinta anos desde a promulgação da Constituição Federal e, desde então, é perceptível uma ampliação da presença das questões indígenas nas políticas públicas. Contudo, os princípios do etnodesenvolvimento não foram incorporados totalmente à legislação brasileira.

Mesmo com a nova Constituição de 1988, o Código Civil de 1916, Lei nº 3.071/1916, que indicava no seu Artigo 6º, inciso III, os ‘silvícolas’ como relativamente incapazes e, portanto, submetidos à tutela, permaneceu vigente até 2002. O Novo Código Civil, Lei nº 10.406/2002, traz no Parágrafo único do Artigo 4º que “A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (BRASIL, 2002). Ocorre que a legislação especial, ainda em vigência em 2018, é o Estatuto do Índio, Lei 6.001/1973. No seu Capítulo II dispõe sobre o regime de tutela ou assistência e estabelece: “Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.” Determinando no segundo parágrafo que “Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas.” (BRASIL, 1973).

Existem propostas para revisão e adequação do Estatuto do Índio tramitando no Congresso desde 1991 e, em 1994, uma comissão especial da Câmara dos Deputados chegou a aprovar a proposta do Estatuto das Sociedades Indígenas. Porém, sob a alegação da recém eleição de um novo governo, foi feito um recurso para que houvesse mais tempo para apreciação. Somente em 1999 o projeto de lei foi incluído para votação, sendo novamente obstruído pelo governo que solicitou mais tempo para apresentar sugestões. No ano seguinte a proposta voltou para que as representações indígenas se posicionassem sobre o texto e um dos principais impasses é o próprio fim do regime de tutela, que encontra resistência entre os indígenas e dentro do atual órgão responsável pelas questões indígenas, FUNAI. (ARAÚJO; LEITÃO, 2002).

O texto que se encontra atualmente em discussão data de 2009, conforme consta na página da FUNAI<sup>47</sup>. O primeiro artigo traz como princípio que “Esta lei regula a situação

---

<sup>47</sup> Para consulta verificar em Publicações e Legislação em <http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1/estatuto-do-indio>.



jurídica dos indígenas, de suas comunidades e de seus povos, com o propósito de proteger e fazer respeitar sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos sobre as terras que ocupam e todos os seus bens.” (BRASIL/MJ/CNPI, 2009). A política de proteção dos povos indígenas e promoção dos direitos indígenas presente nos dois últimos PPAs aparece no sexto artigo entre os princípios do estatuto, indicando como finalidades:

I - garantir aos indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira e sobre o seu funcionamento;

II - garantir meios para sua auto-sustentação, respeitadas as suas diferenças culturais;

III - assegurar a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e de subsistência;

IV - assegurar o seu reconhecimento como grupos etnicamente diferenciados, respeitando suas organizações sociais, usos, costumes, línguas e tradições, seus modos de viver, criar e fazer, seus valores culturais e artísticos e demais formas de expressão;

V - garantir a posse e a permanência nas suas terras e o usufruto exclusivo das riquezas dos solos, rios e lagos nelas existentes;

VI - garantir o pleno exercício dos direitos civis e políticos;

VII - proteger os bens de valor artístico, histórico e cultural, os sítios arqueológicos e as demais formas de referência à identidade, à ação e à história dos povos ou comunidades indígenas;

VIII – proteger os povos em risco de extinção, em situação de isolamento voluntário ou não contatados.

Parágrafo único. A política disposta no caput deste artigo se aplica a todos os indígenas, indistintamente, independente da localidade em que se encontrem. (BRASIL/MJ/CNPI, 2009)<sup>48</sup>.

Ao longo do texto é possível localizar a menção em relação ao ‘desenvolvimento’ sustentável das populações indígenas e a referência em relação à autonomia no que concerne a gestão territorial e ambiental de suas terras. (BRASIL/MJ/CNPI, 2009). Não há, contudo, menção ao etnodesenvolvimento ou à autodeterminação. Ainda assim, rompe com a questão da tutela do estatuto em vigência. Enquanto não é aprovado o novo estatuto, a legislação brasileira permanece em contradição entre o documento de 1973 e a Constituição de 1988 a respeito da questão da tutela, considerando o que menciona no Código Civil de 2002. Esse panorama “[...] legal confuso tem permitido que, dependendo dos atores relacionados à política indigenista, se usa um ou outro desses parâmetros, negando assim a possibilidade de um diálogo em busca de igualdade.” (BROSTOLIN, 2005, p. 86).

O quadro contraditório pode explicar o motivo pelo qual a situação, no que tange os direitos dos povos indígenas sobre os seus modos de vida e seus territórios, ainda é precária e preocupante. E porque mesmo os direitos conquistados estão em constante ameaça como apontou o relatório da ONU, resultado da missão ao Brasil da relatora especial sobre os direitos

---

<sup>48</sup> Texto ainda não aprovado.

dos povos indígenas em 2016. De acordo com a relatora, a situação dos indígenas no Brasil é a pior desde 1988. Entre os problemas encontrados, o relatório cita represálias, ameaças, assassinatos, demarcação de terras, violência e discriminação, entre outros. Um dos itens do documento revela:

Uma questão de preocupação premente diz respeito à quantidade de ataques documentados e relatados contra povos indígenas. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário, 92 pessoas indígenas foram assassinadas em 2007; em 2014, esse número havia aumentado para 138, tendo o Mato Grosso do Sul o maior número de mortes. Com frequência, os ataques e assassinatos constituem represálias em contextos de reocupação de terras ancestrais pelos povos indígenas depois de longos atrasos nos processos de demarcação. (ONU, 2016, p. 6).

Apontamos de forma geral a origem do termo, seus fundamentos e como o etnodesenvolvimento vem sendo incorporado às políticas públicas e projetos para as populações indígenas no Brasil. Vimos também que a realidade destas populações, em que pese alguns avanços, parece estar longe da maior parte dos objetivos dessa proposta de ‘desenvolvimento’. Parece-nos pertinente, neste momento, trazer algumas considerações críticas acerca do que Verdum (2006, p. 98) chamou de “novos brindes” referindo-se ao “[...] projeto indigenista de atração e integração econômica, cultural e política dos povos indígenas: o denominado etnodesenvolvimento [...]”. Para este autor, mesmo com uma vestimenta diferente, a proposta ainda persiste na intenção de integração dos indígenas às sociedades nacionais.

O problema parece incidir sobre “[...] a imprecisão do termo na medida que conduz, por meio do sufixo desenvolvimento, uma carga ideológica que de nada contribui para uma percepção mais imparcial e respeitosa do devir humano de outrem.” (AYALA; FEHLAUER, 2005, p. 47). Para estes autores, assim como para Verdum (2006), a proposta tem sua base sustentada na premissa da ‘necessidade’ ou da ‘pobreza’. A agenda é construída, portanto, olhando para uma suposta carência definida a partir de uma noção etnocêntrica do que seja riqueza ou pobreza. A isso se soma a naturalização de uma cultura ocidental que impõe, entre outras coisas, a institucionalização dos modos de participação que viabilizam o acesso aos recursos técnicos e financeiros.

Verdum (2006) vê com preocupação o crescente interesse, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, do Banco Mundial<sup>49</sup> e de outras agências multilaterais em financiar projetos

---

<sup>49</sup> De acordo com Verdum (2006), o Banco Mundial tem demonstrado interesse em desenvolver projetos com os povos indígenas principalmente a partir da década de 1980, intensificando as ações na década seguinte. Este interesse veio sempre orientado pela premissa de diminuir a pobreza dos povos indígenas. No entanto, por mais que as diretrizes do Banco tenham evoluído para o respeito às questões identitárias e culturais e necessidade de participação dos referidos povos nas decisões acerca dos projetos, a concepção do Banco para definir pobreza é, na análise de Verdum (2006), no mínimo problemática já que se pauta em indicadores como “[...] existência e

com a prerrogativa do etnodesenvolvimento. As propostas pressupunham que todos os povos indígenas desejavam se incorporar ao ‘desenvolvimento’ como forma de “[...] solucionar a ‘pobreza vivida pelos povos da região’ e de garantir uma melhor posição para eles no processo acelerado de expansão e integração da(s) economia(s) de mercado em nível mundial.” (VERDUM, 2006, p. 100). Desvincular o ‘desenvolvimento’ dessa carga etnocêntrica histórica e política, mesmo quando acrescido de termos como ‘etno’ ou ‘sustentável’, se converte em uma tarefa complexa. Isso fica evidente nos discursos que justificam a intervenção de organismos como o Banco Mundial em projetos para promover o ‘desenvolvimento’ no Terceiro Mundo que são pautados na constatação da existência da pobreza, fome, carência, na ausência de saúde, educação, segurança a partir de uma perspectiva hegemônica do que é ser ‘desenvolvido’ e sem problematizar de que forma se constrói essa imagem e se produz esse contexto. Esta visão “[...] universaliza y homogeneiza las culturas del Tercer Mundo en una forma ahistórica. Solo desde una cierta perspectiva occidental tal descripción tiene sentido; su existencia constituye más un signo de dominio sobre el Tercer Mundo que una verdad acerca de él.” (ESCOBAR, 2007, p. 28).

Hoje, para dois-terços dos povos do mundo, o subdesenvolvimento é uma ameaça que já foi executada; uma experiência de vida de subordinação, de discriminação e de subjugação, e de ter sido enganado. Dada essa condição, a mera associação de nossos projetos de vida com o desenvolvimento tende a anulá-los, contradizê-los, escravizá-los. Ela impede que pensemos sobre nossos próprios objetivos, como queria Nyerere; ela corrói a autoconfiança e a confiança em nossa própria cultura, como Stavenhagen exige; ela clama por aquele tipo de gerenciamento de cima para baixo, contra o qual Jimoh se rebelou; ela converte a participação em um truque manipulativo para envolver indivíduos em conflitos para obter algo que os poderosos querem lhes impor, que era exatamente o que Fals-Borba e Rahman queriam evitar. (ESTEVA, 2000, p. 61).

A contraposição, divergência ou dissidência em relação a essa limitação conceitual do termo ‘desenvolvimento’ tem sido feita por movimentos sociais e intelectuais que “[...] ven en lo económico y tecnocientífico no el material para una irresponsable aventura más en desarrollo sino la posibilidad de inventar nuevas formas de ser libre. A esto llamamos posdesarrollo.” (ESCOBAR, 2007, p. 13). Para Escobar (2007), o desafio das diversas comunidades em ascender ao que está sendo apontado como ‘pós-desenvolvimento’ implica em romper com

---

acesso a sistemas de educação escolar e de atenção a (*sic*) saúde adequados; a serviços de assistência social; ao mercado de trabalho; a um rendimento derivado do trabalho; à infra-estrutura e a tecnologias adequadas.” (VERDUM, 2006, p. 116). Assim, considerando esses indicadores, quando se apropria do conceito de etnodesenvolvimento para implementar projetos, fica evidente que por detrás das ‘boas intenções’ do Banco está a prerrogativa de que acabar com a ‘pobreza’ é fazer com que o modo de vida dos indígenas se equipare ao modo de vida da sociedade dominante.

práticas produtivas de base capitalista que tem a modernidade como parâmetro de sociedade ideal. O autor aponta “La descentralización económica, la desburocratización del manejo ambiental, el pluralismo político, la autonomía cultural y la productividad ecológica pueden servir como criterios globales para emprender tal estrategia.” (ESCOBAR, 2007, p. 345). Tomando estes critérios, relembando a discussão sobre as colonialidades a que foram submetidas as populações originárias, a consequente usurpação dos seus modos de ser, estar, conviver, aprender e crer nesse mundo e atentos às críticas suscitadas em relação aos processos de ‘desenvolvimento’, seja qual for o adjetivo que lhe acompanhe, a sessão seguinte discute uma outra possibilidade (re)(in)surgida de dentro (WALSH, 2009) e, portanto, diferente das demais já na sua origem, ou seja, uma alternativa ao ‘desenvolvimento’<sup>50</sup> que permita inventar novas formas de ser livre. (ESCOBAR, 2007).

### **2.3.2 Interculturalidade, Decolonialidade e Bem Viver: (re)insurgências e práticas de vida outras**

Historicamente o processo de colonização impôs aos povos originários e aos negros trazidos da África uma separação drástica entre homem-mulher e a natureza que passa a ser objetivada e considerada exclusivamente como recurso. (WALSH, 2009). Esse processo produziu colonialidades, como vimos no início desse capítulo, submetendo, a partir do conceito de ‘raça’, os diferentes povos, considerados inferiores, à lógica e aos modos de produção do sistema capitalista europeu. Sistema que se fortaleceu, principalmente, com as relações de trabalho escravo e servidão impostas aos negros e indígenas. (QUIJANO, 2005). Essa relação de submissão dos países latino-americanos em relação aos países colonizadores não se rompeu com a independência tendo em vista o processo alienante a que têm sido submetidos desde que a América foi invadida – alguns insistem em chamar de ‘descoberta’ – pela Europa. (WALSH, 2009). Constatase que:

[...] la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin

---

<sup>50</sup> Polo (2015) propõe pensar alternativas ao ‘desenvolvimento’ a partir de múltiplas propostas de Bem Viver e resgatar “[...] nuevas propuestas críticas anti-sistémicas, y que surgen y se presentan como alternativas al capitalismo, ya desde el cuidado del planeta, ya desde la lucha por la justicia social o por la construcción de nuevas calidades de condición humana.” (POLO, 2015, p. 61, 62). Ao propor alternativas ao ‘desenvolvimento’, a autora desloca a ideia homogeneizante de que as sociedades devam buscar sempre a lógica do ‘desenvolvimento’ agregando a ele termos que tentam minimizar os danos historicamente causados, como ‘desenvolvimento’ sustentável, por exemplo. Não se trata, portanto, de ter um ‘desenvolvimento’ alternativo, de acordo com a autora, mas sim de pensar alternativas ao ‘desenvolvimento’. É por essa linha de discussão que pretendemos seguir.

del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 13).

Em coerência com o entendimento dos autores supracitados, justificamos o uso do termo ‘decolonialidade’ nesta tese como opção política que se propõe “[...] trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial.” (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 13). A supressão do ‘s’, de(s)colonial, intenta demarcar claramente uma postura política que não pretende dar margem para o entendimento de que seja possível ‘desfazer’ ou ‘desconstruir’ o colonial, além de apontar para um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades. (WALSH, 2009). Ou seja,

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p. 15, nota de rodapé 1).

Ressaltamos que, a partir deste ponto, quando o uso do termo ‘descolonial’ se fizer necessário como no caso de citações diretas, o mesmo será grafado entre aspas simples de forma a lembrar as ressalvas em relação às concepções a que possa estar atrelado. Assumindo esse posicionamento vigilante e diante das discussões já feitas até aqui, nessa sessão propomos refletir que “[...] reestablecer y reconstruir la comunión entre la naturaleza y las personas es acto de decolonización y de liberación para la sociedad en su conjunto.” (WALSH, 2009, 215).

Isto se coloca como necessário visto que o padrão de ‘desenvolvimento’ assumido hegemonicamente pelos países do ‘primeiro mundo’ e imposto aos países do ‘Terceiro Mundo’ com base no sistema capitalista tem se mostrado insustentável. A promessa de resolver os problemas sociais com base no crescimento econômico não logrou êxito para os países ditos subdesenvolvidos. As desigualdades sociais cada vez mais ampliadas e as ameaças à biosociodiversidade demonstram a necessidade de outras formas de se relacionar com e no mundo. Formas que, pautadas essencialmente pela democracia, tenham em mira o fim dos processos de colonialidade. Processos que têm sustentado as relações de poder que exploram seres humanos e não humanos, recursos naturais e eliminam tudo o que não se encaixa no padrão ou se coloca como empecilho para o ‘desenvolvimento’ ou ainda que não lhe tenha utilidade. Por isso, o Bem Viver, que se coloca como alternativa ao ‘desenvolvimento’,

[...] para ser una realización histórica efectiva, no puede ser sino un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática, un otro modo de existencia social,

con su propio y específico horizonte histórico de sentido, radicalmente alternativos, respectivamente, a la Colonialidad Global del Poder y a la Colonialidad/Modernidad/Eurocentrada, hoy aún mundialmente hegemónicos, pero en su momento de más profunda y raigal crisis desde su constitución hace poco más de quinientos años. En otros términos, hoy, Bien Vivir solo puede tener sentido como una existencia social alternativa, como una ‘Des’/Colonialidad del Poder. (QUIJANO, 2012, p. 1).

Bem Viver para os povos indígenas, e suas variações nominais<sup>51</sup> de acordo com a cosmologia/cosmovisão/cosmogonia de cada um, bem como Bem Estar Coletivo para os povos da diáspora africana, são filosofias de vida em construção que intentam promover a decolonialidade do ser, do poder e do saber de forma coletiva. (TURINO, 2016). Não é a satisfação individual que prevalece como na lógica dos processos que relacionam ‘desenvolvimento’ e consumo e que vem sendo imposta como padrão de modernidade. Diferente, também, das propostas de transformação nascidas a partir das teorias do etnodesenvolvimento e ‘desenvolvimento’ sustentável, cujos fundamentos vêm de um olhar externo e que incide sobre as comunidades, as experiências ancestrais de negros e indígenas é que (re)fundam e (re)constróem essa outra filosofia de vida. Não se trata de mais uma perspectiva de ‘desenvolvimento’ que tem como parâmetro indicadores sociais construídos com base no padrão de vida dos países do Norte e que coloca a América Latina em permanente estado de inferioridade e subdesenvolvimento. No Bem Viver,

Lo que más llama la atención es que la pauta conceptual de cambio venga de los pueblos de raíz ancestral, históricamente excluidos en la construcción del Estado, la sociedad y la nación, y de que sean éstos los que ahora –con sus conceptos de interculturalidad, plurinacionalidad, el bien estar colectivo y el *sumak kawsay*– proporcionen la base para la refundación del Estado, la sociedad y el país para todos. (WALSH, 2009, p. 214).

Um Estado e uma sociedade em que não haja privilegiados que desfrutem as benesses que o ‘desenvolvimento’ apregoado no sistema capitalista proporciona, enquanto os excluídos desse sistema, chamados subdesenvolvidos, não tenham o necessário para uma vida com dignidade. Luis Macas<sup>52</sup>, equatoriano, indígena kichwa Saraguro, afirma que os modos de vida das nações originárias na América Andina têm por base uma organização comunitária que

<sup>51</sup> *Teko porã*, para os Guaranis no Brasil; *Suma qamaña*, para os aymaras bolivianos; *Alli kawsay* ou *Sumak kawsay* para os kichwas equatorianos. (TURINO, 2016; WALSH, 2009).

<sup>52</sup> “Licenciado en Antropología y en Lingüística y Doctor en Jurisprudencia. Ha desempeñado números cargos en el movimiento indígena, habiendo sido miembro del Consejo Político de ECUARINARI, fundador y Presidente de la CONAIE y fundador e impulsor de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “*Amawtay Wasi*”. Además fue Diputado Nacional, Ministro de Agricultura y Ganadería y Candidato a la Presidencia del Ecuador por el *Pachakutik*. También ha sido Profesor de *kichwa* en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En la actualidad es Director del Instituto Científico de Culturas Indígenas y Director de la *Revista Yachaykuna (Saber)* y del *Boletín ICCI – ARY Rimay*.” (HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; GUAZHA, 2014, p. 177, grifos no original).

diverge desde a concepção do modelo desenvolvimentista do mundo ocidental, cujo sistema é altamente competitivo. Ele explica que a matriz civilizatória dessas nações está pautada no conceito de *Sumak Kawsay*, sendo que:

Sumak significa plenitud, grandeza, lo justo, completamente, lo superior. Kawsay es vida en realización permanente, dinámica y cambiante; es la interacción de la totalidad de existencia en movimiento; la vida entendida desde lo integral. Es la esencia de todo ser vital. Por tanto, Kawsay es estar siendo. (MACAS, 2014, p. 184)

Macas (2014) discorda da aproximação conceitual entre *Sumak Kawsay* e *Buen Vivir* e esclarece que a tradução da expressão *kichwa* para o espanhol não corresponde à concepção original, pois “[...] *Buen Vivir* en la lengua original *kichwa* significa *Alli Kawsay*, que hace relación a lo bueno, a lo deseable, a la conformidad. Por lo tanto, *Alli Kawsay* no guarda el mismo significado que el *Sumak Kawsay*.” (MACAS, 2014, p. 184). Para o autor o conceito de *Sumak Kawsay* expressa uma filosofia de vida que se desenvolve no e a partir de um sistema de vida comunitário, enquanto o conceito de *Buen Vivir* corresponderia a uma visão ocidental cujo objetivo seria melhorar o sistema vigente.

Maldonado<sup>53</sup> (2014), também equatoriano indígena *kichwa* otavalo, assim como Macas (2014), chama a atenção para a tradução de *Sumak Kawsay* como *Buen Vivir*. Ele explica que se trata de uma tradução deficitária que não corresponde etimologicamente ao significado da expressão *kichwa*. Diante de tais críticas, parece que a nós aumenta a responsabilidade de vigilância epistemológica em relação à apropriação ocidental de conceitos, de modos de vida dos povos originários e seus saberes milenares, sem deixar de reconhecer que:

Hay una ruptura epistemológica que permite formular una propuesta genuina, pero también hay que resaltar que poco se conoce sobre el pensamiento y los saberes de los pueblos indígenas; y ello evidencia la ausencia de un diálogo intercultural. Pero esto ya es un inicio y eso es importante. El esfuerzo que ahora tenemos que hacer todos es generar este diálogo intercultural. Es necesario alertar, en esta parte, que hay un riesgo si no tenemos en cuenta la interculturalidad. El riesgo consiste en que se adopte un término, una categoría de los pueblos indígenas y se lo vacíe de contenido para llenarlo de un contenido extraño que sea funcional al sistema. (MALDONADO, 2014, p. 198).

<sup>53</sup> “Licenciado en Filosofía y Diplomado Superior en Ciencias Políticas, con mención en Asuntos Latinoamericanos. Ha ocupado diferentes cargos dentro del movimiento indígenas; fue fundador y asesor de la CONAIE, primer Secretario Nacional Ejecutivo del CODENPE y asambleísta alterno por el *Pachakutik* en la Asamblea Constituyente de 1997 y Presidente del Directorio del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Fue Ministro de Bienestar Social y Coordinador del Frente Social. Actualmente es Presidente del Centro de Estudios sobre Buen Gobierno y *Sumak Kawsay* para las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CEGOPE-ESGOPPE), miembro de número de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, miembro del Consejo Académico sobre Interculturalidad de UNICEF, Catedrático de la Universidad Intercultural Indígena de América Latina y el Caribe (Cátedra Indígena Itinerante).” (HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; GUAZHA, 2014, p. 193, grifos no original).

O autor complementa este raciocínio afirmando que *Sumak Kawsay* é um processo em constante construção, não estando, portanto, acabado nem tão pouco pretendendo ser exclusivo já que isso seria contrário aos seus próprios princípios. A preocupação é que se distorça seu conteúdo, por isso “[...] se plantea que, a partir del pensamiento propio, de la construcción social históricamente alcanzada, se debe contribuir al debate nacional con la finalidad de ir planteando algo que sea válido para todos.” (MALDONADO, 2014, p. 210). Nessa direção, em relação a visão de mundo dos povos indígenas e reforçando a origem e a diferença do Bem Viver em relação ao conceito tradicional de ‘desenvolvimento’ e suas variações, Acosta (2016, p. 24) afirma que, “O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” Esse viver em harmonia não admite a natureza como mero recurso submetido à satisfação dos atuais padrões de consumo. Ao contrário disso, pressupõe princípios fundamentais sintetizados na premissa de “[...] la comunión entre la naturaleza y los seres humanos, y su manera de concebir y construir la vida a partir de la complementariedad, la relacionalidad y la solidaridad como ética de coexistencia y de con-vivir.” (WALSH, 2009, p. 214).

Essa ideia central permeia a literatura sobre o Bem Viver que pode descrever de forma mais ou menos ampla os princípios, porém sempre se apresentando “[...] como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida.” (ACOSTA, 2016, p. 69). Na Constituição do Equador (2008), que assume o *Buen Vivir* como objetivo central das políticas públicas, os princípios descritos no Título VII, Artigo 340, são a universalidade, igualdade, equidade, progressividade, interculturalidade, solidariedade e não discriminação. (ECUADOR, 2008). Já na Constituição da Bolívia (2009), o *Vivir Bien* ou *Suma Qamaña*, estabelece princípios éticos e morais para uma sociedade plural, cujo Estado se sustenta nos valores de unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais. (BOLÍVIA, 2009).

Acosta (2016, p. 33) aponta “[...] reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades [...]” como bases do Bem Viver “[...] para formular visões alternativas de vida.” Mais adiante, na mesma obra, ao discutir a possibilidade de uma outra economia para outra civilização, o autor afirma que:

O Bem Viver, enquanto alternativa ao desenvolvimento, exige outra economia. Uma economia sustentada naqueles princípios fundacionais desta proposta pós-desenvolvimentista, entre os que destacamos a solidariedade e a sustentabilidade, além da reciprocidade, a complementariedade, a



responsabilidade, a integralidade (todos os seres vivos somos necessários ao planeta), a suficiência (e, de alguma maneira, também a eficiência), a diversidade cultural e a identidade, as equidades e, claro, a democracia. (ACOSTA, 2016, p. 163, 164).

Walsh (2009, p. 217) descreveu a relacionalidade, a correspondência, a complementariedade e a reciprocidade como princípios do Bem Viver. Para tanto, a autora tomou por base a cosmovisão indígena andina, cujos quatro princípios orientam “[...] la visión y la práctica social sobre la vida y el cosmos, una visión y práctica que unen los espacios físicos con lo intangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con la naturaleza.” Macas (2014) também traz esses mesmos quatro princípios, porém denomina integralidade o que Walsh (2009) trouxe como correspondência.

O primeiro princípio descrito é o da **relacionalidade**<sup>54</sup> e se refere à interdependência entre todos os elementos da realidade natural e social, interconectados de forma a se complementar e autorregular. (WALSH, 2009). Com base neste princípio não se deve utilizar mais do que se necessita para viver, possibilitando assim que haja tempo e espaço para autorregeneração, para que o ciclo vital se complete naturalmente. Isto implica, para os seres humanos, “[...] integrarse en los procesos de renovación y no obstaculizarlos por la sobreexplotación, el mal uso o el despilfarro. La idea de la relacionalidad se extiende a cualquier actividad – lo que un individuo hace, tiene repercusiones en su entorno, sea este humano, natural o sobrenatural.” (ALTMANN, 2016, p. 59). Ou seja, nada existe de forma independente e toda ação provoca uma reação. Esta consciência demanda uma atitude, como apontou Acosta (2016, p. 33) de “[...] oposição ao conceito de acumulação perpétua [...]” questionando a ideia hegemônica e eurocêntrica de bem-estar. Walsh (2009) explica que, a partir desse princípio, derivam os demais.

[...] el principio de relacionalidad, expresa lo sustancial del vínculo entre todos los componentes de la realidad. Nos habla de la interrelación que existe entre unos y otros elementos que constituyen un sistema. Nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La relacionalidad constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad, la vida. (MACAS, 2014, p. 187, 188).

O segundo se refere à **correspondência** ou à **integralidade**, ou seja, a forma harmoniosa e qualitativa de relação entre os componentes da realidade. (WALSH, 2009). Entende-se que a

---

<sup>54</sup> A título de complementar a explicação, *relacionalidad* como está grafado no espanhol aparece em tradução direta para o português como ‘parentesco’ o que remete à ideia de que, na origem da vida, teríamos todos um elo comum. Ou seja, como menciona Acosta (2016, p. 101), o “[...] nó górdio da vida que une todos os seres vivos em uma única Mãe Terra.”

realidade é composta por elementos físicos e simbólicos e que a relação entre eles é sempre dialética e complexa, cuja existência “[...] solo se explica desde la totalidad, desde la coexistencia de todos los elementos vitales relacionados entre sí. Los elementos de la existencia no es posible que se desarrollen por separado, sino, desde una matriz integral, dentro del conjunto de esa totalidad.” (MACAS, 2014, p. 187). A relação de correspondência existe desde e entre os vários níveis de relação possíveis, assim, na visão indígena andina:

Entre el micro y el macrocosmos, entre lo grande y lo pequeño existe una relación de correspondencia. El orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta lo divino tiene su correspondencia (es decir, encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones económicas, sociales y culturales. (MALDONADO, 2014, p. 204).

A **complementaridade** corresponde ao terceiro princípio e atribui especificidade aos dois primeiros, reconhecendo que nenhum ser ou ação existe de maneira isolada ou individual, nada existe completo em si mesmo. Difere, portanto, do que prega o neoliberalismo em relação à hipervalorização do indivíduo. (WALSH, 2009). De acordo com este princípio as dualidades que, na lógica ocidental são elementos opostos e mesmo excludentes, na filosofia indígena andina são essenciais e se complementam possibilitando que a vida se realize. Assim, o bem e o mal são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas de forma que se evitem as enfermidades que podem ser físicas ou relacionais, entre pessoas ou dessas com o meio. Entende-se que tudo o que existe possui energias negativas e positivas, sejam animais, plantas ou seres humanos e a continuidade da vida depende que elas se complementem. Ou seja, “Cada ente y cada acontecimiento tienen como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completo y ser capaz de existir y actuar. Los diversos se complementan.” (MALDONADO, 2014, p. 204).

Es la constitución de dos elementos componentes en uno, la concepción del mundo de la dualidad complementaria. Esto expresa lo indispensable del complemento, el ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio. (MACAS, 2014, p. 187).

Por fim, o quarto princípio é o da **reciprocidade** e estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo. (WALSH, 2009). Trata-se de uma prática social e econômica de organização da vida comunitária pautada em relações solidárias e de assistência mútua. (MACAS, 2014). Com base neste princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitando o acúmulo e praticando a redistribuição. A prática da reciprocidade é fundamental e sustenta a

organização comunitária de povos indígenas andinos exigindo que, “A cada acto humano o divino se debe corresponder, como finalidad integral, con un acto recíproco y complementario equivalente entre sujetos. Dar para recibir es una obligación social y ética.” (MALDONADO, 2014, p. 204).

La reciprocidad es una práctica de prestigiamento social, de abundancia económica, de legitimidad política y de fortaleza espiritual. A través de ella se redistribuyen los excedentes y se logra un equilibrio social y económico. El cultivo de las relaciones de reciprocidad, *ayni* o *randi randi*<sup>55</sup>, construyen la comunidad y sus relaciones de poder colectivas. (MALDONADO, 2014, p. 200).

Esses princípios do Bem Viver contrastam com a perspectiva da ‘boa vida’ que, conforme aponta Walsh (2009), é regida por uma matriz colonial e ocidental que coloca a natureza em condição oposta à cultura moderna e civilizada que, nessa visão, se realiza na cidade. Quanto mais próximo à natureza, menos civilizado e, conseqüentemente, menos humano. Portadora de uma só verdade com base na qual justifica a dominação, o controle e a acumulação, a ideia de ‘boa vida’ tem estreita relação com o capitalismo cujo objetivo é promover o ‘ter’ em contraposição ao ‘ser’. O trabalho, elemento vital para o Bem Viver, é considerado um “[...] castigo divino opuesto a la vida buena. De allí la importancia del progreso, del desarrollo y de la urbanización para facilitar y aliviar el trabajo manual, destinándolo a los no civilizados.” (WALSH, 2009, p. 224).

Mesmo partindo das cosmovisões dos povos indígenas, o Bem Viver não se restringe a essa particularidade, sendo pensado como possibilidade de “[...] cuestionar la unicidad de la verdad, abriendo a la vez la posibilidad de otras verdades, o más bien verdades, filosofías, prácticas y designios ‘otros’, que podrían enfrentar la destrucción social, ambiental, espiritual que actualmente estamos viviendo.” (WALSH, 2009, p. 225). É uma filosofia que se apresenta não como mais uma forma de ‘desenvolvimento’, mas como rompimento radical com os padrões de vida e de relações entre e com o mundo do sistema econômico e político em vigência. Por isso, “O Bem Viver não é, pois, mais uma ideia de desenvolvimento alternativo dentro de uma longa lista de opções: se apresenta como uma alternativa a todas elas.” (ACOSTA, 2016, p, 154).

Este outro modo de existência social parece não ter lugar no Estado-nação, projeto da modernidade cada vez mais difícil de se concretizar, uma vez que o padrão de vida imposto desconsidera as diversidades presentes nos territórios. A (re)construção de formas que intentem

---

<sup>55</sup> Em *kichwas randi randi* está ligado ao indivíduo, ao apoio pessoal e *ayni* ao trabalho coletivo da comunidade em benefício da própria comunidade. (MALDONADO, 2014).

romper com a colonialidade global do poder e promover uma vida com dignidade para todos e todas no momento presente sem comprometer o futuro das novas gerações requer uma concepção diferente de Estado. Não mais o Estado-nação e sim o Estado plurinacional no qual, “A plurinacionalidade não é apenas o reconhecimento passivo da diversidade de povos e nacionalidades. É fundamentalmente uma declaração pública do desejo de incorporar perspectivas distintas de sociedade.” (ACOSTA, 2016, p. 148). Um Estado organizado com base na plurinacionalidade se configura pela integração e reconhecimento de que diferentes povos e nacionalidades podem coabitar o mesmo território, sem que isso implique no fracionamento do país, sendo que:

La diversidad de elementos presentes en cada pueblo o nacionalidad, en lo referente a sus concepciones económicas, políticas, culturales, etc., es lo que otorga un carácter singular a cada espacio, de ahí que en el Estado plurinacional, a pesar de la diversidad y la heterogeneidad, el reconocimiento de derechos en igualdad de condiciones ocupa un papel central. (HIDALGO-CAPITÁN; ARIAS; ÁVILA, 2014, p. 60).

Na América Latina, são exemplos de Estados que reconheceram a sua plurinacionalidade o Peru, Constituição de 1993, Equador em 2008 e Bolívia em 2009. No artigo 19 da Constituição peruana se lê: “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación.” (PERU, 1993). A Constituição do Equador já traz essa prerrogativa no “Art. 1 - El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada.” E reforça no sexto artigo que “La nacionalidad ecuatoriana es el vínculo jurídico político de las personas con el Estado, sin perjuicio de su pertenencia a alguna de las nacionalidades indígenas que coexisten en el Ecuador plurinacional.” Ao descrever as responsabilidades do Estado no artigo 380, a Constituição equatoriana assume:

Velar, mediante políticas permanentes, por la identificación, protección, defensa, conservación, restauración, difusión y acrecentamiento del patrimonio cultural tangible e intangible, de la riqueza histórica, artística, lingüística y arqueológica, de la memoria colectiva y del conjunto de valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica del Ecuador. (EQUADOR, 2008, p. 115, 116).

A Constituição Política do Estado – CPE da Bolívia, já no seu Preâmbulo, reconhece a composição plural do povo e coloca em destaque as lutas históricas e anticoloniais indígenas, propondo a construção coletiva de um novo Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, abandonando o Estado colonial, republicano e neoliberal.

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la

distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos. [...] que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos. (BOLÍVIA, 2009).

A plurinacionalidade aparece nas duas constituições mais recentes como possibilidade de alcançar o *Sumak Kawsay* (Equador), o *Suma Qamaña* ou *Vivir Bien* (Bolívia), ou seja, “El estado plurinacional es un modelo de organización política para la ‘descolonización’ de nuestras naciones y pueblos.” (CONAIE<sup>56</sup>, 2007, p. 6). Essa perspectiva decolonial de refundação e reconstrução de uma sociedade que impacte em uma concepção e prática de Estado democrático e justo que promova igualdade, equidade e garanta a liberdade, vem atrelada à construção de uma verdadeira interculturalidade como apontado pelo documento da CONAIE (2007) e é compartilhada também por Walsh (2009, p. 235):

He ahí la urgencia de la interculturalidad como proyecto de convergencia y de buen vivir con miras hacia nuevos designios históricos y horizontes decoloniales. Un proyecto que implica y requiere la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, de poder y de vida, condiciones que podrían contribuir a la fabricación de sociedades realmente interculturales, en donde prevalezcan los valores de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y solidaridad.

A perspectiva da interculturalidade “[...] orienta pensamentos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento-otro.” (OLIVERIA; CANDAU, 2013, p. 287). Faz-se, assim, “[...] uma crítica sistemática dos usos monocêntricos da cultura<sup>57</sup>, no entanto, de forma especial, à descentralização do contexto em si como ponto privilegiado para observar os outros.” (SALAS ASTRAIN, 2010, p. 58). Dessa forma, a interculturalidade é uma via possível para entender, enfrentar e romper a hegemonia colonial que determinou as relações de poder e as formas de ser, estar, crer e conhecer que acontecem no mundo baseadas na ideia de ‘raça’ que alimentou “[...] o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.” (FLEURI, 2014, p. 92). Para Walsh (2009, p. 232), interculturalidade e decolonialidade caminham de ‘mãos dadas’ e, junto do bem viver, “[...] despiertan nuevos designios históricos de sociedad, de Estado y de vida para todos.”

<sup>56</sup> CONAIE – Confederación de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.

<sup>57</sup> Cultura, de acordo com Salas Astrain (2010, p. 55) “[...] se define como a trama de sentidos e significados transmitidos por símbolos, mitos, acontecimentos, relatos, práticas e reconstruções que expressam uma compreensão e reconstrução do sentido da totalidade da existência e dos sujeitos entre si.”

De acordo com a autora, um projeto de interculturalidade não intenta dissolver as diferenças, mas sim promover uma relação equitativa. Essa interculturalidade encontra lugar em um Estado plurinacional que reconhece e fortalece as diferentes identidades culturais e contribuições históricas das populações marginalizadas e invisibilizadas pelo poder colonial que impôs como verdade única o mito da modernidade e do ‘desenvolvimento’. (ACOSTA, 2016).

[...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, de unos sociedad y sistemas de vida ‘otros’. En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones del poder que la modernidad y la colonialidad han instalado. (WALSH, 2009, p. 232).

A experiência intercultural se dá no cotidiano, nas relações comuns de convivência com os outros fazendo com que se perceba a impossibilidade de ler e interpretar o mundo com base em apenas uma cultura. Fornet-Betancourt (2007) explica que a convivência entre diferentes culturas com base na filosofia intercultural se constitui em uma constelação dinâmica sem a necessidade de existência de um centro determinado que irradie saberes e práticas aos demais pontos, estabelecendo-se uma relação dialógica. Não há lugar, portanto, para o discurso hegemônico que impõe a filosofia europeia como única possibilidade. Para Salas Astrain (2010, p. 58) a interculturalidade possibilita reconhecer que as culturas estão em constante processo de “[...] gestação de seus próprios universos de sentido e, ainda, sem a possibilidade teórica de subsumir completamente o outro no meu sistema de interpretação.” O mesmo autor explica que a interculturalidade não é simplesmente a ‘aceitação’ da existência de outras culturas, mas a resignificação das formas de se relacionar, de entrar em contato, reconhecendo que a descentralização do poder que reposiciona etnias e minorias historicamente subjugadas não é consenso, principalmente para as classes dominantes. Dessa forma, viver a interculturalidade exige a disposição de adotar uma “[...] atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual.” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13). Assim,

[...] el encuentro con la filosofía intercultural significa para la filosofía latinoamericana el descubrimiento de una pluralidad epistemológica y metodológica que la ayuda a revalorar sus propias tradiciones. Se redescubre a sí misma, si se prefiere, como parte de la pluralidad filosófica del mundo, y deja así detrás la antigua imagen (eurocéntrica) en la que sólo se veía como un apéndice de la filosofía europea. Por eso el descubrimiento de la pluralidad filosófica que le facilita el encuentro con la filosofía intercultural, significa en concreto para la filosofía latinoamericana un impulso decisivo para diferenciar su historia y reencontrarse con su propia pluralidad negada. (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 35-36).

A convivência e interação respeitosa entre culturas diferentes como princípio da interculturalidade inclui, indistintamente, os setores populares e marginalizados da sociedade, configurando-se como “[...] una filosofía polifónica en cuya articulación resuenan todas las voces culturales de América Latina.” (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 36). Este princípio alimenta o Bem Viver que tem “[...] como eixo aglutinador a relacionalidade e a complementariedade entre todos os seres vivos – humanos e não humanos [e] terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário.” (ACOSTA, 2016, p. 74). Por enquanto, já nos aproximando da terceira década do século XXI, o cenário que se apresenta continua ameaçando o futuro para várias populações.

A simplificação planetária da arquitetura, da indumentária e dos objetos da vida diária salta aos olhos; o eclipsamento paralelo de linguagens, costumes e gestos diversificados, porém, é menos visível; e a homogeneização de desejos e sonhos ocorre profundamente no subconsciente das sociedades. [...] Eliminaram as inúmeras variedades de seres humanos e converteram o mundo em um lugar desprovido de aventura e surpresa. O ‘outro’ desapareceu com o desenvolvimento. (ACOSTA, 2016, p. 81, 82).

Para Acosta (2016), o Estado é um dos campos de ação, possivelmente um dos mais potentes, onde se pode atuar para construir o Bem Viver. Não o Estado-nação como já discutido, mas sim o Estado plurinacional<sup>58</sup> que se abre para repensar suas estruturas, instituições e formas de ampliação e aprofundamento de participação democrática. Isso implica em tratar as questões indígenas (e afrodescendentes) a partir de soluções/propostas (re)construídas desde dentro, desde baixo de forma equitativa e não somente em espaços e instituições específicas com decisões tomadas sem a efetiva participação das populações interessadas.

Essa participação democrática e efetiva nos espaços de discussão e de tomadas de decisão em relação às políticas de Estado, pressupõe que as populações indígenas se apropriem de conhecimentos legais, técnicos e científicos que regem esse Estado, mas também que fortaleçam a identidade própria, sua língua, cultura e história. Para tanto, a existência de espaços de formação e discussão, formais e não formais, estatais ou organizados pela sociedade civil e

---

<sup>58</sup> Já no preâmbulo da Constituição do Brasil (1988), e depois no decorrer de todo texto, há o anúncio da intenção de instituir um Estado democrático no qual prevalecem “[...] direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]” No entanto, há uma discrepância entre o que preconiza a Carta Magna e o que ocorre em matéria de participação, igualdade e liberdade no Brasil atual. Luís Felipe de Azeredo Coutinho, especialista em direito público, em artigo publicado no Portal Âmbito Jurídico, afirma que “Ainda não existe, em nosso país, uma participação plural nas esferas de poder Estatal. As diferenças culturais, étnicas, religiosas, sexuais e raciais não são respeitadas, e nem mesmo abordadas de forma ampla, de maneira que atinja a todas as identidades do povo brasileiro.”

movimentos sociais, parece essencial. Entre os espaços com potencialidade para assumir as questões que impactam diretamente as populações indígenas, como promover a decolonização e construir o Bem Viver, está a proposta de uma escola que atue com a educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. A relação entre educação escolar indígena e interculturalidade como possibilidade de decolonização e construção de alternativas aos processos de ‘desenvolvimento’ para as populações indígenas é a discussão que pauta o próximo capítulo.

## 2.4 PRIMEIRA SÍNTESE

Chegamos ao final do segundo capítulo e, antes de adentrarmos nas questões anunciadas no parágrafo anterior, propomos uma breve retomada dos principais pontos até o momento discutidos. Inicialmente, trouxemos fundamentos sobre os processos de dominação e de produção de colonialidades que constroem a história da América Latina e foram intensificados a partir de 1492 com a chegada de Cristóvão Colombo a este território. Nosso principal ponto nesta parte do texto foi demonstrar como as colonialidades do poder, do ser, do saber e do crer foram sendo construídas e solidificadas no período colonial. Pautadas na ideia de raça estas diferentes colonialidades foram arquitetadas de tal forma que, mesmo após a suposta independência dos países colonizados, elas permaneceram como atributos “naturais” dos países considerados subdesenvolvidos quando comparados a países europeus e, mais recentemente, aos EUA.

Em relação aos povos indígenas, originalmente habitantes do território latino-americano, e aos afrodescendentes, trazidos da África e escravizados, a inferiorização com base na ideia de raça foi extremamente violenta e produziu preconceitos até hoje enraizados na sociedade de forma geral. No período colonial, esta inferiorização justificou ações de repressão e submissão que incluíam a imposição de uma única forma de ser, estar, conviver e se relacionar no e com o mundo com o uso da força e violência diante de qualquer manifestação de resistência. No período atual a questão étnico-racial ainda desafia a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A incompatibilidade nas formas de estabelecer relações no e com o território entre os povos indígenas e os europeus colonizadores e, atualmente, entre os povos indígenas e o sistema mundo baseado no capitalismo, nos levou ao segundo ponto discutido no atual capítulo. De territórios vividos a territórios contestados, os processos de des-re-territorializações colocaram os espaços em constantes disputas diante das quais os indígenas tiveram pouca ou quase



nenhuma chance de sobreviver. Nesta parte do segundo capítulo, os conceitos de espaço, território, territorialidade e des-re-territorialização nos ajudaram a compreender as diferentes dimensões e contextos que compõem estes processos que são, essencialmente, relacionais e multidimensionais. Além disso, nos permitiram evidenciar que os conflitos e as disputas se deram pelas diferentes formas de apropriação e pertencimento do e ao território entre indígenas e não indígenas. Enquanto estes se apossavam da terra como proprietários privados, donos de todos os recursos naturais e produzidos a partir da exploração, aqueles compreendiam a terra como o espaço que provia todas as possibilidades para que a vida acontecesse de forma relacional e recíproca. A relação entre estes sujeitos que disputavam o mesmo território foi prioritária e violentamente dissimétrica favorecendo sobremaneira a sociedade não indígena, majoritariamente branca e de origem europeia.

Como vimos, a relação do colonizador com o território latino-americano no período colonial foi fundamentalmente extrativista e serviu para que a Europa convertesse a si mesma como centro do mundo, enriquecida e capitalizada a partir da exploração de suas colônias. Já no final do século XIX e início do século XX, mesmo com a independência dos países colonizados, a exploração desmedida de recursos e riquezas continuou agora pautada na falaciosa necessidade de promover o ‘desenvolvimento’. Isso nos levou à terceira parte deste segundo capítulo na qual colocamos em xeque a hegemonia discursiva que pauta a concepção, primeiro eurocêntrica e, mais recentemente, estadunidense, de ‘desenvolvimento’ cuja base tem sido, essencialmente, econômica e capitalista. As críticas suscitadas em relação ao que podemos chamar de *modus operandi* do sistema capitalista que se apropria do discurso desenvolvimentista para justificar processos que ampliam cada vez mais as desigualdades sociais, nos levam a ter cautela em relação às propostas que se definem como alternativas de ‘desenvolvimento’.

Considerando as concepções que têm pautado o planejamento de políticas de ‘desenvolvimento’ para as populações indígenas em âmbito nacional e internacional, concentramos a reflexão neste ponto do texto na proposta denominada etnodesenvolvimento, incorporada por organismos internacionais e presente nas políticas nacionais voltadas às populações indígenas no Brasil. A principal crítica se refere ao fato de que essa proposta assume, no âmbito das políticas públicas, o discurso ocidental sobre carência e pobreza e tem sua base na relação entre produção e consumo, ou seja, parece intentar a integração dos diferentes povos ao sistema da sociedade capitalista. Mesmo que inclua aspectos relacionados à cultura de cada povo, o etnodesenvolvimento, cooptado pelo Banco Mundial, considera em seus parâmetros, indicadores e discursos, critérios hegemônicos do que seja pobreza e

‘desenvolvimento’. Como contraponto a essas perspectivas, trouxemos, na última parte desse capítulo, a discussão sobre interculturalidade, decolonialidade e a concepção do Bem viver que, sendo construído a partir das experiências e vivências dos próprios povos originários, difere, desde a sua origem, das alternativas de ‘desenvolvimento’ e se constitui como uma alternativa ao ‘desenvolvimento’.

A relacionalidade, a reciprocidade, a correspondência e a complementaridade como princípios do Bem viver se contrapõem às ações praticadas no sistema colonial que resultaram nas colonialidades que perduram até os dias atuais. Autodeterminação e o reconhecimento de um Estado Plurinacional se mostraram como prerrogativas essenciais para que os povos indígenas possam (re)estabelecer e (re)construir formas próprias de ser, estar, conviver e se relacionar com e no mundo. Além disso, a criação e/ou apropriação de espaços onde possam se encontrar diferentes saberes sociais, políticos, científicos, técnicos que fortaleçam as identidades próprias ao mesmo tempo em que forneçam conhecimentos que subsidiem as lutas ainda presentes em seus contextos, apresentou-se como essencial. É com base nessa visão que chegamos ao terceiro capítulo, buscando identificar na educação escolar indígena, intercultural, específica, diferenciada e bilíngue um espaço/lugar de (re)construção e (re)configuração de territórios e territorialidades pautados nos princípios do Bem viver onde confluem e convivem, interculturalmente, saberes e fazeres.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E DIFERENCIADA: POSSIBILIDADE PARA O INÉDITO VIÁVEL?!

*A primeira preocupação foi a escola. Poder estudar, né?*

*Nandjá Patte – Sábia, Aldeia Bugio*

Este capítulo apresenta e discute aspectos teóricos e legais relativos à **educação escolar indígena intercultural** e diferenciada sob a perspectiva de **educação como prática de liberdade** com/como **possibilidade** de/para construir outros territórios, territorialidades e perspectivas de ‘**desenvolvimento**’. Neste contexto, se apresenta a EIEB Vanhecu Patté, na Aldeia Bugio/TII em Santa Catarina, cuja presença e atividades encaminham e contribuem na identificação de **percebidos-destacados** (pró)vocando o surgimento de **inéditos viáveis** e, quando, como e onde estes se fazem portadores de **possibilidades** para/na reconfiguração de territórios e territorialidades.

#### 3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESPAÇOS/LUGARES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O conceito de educação que norteia essa pesquisa tem por base a obra de Paulo Freire que a reconhece como um processo relacional envolvendo os seres humanos e o mundo de forma dialógica, transitiva e transformadora. Compreendemos, portanto, que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 69). Nesse processo que envolve necessariamente os seres humanos, é possível, e mesmo necessário de acordo com o autor, que se faça uma escolha sobre as bases em que a relação será construída: uma relação para dominação ou para liberdade. Uma educação alienante que submete o outro a uma verdade única como a que foi historicamente imposta por conta dos processos de colonização ou uma educação para a autonomia e liberdade que promove o encontro, o diálogo com base na interculturalidade. Tomamos, em nossa trajetória de pesquisa e de trabalho, uma posição em relação à “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 1967, p. 36). Entendemos que a educação ocorre ao longo da vida, com diversas experiências e em diferentes espaços, sendo a escola um lugar pensado e construído essencialmente para esse fim.

Privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão, significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas

gerações. Isso não significa que outras instâncias educacionais, tais como família, comunidade, grupo social etc. não tenham um papel significativo. (LUCKESI, 1994, p. 77).

A escola, nas sociedades modernas, serviu para a institucionalização da educação que, antes dela, ocorria somente na convivência diária de forma assistemática. Conforme a sociedade foi ficando mais complexa, as relações foram sendo modificadas tendo por base principalmente o controle dos meios de produção e manutenção da vida. Nessa nova organização social a espontaneidade da convivência não era mais suficiente. A sociedade foi estratificada em classe dominante e classe dominada. A história demonstra que a institucionalização da educação serviu para que os conhecimentos mais importantes e que garantiam a manutenção do status quo vigente ficassem sob o domínio da classe dominante. A escola, portanto, nasceu com uma tendência conservadora e segregacionista com “[...] um objetivo muito claro: impedir o acesso do segmento dominado ao saber, devido ao fato do saber como processo de descolamento da ignorância ser fundamental para a sobrevivência e o processo de avanço da sociedade.” (LUCKESI, 1994, p. 82). Mesmo assim, o autor afirma que as pessoas estratificadas como classe dominada, em vários tempos na história, reconheceram na escola uma possibilidade e reivindicaram o direito de acesso ao conhecimento científico e ao legado cultural produzido social e historicamente. Isso porque,

[...] quando se fala em apropriação do legado cultural da humanidade como um dos núcleos fundamentais de atenção da ação escolar, não se está expressando a exclusiva necessidade de retenção de informações, mas sim a apropriação ativa dos conhecimentos, o que implica apropriação da informação, apropriação da metodologia e sua utilização, assim como a sua utilização na inventividade. Socialmente, a apropriação dos conhecimentos é um direito de todos os seres humanos. Esses conhecimentos foram produzidos dentro da sociedade e, por isso, a ela pertencem. Sociedade aqui é entendida como o conjunto de todas as pessoas que nela convivem e não somente os elementos privilegiados do segmento dominante e seus representantes oficiais no poder. (LUCKESI, 1994, p. 85).

Inserida em um contexto social, “A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade.” (GADOTTI, 2008, p. 167). Sendo assim, se faz necessário optar pelo tipo de educação escolar que pode ser alienada e alienante ou pode se configurar como um agente de transformação social que, fundamentada em princípios de liberdade e justiça, se insere na “[...] luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1987, p. 30). Na perspectiva libertadora, a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada se apresenta como uma **possibilidade** de contribuir com o rompimento de

processos de dominação colonial, desterritorialização e subdesenvolvimento a que foram submetidos os povos indígenas.

No Brasil a escola, historicamente utilizada como instrumento de dominação e submissão dos povos originários à cultura dominante, começou a ganhar outros contornos depois de 1970 quando surgiram algumas iniciativas que se contrapunham ao modelo tradicional na direção de uma educação escolar indígena diferenciada. (LUCIANO<sup>59</sup>, 2011). Essas iniciativas encontraram o primeiro respaldo legal com a Constituição Federal de 1988 que assegurou às comunidades indígenas, no seu Artigo 231, o reconhecimento da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (BRASIL/CF (1988), 2004). Desde então, os documentos e marcos legais sobre educação escolar indígena se pautam na perspectiva da interculturalidade como um processo que promove o intercâmbio e diálogo entre diferentes culturas, uso das línguas indígenas e valorização da cultura própria e saberes tradicionais. Paladino e Almeida (2012, p. 17) entendem que a educação intercultural, bilíngue e diferenciada se configura como possibilidade para a educação escolar indígena romper “[...] com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer a discussão da temática do poder que muitas vezes é desconsiderada.” Para reforçar o entendimento das autoras, é possível afirmar que:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. (GRUPIONI, 2008, p. 73).

Essa perspectiva rompeu, no âmbito legislativo, com as ideias assimilacionista e integracionista presentes desde o início da colonização europeia, respondendo positivamente à pressão que movimentos sociais e organizações não governamentais indígenas e indigenistas vinham exercendo desde 1970. (GRUPIONI, 2008). A escola, até então utilizada para levar a cabo a assimilação da cultura branca pelo indígena e sua integração à sociedade nacional, passou a ser reconhecida como um lugar onde o conhecimento e as aprendizagens poderiam estar voltadas para as questões identitárias de cada povo, conferindo-lhe um caráter diferenciado e específico. Paladino e Almeida (2012) explicam que as escolas indígenas possuem um estreito vínculo com o território, sendo na sua essência, comunitária. A valorização e o fortalecimento da língua materna, bem como o domínio do uso da língua portuguesa que

---

<sup>59</sup> Gersem José dos Santos Luciano é mais conhecido e tem várias publicações como Gersem Baniwa, sendo Baniwa o nome do povo indígena ao qual o autor pertence. A referência utilizada aqui tem por base sua tese de doutorado defendida em 2011 e identificada pelo seu nome de registro completo.

viabiliza o encontro intercultural e a presença de outros idiomas dependendo do contexto, caracterizam a escola indígena como necessariamente bilíngue ou mesmo multilíngue.

Ao longo das três décadas passadas desde a promulgação da Constituição de 1988, é possível identificar algumas conquistas no âmbito legal que caminham na direção da promoção dessa educação escolar indígena intercultural, específica, bilíngue e diferenciada. Em 1991 as políticas de educação escolar indígena passaram a ser de responsabilidade do MEC<sup>60</sup>, ficando a cargo das Secretarias Municipais e Estaduais a sua execução. Mesmo assim, a FUNAI manteve um corpo de funcionários, incluindo professores que deram continuidade às ações originais, disputando com o MEC a atuação na área da educação. No ano seguinte, 1992, o MEC instituiu um Comitê de Educação Escolar Indígena composto por indígenas, organizações não governamentais, universidades e FUNAI “[...] para contar com a assessoria e a participação dos envolvidos com a questão indígena, especialmente no que tange a educação escolar, e orientar os sistemas de ensino.” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 43).

O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003 – reconheceu a existência de uma profunda desigualdade no sistema educacional brasileiro e apontou a necessidade de priorizar ações destinadas às populações consideradas em situação de vulnerabilidade<sup>61</sup> na direção de combater e corrigir essa situação. As populações indígenas aparecem incluídas nas ações prioritárias e, neste sentido, “[...] devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades.” (BRASIL, 1993, p. 33). O referido Plano apontou no segundo objetivo:

Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento: [...] f) diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais. (BRASIL, 1993, p. 38, 39).

Entre os esforços adicionais que visavam obter impactos positivos sobre os níveis de desempenho, considerando a adoção de planos, métodos e instrumentos adequados às especificidades do público alvo, o documento destacou a necessidade de programas de ensino bilíngue e pluricultural voltados às crianças indígenas. O Plano Decenal confirmou o compromisso do Brasil como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos –

---

<sup>60</sup> A FUNAI detinha o monopólio tutelar sobre todas as questões indígenas até a Constituição de 1988 quando foram distribuídas em diferentes Ministérios como Educação, Saúde, Meio Ambiente, Desenvolvimento Social, etc. (LUCIANO, 2011).

<sup>61</sup> Entre as populações consideradas em situação de vulnerabilidade estavam as que viviam na região nordeste, nas zonas rurais, as de baixa renda, as que ingressavam precocemente no mercado de trabalho, as que possuíam alguma necessidade especial e os indígenas. (BRASIL, 1993).

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990, que tem entre seus objetivos a universalização do acesso à educação com equidade em relação às oportunidades educacionais para os povos indígenas sem discriminação de qualquer tipo. (BRASIL, 1993).

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, apresentadas no final de 1993, com uma segunda edição impressa em 1994, responderam ao direito assegurado na Constituição de 1988 e ao compromisso assumido no Plano Decenal 1993-2003 de instituir uma política nacional apropriada às especificidades da educação escolar indígena. Como princípios gerais, essas diretrizes reafirmaram o caráter intercultural e bilíngue, específico e diferenciado, reconhecendo a existência de diferentes sociedades indígenas em todo o território nacional com experiências históricas diferenciadas e tradições culturais específicas, conferindo a elas uma identidade única “[...] fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social.” (BRASIL, 1994, p. 10). Além das especificidades de cada população, nessas diretrizes, são apontados elementos comuns que as tornam diferenciadas em relação à sociedade não-indígena:

Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. (BRASIL, 1994, p. 10).

Conforme essas diretrizes, para abarcar as especificidades, as comunidades indígenas deveriam ser agentes e coautores no processo de criação, implementação e funcionamento das escolas indígenas como possibilidade de promoção da autonomia sócio-econômico-cultural para cada povo. Essa conquista se efetivaria, conforme o texto, pela inserção de saberes e conhecimentos próprios da história e identidade étnica concomitante com o acesso aos conhecimentos de outras populações indígenas e da sociedade não-indígena. A escola indígena deveria, assim, assegurar e fortalecer a cultura indígena e fornecer elementos para uma relação positiva com outras sociedades. Para tanto “[...] pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.” (BRASIL, 1994, p. 12).

Em 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 reafirmou o direito constitucional das comunidades indígenas em utilizarem as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O título VIII, relativo às disposições gerais, trouxe dois artigos sobre o tema. O art. 78 dispõe sobre o desenvolvimento de programas integrados para recuperação de memórias históricas e valorização das culturas indígenas, bem como garantia

ao acesso pelos indígenas às informações e conhecimentos técnicos e científicos de outras sociedades indígenas e da sociedade não indígena. E o art. 79 que discorre sobre o apoio técnico e financeiro da União para o desenvolvimento desses programas.

Dois anos após a promulgação da LDB 9394/96, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI considerando o que preconizava a lei em relação ao caráter diferenciado da educação escolar indígena e, em 1999, o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, resultando na Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999. O objetivo desses documentos, descrito no Parecer, era:

[...] contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país. (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p. 3).

O Parecer reforçou, dessa forma, o caráter específico, diferenciado e bilíngue da educação escolar indígena, afirmando a necessidade de regularização das escolas indígenas que funcionavam sem o reconhecimento do Estado. Nessa direção, o documento apontou o Sistema Estadual como responsável pelas escolas indígenas, sendo crucial a regularização dessas escolas para acessarem recursos oficiais. Esse acesso viabilizaria a organização e funcionamento da escola atendendo ao que preconizava a legislação em relação ao seu caráter diferenciado. A formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades foi apontada como uma condição para que o caráter diferenciado, que incluía as especificidades culturais, estivesse presente no cotidiano escolar.

Em relação ao currículo e à flexibilização como garantia do caráter diferenciado, o Parecer fez menção ao que preconizou o RCNEI/1998, reforçando como aspectos fundamentais “[...] a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida.” (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p. 15). Ainda em consonância com o RCNEI/98, o Parecer afirmou que a lógica de organização escolar deveria ser pautada no educando considerando os ciclos naturais do desenvolvimento humano da infância e suas diferentes fases até a vida adulta. Neste sentido, a organização pedagógica seria feita em ciclos de formação e não fragmentada em séries como ocorre na maior parte das escolas não-indígenas.

Outra preocupação trazida no Parecer se referiu a forma de contratação de professores indígenas, atribuindo aos sistemas estaduais a regulamentação da carreira do magistério indígena de forma a garantir as condições adequadas de trabalho, remuneração e formação. Para



tanto o Parecer recomendou a criação da categoria professor indígena, sendo sua admissão para atuar nas escolas indígenas feita por meio de concurso público específico<sup>62</sup>.

A Resolução CEB nº 3/1999, resultante desse Parecer, firmou o direito de funcionamento das escolas indígenas com normas e ordenamento jurídico próprios, fixando as diretrizes para efetivação do ensino de caráter diferenciado, intercultural e bilíngue no que concerne os elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena. Entre esses elementos, estão presentes a gestão de forma participativa com a presença da comunidade indígena, o desenvolvimento de atividades conforme proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimento escolar, a consideração das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa da educação básica e as características e culturas próprias de cada comunidade. Além disso, a Resolução estabeleceu uma formação de professores indígenas específica e orientada pelas DCNs, desenvolvida em instituições de formação de professores, sendo possível ocorrer em serviço e concomitante com a própria escolarização. A Resolução ainda definiu as competências de cada esfera para a organização e funcionamento da educação escolar indígena, ficando a cargo do Sistema Estadual a oferta e execução da mesma. (BRASIL/CEB, 1999).

Em 2001, o novo Plano Nacional da Educação, aprovado por meio da Lei nº 10.172, afirmou que, em que pese a definição do Sistema Estadual como responsável pela oferta e manutenção da educação escolar indígena, presente nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena, a efetiva distribuição de responsabilidades entre União, Estados e Municípios não está clara. Somando isto à falta de regulamentação jurídica de muitas escolas indígenas que atuam sem projeto pedagógico, regulamentos específicos, calendário próprio, etc., a garantia de uma educação intercultural, específica, bilíngue e diferenciada estava comprometida. (BRASIL/PNE, 2001). Por este motivo, o referido Plano descreveu como meta 1 “Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.” (BRASIL/PNE, 2001).

Este Plano estabeleceu vinte e uma metas para a educação escolar indígena, incluindo a necessidade de investimentos específicos para efetivação de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. Entre esses investimentos estavam presentes a

---

<sup>62</sup> Em Santa Catarina a recomendação do Parecer 14/1999 sobre a criação da categoria professor indígena e a realização de concurso público específico para atuar nas escolas indígenas foi efetivada em 2017 (Edital Nº 2272/2017/SED). Depois de anos de luta dos movimentos indígenas no Estado e apoio do Ministério Público Federal, no Seminário sobre educação escolar indígena (abril/2017) na ALESC/SC, o Governo do Estado assumiu o compromisso de realizar concurso para efetivar professores indígenas que até então atuavam com contratos temporários - ACT. Mais informações em: [http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia\\_single/seminario-sobre-educacao-indigena-debate-gestao-escolar-e-formacao-de-pr](http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/seminario-sobre-educacao-indigena-debate-gestao-escolar-e-formacao-de-pr).

necessidade de melhorias na infraestrutura, equipamentos e produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de programas de formação para professores indígenas e a regulamentação da carreira de magistério no ensino público criando a categoria de professor indígena. O Plano, portanto, vinha ao encontro das discussões e orientações legais em voga no Brasil desde a Constituição de 1988.

A ampliação da participação indígena no Comitê de Educação Escolar Indígena criado em 1992 culminou, em 2001, com a criação de uma Comissão Nacional de Professores Indígenas com 13 membros vista por alguns como positiva no sentido do protagonismo assumido pelos indígenas e por outros como negativa por ser formada apenas por professores, sem incluir outros atores. Diante das críticas, em 2004 esta comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, sendo composta por mais representações além de professores. Paladino e Almeida (2012) indicam que a presença indígena nas instâncias de decisão política é resultado da pressão exercida pelo movimento indígena que vem se fortalecendo desde 1970 e por organizações internacionais. Um exemplo foi a criação de vaga no CNE para um representante indígena em março de 2002, por meio de Decreto Presidencial, que respondeu ao compromisso assumido pelo Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban – África no ano de 2001<sup>63</sup>.

Outro exemplo de resposta a compromissos internacionais veio em 2004, com o Decreto nº 5051, por meio do qual o Brasil ratificou integralmente a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. A parte VI da referida Convenção apresentou as medidas a serem adotadas em relação à educação e meios de comunicação. Essa lei reafirmou o caráter diferenciado e específico da educação escolar indígena, bem como a necessidade de que a própria população fosse responsável pela realização dos programas educacionais. Para isso, de acordo com o texto, é de responsabilidade dos governos o fornecimento das condições para formação dos membros das comunidades e o reconhecimento do direito para que cada comunidade crie suas próprias instituições e desenvolva suas metodologias educacionais em consonância com seus modos e costumes. Isso inclui o uso da língua materna indígena e a apropriação da língua nacional, bem como a valorização da cultura própria e o domínio de

---

<sup>63</sup> A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro/2001, Durban – África do Sul, estabeleceu entre as estratégias para a igualdade plena e efetiva, a necessidade de adotar “[...] medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação.” (DECLARAÇÃO, 2001, p. 21-22).

conhecimentos da comunidade nacional que permitam participar em condições de igualdade tanto local quanto globalmente. (BRASIL/OIT, 2004).

Em 2009 a aprovação do Decreto nº 6861 de 27 de maio trouxe uma nova perspectiva na organização da educação escolar indígena ao defini-la em territórios etnoeducacionais, aliando a questão educacional à territorial. (BERGAMASCHI; SOUZA, 2015). Até então, a organização da educação escolar para os povos indígenas, ficava submetida às “[...] fronteiras impostas e representadas por meio dos diferentes e diversificados sistemas de ensino (municípios, estados e União) [que] significaram quase sempre segregação, discriminação, desigualdade e fragmentação dos direitos.” (BANIWA, 2010, p. 8). Diferente disto, a definição dos territórios etnoeducacionais deveria se dar a partir das necessidades e especificidades da educação escolar indígena pautada na diversidade étnica, nas práticas socioculturais e no uso da língua materna. No parágrafo único do art. 6º, o texto do Decreto nº 6861 explica:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

O Decreto reconheceu e legitimou “[...] no âmbito do debate, da formulação e da execução das políticas de educação escolar indígena a noção de território como base primordial da vida coletiva indígena [...]”. (BANIWA, 2010, p. 10). De acordo com a lei, a implantação dos territórios etnoeducacionais depende da anuência das comunidades indígenas envolvidas através de ampla consulta pública, quando devem ser discutidas as questões relativas à regulamentação, organização e funcionamento das escolas indígenas. Dada a anuência, essa reorganização territorial exige a formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos e programas específicos e de materiais didáticos diferenciados, garantindo a “[...] afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.” (BRASIL, 2009).

Ainda em 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e FUNAI, promoveu em novembro na cidade de Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena. O documento final desse evento sintetizou os três momentos que envolveram a organização: (i) 1.836 escolas participaram de conferências nas comunidades educativas realizadas entre dezembro de 2008 e abril de 2009, com a presença de 45.000 pessoas; (ii) 18 conferências regionais entre dezembro de 2008 e julho de 2009 com 6.000 pessoas, entre delegados, convidados e observadores e; (iii) a

conferência nacional realizada em novembro, da qual participaram 840 pessoas. (CONEEI, 2009).

O evento é considerado um marco na história brasileira tendo em vista o protagonismo indígena para sua realização e na tomada de decisões e encaminhamentos. Entre os pontos de destaque, o documento final apontou uma proposição para criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a confirmação do que preconiza o Decreto nº 6861/2009 sobre os Territórios Etnoeducacionais “[...] como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.” (CONEEI, 2009, p. 4). Todas as propostas visaram garantir o caráter específico e diferenciado, intercultural e bilíngue, incluindo questões relativas a formação profissional, financiamento específico, representação em espaços políticos como o Conselho Nacional de Educação. Entretanto, cabe ressaltar que, por mais promissoras que pareçam as propostas,

O tamanho dos avanços depende fundamentalmente do tamanho de autonomia que o Estado garantirá aos povos indígenas na autogestão de seus etnoterritórios e na viabilidade política, administrativa, pedagógica e financeira dos territórios etnoeducacionais, pois é disso que os povos precisam para por em prática suas idéias, seus projetos e seus sonhos de uma educação escolar que atenda suas realidades, demandas e interesses. (BANIWA, 2010, p. 16).

Em 2012 foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012. Além de considerar a legislação em vigência que trata da educação básica no Brasil, essas diretrizes tiveram por parâmetro as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI/2009, as determinações do Decreto nº 6861/2009 sobre Educação Escolar Indígena e territórios etnoeducacionais, as contribuições para o texto apresentadas em dois seminários nacionais realizados em 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação e as contribuições enviadas por diversas pessoas e instituições no processo de consulta pública. (BRASIL/MEC/CNE, 2012).

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 afirmou que a escola indígena assumiu um papel diferenciado da função assimilacionista e integracionista presente no período colonial até antes da promulgação da Constituição de 1988. De acordo com o referido documento:

[...] a escola indígena hoje tem-se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além

da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4).

O documento reforçou o papel da escola como um lugar estratégico para que a comunidade indígena seja protagonista na ressignificação e reelaboração dos seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Diante disso “[...] vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.” (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4).

Na direção de organizar e fortalecer a educação escolar indígena conforme já preconizado pelo Decreto nº 6861/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 05/2012, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 1062/2013, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. No seu art. 2º, a Portaria define os territórios etnoeducacionais como espaços de diálogo entre diversos agentes envolvidos com as questões indígenas que “[...] pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.” (BRASIL/MEC, 2013).

Entre 2009 e 2011 foram pactuados 21 territórios etnoeducacionais e entre 2012 e 2014 mais 4 foram implementados. Os 25 etnoterritórios estão distribuídos em 12 estados brasileiros das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Existem ainda 3 em processo de implementação e 13 em processo de consulta. Entre estes últimos encontram-se os povos das regiões Sul e Sudeste. A desaceleração da política percebida já em 2012 e, atualmente, a constante ameaça de perda de direitos já conquistados pelos povos indígenas têm colocado em dúvida a possibilidade de avanço de programas e projetos que visem a qualificação da educação escolar indígena. A mobilização do movimento indígena atual tem sido na direção de fortalecer os territórios etnoeducacionais pactuados e pressionar o governo para “[...] manutenção e garantia dos direitos já conquistados, além da implementação das políticas previstas e consideradas prioritárias pelos próprios povos indígenas interessados.” (SOUZA, 2016, p. 109).

De modo geral, os avanços e conquistas dos povos indígenas em relação ao reconhecimento e garantia de direitos, passou, em alguma medida, pelo acesso ao conhecimento escolar como instrumento que permitiu aos indígenas uma melhor compreensão das nuances do mundo branco. Luciano (2011, p. 35), ao descrever a própria história de relação com a educação escolar, afirmou que:

Muitas vezes o importante é não perder as oportunidades, ao contrário, valorizá-las direcionando-as para os fins que se deseja. Foi essa a primeira lição que tirei da experiência escolar: não importa qual seja a escola, sua

ideologia, sua pedagogia, sua filosofia, ela pode sempre ser útil e aproveitável, de algum modo para a luta. É evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor.

Essa experiência leva o autor a afirmar que a presença da escola é um fato consumado em praticamente todas as aldeias indígenas e que a discussão deve avançar para definição dos “[...] modelos de escola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados pode gerar nas comunidades.” (LUCIANO, 2011, p. 76).

Para subsidiar a discussão sobre modelos de educação escolar indígena que gerem impactos para os projetos étnicos de Bem Viver dos povos indígenas, vamos trazer, na sessão seguinte, a perspectiva da educação como prática de liberdade que, consciente da possibilidade humana de estar em e provocar constante transformação, abre os caminhos para o encontro com/do inédito viável.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TEMPO/ESPAÇO/LUGAR DE POSSIBILIDADES DE ENCONTROS COM O INÉDITO VIÁVEL

Como visto na sessão anterior, a educação escolar é um dos principais pilares das políticas que envolvem as questões indígenas pela possibilidade de servir de instrumento para que os indígenas, dominando conhecimentos relativos à leitura, escrita e matemática, mantenham uma atuação propositiva com/na sociedade não-indígena. Além disso, seu caráter específico e diferenciado lhe confere “[...] um espaço a ser utilizado no sentido de ‘valorizar e resgatar’ culturas e identidades indígenas.” (COLLET, 2006, p. 15). Ao destacar as questões relativas às culturas e identidades, entendemos que o aspecto histórico-social presente na acepção de Collet (2006), confere ao caráter específico e diferenciado da educação escolar indígena, além de ser espaço, ser também tempo e lugar de possibilidades de experiências diversificadas.

A educação é o esforço permanente em que a pessoa humana se constitui e reconstitui, sobretudo na comunhão social, com autonomia e liberdade, na práxis constitutiva do seu mundo. [...] Como só é educação aquela que é libertadora, cabe à educação ser parte essencial da humanização de homens e mulheres, participando ativamente da dialética dos processos sócio-históricos-culturais. Sua práxis e seu compromisso não podem fundamentar-se no previamente dado e estabelecido, mas na aventura histórica em que a pessoa humana vai se constituindo e constituindo a forma do seu mundo. (HENZ, 2002, p. 154-155).

Entendendo a educação na direção apontada por Henz (2002) na citação acima, assumimos sua dinamicidade e potencialidade para desenvolvimento de práticas em tempos, espaços e lugares onde ocorrem experiências, descobertas, transformações, aprendizagens

múltiplas. Em que pese o risco de conceituar termos tão amplos como tempo, espaço e lugar, fizemos algumas escolhas teóricas que nos ajudam a traduzir como interpretamos estes conceitos para que contribuam na elucidação do nosso problema de pesquisa e alcance de nossos objetivos. Para Freire (2006), o espaço é o suporte onde homens e mulheres agem para transformar o mundo. Raffestin (1993, p. 144) o definiu como um campo de possibilidades em “[...] uma realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar.” O espaço se configura, assim, como o todo, o amplo, diferindo do lugar que remete ao específico, ao indivíduo. A citação a seguir, com exemplos simples da vida concreta, ajuda a compreender a diferença entre termos que estão sempre em relação:

‘Espaço’ e ‘lugar’ são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para mais um edifício no lote. As grandes planícies dão a sensação de espaciosidade. O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. (TUAN, 1983, p. 3).

Para Tuan (1983) o espaço pode se transformar em lugar na medida em que se agrega valor a ele e isso ocorre quando as pessoas estabelecem relações, experimentam, vivenciam o espaço, se apropriando dele. De acordo com o autor, as experiências do dia-a-dia atribuem ao espaço um significado temporal considerando que a intencionalidade dessas atividades orienta a forma como o tempo e o espaço passam a ser organizados no presente. (TUAN, 1983). Para Freire (2006, p. 76) “O mundo não é. O mundo está sendo.” O tempo tem um caráter histórico que situa as experiências dentro de um contexto amplo de outros acontecimentos passados, presentes e futuros, transmitindo, dessa forma, uma sensação de continuidade. É nesse devir do mundo, nessa sensação de incompletude e continuidade em um determinado tempo e espaço, que as pessoas devem ter a **possibilidade** de agir com liberdade, esperança e também segurança. Aportamos nosso olhar para a educação escolar indígena intercultural, específica, bilíngue e diferenciada na concepção de que os tempos, espaços e lugares se configurem como **possibilidade** de desenvolver ações intencionais que desafiem “[...] os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta.” (FREIRE, 2006, p. 80). Isso, sem perder de vista que a condição em que se encontram é sócio-histórico-culturalmente construída e, portanto, passível de mudança, de transformação. Entendemos assim que a educação, principalmente no âmbito da escola como lugar privilegiado para promovê-la:

[...] não pode estar separada da produção do mundo, através da qual homens e mulheres vão se conquistando historicamente. Essa conquista de si mesmos implica consciência e comportamento no fazer de cada um(a); na medida que

dão transparência ao mundo que vão produzindo, reencontram-se a si mesmos neste seu mundo. (HENZ, 2002, p. 155).

Porém, a própria origem colonial europeia dessa instituição denominada escola, que nasce com o objetivo de conservar o padrão social e não romper com processos de dominação, contradiz a concepção de uma educação escolar diferenciada. Por isso, “[...] se queremos de fato atender os interesses legítimos dos povos indígenas, o caminho é inventar uma nova escola, com outra lógica, outra função, outra organização, outro poder e outra concepção.” (LUCIANO, 2011, p. 212).

Essa escola seria uma resposta à constatação de que, em uma distorção histórica da condição humana de ser mais, se construiu socialmente a desumanização de uma parte da população por meio da injustiça, da opressão, da exploração, da violência que a classe dominante impôs à classe dominada. Uma nova escola fundamentada em princípios de liberdade e justiça e que sirva de instrumento na “[...] luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1987, p. 30). Trata-se, portanto, de optar por uma educação que, sendo crítica e consciente do seu papel político, tenha como princípio a possibilidade de ser uma das instâncias de transformação da sociedade.

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (LUCKESI, 1994, p. 49).

A educação, na perspectiva de transformação e inserida em um projeto de sociedade democrática, tem a **possibilidade** de contribuir para que o oprimido saia dessa condição, assim como de contribuir para libertar o opressor que, ao agir de forma desumanizante para com o outro, desumaniza a si mesmo, sendo que “[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores.” (FREIRE, 1987, p. 30). A proposta de uma educação intercultural pode (e parece que deveria) incidir em todo sistema educacional de maneira a promover outras lógicas de relação entre as diferentes culturas e etnias, de relação com o meio e mesmo de organização do Estado, assumindo-se como plurinacional. (ACOSTA, 2016). Isso porque,

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1987, p. 86).



A invasão cultural é uma das estratégias da ação antidialógica utilizada para a conquista. A divisão e a manipulação complementam essas estratégias utilizadas para manter a opressão. A conquista pode ocorrer pela força ou de forma sutil, sempre com o objetivo de submeter, oprimir econômica e culturalmente. Nessa relação, o conquistador anula e aliena o conquistado, apresentando-lhe um mundo dado, um mundo de fatalidades sobre as quais não é possível agir, apenas aceitar. Ao mesmo tempo inculcam a ideia de que todos são livres para buscar o próprio sucesso por meio do trabalho. A relação antidialógica é condição para que o opressor (conquistador) possa, “[...] pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 1987, p. 136).

A divisão é uma estratégia de enfraquecimento e isolamento que cria insegurança pelo sentimento de solidão, pela falta de compreensão e conhecimento da totalidade. A ênfase dos problemas é sempre focalista e as ações apresentadas para resolvê-los na verdade são paliativas. Essa visão fragmentada retira das massas oprimidas a possibilidade de perceber a organicidade e dialogicidade dos próprios problemas em relação ao contexto amplo. (FREIRE, 1987). É possível perceber isso se analisarmos as ações de combate à pobreza no Brasil que, mesmo com políticas sociais como o Bolsa Família de amplo alcance, não resolveram o problema. Isto porque o problema da pobreza não é a pobreza em si, como se fosse uma fatalidade e sim o resultado da concentração de riqueza e de poder<sup>64</sup>. (REZENDE, 2007). O Estado, como representante legitimado pela classe dominante para manter o poder, age sistematicamente na promoção da divisão por meio de diferentes estratégias como, por exemplo, a “[...] interferência nos sindicatos, favorecendo certos ‘representantes’ da classe dominada que, no fundo, são seus representantes, e não de seus companheiros [...]” (FREIRE, 1987, p. 141). São estratégias que, tanto dividem o povo, enfraquecendo as lutas, como fragmentam a própria realidade, impedindo que o povo tenha uma visão orgânica do todo.

Outra estratégia para garantir a conquista é a manipulação cujo sucesso é diretamente proporcional à falta de formação e consciência política. Por meio de ações que minimizam as condições precárias de vida do povo sem, contudo, resolvê-las, líderes populistas e a elite dominante “Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas.” (FREIRE, 1987, p. 149). As ações desenvolvidas parecem de boa intenção, mas seu objetivo é servir de anestésico e evitar que as

---

<sup>64</sup> Isto fica ainda mais evidente quando as medidas do atual governo em relação aos programas sociais ameaçam recolocar o Brasil no mapa da fome, do qual havia saído de acordo com relatório da ONU publicado em 2014, conforme vem sendo veiculado pela mídia de forma geral desde 2017.

peessoas pensem criticamente, tenham consciência da situação e se mobilizem para transformar a realidade. Interessante observar o paradoxo da manipulação de que “[...] os grupos assistidos vão sempre querendo indefinidamente mais e os indivíduos não assistidos, vendo o exemplo dos que o são, passam a inquietar-se por serem assistidos também.” (FREIRE, 1987, p. 149). A manipulação causa, assim, a inquietação das massas, sendo necessário empreender outras estratégias para distraí-las.

A conquista completa depende da dominação econômica e cultural, por isso a invasão cultural é estratégia fundamental para a ação antidialógica. As ciências e as tecnologias são ferramentas essenciais para essa estratégia que tem sua base no domínio e imposição de um conhecimento único e verdadeiro. É importante marcar a inferioridade e desqualificar os saberes e valores do povo oprimido e para isso algumas instituições, como família, escola e mídia, são utilizadas para estruturar e disseminar as ações antidialógicas. As verdades culturais e científicas, os valores morais, os comportamentos são ditados por um padrão, impostos por uma norma. Os processos coloniais descritos em capítulo anterior já demonstraram como se impuseram as diferentes colonialidades: epistemológica, ontológica, metodológica e cosmogônica. Aos dominados, aos invadidos cabe aceitar e reproduzir e, em alguns casos, chegam a acreditar que fizeram suas próprias escolhas. Não há transformação social justa e democrática diante de um projeto que tenha por base as ações antidialógicas, ou seja, “[...] é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência.” (FREIRE, 1987, p. 158).

Visando uma transformação social, justa e democrática, a educação escolar específica, bilíngue, diferenciada e intercultural para os povos indígenas deve ter como projeto uma educação libertadora cuja base é construída a partir da teoria da ação dialógica com características que se opõem uma a uma às estratégias coloniais da ação antidialógica: colaboração, união, organização e síntese cultural. A educação escolar, inserida em um contexto amplo de luta política, certamente pode e deve transpor os muros da escola. Por isso, essa proposta de educação “[...] deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder.” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 27). Sua função social pode ser de um tempo, espaço, lugar no qual se construam, fortaleçam e atuem as lideranças que, conscientes da condição de oprimidos, revolucionem a organização social. Daí a contribuição da teoria da ação dialógica que, articulada aos princípios do Bem Viver, pode promover processos e projetos decolonizantes.

De forma oposta à conquista, na ação dialógica, a co-laboração é uma característica essencial. A apresentação da palavra ligando seus componentes léxicos por hífen enfatiza a sua essência etimológica que indica trabalhar junto e, estando junto, estabelecer uma relação que é dialógica, promover o encontro de forma co-laborativa. Nessa relação a comunicação acontece por meio do diálogo e todos têm o direito de pronunciar sua palavra<sup>65</sup>. Não se age sobre, nem por uma pessoa ou coletividade e sim com ela na busca constante de formas para transformar a realidade e reverter as situações de opressão e miséria. A teoria da ação dialógica defende “[...] que a denúncia do “regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria” seja feita *com* suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens e das mulheres em co-laboração com eles e elas.” (FREIRE, 1987, p. 171, grifo no original).

Enquanto a divisão é condição necessária para manter a conquista, unir é essencial para promover a libertação. A união, por meio da organização social, é um instrumento poderoso na luta contra a opressão. Ao promover a união, as injustiças de cada um e cada uma passam a ser percebidas e compreendidas como coletividade, como parte de um contexto mais amplo e complexo. As situações-problemas são, então, reconhecidas como parte de uma totalidade sócio e historicamente construídas, deixando de serem aceitas como fatos dados. Construções que, no caso do Brasil e dos países da América Latina de forma geral, tem seu início marcado, como vimos em capítulo anterior, com a chegada, ou invasão, dos europeus a esse continente. Para que a união seja possível, Freire (1987, p. 172, grifos no original) afirma que é “[...] imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desidiologizar.”

A terceira característica é a organização que inicia com o testemunho constante, humilde e corajoso que a liderança dá às massas em relação ao compromisso/esforço pela libertação que deve ser de todos. Esse testemunho tanto promove a união como organiza as massas em torno desse esforço de libertação. Podemos pensar a educação escolar como um dos lugares privilegiados de formação e atuação dessas lideranças que buscam tornar visíveis e conscientes

---

<sup>65</sup> Para Freire (1987) pronunciar a palavra é participar da construção do mundo. A palavra, por meio da relação ação e reflexão, ou seja, da práxis, é criação, é possibilidade de gerar novos mundos e significados. Palavra sem ação é palavreira, verbalismo e sem reflexão é ativismo. Ação e reflexão são, portanto, essenciais para a pronúncia da palavra. Assim, “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens e as mulheres transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. [...] Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se encontram negados neste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.” (FREIRE, 1987, p. 78-79, grifos no original).

as contradições em que estão vivendo, para então agir de forma planejada. Para este testemunho, de acordo com Freire (1987, p. 175, grifos no original) é necessário que as lideranças mantenham

[...] a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação.

A última característica da ação dialógica é a síntese cultural que difere da invasão cultural, pois o encontro com o outro acontece para conhecer e compartilhar e não para invadir, transmitir e dominar. Na síntese cultural ocorre a troca de saberes entre a liderança revolucionária que, pressupomos nesse trabalho, pode ser forjada no âmbito da educação escolar intercultural, e o povo. O objetivo do encontro é a superação da condição de oprimido que não seria possível alcançar sozinho, pois “Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz.” (FREIRE, 1987, p. 183).

Se na ação antidialógica foi possível identificar as colonialidades do ser, do poder, do saber e do crer que submetem a classe dominada à condição de subdesenvolvidos, é possível aproximar da ação dialógica os princípios do Bem Viver apontados por Walsh (2009). Assim, na educação para a libertação a **relacionalidade**, a **correspondência**, a **complementaridade** e a **reciprocidade** correspondem dialogicamente à ação **co-laborativa**, à **organização**, à **união** e à **síntese cultural**. A educação para a libertação estabelece, necessariamente, vínculos e interconexões entre os vários elementos que coexistem no universo, organizando os modos de ser, estar e conviver no mundo de forma equânime e não hierárquica, onde as relações acontecem harmoniosa e qualitativamente. No encontro promovido por esta organização ocorre a (re)união de cada elemento que se percebe complementado pelo outro. Desse processo dialógico que busca o equilíbrio entre a identidade e a diferença é que se abre a possibilidade para o que Freire (1987) denominou síntese cultural. Nas palavras de Walsh (2009, p. 207), “Esta relacionalidad implica asumir una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones.”

Pensar a educação como possibilidade de alcançar o Bem Viver está presente nas Constituições de Bolívia e Equador. Quanto à Bolívia, o artigo 80 descreve que o objetivo da educação é a formação integral com fortalecimento de uma consciência social crítica, tanto individual quando coletiva, que desenvolva “[...] competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección

del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien.” (BOLÍVIA, 2009). Já na Constituição equatoriana, o artigo 26 que abre o capítulo sobre educação prevê que esta “Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.” (ECUADOR, 2008, p. 16). Na filosofia equatoriana,

El Sumak Kawsay se nutre de una buena educación y comunicación y, con ello, garantiza la transmisión de conocimientos, saberes y valores de generación en generación y su articulación con otros conocimientos. La educación ha de estar en función de la sociedad y de los intereses comunes y ha de ser una educación que valore los saberes de todas las culturas. (CHUJI, 2014, p. 235).

Entendemos que a escola, por muito tempo foi utilizada como instrumento que favoreceu a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Isso na história das populações indígenas junto dos processos de colonização e das inúmeras des-re-territorializações impostas ficou evidente. Porém, também ficou evidenciado na mobilização do movimento indígena pelo direito à educação escolar que essa instituição tem importância justamente por permitir o acesso aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais do mundo branco. E, ao reivindicar uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, os indígenas percebem que é possível superar o modelo colonial. A ação nessa escola, que se assume intercultural, é necessariamente dialógica e, portanto, co-laborativa. Promove o encontro por meio da união e da organização da comunidade em torno de objetivos comuns que visam transformar a realidade, utilizando os conhecimentos próprios e os da sociedade não indígena, podendo chegar à síntese cultural na medida em que (re)inventam, (re)criam, (re)constroem as soluções para os seus problemas. Essas ações dialógicas são, assim, elementos com potencialidade de impactar diretamente os processos de construção de outras territorialidades e alternativas ao ‘desenvolvimento’ com princípios pautados na concepção do Bem viver.

Isso porque, essa ação dialógica na educação intercultural, pressupõe uma metodologia de ação colaborativa que traga para a realidade os temas-problemas encobertos pelas situações-limites. Situações-limites que foram determinadas e impostas historicamente e incorporadas pelos oprimidos como fatalidades diante das quais não haveria nada a fazer. Imergidos nas situações-limites, os seres humanos não veem a possibilidade de ser mais e aceitam passivamente a condição de não ser. Para transcender as situações-limites e revelar os temas-problemas é necessário desenvolver ou construir uma percepção crítica do problema, rompendo com o estado de aceitação e resignação. A percepção crítica das **situações-limites** revela os

**temas-problemas** que, sendo reconhecidos como construções históricas e sociais, destacam-se da realidade dada convertendo-se em **percebidos-destacados** e exigindo dos sujeitos a ação que se concretiza com **atos-limites**. Os **atos-limites** rompem com o dado, com a aceitação dócil e passiva da realidade podendo assim se constituir em tempos, espaços, lugares para o alcance dos **inéditos viáveis**<sup>66</sup>. (FREIRE, 2008).

Situações-limites, temas-problemas, percebidos-destacados, atos-limites e inéditos viáveis são categorias importantes presentes na obra de Paulo Freire. Estas categorias contribuem para a compreensão do estado de letargia a que são submetidos os oprimidos para aceitarem que é impossível superar as barreiras que condicionam a própria liberdade, ou seja, as situações-limites as quais podem ser interpretadas também na perspectiva das diferentes colonialidades descritas por Quijano (2005) e Walsh (2009). Estas situações-limite são a fronteira entre a total falta de possibilidades (o não ser) e a emergência de outras possibilidades (o ser mais). Ao tomarem consciência de que podem enfrentar os temas-problemas que desafiam a sociedade, os oprimidos saem da inércia e agem – atos-limites – de forma crítica e reflexiva na busca esperançosa do inédito viável (FREIRE, 2008).

Em síntese, as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam’.  
No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (FREIRE, 1987, p. 94 – grifo no original).

No Dicionário Paulo Freire, obra que compila alguns dos principais verbetes utilizados pelo autor, o inédito viável é explicado por Freire (2008, p. 231) como sendo uma “[...] palavra na acepção freireana mais rigorosa.” É, assim, uma palavra-ação que, sendo práxis, tem como essência a transformação do mundo. O inédito viável é o anúncio da possibilidade sempre presente de ser mais, de mudança, de que tudo o que foi construído pode ser reconstruído, não há o pronto, o definitivo, o acabado, mas sim o devir, o sonho possível ou seja, expressa “[...] com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.” (FREIRE, 2008, p. 231). Sendo uma palavra-ação com tamanha carga conceitual, está impregnada também com as fragilidades e com as grandezas do ser humano e expressa projetos e atos para a superação da opressão desumanizante. (FREIRE, 1987).

---

<sup>66</sup> É possível observar que a teoria de Paulo Freire que rege a educação como prática de liberdade e que inclui essa busca por superar as situações limites e ir ao encontro de inéditos viáveis adentra os referenciais epistemológicos e metodológicos presentes na obra de Ernest Bloch, O Princípio Esperança, sobre a qual já nos reportamos neste texto em nota de rodapé sobre o conceito de **possibilidade**.

Os **inéditos viáveis**, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo. (FREIRE, 2008, p. 233, grifo no original).

O inédito viável é, portanto, o anúncio da esperança, o percebido-destacado, a possibilidade de homens e mulheres mudarem o mundo e a si mesmos de forma dialética, ou seja, de promoverem reterritorializações físicas e simbólicas. É a possibilidade do ser mais e de abrir caminhos para outros inéditos-viáveis, em um contínuo devir que reconhece no humano a sua condição de sempre inacabado. Porém, na acepção dos que oprimem, da classe que domina, é algo ameaçador, inviável e deve, portanto, permanecer encoberto pelas situações-limites. Não pode concretizar-se, pois isso ameaçaria a condição colonial de dominação até então naturalizada. O inédito viável dos oprimidos, antagonicamente, é a situação-limite dos opressores. (FREIRE, 1987). Daí entendemos que a busca por tempos, espaços e lugares de luta contra as colonialidades mantidas pela dominação é contínua e que a escola de educação indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue parece ser um caminho possível para forjar um projeto decolonizador onde o trabalho teórico-prático privilegie a reflexão-ação em relação aos temas-problemas tornados visíveis. Onde os diferentes saberes e conhecimentos se encontrem e dialoguem para criar o novo. Onde seja possível uma pedagogia decolonizante, intercultural, pautada na relacionalidade, reciprocidade, complementaridade e correspondência, com objetivo de reinventar formas de ser, estar, conviver, conhecer, crer e intervir no mundo. (WALSH, 2009).

[...] a pedagogia indígena, no campo da ação, não implica nem na transposição do ponto de vista do educador, nem na consideração única e absoluta do ponto de vista do outro, mas a troca e a complementariedade de saberes marcados por campos e sujeitos diferenciados. Troca, neste caso, não é uma relação mecânica, mas orgânica e, sobretudo, estratégica, de soma de possibilidades, ao invés de redução ou dedução que reduz as possibilidades. (LUCIANO, 2011, p. 281).

As populações indígenas de diferentes etnias espalhadas pelo Brasil têm, certamente, diferentes histórias e relações com a instituição escola. Elas têm também situações em comum, sendo que a todas as populações o processo violento da conquista dividiu, manipulou e invadiu culturalmente, impondo a lógica da cultura cristã e europeia e utilizando a escola como um dos mais potentes instrumentos de construção e fortalecimento das colonialidades. A busca para inverter essa lógica tem durado mais de 500 anos e percorrido caminhos peculiares dependendo de cada contexto e realidade indígena.

Vimos, entre esses caminhos desde a colonização, a promessa do ‘desenvolvimento’ como uma falácia para os povos indígenas e que as preocupações governamentais, mesmo em um Estado que se autodenomina democrático, pouco têm modificado as condições de vulnerabilidade e violência a que ficam submetidas estas populações. Mesmo assim, as diferentes etnias indígenas têm demonstrado um forte poder de organização, resiliência e resistência, utilizando, muitas vezes, dos instrumentos da cultura não indígena para se auto afirmarem, como no caso da educação escolar que, aos poucos, foi incorporando adjetivos conquistados na luta dos movimentos nacionais e internacionais. Atualmente, a educação escolar, historicamente utilizada como instrumento de dominação e imposição cultural, agrega os conceitos de intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, abrindo possibilidades para o estabelecimento de outros diálogos com a sociedade não indígena e de reposicionamento, fortalecimento e (re)criação da cultura indígena que impacta nos processos de re-territorialização.

As denominações ‘diferenciada’ e ‘específica’ que acompanham a proposta da educação escolar indígena intercultural e bilíngue deixam claro que a cada contexto, em cada território, para cada etnia, a organização dos tempos, espaços, lugares e saberes assume um caráter único. Assim, em que pese ser possível encontrar características gerais, as especificidades merecem atenção e registro. Nessa direção, a próxima seção traz o contexto da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio, na Terra Indígena de Ibirama, desde a sua criação na década de 1980.

### 3.3 EIEB VANHECU PATTÉ: TEMPOS/ESPAÇOS/LUGARES DE VIVER E APRENDER NA ALDEIA BUGIO

Ao entrarmos especificamente na parte da tese que traz a história e o contexto do Povo Laklãnõ/Xokleng que vive na Aldeia Bugio, a presença e a voz desse Povo terá ainda mais destaque e evidência. Os documentos e depoimentos obtidos quando do levantamento e produção de dados permeiam toda sessão construindo, assim, em um processo dialógico que podemos chamar de intercultural. O objetivo é produzir o que Paulo Freire (1987) chamou de síntese cultural, pois esse encontro acontece para conhecer e compartilhar, não para invadir.

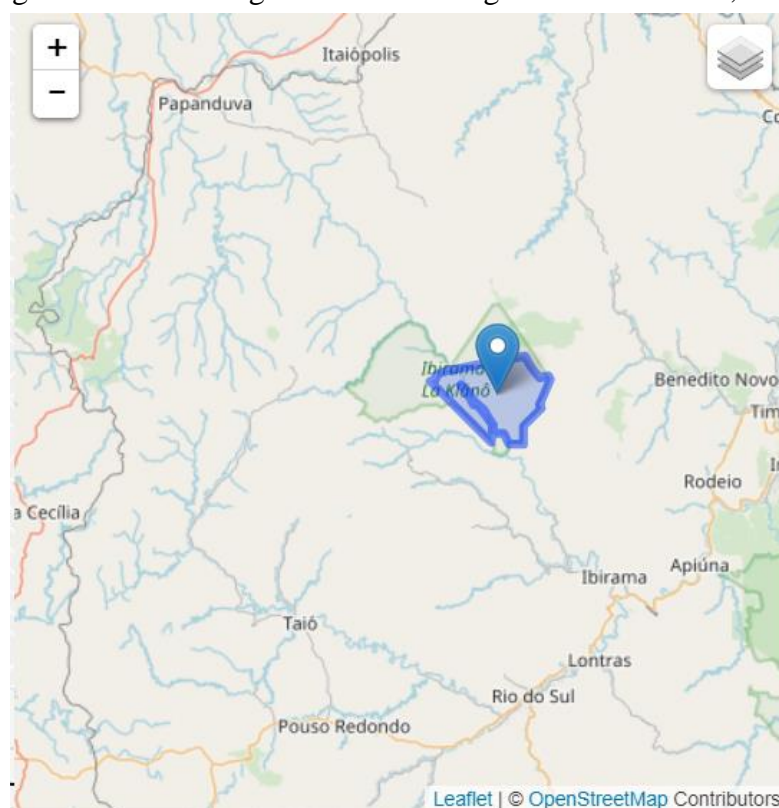
Inicialmente, trazemos o contexto geral do território onde vive atualmente o Povo Laklãnõ/Xokleng, pessoas da etnia Kaingang e onde há uma aldeia Guarani. O número de pessoas residentes em 2015 ficava em torno de 2852 pessoas, segundo dados do SESAI – Polo



Base de José Boiteux/SC<sup>67</sup> que se distribuem em oito aldeias localizadas em diferentes municípios, distantes entre si e de difícil acesso. No município de José Boiteux estão as aldeias Palmeira, Toldo, Sede, Pavão e Pli Pa Tól. As aldeias Figueira e Coqueiro estão no município de Vitor Meireles e a aldeia Bugio está situada em dois municípios, parte em Doutor Pedrinho e parte José Boiteux. Existe ainda um pequeno grupo Xokleng, com aproximadamente vinte pessoas, vivendo na Terra Indígena Rio dos Pardos, no município de Porto União. (GUEROLA, 2017).

Nas figuras 6 e 7 a seguir é possível visualizar, respectivamente, a área da Terra Indígena de Ibirama regularizada com pouco mais de 14.000ha em 1989 e a área declarada a partir do Laudo Antropológico de 1998 (PEREIRA, et al, 1998), com mais de 37.000ha. Essa informação, por si, já explica os motivos dos conflitos entre os indígenas, os não-indígenas (proprietários de terras identificadas no laudo antropológico como sendo território tradicionalmente ocupado pelos Laklãnõ/Xokleng) e o Estado, tanto no âmbito do ente federativo (Santa Catarina) quanto nacional.

Figura 6 - Terra Indígena La-Klãnõ Regularizada – 14084,886ha

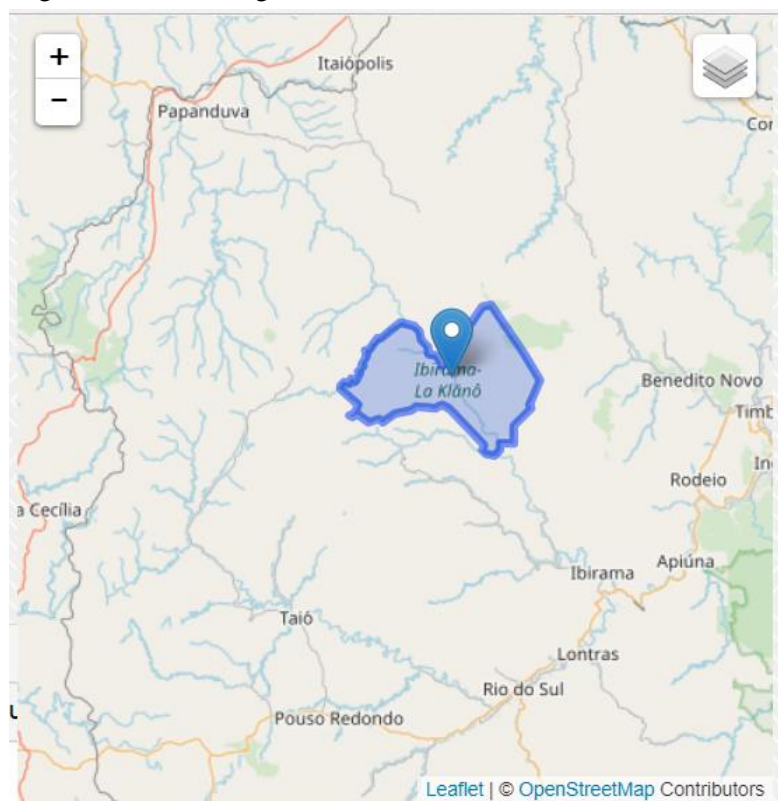


Fonte: Página da FUNAI<sup>68</sup>

<sup>67</sup> Dados obtidos na Tabela 1 do TCC da Licenciatura Intercultural Indígena de autoria de Woie Kriri Sobrinho Patté, apresentado em 2015.

<sup>68</sup> Disponível em: [http://www.funai.gov.br/terra\\_indigena\\_3/mapa/index.php?cod\\_ti=15301](http://www.funai.gov.br/terra_indigena_3/mapa/index.php?cod_ti=15301).

Figura 7 - Terra Indígena Ibirama La-Klãnõ Declarada – 37108ha



Fonte: Página da FUNAI<sup>69</sup>

O território declarado após estudo antropológico mostra que a demarcação deveria abranger um território com mais ou menos 2,65 vezes a mais do que os 14.000ha atuais. Brighenti (2012b, p. 2) explica que:

No caso da TI Ibirama Laklãnõ, o Grupo Técnico - GT criado pela Funai (Portaria 923/PRES/97) fez a revisão de toda área reservada em 1926. Dessa forma, o estudo incorporou os 14.084 ha homologados e em uso pela comunidade indígena ao novo estudo, propondo o retorno aos limites de 1926, ou seja, 37.108 ha. Este processo encontra-se no Supremo Tribunal Federal - STF desde outubro de 2007 para decisão.

A morosidade em relação a essa situação tem gerado insegurança para a população indígena cansada das promessas não cumpridas e, ainda pior, das inúmeras vezes em que foi enganada e extorquida por ações de empresas, órgãos indigenistas e do próprio Estado. Ações essas desencadeadas desde 1914 quando houve o primeiro contato registrado como “amistoso” mediado por Eduardo Hoerhann, funcionário chefe do SPI. A situação do próprio aldeamento quando, diante do processo de venda das terras na região, o Estado reservou cerca de 40.000ha para que os Laklãnõ/Xokleng pudessem ter um lugar para viver, é um exemplo do total descaso,

<sup>69</sup> Disponível em: [http://www.funai.gov.br/terra\\_indigena\\_3/mapa/index.php?cod\\_ti=15302](http://www.funai.gov.br/terra_indigena_3/mapa/index.php?cod_ti=15302).

desrespeito e deslealdade que tem pautado essa relação por parte da sociedade não-indígena. Na prática ocorreu que:

[...] o documento da terra seria assinado somente em 1926 (Decreto nº 15, de 03 de abril de 1926) sem respeitar os limites estabelecidos em 1914. Nos anos seguintes, as terras reservadas foram invadidas, vendidas e negociadas com a participação ativa do Estado, representado pelos servidores do SPI que se localizavam na Terra Indígena. (BRIGHENTI, 2012b, p. 15).

Observa-se que o reconhecimento do Governo em 1914 sobre a porção de território que deveria ser ocupada pela população indígena, ainda que muito inferior ao território originário de circulação que abrangia parte dos três estados do Sul (ver Figuras 1 e 2 no capítulo de introdução desta tese), não foi respeitada. Desde então são vários fatos que vão reduzindo as possibilidades de sobrevivência na Terra Indígena Ibirama/SC. Fatos como o acordo de 1952, quando o SPI e o Governo do Estado retiraram 6.000ha da área reconhecida como indígena e regularizaram a posse de agricultores invasores. Ou ainda em 1962 quando nova invasão, dessa vez de mais de 300 famílias incentivadas por uma empresa madeireira, colocou em risco o pouco de terra que ainda restava. Na ocasião o exército precisou intervir para expulsar as famílias, mas somente depois dos indígenas marcharem a pé até Florianópolis. (BRIGHENTI, 2012b). Sobre o problema com a terra, o professor Jair G. Crendo, formado pela UFSC em Licenciatura Intercultural em 2015, assim relata:

*Nós temos essa briga de muito tempo, desde quando era pequenininho, 8 anos de idade, sabia que tinha essa história, essa briga de questão de terra. E hoje, eu acho que as coisas estão mais aprofundadas porque nós temos muita gente que já passou pela universidade, tem um conhecimento um pouco diferente. Por isso os colonos têm esse problema com o povo indígena, porque antigamente não tinha, porque era pouco indígena que tinha esse conhecimento científico. Só tinha aquela briga com Governo e hoje essas coisas estão mais avançadas porque eles estão percebendo que a comunidade indígena está subindo de nível. E, é claro, tudo isso sempre tem um contorno que é a barragem. A barragem é uma das coisas que mais prejudicou a comunidade indígena. Construíram a barragem sem planejamento, atingiu a comunidade indígena e agora a comunidade indígena atingiu os colonos. Daí toda essa briga. (Professor Jair G. Crendo – RP).<sup>70</sup>*

A construção da barragem na década de 1970 desenha bem o cenário de luta e resistência desse povo. Como visto na Introdução desse trabalho, foi por causa das inundações provocadas após a construção da barragem, que o povo se dividiu nas oito diferentes aldeias. Construída sem nenhum estudo de impacto ambiental, reivindicação que continua na pauta da população indígena, a barragem cumpriu a função exclusiva de conter as cheias para cidades do Vale do

---

<sup>70</sup> Para diferenciar das citações diretas, as transcrições relacionadas ao levantamento de dados serão grafadas em itálico e em parágrafo distinto do texto, independente do número de linhas.

Itajaí. Os prejuízos, não calculados pelo Governo, seguem sendo vivenciados na Terra Indígena Ibirama/SC. (DAGNONI, 2014).

Os prejuízos econômicos, sociais e políticos causados pela construção da Barragem foram incalculáveis e acabaram levando os Laklãnõ a um empobrecimento progressivo. Com a construção da barragem e a vinda dos empregados houve um aumento significativo de casamento de não-índios com mulheres indígenas. Também com poucos recursos naturais, poucas terras agricultáveis, principalmente, por causa do relevo muito irregular e solo pedregoso, os Laklãnõ da Terra Indígena enfrentam dificuldades para tornar a área economicamente viável. (GAKRAN, 2015, p. 40).

Atualmente, o modo de sobrevivência no território depende do cultivo de uma terra pouco produtiva, venda de mel, artesanato, assistência da FUNAI, trabalho sazonal na zona urbana, aposentadoria, criação de animais, bolsa família, pensão. Algumas funções são desempenhadas dentro da terra indígena como ser professor(a), motorista, enfermeiro(a) (OLIVEIRA, 2005; HEINEBERG, 2014). Além destas, uma atividade recente é a de guia para a Trilha da Sapopema<sup>71</sup> organizada por integrantes da Aldeia Bugio. Esta atividade iniciou em 2013 e incluiu a construção do Memorial Xokleng como parte do percurso, contendo acervo fotográfico e diversos utensílios como potes de argila, pilão de madeira, entre outros que ilustram um pouco da história, costumes e práticas do povo. (KREUZ; BAUMGÄRTNER, 2014). Nas imagens apresentadas na figura 8 é possível ver parte do acervo e coleção presentes no Memorial. As imagens e as peças cuidadosamente expostas são motivo de orgulho para a comunidade.

Figura 8 - Imagens Internas do espaço Memorial Xokleng



Fonte: [https://www.facebook.com/pg/trilhadasapopema/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/trilhadasapopema/photos/?ref=page_internal) – Acesso: 22 de nov. 2017.

A figura 9 apresenta três imagens de momentos distintos da Trilha, incluindo a frondosa árvore Sapopema que dá o nome à atividade. Ao chegar nesse ponto da caminhada o grupo faz uma parada para ouvir a narração indígena de como utilizavam o seu tronco para emitir sons enviando mensagens codificadas entre si durante as caçadas e para avisar a aproximação de

<sup>71</sup> Imagens e informações em <https://www.facebook.com/pages/Trilha-da-Sapopema/1395817824077154>

inimigos, incluindo o homem branco. Os demais momentos são o Mirante que inicia o percurso da trilha e a cachoeira, onde o grupo bebe água cristalina e pura em uma folha de caeté.

Figura 9 - Três Momentos da Trilha da Sapopema

Mirante – Início da Trilha

Árvore Sapopema

Cachoeira



Fonte: [https://www.facebook.com/pg/trilhadasapopema/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/trilhadasapopema/photos/?ref=page_internal) – Acesso: 22 nov. 2017.

A Aldeia Bugio foi constituída em 1979, após as enchentes em decorrência da construção da Barragem Norte. Um grupo de dez famílias decidiu permanecer na parte mais alta da Terra Indígena e ali fixou moradia. (REIS; PRIPRÁ, 2014). No documentário decorrente da roda de conversa com os anciões, anciãs, sábios e sábias, contaram que, no mesmo ano da enchente, houve uma eleição para escolher a nova sede, já que não havia mais possibilidade de permanecer no local que foi destruído pela enchente. A Aldeia Bugio ganhou esta eleição, mas somente uma parte do povo se mudou e permaneceu no local. Os demais se espalharam pela Terra Indígena e foram fundando as outras aldeias. Assim o Sr. Caruzo T. Patté, atual Cacique da Aldeia Bugio, narrou a história:

*Bem, a nossa fundação da Aldeia aqui, não é por um acaso. É por causa da Barragem. Nós viemos pra cá em 1979, dia 2 de novembro. Então, a primeira enchente da Barragem foi em setembro. Nós viemos pra cá no mesmo ano, no mês de novembro[...] A nossa aldeia começou desta maneira e neste ano foi um sofrimento, porque ninguém tinha jeito de se virá de comprar as coisas, de se sustentar, de comprar alimento, essas coisas. A primeira moradia foi rancho de palha, ninguém conhecia lona nem nada. Nem tinha como comprar. Não sei se existia, mas ninguém tinha. A primeira moradia foi um rancho de palha como a professora mesmo viu aquele ranchinho pra lá na Trilha ali. Era bem assim. Isso foi um sofrimento até 1985. Seis anos de sofrimento. Dali pra cá nós começamos se evoluir um pouco. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC)*

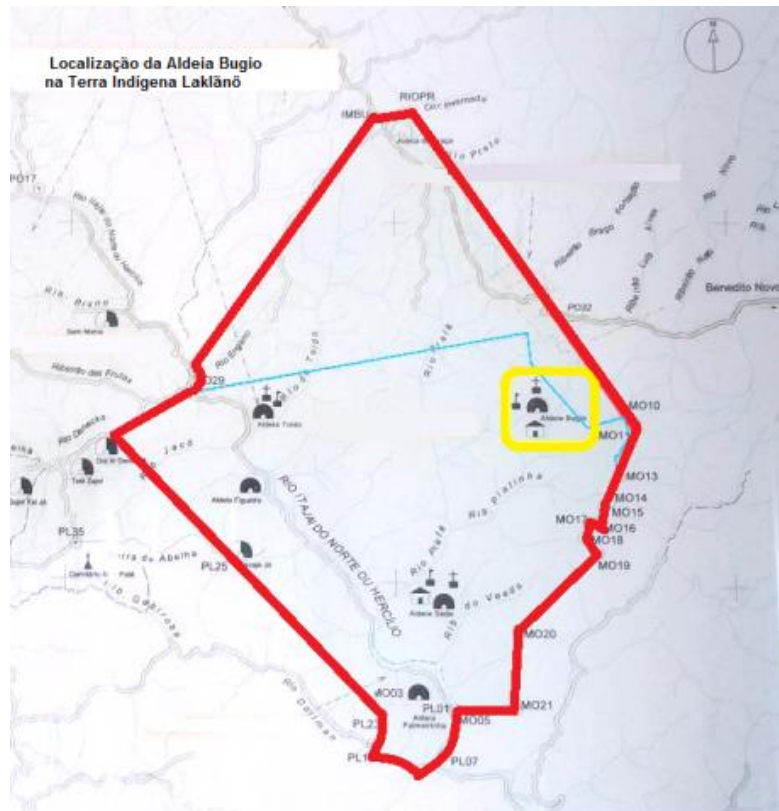
A localização da Aldeia Bugio, com cerca de 950 metros de altitude, a diferencia bastante das demais aldeias, tanto em relação ao clima, bem mais frio, quanto em relação ao solo e vegetação. Em pesquisa de mestrado realizada em 2013/2014, Heineberg (2014)

identificou em torno de 55 casas, 5 igrejas e uma em construção, 1 escola indígena, 1 posto de saúde e 1 centro cultural. Com base na sua pesquisa, a autora estimou que viviam na Aldeia Bugio em torno de 300 pessoas, sendo o cálculo feito com base em uma média de pouco mais de 5 pessoas por família, sem considerar os indígenas pertencentes a etnia Guarani, cuja aldeia está localizada dentro da Aldeia Bugio. A informação em relação à estimativa populacional trazida por Heineberg (2014) vem ao encontro de um documento da Escola Vanhecu Patté sobre um levantamento feito em 2016 por professores junto à comunidade que procurava identificar a situação da língua materna na Aldeia Bugio e apontou 294 moradores.

A figura 10 traz a localização da Aldeia Bugio na Terra Indígena Laklãnõ. Ao observar o mapa é possível perceber que esta é a aldeia que mais se distancia das demais. Reis e Priprá (2014, p. 140) esclarecem que “Uma característica importante dessa comunidade é que ela, das oito aldeias, é a que fica mais isolada e por isso sofre de algumas carências que são menos sentidas nas demais.” Esta percepção em relação à distância aparece no documentário:

*[...] Só porque nós moramos longe aqui, 30 km de distância da Barragem, tem gente que diz que nós não pertencemo à bacia da barragem. Mas nós viemos por causa da Barragem. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC).*

Figura 10 - Localização da Aldeia Bugio na Terra Indígena La-Klãnõ



**Fonte:** <http://www.webindigenas.iel.unicamp.br/laklano/node/62> - Acesso: 22 de nov. 2017

Politicamente, a Aldeia Bugio tem autonomia e organização própria, assim como as demais aldeias na Terra Indígena Ibirama, elegendo um cacique e um vice cacique a cada quatro anos, com direito a reeleição. Gakran (2015) explica que a escolha é feita por voto direto e a população tem o poder de destituir o eleito do cargo caso haja um descontentamento generalizado ou provas concretas de desvios.

Sobre a infraestrutura, conforme documentos e registros guardados no arquivo da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, existe na Aldeia Bugio um posto de saúde com atendimento médico, odontológico e uma farmácia. O posto faz o atendimento às terças-feiras durante todo o dia. Entre os profissionais, o médico e o dentista não são indígenas. Já a enfermeira, o agente de saúde, o prestador de serviços gerais, o agente de saneamento e auxiliar de dentista são todos indígenas. A informação apareceu nas palavras da professora Miriam V. Priprá, responsável pelas aulas da língua materna, considerada uma sábia na Aldeia Bugio, durante a roda de conversa, enquanto conversávamos sobre os profissionais que atuam na escola:

*Todos indígenas. Só na saúde ainda que tem alguns que são pessoas de fora, mas já tem técnicos, enfermeira indígena. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

Os mesmos documentos registram que outra presença marcante na TII/SC é das igrejas evangélicas. Somente na Aldeia Bugio, em 2016, eram cinco igrejas sendo que, em toda terra indígena, mais de 90% da população professam essa religião. (HEINEBERG, 2014 e CHRISTÓVAN, 2003). Existe ainda um campo de futebol, sendo esta uma atividade muito prezada, com times de futebol que participam de campeonatos internos e externos. A atividade esportiva foi destacada pelo professor de matemática, Leoni Kaleb Ivo Clendo:

*O esporte trouxe essa conquista para nós: hoje temos troféus! A escola ajudou o esporte e o esporte ajudou a escola. Como? São daqui para lá que alunos jogam, entram nessa área de esporte e de lá para cá eles representam a escola. [...] a gente teve uma conquista municipal, ficamos em quarto lugar e o troféu que veio para o esporte, temos na escola. Guardados aí! E temos outros que entraram em segundo, terceiro lugar, primeiro. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

Em relação à educação escolar na Aldeia Bugio, os relatos e registros revelam que essa foi uma preocupação desde a chegada das primeiras famílias, sendo a construção da primeira escola iniciada já em 1980. A comunidade, sentindo a necessidade de um lugar onde as crianças pudessem estudar e diante da distância em relação às demais aldeias, decidiu que deveria ter a sua escola. O senhor Vanhecu Patté doou parte da própria casa para que as aulas pudessem ser ministradas, por esse motivo a escola leva o seu nome: Escola Indígena de Educação Básica

Vanhecu Patté. O Sr. Ivo Clendo, um dos anciões mais velhos da Aldeia Bugio e um de seus fundadores, assim nos conta:

*Nós ficamos aqui até o índio velho que veio, saio do mato, que doou a casa dele pra dá aula, né? [...] Fumo busca a casa dele lá, trouxemo pra cá, fizemo a casa pra escola. [...] O índio que veio do mato interessou a escola, pra ensino dos nosso filho, os neto. Interesse de dá aula pra educar os filho. [...] Que interesse do índio, aquele velho que tô contando, Vanhecu Patté, aí deram nome dele memo que tá lá, Vanhecu Patté, porque ele doou a casa dele pra escola, então deram nome dele que tá lá. Esse velho não existe mais, também. É pai do Alfredo Patté, Vanhecu Patté, que doou a casa. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

No primeiro semestre a escola tinha um professor voluntário, Olímpio da Silva Num-Fooro, e, depois desse tempo, uma professora chamada Milca Vaicá Patté passou a reger a escola. Essa organização permaneceu até 1991 quando a escola foi transferida de local e professores não indígenas foram contratados pela FUNAI. Parte da estrutura da escola atual foi construída em 1998. Em 2001 ela passou a atender todo o ensino fundamental funcionando como extensão da Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli, escola não indígena, localizada fora da terra indígena. (BARUFFI, 2006).

O ensino médio foi iniciado na TII/SC em 2004, mas também sob responsabilidade de uma escola não indígena: Escola de Educação Básica José Clemente Pereira. Em 2010, finalmente, a EIEB Vanhecu Patté ganhou autonomia, passando a atender desde o pré até o ensino médio. (REIS; PRIPRÁ, 2014). Para a comunidade, esse atendimento completo da educação básica trouxe mais tranquilidade e conforto para que as crianças tivessem acesso à escola sem ter que sair da TII/SC para frequentarem aulas em um ambiente por vezes hostil em escolas não indígenas, sem considerar ainda a distância percorrida diariamente. (HENTZ, 2005).

A Escola Vanhecu Patté está localizada em um terreno alto na Aldeia Bugio sobre a linha divisória entre os municípios de Dr. Pedrinho e José Boiteux. (REIS; PRIPRÁ, 2014). No seu entorno encontram-se a Casa do Artesanato, Centro Cultural e Espaço Memorial Xokleng, sendo que os dois últimos compõem o percurso da Trilha da Sapopema. Recentemente, com o auxílio da comunidade, a escola organizou um espaço nos fundos do terreno, chamado por eles de ‘Cenário’, onde fazem encenações teatrais, rodas de conversa em torno do fogo com os anciões e outras atividades ao ar livre com as crianças, adolescentes, professores e comunidade. Sobre a forma como o espaço foi concebido e realizado, o relato da professora Josiane Tschucambang, formada em Letras e, em 2018, assistente de educação da Escola, revela:



*O cenário aqui foram os pais que fizeram. Eles vieram, roçaram [...] agora aqui, ninguém mais vai fazer casa, ninguém mais vai tirar madeira nenhuma. Os pais fizeram tudo [...]. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

Para ilustrar, trazemos a Figura 11 que apresenta, respectivamente, o portal de entrada, o caminho até o local onde ocorrem as atividades e um momento de uma encenação feita no dia 21 de abril de 2018 nas comemorações da Semana dos Povos Indígenas. Desde a entrada marcada pelo portal de madeira com diversos objetos esculpidos e marcas tribais desenhadas, observa-se o cuidado e o planejamento envolvidos na concepção desse lugar. Já dentro do Cenário, encontram-se cabanas construídas com bambu e espaços propícios para rodas de conversa em volta do fogo.

Figura 11 - Cenário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Todos esses espaços são ocupados tanto pelos estudantes e professores, quanto pela comunidade, além de receberem muitos visitantes externos, principalmente nos eventos de abril (Semana dos Povos Indígenas) e setembro (reflexão sobre a chamada ‘Pacificação’) ou de excursões que vêm para percorrer a Trilha da Sapopema. O relato da professora Lenise Sabrina Patte, responsável pelas disciplinas de Antropologia, Sociologia e Filosofia, assim confirma:

*A gente tem agora a Casa do Artesanato. Principalmente a turma de sexto ao médio usa a Casa do Artesanato para fazer o artesanato. A gente trabalha em parceria também com a Casa da Cultura, principalmente o pessoal do primeiro ao quinto, o pré também a gente já levou para conhecer a Trilha. Muitas das crianças não conhecem a Trilha. Tem o Cenário que ano passado foi inaugurado. A gente ocupa esses três espaços que são destaques para nós. (Professora Lenise S. Patte – RP).*

Sobre os dados da Escola, o Portal da Educação da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina indica que, em 2018, a escola tem 110 estudantes matriculados, sendo dez turmas no ensino fundamental e três no ensino médio. De acordo com informações da própria escola, nesse ano 25 professores, todos indígenas, estão atuando, além do diretor e dois auxiliares de serviços gerais. Além da docência, alguns desses professores exercem outras funções na secretaria da escola: uma assistente de educação, um orientador da língua e um

orientador da cultura. Aos orientadores cabe apoiar os professores na realização da parte diferenciada do currículo, articulando conhecimentos sobre a língua indígena e a cultura com as disciplinas do currículo comum. Sobre isso, o relato do professor das séries iniciais, Osias Pate, graduado em Letras e em Licenciatura Intercultural Indígena e orientador da língua, esclarece:

*Eu sou orientador de língua Xokleng. A gente está ali para auxiliar o professor. Por exemplo, “eu preciso transcrever um texto, eu não estou conseguindo”. Vamos lá, vamos ajudar. “Ai, eu quero falar disso, como que se diz isso?” Se eu no momento não tenho, então eu tenho que buscar e trazer para esse professor. Ou seja, ajudar ele até no próprio planejamento, como trabalhar a questão da língua Xokleng. (Professor Osias Pate – RP).*

A escola possui um currículo comum que atende as orientações gerais das escolas estaduais de Santa Catarina e a parte diferenciada que inclui a aprendizagem do idioma Laklãñõ e, na disciplina de Artes, as questões relacionadas à cultura desse Povo. Em relação à organização diferenciada da escola e a mudança que isso acarretou desde a sua criação, o texto de apresentação do material produzido pelos professores indígenas, a partir do projeto Ação e Saberes Indígenas na Escola – ASIE realizado pela UFSC em parceria com a comunidade da Aldeia Bugio e Escola Vanhecu Patté, revela:

*A escola que, no passado, muito contribuiu para a perda da cultura, hoje vem sendo um veículo de propagação e fortalecimento dos conhecimentos, e, principalmente, de reafirmação e valorização étnica Laklãñõ-Xokleng, pois ela busca trabalhar com os sábios, sábias, anciões e anciãs de nossa comunidade os saberes tradicionais. Esse é um desafio constante para o professor indígena, que deve mostrar para o seu aluno os conhecimentos dos não indígenas e os conhecimentos do seu povo, articulando-os. (ASIE/UFSC – Copacãm Tschucambang; Josiane de Lima Tschucambang, 2017, p. 15 – DP).*

A integração de conhecimentos da história e cultura indígena aos conteúdos das disciplinas comuns e a inclusão das disciplinas específicas para tratar dos saberes e costumes do povo, conforme alguns depoimentos de professores, ocorreu recentemente.

*[...] houve um momento, em alguns anos atrás, que nossa escola estava entre as piores de Santa Catarina, do município. Então a gente queria de alguma forma que a escola contribuísse, favorecesse a nossa comunidade. Aí o que que a gente fez? A gente parou de olhar para nós mesmos como educadores, como ensinadores e trouxe um pouquinho da comunidade para dentro da escola, da cultura para dentro da escola. Porque até então, vou ser bem sincero, quando eu estudava no ensino fundamental a gente tinha aqui uma escola só com o nome de Vanhecu Patté, uma fachada, para dizer que tem escola na terra indígena, para dizer que tem escola na Aldeia Bugio, só para dizer que tinha, mas a gente não tinha a nossa cultura aqui dentro vivendo. A gente conseguiu isso de uns anos para cá, de uns cinco anos, seis anos para cá. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Foi passo a passo, ano a ano, professor e aluno. O aluno ajudando o professor, professor ajudando o aluno. A gente lançava a ideia e fazia com que o aluno gostasse. Aí ele automaticamente queria mais e ele ia trazendo o pai, contando para o pai. Começou mais nas festas do dia do índio, vinte e dois de setembro. Quando começou a licenciatura na UFSC tinha que fazer as práticas, as pesquisas práticas. O aluno ia desenvolvendo, os pais também. Aí ia buscando os materiais originais para fazer a cabana, fazer a experiência da carne no barro, todo mundo viu... “vamos fazer de novo na outra semana” “vamos fazendo, vamos” “ah, mas ninguém sabe fazer a tanga” “qual que é a embira lá?” “Mas aquela lá sabe” “Então traz para mostrar!” Outro ia trazendo, chamando, inventando, criando umas datas, umas festinhas, que traziam eles. E foi onde eles foram gostando. [...] Porque se nós não buscarmos e não fizermos, não viver de novo, por exemplo, a FURB não vai vir fazer aqui. Tem muitos escritos sobre nós, na FURB, lá da UFSC, eles não vão vir, lá do outro, eles não vão vir, se nós mesmos não mostrarmos que a gente está querendo também. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

A percepção do professor Leoni K. I. Clendo em relação ao tempo em que ocorreu a mudança curricular se aproxima da descrição feita pela professora Josiane Tschucambang que cita o início da Licenciatura Intercultural Indígena e o fato de terem que desenvolver pesquisas e práticas. Conforme consta na página da UFSC<sup>72</sup>, a primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena iniciou em 2011.

A história do Povo Laklãnõ/Xokleng já foi, e ainda vem sendo, narrada por muitas vozes como Santos, Wittmann, Brighenti, Hentz, Guerola. Teses e dissertações vêm sendo produzidas e o interesse da academia em saber mais, em conhecer melhor a história passada e presente desse Povo tem ampliado a produção de registros em diferentes áreas do conhecimento. O que se percebe em relação a essas produções é que o Povo tem assumido um protagonismo cada vez maior, não permitindo mais que se construam narrativas sobre eles, mas sim com eles. Em muitos casos, eles mesmos são os autores, escrevendo TCCs, dissertações, teses e produzindo e publicando artigos. Muitas das referências utilizadas nessa tese confirmam isso e demonstram que a afirmação acima em relação à mudança no papel da escola a partir da ação dos próprios indígenas é um fato real nessa comunidade. Nesse aspecto, o professor Rodrigues P. Reis, formado em Pedagogia e diretor da escola, percebe que:

*Antes se falava pouco da história do povo. Só através de alguns que entravam para fazer estudos e ficava um, dois, seis meses, até um ano. Depois sumia, nunca mais aparecia. E isso foi vários tempos. Tudo começou se modificar a partir do momento que os próprios indígenas tiveram a noção de que eles teriam que estudar. Daí para frente mudou, porque eles eram os responsáveis das pesquisas que eles faziam. A partir do momento que eles faziam as pesquisas, eles foram entendendo a situação do povo, da cultura do povo e foram aprofundando mais e isso fez com que tivesse essa demanda. O professor Nanblá, hoje doutor, tem uma parcela nisso porque ele falava para o povo para estudar e estudou, incentivava. A partir também do momento que*

<sup>72</sup> Para maiores informações acessar <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/vestibular2011/>.

*tiveram os profissionais que começaram a trabalhar, eles mesmos dentro da Terra Indígena com a educação. Veio o interesse de alguns e o interesse também lá de fora através da LDB que tinha que estudar para trabalhar, aí também foram estudando. Teve aquela leva que começou a fazer faculdade, hoje eu tenho aqui cinco professores que fizeram essa faculdade intercultural. A situação deles quando eles não tinham e de hoje é diferente. A gente vê que é outro entendimento, é outra situação, outra maneira de ensino. Eles têm uma concepção bem diferente daquilo que eles tinham antes. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

Para compreender esse processo em que a escola é redefinida e se converte em possibilidades de ser instrumento de superação das diferentes colonialidades e promoção do Bem viver, apresentamos, logo após a subseção que sintetiza a discussão do capítulo atual, o capítulo com a sistematização dos dados. O texto nasce de uma trama tecida com as vozes de professores e professoras, anciões e anciãs do povo Laklãnõ/Xokleng participantes na construção dessa tese e que estão presentes em depoimentos e documentos analisados à luz das demais vozes que sustentam teoricamente o trabalho.

### 3.4 SEGUNDA SÍNTESE

A exemplo do fechamento do capítulo anterior, trazemos uma síntese acerca do que foi proposto e desenvolvido nesta parte do texto, ou seja, sobre a possibilidade de construir outros territórios, territorialidades e perspectivas de ‘desenvolvimento’ a partir da educação escolar indígena intercultural e diferenciada. Aportamos a concepção de educação na perspectiva da ação dialógica e educação como prática de liberdade, em contraposição às ações antidialógicas que (re)produzem colonialidades e à educação bancária que é alienante e mantém as relações de dominação e submissão entre opressores e oprimidos. Apresentamos e discutimos aspectos históricos, teóricos e legais relativos à escola e à educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue. Observamos, na origem da escola, o objetivo de institucionalizar a educação garantindo que os conhecimentos importantes fossem mantidos sob a égide da classe dominante. Porém, ao longo da história, por vezes a classe dominada percebeu nessa instituição a possibilidade de apropriação do legado cultural da humanidade e recuperação da sua condição de ser mais se a educação estivesse fundada em princípios de liberdade, justiça e democracia.

Vimos que, especificamente na história da educação escolar para os indígenas, a dominação e submissão eram a tônica para integrá-los à cultura hegemônica. Foram os movimentos indígenas, apoiados por organismos internacionais que, na década de 1970, intensificaram os questionamentos e tencionaram mudanças nesse sistema. Somente com a

promulgação da Constituição de 1988 que os grupos indígenas passaram a ter reconhecidos seus modos de organização próprios com direito a manter suas línguas, tradições e práticas culturais, além do direito às terras tradicionalmente ocupadas como espaço/lugar onde poderiam se reproduzir física e culturalmente. A partir de então, uma série de outras leis foram sendo aprovadas, assim como compromissos do Brasil com acordos internacionais foram sendo firmados no sentido de proteger, assegurar e fortalecer a cultura indígena. Entre elas, a educação escolar indígena, específica, intercultural, bilíngue e diferenciada tem se firmado no âmbito legal, resultado da participação direta dos movimentos e comunidades indígenas em instâncias de decisão política como o Conselho Nacional de Educação. Em que pese as dificuldades para a efetivação prática dessa educação escolar indígena, o fato de ter respaldo legal tem, mesmo que muito lentamente e não de forma global para todas as comunidades indígenas, alçado algumas conquistas como o reconhecimento de alguns territórios etnoeducacionais e o ingresso de professores indígenas na carreira pública por meio de concurso específico.

Depois de apresentarmos de maneira geral o panorama legal que rege a educação escolar indígena no Brasil atualmente, trouxemos a reflexão sobre os aspectos que poderiam configurar este como um tempo/espaço/lugar de possibilidades para o encontro com inéditos viáveis, estando este encontro diretamente relacionado com uma prática de educação dialógica. Para compreendermos melhor os mecanismos que podem atuar em contraposição à educação dialógica, discorreremos, inicialmente, sobre as ações que regem a educação antidialógica: invasão cultural, conquista, divisão e manipulação. Na sequência apontamos a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural como ações efetivas da dialogicidade que permitem identificar os temas problemas que, superando as situações limites que os encobriam, se convertem em percebidos-destacados, exigindo que se concretizem os atos limites na direção da realização de inéditos viáveis e processos de reterritorializações.

Para a educação escolar indígena, esta educação dialógica e libertária, se mostrou como possibilidade para que as diferentes populações assumam sua condição ontológica de ser mais, superem a opressão desumanizante, ou seja, rompam com processos de colonialidades, promovam transformações em seus territórios e fortaleçam a própria identidade, abrindo o caminho para outros diálogos com a sociedade não indígena. No encerramento deste capítulo e guiadas pelo referencial teórico até então apresentado, entramos especificamente na história e contexto da EIEB Vanhecu Patté. Ilustramos esta parte do texto com mapas para localização e dimensão da terra atualmente habitada na sua totalidade – TII/SC e na parte específica da Aldeia Bugio onde se encontra a escola, além de fotografias de alguns dos espaços de viver e aprender desta aldeia.

Acreditamos que os fundamentos do capítulo anterior sobre colonialidades, territorialidades, ‘desenvolvimento’, interculturalidade e bem viver, somados às discussões do capítulo atual acerca da educação escolar indígena sob uma perspectiva intercultural, dialógica e libertária contribuíram para a abordagem e compreensão do contexto específico da Aldeia Bugio e EIEB Vanhecu Patté. Para contar a história e o contexto atual trouxemos, além dos estudos teóricos sobre o Povo Laklãñ/Xokleng, a narrativa de diversas pessoas pertencentes a esta etnia e residentes nessa aldeia. Percebemos, nessa parte do texto, o quanto que a história da EIEB Vanhecu Patté conflui com a história da fundação da Aldeia Bugio e o quanto, a partir desta instituição, ocorrem transformações físicas e simbólicas neste território como no caso da construção e idealização de espaços como Centro Cultural, Memorial Xokleng, Casa do Artesanato, Trilha da Sapopema e Cenário. Esse Povo, mesmo diante de violentas ações antidialógicas, ainda se apresenta neste tempo presente, vivo e pulsante e impõe ao Estado, à sociedade, ao chamado Vale Europeu o (re)conhecimento dessa sua presença e contribuição históricas, bem como de estarem incluídos e participarem nos espaços de decisões políticas quando envolverem questões relativas ao direito à terra, à manutenção da sua cultura e à organização social própria, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. A análise que vem a seguir busca responder por que e em que medida a educação escolar indígena influencia/contribui nesta história de luta, resistência e sobrevivência.

#### 4 POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG: O DIREITO DE PRONUNCIAR A PRÓPRIA PALAVRA

*Assim é a história do índio, tem a história do índio, tem a história do branco. Cada lugar tem uma história, município tem uma história.*

*Ivo Clendo – Anciã Aldeia Bugio*

Este capítulo busca identificar, a partir dos registros investigados e/ou elaborados coletivamente com a equipe docente e de gestão da EIEB Vanhecu Patté, anciões, anciãs, sábios e sábias Laklãnõ/Xokleng da Aldeia Bugio/TII, em que medida a presença desta escola, território e territorialidades oportuniza, encaminha e contribui com o seu **estar, ser e fazer** epistemológico próprio na e para a percepção de **realidades tornadas conscientes**, ou seja, (re)presentificadas pelo Povo Laklãnõ, no sentido de destacar e/ou desnaturalizar fatos ou fenômenos até então aceitos como dados e não como produzidos histórica e socialmente. Estes **percebidos-destacados**, por sua vez, podendo e/ou (pró)vocando o surgimento de **inéditos viáveis** – anúncios das mudanças, portadores de **possibilidades** para transformar o mundo e a nós mesmos de forma dialética, instrumentos na superação e negação do estado de aceitação e resignação. (FREIRE, 1987). Nesta direção, ao final do capítulo, intentamos auscultar nos processos empreendidos por esta comunidade educadora a presença de possíveis **elementos/princípios** articuladores e promotores para/na superação de históricos processos de colonização do Povo Laklãnõ/Xokleng com vistas à revitalização da sua identidade étnica e cultural, reconhecimento de sua presença na região enquanto sujeitos de direitos, trazendo **outras** perspectivas/alternativas aos processos de **desenvolvimento para/no** seu território.

Para tanto, procuramos estabelecer uma relação dialógica e analítica entre autores que fundamentam a tese, pesquisadora, equipe docente e de gestão, anciões, anciãs, sábias e sábios Laklãnõ/Xokleng da Aldeia Bugio /TII, enquanto sujeitos com o direito de pronunciar a própria palavra e escrever sua história, partícipes no desenvolvimento deste estudo, registros investigados e/ou elaborados. Esta relação se impõe necessária, visto que

Historicamente, não tem sido no silêncio que os seres humanos têm se produzido existencialmente no mundo, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os seres humanos o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual ganhamos significação enquanto tal. (BASTOS, 2008, p. 337, 338).

Nossa base para essa caracterização e análise é a ação dialógica de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1987) e perspectivas de ‘desenvolvimento’ tomando por

referência os princípios do Bem Viver (WALSH, 2009) que se contrapõem às colonialidades e às estratégias da ação antidialógica. Neste caminho e suleados pelas questões e objetivos de pesquisa, identificamos quatro universos temáticos de análise (Quadro 3) que se destacaram pela recorrência e ênfase de sua presença nos registros analisados: situações limites e produções de colonialidades históricas e atuais; modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio/TII; a presença da EIEB Vanhecu Patté; a força, persistência e resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng.

Assim, para identificarmos e compreendermos o contexto atual e os modos de se relacionar no e com o território do tempo presente e verificarmos de que forma a presença da escola impacta na vida da comunidade e ‘desenvolvimento’ na Aldeia Bugio e TII faremos, inicialmente, um retorno ao passado, buscando na história traços e características resultantes dos processos coloniais a que foram submetidos, ou seja, as colonialidades do saber, do poder, do ser e do crer. (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009). As ações antidialógicas, que objetivam a dominação e a opressão, pautadas na conquista, na manipulação, na divisão e na invasão cultural (FREIRE, 1987) ainda são uma realidade que exige do Povo uma luta constante pelo direito de existir conforme suas crenças e costumes, como veremos a partir dos registros aqui apresentados. Assim, o primeiro universo temático de análise tem por base as **situações limites** e as **produções de colonialidades** considerando três importantes marcos históricos, quais sejam, (i) a chegada dos colonos ao Vale do Itajaí no século XIX e a promoção do genocídio e construção do racismo, (ii) o aldeamento no início do século XX e (iii) a construção da Barragem Norte na década de 1970, para finalizarmos com a organização social e política nos dias de hoje.

Esta organização social e política nos leva ao segundo universo temático de análise em relação aos **modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio/TII**. Destacam-se saberes e fazeres específicos dos indígenas e as formas, estratégias e instrumentos utilizados por eles para se apropriarem de conhecimentos e tecnologias da sociedade não indígena, adaptando-os à realidade local com impactos diretos para o seu território. O terceiro universo temático de análise traz **a presença da escola EIEB Vanhecu Patté** que se destaca em relação às estratégias utilizadas para superação de colonialidades e para construção de outras territorialidades, tendo em vista se configurar em tempo, espaço e lugar privilegiado de encontro, produção, revitalização e fortalecimento de diferentes conhecimentos, diferentes culturas, diferentes modos de ser, estar e conviver.

Esses três universos temáticos iniciais se inter-relacionam e contribuem para a identificação do quarto e último universo temático que analisa **a força, persistência e**



**resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng** a partir da reafirmação da identidade étnica, do reconhecimento do seu papel histórico no passado, no presente e no futuro, o que implica na esperança de continuidade do Povo e movimenta a comunidade sempre na busca de estratégias para defender seus direitos. Feita essa explicação acerca dos universos temáticos, apresentamos, na sequência, a análise propriamente dita.

#### 4.1 SITUAÇÕES LÍMITES E PRODUÇÕES DE COLONIALIDADES: DESAFIOS ONTEM E HOJE NA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA

Para analisarmos este universo temático tomamos experiências do passado e vivenciadas no presente a partir de quatro temas geradores e suas dimensões e expressões da realidade, conforme Quadro 3 – Universos temáticos de análise e detalhamento a seguir, dialogando com acontecimentos históricos e as repercussões que causam até os dias atuais, a partir da percepção da comunidade da Aldeia Bugio. Esses acontecimentos e suas repercussões estão identificados como **situações limites**, pois foram reveladas a partir de “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 1987, p. 90), neste caso, presentes na história dos Laklãnõ/Xokleng e resultantes de ações antidialógicas.

O primeiro tema gerador ou situação limite se refere às **colonialidades produzidas a partir da chegada dos imigrantes europeus ao Vale do Itajaí**. Os indicadores deste ponto se dão em similaridades históricas com processos de conquista e construção de imagens em relação aos indígenas no Vale do Itajaí no contexto das Américas invadidas, justificativas para a discriminação, o racismo, o genocídio e a imposição das diferentes colonialidades do poder, do saber, do ser e do crer. (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009).

Para essa discussão trazemos registros que, no diálogo com a fundamentação teórica desta tese, evidenciam formas, contextos, intencionalidades, entre outros aspectos de como os processos de ocupação de imigrantes europeus no Vale do Itajaí a convite e/ou expensas do ideário e cofres do Estado brasileiro atuaram e construíram colonialidades, se configurando como uma situação limite para a população indígena local. Mesmo encerrado o período colonial, colonialidades permaneceram exercendo um poder determinante nos modos de ser, estar e conviver nesta região pautados na ideia de raça. (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007). Uma evidência para afirmarmos que “raça” ainda é um critério para estabelecer alguns **lugares** enquanto territórios a serem ocupados e territorialidades a serem construídas nesta região é a sua identificação como Vale Europeu. Segundo Florit (et al, 2016), essa denominação invisibiliza a pluralidade étnica e evidencia características resultantes de

processos históricos, muitas vezes violentos e conflituos que passam a ser percebidas como naturalmente dadas. Assim, o indígena, que originalmente habitava a região, tem reforçada a condição de ser o ‘outro’, o não-europeu (CASTRO-GÓMEZ, 2005), ou seja, aquele que não pertenceria a este lugar. Wittmann (2007) descreve a chegada dos europeus ao Vale do Itajaí no século XIX e a consequente ocupação do território onde originalmente viviam diferentes povos indígenas, como o evento que desencadeou o processo de dizimação física, cultural, social e histórica. Resistir e sobreviver a esse processo significou para os indígenas abrirem mão de seus territórios originais e acatarem a imposição dos limites de terra pelos aldeamentos. O depoimento de um ancião ao professor indígena Jair Crendo quando da elaboração do seu TCC revela certo descontentamento com o cerceamento territorial sofrido pelo Povo Laklãnõ.

*Podemos observar que os Laklanõ só saíram do espaço tradicional por motivo de muita perseguição e foram obrigados a permanecer em um lugar que talvez não queriam estar. Conforme coloca o seu Cuvei, de 66 anos ancião entrevistado “nosso lugar não era aqui, fomos empurrados pelo branco, pra ficar nesse burraco, rocha de pedra diz ele”. Observando os entrevistados conforme eles falam, se não tivesse essas perseguições, os Laklãnõ poderiam estar em lugar, que existe hoje. (Jair G. Crendo, 2015, p. 31 – TCC).*

A chegada dos colonos ao Vale do Itajaí acarretou em uma mudança drástica para os indígenas que por aqui circulavam, se configurando como uma situação limite que reduziu o território de circulação e destruiu modos tradicionais de vida e ocupação, provocando desterritorializações físicas e simbólicas. (HAESBAERT, 2006). As ações empreendidas pelos colonizadores respondiam ao intento governamental de promover o progresso da região vinculado, desde o início, aos processos de ocidentalização. (VERHELST, 1992). O olhar colonizador para com o indígena como um ser incivilizado e selvagem buscava justificar um genocídio que acarretou na quase extinção deste povo indígena.

A caracterização dos Xokleng como “selvagens desalmados”, que tudo faziam para matar ao branco, foi comum e necessária para se justificar as ações que sobre eles deflagravam os bugreiros e os colonos. Histórias mil sobre a agressividade dos indígenas; sobre sua falta de piedade; sobre sua falta de respeito à vida indefesa, circulavam nas colônias e fazendas. O índio não era exatamente humano, concluía-se dessas histórias. (SANTOS, 1973, p. 97).

Sobre a imagem e o preconceito que ‘os brancos’ construíram em relação ao indígena e que persiste ainda hoje, Dona Nadjá Patte, uma das sábias da Aldeia Bugio e Dona Coctá Camlem Clendo, uma das mais velhas anciãs, ambas fazendo parte das primeiras famílias que se mudaram para a Aldeia Bugio, esclarecem:

*Os autoridade, branco né, eles sempre fala que os índio são preguiçoso, os índio não trabalha. Tão tirando nossas terra debaixo de nós. Aqui embaixo tem um morador que tá vindo plantando eucalipto. Aqui quase chegando aqui na trilha. Eles sempre falam que o índio é preguiçoso, que o índio não*

*trabalha. ‘Índio, por que que eles querem terra se eles não trabalha?’ Mas eles não sabem o sofrimento que nós tamo passando. (Dona Nandja Patte – DOC).*

*Então deu uma briga muito forte entre os aluno e os aluno branco que eles não gostava dos índio, né? Chamava de índio sujo, tudo quanto é nome, [...] Então quando a primeira vez que nós morava pra cá, nenhum branco não gostava de nós, por causa que eles diziam que nós tão invadindo a terra deles, então ninguém não gostava de nós, [...] nós vivemo muito triste, a primeira vez. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

A conquista, como estratégia da ação antidialógica desta primeira situação limite, intentava “[...] oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 1987, p. 136). Nessa direção, o objetivo em relação aos indígenas era submetê-los ao sistema social, econômico e cultural de padrão europeu ou promover a sua extinção. Se expressa assim, a colonialidade do poder que, baseada no conceito de raça, submeteu o indígena a um poder disciplinar exercido pelo colonizador. (QUIJANO, 2005). Por meio da conquista e da colonialidade do poder se impôs aos indígenas também um processo de desterritorialização na perspectiva descrita por Raffestin (1993). Ou seja, por meio de uma relação marcadamente dissimétrica em favor do poder do colonizador europeu, se impôs uma nova configuração ao território que já era carregado de significados pelas relações historicamente ali estabelecidas pelo Povo Laklãnõ/Xokleng.

A necessidade de ‘desenvolvimento’, cuja “[...] cultura tem como característica uma mentalidade específica (antropocêntrica, evolucionista, racionalista) e é determinada por um mundo sócio-político bem definido (pan-economismo, consumismo, soberania do Estado-nação, tecnocracia...)” (VERHELST, 1992, p. 105), começou a tomar forma e construir suas bases com o discurso em prol do progresso nacional legitimado após a aprovação da Lei de Terras nº 601 de 1850 que incentivou a vinda de europeus, principalmente alemães e, em seguida, italianos, com a garantia de propriedade da terra para os colonos. Santos (1973, p. 50) aponta a fundação de Blumenau e Joinville, respectivamente em 1850 e 1851, a partir das “[...] grandes concessões de terras [...]” estando entre as “[...] mais importantes iniciativas de colonização [...]” de Santa Catarina.

Nesse panorama a terra, agora ocupada pelos europeus colonizadores, passa a ser privada e deixa de ser um lugar livre de circulação e ocupação dos indígenas, o que leva à segunda situação limite, consequência da primeira: **o aldeamento e o etnocídio cujos indicadores são a restrição/redução oficial do território indígena** e consequente imposição das colonialidades por meio da invasão cultural em ações antidialógicas. O evento que marca o

início do processo de aldeamento no Posto Platê é chamado de ‘Pacificação’ e/ou Contato, ocorrido em 22 de setembro de 1914. A demarcação deste território – hoje Terra Indígena Ibirama – continua em litígio, mesmo depois do Laudo Antropológico (PEREIRA, 1998), e se configura como uma das maiores lutas do Povo para sua própria continuidade e permanência em seu território.

O intuito do aldeamento por parte do Governo, representado pelo SPI, era conquistar os indígenas para convencê-los a integrar-se à sociedade não indígena, contribuindo para o progresso da região (SANTOS, 1973), numa perspectiva que, mesmo não tendo ainda o caráter global do termo ‘desenvolvimento’, instituído após a segunda guerra mundial com o discurso do então presidente dos EUA, Harry Truman (SACHS, 1999), já expressava sinais de homogeneização, impondo um único modo de se relacionar no e com o meio. Já para os indígenas, o aldeamento parecia uma forma de se protegerem dos ataques e violência que sofriam constantemente, principalmente dos bugreiros.

*[...] Decidiram os índios matar  
Então contrataram Martim Bugreiro  
Que matava apenas por prazer  
Não pensava em posses nem dinheiro  
A morte dos índios foi declarada  
Com a ordem de não ter dó  
E não parar até que todos virassem pó [...] (ASIE/UFSC – Poema  
Xokleng/Laklãnõ, 101 anos de contato – Carlan Patté, 1º ano do ensino  
médio, 2017, p. 51, 52 – DP).*

Com o objetivo de submeter os indígenas a um padrão colonial, colonizadores europeus e o Governo, dão continuidade à ação antidialógica, dessa vez acompanhada mais explicitamente da manipulação e da invasão cultural. Esta situação limite do aldeamento desencadeou um processo que pode ser caracterizado como etnocídio, típico da invasão cultural que impõe ao oprimido aderir culturalmente ao opressor, ou seja, como explicou Freire (1987) uma quase completa alteração do modo de ser do dominado que passa a incorporar a cultura do dominador. Observamos aqui a expressão clara da colonialidade do ser que impõe ao oprimido, conquistado, dominado uma condição de subalternidade, chegando mesmo a negar sua condição humana, como explicou Maldonado-Torres (2007). Essa ação fica evidente na mudança brusca na forma de se relacionar com o meio, de ser, estar e conviver com e no mundo por parte do Povo Laklãnõ/Xokleng, conforme relatado por Santos (1973) e Wittmann (2005 e 2007) e evidenciado no contexto atual da TII/SC. Alimentação, relacionamentos afetivos, circulação livre pelo território, crenças, valores e tecnologias, tudo foi drasticamente alterado, sendo que, na leitura de Santos (1973, p. 178) “[...] ao enfrentar diretamente o aparato

tecnológico e indivíduos integrantes da “enorme tribo dos brancos”, os Xokleng somente podem se entregar, se render.”

*[...] Então em setembro de 1914  
Eduardo fez contato  
E o que outrora era impossível  
Ali se tornou fato  
Desde aquele dia  
O extermínio acabou  
E o que foi triste nisso  
A perda da cultura começou  
[...]  
Foram proibidos de seguir seus costumes  
Então a língua e a cultura foram se perdendo  
Coisas diferentes vieram a conhecer  
Se perderam na cultura do homem branco  
Deixando sua própria, pouco a pouco, se esquecer [...] (ASIE/UFSC – Poema Xokleng/Laklãnõ, 101 anos de contato – Carlan Patté, 1º ano do ensino médio, 2017, p. 52, 53 – DP).*

*E muitas das vezes depois que aconteceu o contato alguns de nossos indígenas acham que ele não foi bom, alguns acham que foi. Na minha percepção como professor, contribuiu bastante para nós em parte, só que ele também prejudicou. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

A invasão cultural se utiliza, assim, da dominação econômica e cultural. O uso da ciência e da tecnologia é essencial para garantir a inferiorização e desqualificação de saberes e valores que não pertençam ao dominador/colonizador/conquistador e se opera, então, a colonialidade do saber que impõe um padrão cognitivo, como explica Quijano (2005), em que o único conhecimento válido é o europeu. Esta ação se utiliza de instituições como a família, a igreja, a escola e a mídia que seguem um padrão hegemônico, eurocêntrico e, mais recentemente, norte americano de sociedade e de ‘desenvolvimento’. (QUIJANO, 2000). A alteração cultural promovida pelo contato é percebida e preocupa o Povo que tem buscado conciliar sua tradição com os modos de vida da sociedade não indígena. Em dois dos TCCs analisados esta preocupação aparece da seguinte forma:

*O contato intenso e, até a dependência econômica em relação às outras culturas, vêm forçando os Xokleng/Laklãnõ à adoção de padrões culturais externos. Com isso, deixaram seus costumes e já há muitos que não querem mais se identificar como um indígena Xokleng/Laklãnõ, sentindo vergonha da sua condição e identidade. Isto significa que estão passando por um processo dinâmico e imposto de fora. Tentam adaptar-se a uma nova realidade étnica, mas não conseguem, ou seja, são pessoas em crise de identidade étnico-cultural. Isto não significa que perderam sua identidade ou sua cultura, mas sim que, ao longo do tempo, estão sendo criados e recriados novos padrões de vida.” (Jair G. Crendo, p. 25 e Micael Weitschá, p. 13-14 – TCC).*

Nesse aspecto, pesa para o Povo Laklãnõ/Xokleng o risco iminente de perda da língua materna e negação da própria identidade, condição imposta pelas colonialidades ainda presentes e, conseqüentemente, pelos vários preconceitos que esta etnia vem sofrendo ao longo de sua história. São muitos os exemplos concretos de violência física e de humilhações a que foram submetidos em espaços institucionalizados como a escola, principalmente no período anterior à Constituição Federal de 1988 e à toda legislação dela decorrente, instituição essa apontada em vários momentos como uma das principais (senão a maior) responsável pela perda do idioma e invisibilização da história e cultura indígenas, tanto para o próprio povo, quanto para a sociedade não indígena. Como discute Grupioni (2008) os processos de escolarização destinados aos povos indígenas até a década de 1980 intentavam a integração desses povos a um projeto hegemônico de ‘desenvolvimento’ de interesse da sociedade nacional. ‘Desenvolvimento’ esse, lembramos, que responde a um padrão capitalista de dominação, exploração e acumulação conforme vimos com Quijano (2000). No relato a seguir, se expressam elementos reveladores de escolarização com intuito de não apenas integrar o indígena, mas fazê-lo negar, esquecer sua identidade étnica.

*Teve um senhor, o Patté, ele mora lá embaixo e estava fazendo trabalho voluntário no encontro da ASIE sobre a educação na época de SPI. Ele me contava que era proibido, até se eles imaginassem que tu estavas pensando em Xokleng dentro da sala já ganhava uma reguada. Ele disse que “tinha uns que entendiam mais ou menos e o professor perguntava, apontava no quadro, perguntava o que que era e todo mundo levantava a mão e eu levantava. Aí chegava na minha vez de eu ler e eu não sabia e daí eu já apanhava”, ele dizia. Então ele cresceu com aquele trauma. “Então como eu sofri, eu não quero que o meu neto sofre. Então ele vai aprender o português.” Por isso que hoje tem poucos da geração nossa, de trinta anos, que sabe falar o Xokleng e português. Falam mais o português porque o vô, a mãe, sofreram por não saber falar o português. Então, “o que eu sofri, eu não quero que meu filho sofra”. Muitos pensam dessa forma. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

Não bastava, portanto, aprender a cultura e a língua do ‘homem branco’. Era necessário apagar de vez até mesmo as memórias, o pensamento que se relacionava com o modo de ser indígena, promovendo uma desterritorialização completa e abrindo as portas para que a reterritorialização, como processo inerente ao ser humano (HAESBAERT, 2006), se desse na perspectiva e nos padrões impostos pela sociedade não indígena. Não admira, portanto, que atualmente sejam poucos os que ainda dominam e usam o idioma, por isso o desejo de revitalizar como é possível perceber nas palavras das anciãs e sábias:

*Mas hoje tu não vê índio fala com filho assim no idioma. [...] E hoje em dia, olha, nossos filho? A gente tem que tá dando em cima deles, daí eles fala idioma. Eu tenho os meu, como eles fala, eles são tudo mestiço, eles só entende em eu fala em índio com eles, mas assim... fala, conversa comigo, não. Tenho*

*uma que ainda conversa comigo no idioma, mas o resto... não fala índio... mais é os antigo ainda que fala índio. (Dona Rosa K. Priprá – DOC).*

*Porque de uns tempo ali ninguém vai sabe fala no idioma, né? Vai acaba de vez! A gente não quer isso, né? A gente não quer que isso acaba, né? [...] A gente não quer que acaba, onde ensina as criança, pra se um dia nós não existi, pra eles continua isso. (Dona Ivonete V. Weitchá – DOC).*

*[...] “olha mãe, tu não pode deixa, tu tem que faze tudo como que o pai fazia, o pai fazia, o pai contava, mãe tem que conta.” Mas eu sempre falo, mas eu não tenho coragem. “Não, mas continua”, eles falava assim pra mim, né? Daí eu não falo em português com eles, eu falo só com, na minha idioma com eles, porque eles são professor, mas eles pede pra mim, daí eu tenho que faze, né? Artesanato, tudo, eu faço tudo em casa, como colar, como grampo, as flecha como a lança também... (Dona Kundi Ndili – DOC).*

Dona Rosa Priprá e Dona Kundi Ndili já são anciãs e fazem parte das primeiras famílias que vieram para a Aldeia Bugio. Dona Ivonete Weitchá, filha de Dona Kundi, é uma das sábias. Nos relatos delas é possível identificar a preocupação com a revitalização do idioma, em ensinar as crianças “*pra eles continua isso*” como comentou Dona Ivonete Weitchá.

A alienação provocada pela invasão cultural e pela conquista (FREIRE, 1987) atinge, também, a visão dos povos indígenas em relação ao modo de crer, sua religiosidade, seus mitos, sua espiritualidade, o que expressa a colonialidade do crer (cosmogônica) descrita por Walsh (2009). A catequese foi uma ação presente desde a chegada dos portugueses ao Brasil e, assim que os Laklãnõ/Xokleng foram aldeados, uma expedição liderada por um padre iniciou os primeiros contatos com o ‘pacificador’, Eduardo que, mesmo contra as regras do SPI que recomendavam o não favorecimento de determinada religião, permitiu que a comitiva católica entrasse na TII, resultando no batismo e conversão de vários indígenas. (SANTOS, 1973). A influência da igreja atualmente é visível e reconhecida, conforme apontam os registros a seguir:

*Outro fator que contribuiu para esta significativa transformação da cultura foi a entrada das igrejas católicas e evangélicas, que fez com que os indígenas se esquecessem dos saberes e fazeres tradicionais. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 13 – TCC).*

*São duas coisas que nós temos referência hoje, dentro de terra indígena, não somente da Aldeia Bugio, dentro da terra indígena, num total, num todo. Escola e igreja. São pontos de referência.” (Professor Osias T. Pate – RP).*

Mesmo tendo ingressado primeiro na TII/SC, a igreja Católica não é, atualmente, a que congrega o maior número de fiéis. As igrejas pentecostais que iniciaram suas atividades religiosas junto ao Povo em 1950 são as que mais arregimentam ‘crentes’ como eles mesmos se autodenominam, ou seja, fiéis. Mariani Balland Christóvão, em tese de doutoramento defendida em 2003 pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

da UFSC, afirmou, à época, que mais de 90% das pessoas pertencia à Assembleia de Deus, destacando o fato de que os próprios indígenas passam de participantes a pastores, conseguindo prestígio dentro e fora da TII/SC.

Junto da conquista e da invasão cultural, a divisão também é estratégia da ação antidialógica (FREIRE, 1987). Dividir o Povo enfraquece, isola e dificulta a visão do todo, compartimentaliza a realidade e os problemas surgem como se fossem descolados. Nesta direção, o maior marco da divisão dos Laklãnõ/Xokleng pós-contato é, sem dúvida, a construção da Barragem Norte iniciada em 1972 cujos prejuízos permanecem e se agravam a cada enchente. Essa construção se configura, na apresentação desses registros, como o terceiro tema gerador e situação limite, não sendo possível para esse Povo narrar a própria história sem contar sobre a Barragem Norte e tudo o que ela acarretou e continua acarretando. As dimensões e expressões desse tema gerador são a divisão e a manipulação que complementam as ações antidialógicas e os processos de des-re-territorializações delas decorrentes. O depoimento de Dona Adelaide A. Patté, uma das sábias que, à época da primeira enchente era ainda muito pequena, como ela mesma se descreve, revela:

*Eu era pequeninha, né? Eu era bebê. E nós fomo assim, só com a ropinha do corpo. Então é isso o sofrimento que eles contam, assim vários índios saíram de suas casa, uns levaram um pouquinho de comida, outros levaram nada, que nem nós não levamos nada. Só embrulharam eu num pano e tiraram de dentro de casa. [...] Então assim eles vivia [depois da Pacificação, antes da barragem] e foram reconstruindo aos pouco dessa forma, dividindo o que tinha, ajudando, aquele que tinha, né, a sua rocinha, a sua casinha ajudava o outro e foram trazendo novamente, e se levantando até haver essa separação. Porque também foi muito sofrimento porque eles diga assim, o, toda vida eles se acostumaram a comer junto e agora ia fica um pessoal lá na Figueira, outro vinha pra cá, outro ia pro Toldo. Essa separação dói [...]. (Dona Adelaide A. Patté – DOC).*

A construção da Barragem Norte teve por intuito proteger as cidades e as vidas do Vale do Itajaí das constantes enchentes que comprometiam o ‘desenvolvimento’ da região. Se essa construção se constituía como solução para amenizar os problemas da sociedade não indígena, para o Povo Laklãnõ/Xokleng foi desencadeadora de mais um processo de destruição, violência e desterritorialização. Dagnoni (2018), em tese de doutoramento defendida recentemente, confirma que a barragem colocou em risco a própria existência dessa etnia e se converteu em um mecanismo de divisão do Povo, desagregando famílias, novamente desterritorializando e provocando a necessidade de outras reterritorializações. Entendemos, a partir da perspectiva de Haesbaert (2006), que a desterritorialização ocorre no movimento de abandono de um território e a reterritorialização na ação de construção de outro território, sendo estes movimentos



praticamente simultâneos, mas não necessariamente com a mesma intensidade e velocidade. É dessa situação limite que nascem oito aldeias na TII/SC, sendo a primeira delas a Aldeia Bugio.

*Nós viemos pra cá por causa da barragem, se não tivesse a construção, ninguém ia se dividir. Hoje tá formado 8 aldeia por causa da barragem e a primeira aldeia que foi formada por causa da barragem foi a Aldeia Bugio. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC).*

Os relatos dos sábios e sábias, anciões e anciãs da Aldeia Bugio que na época da primeira inundação ocasionada por conta da construção da Barragem Norte eram jovens, adolescentes ou crianças são de muita dor, angústia e saudosismo por um período no qual, segundo eles, havia mais possibilidades de uma vida com dignidade pelas condições que a terra proporcionava em relação ao plantio e à criação de animais. São relatos, portanto, daqueles que vivenciaram a situação limite e foram bruscamente desterritorializados e, a exemplo do que já havia ocorrido com seus ancestrais quando do período de colonização e, em seguida, com o aldeamento, enfrentavam mais um processo de violência física e simbólica que os desafiava mais uma vez a lutar pela própria sobrevivência.

*Não tinha mais colchão, não tinha mais dentro de casa... se existia documento, é claro que nós tinha documento, né? Nós não tinha mais nada. A casa tava virada em lama, porque a casa cobriu, então faltou telha, faltou isso, faltou... então reconstrói como? Tira da onde? As planta que tinha, as roça, que a mãe tinha bastante milho, tinha batata, tinha feijão, não tinha mais nada, porque se a água enchesse e voltasse logo dava pra tira alguma coisa. A água desceu acho que dois, três dias depois a água desceu, eu não me lembro, né? Eu era pequena. Mas, e a lama que fico? Daí acabo com tudo. É esse o sofrimento que eles perderam muita coisa, porque não tinha mais o que colhe, milho tu não colhe mais nada... cabo! Então pra reconstruir tudo de novo é o maior sofrimento. Tu tira da onde pra fazer? Aonde que tu vai busca a semente, ou até a semente cresce o que que tu vai come? (Dona Adelaide A. Patté – DOC).*

Na mudança para a nova aldeia, além do desafio de recomeçar do nada, ainda se depararam com uma terra pouco produtiva, diferentes enfermidades, falta de infraestrutura e a dificuldade de acessar recursos junto às autoridades. O processo de reterritorialização, neste caso, não ocorre na mesma velocidade com que ocorreu a desterritorialização. (HAESBAERT, 2006). E, pelo saudosismo com que narram a vida antes da enchente que os expulsou daquele território, é possível considerar que a desterritorialização tenha se dado de forma violenta e rápida na sua condição material, mas que ainda guardam, simbolicamente, aquele como um **lugar**, conforme acepção de Tuan (1983).

*Então muitas vezes eles, os mais velhos, não querem muito contar a história, como eles citaram, porque vieram pra cá, por causa das enchentes, então eles se prendem pra contar porque eles sofreram pra vir pra cá, foi sofrido. De sair de uma terra boa, onde eles plantavam e viviam daquilo lá, tinha frutas*

*a vontade, pra sair daquele lugar lá pra vir pra cá onde não tinha nada. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

*Naquele tempo eu era moça ainda, mas eu vi. A minha mãe não deu conta de tirar as roupas dela, só deu tempo de tirar as crianças, que tinha duas irmã pequena que era de colo ainda. Só deu tempo de tirar aquelas menina, mas não deu tempo de acudi nada. É por isso que nós ficuemo assim, sem nada. Ainda tamos querendo construir e os branco continua tirando as nossas terra debaixo de nós. Porque nós tamos aqui sofrendo por causa da barragem. Quando nós viemo de lá, nós não tinha nem comida e a barragem com aquela enchente, deu doença, deu febre, deu dor de barriga. Eu tive dois avô que morreram aqui. Um é o Namblá outro é o Kuzun. Esse Kuzun, quando nós acabemos de chegar aqui, naquele ano ele morreu. [...] A primeira noite que nós chegemo, eu me lembro que a minha mãe corto folha de samambaia assim e fez o colchão pra nós. Ai o meu pai tirou os casaco que ele tinha, faze o forro pra nós dormi em cima. Porque nós não tinha nem lençol, nem colchão, daí pra bota as menina mais pequena, né? [...] Aí meu pai passava aquela semana sem dormir, de noite, passava a noite perto do fogo, porque não tinha como, fazia aquele forro só pras criança deita. Daí naquela semana ele desceu de volta pra Ibirama. Esperou o rio que tinha enchido por tudo pra lá, esperou abaixar e foi pra Ibirama. Naquele tempo era o Luizinho que era o prefeito. Ele foi lá pra pedir umas roupas pra poder cobrir as crianças. [...] eles deram só um pouquinho pra acudir as criança. (Dona Nandja Patte – DOC).*

*Daí meu irmão, que é falecido, ele cuidava também. Ele foi lá Curitiba, pra trazer ele. E ele cuidava também até que ficou doente, por causa de quê? Porque andava no frio, a pé. Aqui não tinha estrada. Agora essa estrada aqui é sorte, mas naquele tempo, não. Ele foi a pé até lá fora pra pega ônibus pra ir pra Curitiba, debaixo da chuva, até que ficou doente. Pneumonia. Levaram ele no médico, ficou internado uma semana lá e quem ficou no lugar dele cuidando, seu Alfredo. E não tinha enfermeira aqui. E ele que ficava até que enfermeira veio e ficou aqui. (Dona Kundi Ndili – DOC).*

Trazemos novamente exemplos sobre a manipulação como estratégia da ação antidialógica presente nas situações limites aqui descritas e que correspondem às colonialidades estabelecidas. Junto da conquista, da invasão cultural e da divisão, a manipulação tem por intuito conformar os indígenas aos objetivos das diferentes colonialidades utilizando para tanto “Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo [mas que] em última análise, são meios de que se servem os dominadores para realizar suas finalidades.” (FREIRE, 1987, p. 144, 145). Assim, no momento em que o Povo expressa algum tipo de reação, de revolta e se ergue para fazer reivindicações, o Governo ou as entidades e representantes da sociedade não indígena surgem com algum tipo de acordo, alguma promessa. Não é difícil encontrar, na história dos indígenas da TII/SC, promessas não cumpridas e ações paliativas por parte de governantes, seus órgãos representativos e sociedade não indígena com intuito de acalmar momentaneamente os ânimos e que repercutem nas **possibilidades de organização social e política atuais**, chegando assim no quarto tema gerador, cuja dimensão

e expressão da realidade são as estratégias para sobreviver na Aldeia Bugio e enfrentar os desafios presentes nesse território.

*E é por causa disso que às vezes a comunidade se levanta e faz o movimento em cima da barragem porque é o único serviço que o Governo fez só pra prejudicar, a barragem. Sem a comunicação com a liderança indígena que existia naquela época. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC).*

*[...] prometeu de dar casa e rede de luz. “Onde índio morar nós vamos dar”- Disseeram, né? Prometeram, né? Hoje, agora, os novo de agora não sabe. Não entende como é no antes, não sabia. Aí FUNAI confirmou, né, a aldeia aqui, a FUNAI confirmou a nova sede aqui. Lá foi primeira sede, lá foi extinto e aqui foi, é pra tá sede do posto indígena, aqui foi dado. Aí nós mudemos pra cá [...]. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

*Porque a FUNAI é um órgão muito grande, o CIMI também prometeu, é outro órgão, nunca deram nada, nunca olhou pra nós. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*[...] em agosto de 2014 os indígenas se mobilizaram em um grande manifesto em cima da barragem pedindo que o governo e os órgãos responsáveis pela barragem deem uma solução para os alagamentos nas áreas afetadas pelas cheias, mas, até o momento ainda não foram atendidos. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 17 – TCC).*

Nas narrativas produzidas pelos anciões, anciãs, sábios e sábias extraídas do documentário, nos trechos extraídos dos documentos analisados, todos de autoria de membros da comunidade indígena e nos relatos de professores e professoras, fica evidenciado que as colonialidades continuam impondo situações limites e que as tentativas de invisibilização e submissão da cultura e história indígenas no Vale do Itajaí não cessaram. O Povo vai organizando a vida na Aldeia, buscando possibilidades de torná-la um lugar sempre melhor como na questão da terra pouco fértil. Dona Tania Camlem, uma das sábias, relata as dificuldades em relação à terra:

*Com muita luta ainda vem, mas vem fraquinho. É como aqueles pé de laranja ali. Porque é areia, tá amarelo. Eu tenho o meu quintal lá que eu plantei melancia, plantei abobrinha, plantei tomate, mas eu lutei, lutei, lutei, a melancia até que ela veio bonita, floresceu, deu barço por tudo, mas não deu fruta. [...] nós planta, nós luta pra vê se a plantação vem, mas não tem como. (Dona Tânia Camlem – DOC).*

Concordando com ela, Dona Kundi Ndili complementa:

*Agora tem que planta aqui, né? Com muda, olha, mas ele não nasce. Eu já plantei tudo muda de remédio. Eu tenho só dois pé por enquanto ainda. Dois pé. (Dona Kundi Ndili – DOC).*

As possibilidades para o presente e as perspectivas para o futuro são desafiadoras e exigem do Povo uma busca constante por alternativas. As fontes de renda são limitadas e a sobrevivência exige um lugar onde morar, a comida na mesa, roupas para vestir.

*[...] meus filho, meus neto tão vivendo hoje pela aposentadoria meu, do pai dele, do vô deles. [...] Hoje eu faço o meu artesanato pra que um dia quando eu falta, meus filho vão ve porque tem muito que sabe faze [...] tem que trabalha hoje pra come amanhã, pra busca um molho de palmito pra pode compra 1 kg de carne. Se não tem como a gente vive, tem que busca o palmito pra vende pra pode comprar comida. E aquele que não tão aposentado? O que que eles come? Então é por isso eu hoje eu to ensinando o meus filho todos os dia. Eu só vive doente por causa disso. Quando entram os cacique, quantas vez eu falava, eu disse, quando o cacique entra pra governa a nossa aldeia: o que que nós vamo vive? (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*O índio é igual branco, branco trabalha pra ganhar o seu pão, assim é o índio. Tem aquele que é como branco, funcionário ganha, assim é o índio. Tem índio funcionário da educação, funcionário da saúde, funcionário da prefeitura, esses ganha sim. Tem aquele aposentado também que ganha. E coitado aquele que não tem nada? Eles sofre pra busca onde não tem pra dá pros seus filho. Índio é assim, como branco. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

*Hoje nós queremos uma fruta nós temo que comprar. Nós queremos uma banana, nós temo que comprar. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

Nessa luta pela sobrevivência, os caminhos percorridos muitas vezes afastam, distanciam os indígenas da Aldeia e do seu Povo, promovendo novos processos des-re-territorializações, como no caso dos indígenas que acabam saindo da TII/SC em busca de trabalho:

*O maior [desafio] da escola, no momento, é segurar os alunos que vão pro ensino médio. Porque é aquilo que eu falei antes: eles passam para o ensino médio, aí abre uma brecha, uma vaga, uma chance de trabalho, eles vão e eles abandonam [os estudos]. Desistem. Até porque para trabalhar e estudar lá fora, eles não conseguem, então eles optam pela desistência. [...] Difícil de estar resolvendo de imediato, porque eu penso que para resolver a situação não só desses jovens que estão aqui, mas de muitos pais de família que moram aqui sem ter renda, era um projeto situado aqui dentro onde desse trabalho e recurso para eles. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

E, diante das situações adversas, percebem a necessidade de ocupar espaços sociais de representatividade.

*Temos indígenas em situações precárias, não porque eles querem, porque eles não têm mais como lutar, não têm essa força de buscar e porque não têm pessoas para representar eles. Hoje, como professor, eu posso representar eles na área da educação, mas eu gostaria muito que pessoas tivessem lá lutando por eles na área da saúde, do esporte, do turismo e de tantas outras áreas que as outras pessoas ou outras comunidades, outras sociedades têm e hoje a gente não tem. Então, fico triste por isso, porque eu queria poder fazer mais pela minha comunidade. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

Por isso a organização política que envolve as lideranças da TII/SC é extremamente importante para o Povo, pois são as lideranças, principalmente os caciques, que articulam questões internas com as políticas e projetos externos e representam a comunidade em reuniões com o Governo e com entidades não governamentais.

*A liderança começou a buscar: nós queremos uma escola onde só o nosso povo vai mandar, aonde tem nossa gente ensinando nossos alunos nossas crianças, eles falam. [...] a nossa escola, ela trouxe essa mudança onde agora só tem nós [professores indígenas] que trabalhamos ali, isso foi a vontade deles, da nossa liderança. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

*Acontece a partir das lideranças, nós temos liderança nas aldeias. [...] vai em questão da liderança também em busca dos objetivos para comunidade. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

*Aprender a lidar com a situação da sociedade que está em volta deles [...] eu me manter falando a minha língua, usando meu costume, esse é um dos desafios que a gente tem. [...] A escola tem uma filosofia, tem uma ideia de resgate, só que em alguns, seja a grande maioria ainda não está consciente disso. [...] A sociedade ocidental é maior, então acaba influenciando nesse sentido. A escola, hoje, tem esse desafio. É um desafio da liderança, hoje, também, essa conscientização de comunidade. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Entre os temas que mais preocupam a comunidade estão a educação, a saúde, a geração de renda e a demarcação da terra como garantia de que as novas gerações terão onde e como viver.

*Hoje a gente está sofrendo com a área da educação, a gente sabe que a área da educação no Brasil está precária, não tem essa valorização de professores, de escola, não tem essa estrutura que a gente quer ter como outras escolas têm de outros países. É precário isso e a nossa comunidade cobra aquilo que a gente não tem, não porque não quer, mas porque não tem essa ajuda deles [do Governo]. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Primeiro lugar a escola, né, bem estruturada, né? [...] e a saúde também. (Dona Ivonete V. Weitchá – DOC).*

*Desde aquele tempo nós tamo sofrendo. Na parte da saúde mesmo coisa, ainda nós tamo sofrendo. Mas nós tamo sofrendo por causa da barragem. (Dona Nandjá Patte – DOC).*

*Ver aqueles anciões que lutaram bastante e não conseguiram tudo aquilo que eles buscaram. [...] Muitas vezes isso traz força de estudar... pros filhos estudarem e buscar tudo aquilo que eles querem. As terras que nós queremos, que estamos buscando. Isso traz muita força para nós. [...] Um dos desafios que precisa enfrentar seria sobre as terras deles. Terra, e o maior desafio seria a barragem. Porque através da barragem veio correndo tudo. Todas as coisas. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

*Porque eu não quero ver o sofrimento do meus filho, meus neto. Que tá, se um dia eles casa, aonde eles vão mora? Como que eles vão faze o projeto, do que que eles vão faze o projeto agora que não tem mais madeira. Aonde que a*

*gente vai vive, como que a gente vai vive, se não tem emprego, se não tem nada pros meu filho trabalha, não tem. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

A preocupação da comunidade com a demarcação da terra está relacionada com a concepção de território para o Povo que, a exemplo de outros povos indígenas, possui um valor de uso social construído historicamente e guardado na memória coletiva. (LITTLE, 2004). O território, a terra, é a garantia de unidade do Povo e é no e do território que devem provir os meios e modos necessários para viver em harmonia e equilíbrio com a natureza. (MACAS, 2014). Também é no território que se estabelecem relações entre as pessoas que, na ocupação desse espaço, nas experiências de vida, o transformam em um lugar e constroem territorialidades. (PORTO-GONÇALVES, 2002; ABROMOVAY, 2006 e TUAN, 1983). É nesse território que se organizam social, cultural e politicamente e a partir das próprias territorialidades estabelecem as relações com a sociedade não indígena.

*É por isso que agora lutamos  
Para que possamos resgatar o que se perdeu  
E para que possamos mostrar a todos  
Que o povo Xokleng/Laklãnõ ainda não morreu  
101 anos de contato  
Hoje é considerada uma vitória  
Porque em meio a dificuldades  
Ainda podemos contar nossa história  
Depois de tanto sofrimento  
Ainda conseguimos resistir  
Para que hoje possamos dizer  
Lutamos, batalhamos, muito perdemos, mas ainda estamos aqui. (ASIE/UFSC  
– Poema Xokleng/Laklãnõ, 101 anos de contato – Carlan Patté – 1º ano do ensino médio, 2017, p. 53 – DP).*

Assim, o fato de terem vencido tantos processos de violência física e simbólica, continuarem existindo e persistindo na defesa da sua identidade étnica demonstra que existe algo de especial no modo de ser indígena, na sua forma de organizar a vida e enfrentar a realidade. Um modo de ser, de estar e conviver que vai sendo passado de geração a geração e se constitui em um modo peculiar de ensinar, aprender e conviver, sendo esse o segundo universo temático que circunscreve nossa análise e se apresenta a seguir.

#### 4.2 MODOS DE ENSINAR, APRENDER E CONVIVER NA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA: O “ANDAR DO ÍNDIO”

São as relações estabelecidas pelas pessoas em um determinado espaço que conferem a ele o status de **lugar**, como vimos na fundamentação teórica já apresentada. (TUAN, 1983). O lugar é, portanto, apontado como resultado das experiências carregadas de valores e que

resultam em des-re-territorializações, considerando novamente a perspectiva de Haesbaert (2006) de que a desterritorialização e reterritorialização são movimentos concomitantes. Os modos de ser, estar, conviver e se relacionar movimentam um mundo em constante devir, transformando-o por meio da ação, o que lhe confere um caráter histórico, logo, temporal. (FREIRE, 2006). Ensinar e aprender faz parte desse processo e, dependendo da intencionalidade dessas ações e se são estabelecidas de forma simétrica ou dissimétrica (RAFFESTIN, 1993), a organização do espaço pode resultar em um tempo e lugar com mais ou menos liberdade de agir, com mais ou menos segurança de viver.

Como é possível aferir a partir da narração das três situações limites apontadas e enfrentadas pelo Povo, as relações com a sociedade não indígena foram marcadamente dissimétricas para os indígenas, com impactos negativos para o território e identidade cultural. Mesmo assim, os Laklãnõ/Xokleng têm procurado conciliar os modos de ser, conhecer, estar e conviver indígenas com os conhecimentos e costumes que eles identificam como pertencendo ao ‘homem branco’ ou ao não-indígena, buscando o que Freire (1987) chamou de síntese cultural, em contraposição à invasão cultural. Nessa busca se percebe a possibilidade de promover a superação de processos coloniais por meio da interculturalidade (WALSH, 2009), considerando que as culturas não são estáticas e estão em constante processo de gestação, ou seja, (re)criadas, (re)posicionadas e (re)significadas em suas formas de se relacionar no e com o mundo. (SALAS ASTRAIN, 2010).

*A educação também é algo forte que eles têm, porque eles trazem os alunos para escola para ter a educação do branco. Mas eles também não esquecem que tem a outra educação, que é a educação indígena. [...] educados como eles eram antes: o pai ensina o filho a fazer o artesanato, as armas que eles usavam, as meninas faziam a parte tecelagem, os utensílios que eles usavam. Isso para eles também é educação e é educação indígena. A escola a educação para eles enfrentarem o mundo lá fora, a educação de homem branco que eles chamam. [...] Eles têm isso da escola forte e têm isso da educação deles também forte. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

Vamos apresentar e analisar os modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio com base em dois temas geradores que serão descritos nesta parte da análise. O primeiro tema gerador se refere ao **andar do índio**, expressão utilizada pelo próprio Povo para designar aquilo que é específico do modo de ser indígena, diferente do modo de ser do ‘branco’. A dimensão e expressão da realidade desse tema gerador é o **aprender fazendo**, ou seja, a presença nos registros analisados de experiências e vivências, quando os anciões, as anciãs, os sábios e as sábias se movimentam no sentido de (re)viver práticas da cultura tradicional junto às crianças e jovens da aldeia. O **andar do índio** pode se traduzir, assim, na ideia do aprender fazendo e se expressa na forma como a comunidade organiza o território e estabelece seus modos próprios

de ser, estar, conviver e intervir no mundo em determinados tempos, espaços e lugares. Uma organização por meio da qual os indígenas buscam pronunciar o mundo a sua maneira, estando assim, em consonância com a ação dialógica que liberta. (FREIRE, 1987). Podemos dizer que o **andar do índio**, na teoria de Paulo Freire, se aproxima do conceito de **quefazer** que, concretamente, está materializado nas lutas cotidianas que buscam transformar o mundo de forma dialógica e

[...] converge para uma ação cultural libertadora ou uma revolução cultural fundamentada na radicalidade dialógica expressa na vivência de saberes, tais como: “a união dos diferentes para lutar contra os antagônicos”; na “organização dos oprimidos”; na “síntese cultural” e na “colaboração” de todos os que sonham com uma sociedade mais humanizada. (ZITKOSKI; STRECK, 2008, p. 340, 341).

O **andar do índio** é, portanto, uma forma de organização peculiar que não corresponde às expectativas da sociedade não indígena em relação ao conceito de ‘desenvolvimento’ pautado na ideia de “[...] crescimento material, modernização e recuperação do atraso em relação ao Ocidente [...]” (VERHELST, 1992, p. 196). No **andar do índio**, a relação com o território diverge da razão instrumental que acompanha a ideia de propriedade privada. (LITTLE, 2004).

*[...] vocês desculpem eu dizer – mas quem faz prédio é os brancos, índio não faz prédio. O andado do índio é assim mesmo ó: onde vocês estão vendo, tem cabana, tem fogo, tem tudo ali. Esse é o andado dos índios: então, era assim sempre. Por isso que ainda existe essa madeira em cima da terra. Mas se os índios gostassem de fazer prédio, isto e aquilo, fábrica... aqui enchia... não existia mais. Mas, graças a Deus, ainda nós temos madeira para olhar. Temos folha verde para olhar todo dia. (ASIE/UFSC – Registro do depoimento da Sra. Neli Ndili, 2017, p. 95 – DP).*

Nos relatos e documentos analisados vamos identificando, nesse **andar do índio**, as bases que compõem as ações dialógicas e os princípios do Bem Viver. Identificamos, por exemplo, a união que se contrapõe à divisão (FREIRE, 1987), e a correspondência que integra a pedagogia decolonial entendendo a realidade a partir da sua totalidade onde os elementos físicos e simbólicos estabelecem relações dialéticas e complexas entre si. (WALSH, 2009). Para os grupos familiares esse *andar* tem raízes no sistema já vivido pelo indígena antes do Contato.

*Esses rapaz, esses menina que tão aqui são meus neto, né? [...] Assim a sistema, não é agora, vem de lá do passado, não é agora. Quando vive no mato. A vida assim ainda é, eles come junto cos filho, junto cos neto, o índio, né? Esse é sistema do índio, o que eles têm reparte pro filho, reparte pros neto, assim é. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*



Essa prática fazia parte da organização já no ‘tempo do mato’<sup>73</sup> como revelado no exemplo em relação à caçada quando a quantidade conseguida era totalmente dividida, não tendo o caçador nenhum privilégio pelo seu trabalho.

*Mata anta, ele deixa lá, vem conta pra um, aquele um que leva a turma. Ele limpa, faz pedaço por pedaço, assim, dá pra um, dá pro outro, no último ele dá pra aquele que matou, assim é viver do índio no mato, diz a história. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

O **andar do índio** é peculiar também em como os conhecimentos são transmitidos: de forma prática, vivenciando concretamente as experiências desde muito cedo ou na convivência, ouvindo e participando das conversas, principalmente em volta do fogo, quando são contadas várias histórias, retomando a ideia do quefazer em relação à organização (ZITKOSKI; STRECK, 2008), nesse caso, da comunidade indígena.

*Então, qual que era a educação deles? De caçar, pescar, de ocupar o tempo deles. Eles passavam o dia caçando, passavam o dia pescando com o pai e a mãe. [...] Para eles isso era um trabalho, era uma educação que eles estavam passando. Eles iam no rio junto com o pai e a mãe: “agora nós vamos pescar, nós vamos pro mato, vamos tirar madeira para fazer o arco, para fazer a flecha.” [...] Era dessa maneira que eles ensinavam. Ocupava o tempo inteiro dessa maneira. Eu participei um pouco disso. Para mim foi muito bom. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

*[...] a educação indígena é assim. Eles ensinam em volta do fogo, é o que eles faziam. Em volta do fogo eles fizeram tudo isso enquanto as crianças estavam brincando, igual nós tinha as crianças aqui. [...] Então a educação indígena ela é bem interessante, ela não é... igual eu falei de nós ir lá no quadro, ficar escrevendo, tentando fazer o aluno aprender, ele não é assim. As crianças não vieram aqui porque eles tão em aula, senão eles ficam tudo aqui em volta e eles aprendem, aprendem dessa forma. Então nós aprendemos, nós acostumamos assim, então nós aprendemos assim ouvindo eles contando. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

*[...] não é do meu tempo, eu tô contando a história, eu fui sabe, eu criei assim cos velho, né? Me criei cos velho, eles não conta pra mim, entre eles memo contam, eu fico assim escutando, até hoje tá comigo. Nessa idade que eu tenho o que eu escutei dos velho que conta a notícia deles, né? (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

O **andar do índio** se aprende, portanto, andando junto, permanecendo com, ocupando e se relacionando com e no território não de forma depredatória, dissimétrica. É fato que na história do Povo há momentos de atividade extrativista, principalmente de madeira e palmito. (SANTOS, 1973). Mas esta atividade resulta, por analogia, do ‘andar do branco’ ou, ‘andar do

---

<sup>73</sup> O ‘tempo do mato’ é uma expressão utilizada pelos indígenas com frequência quando se referem ao ‘tempo antes do contato’ e apareceu em vários registros analisados. Quando narram a própria história, o contato se converte em um marco temporal justamente pela cisão em relação aos modos de ser e se relacionar com e no território. (DAGNONI, 2018).

não-indígena’, das imposições e situações limites e conseqüentemente, da necessidade de sobrevivência do indígena a esse sistema pautado no ‘desenvolvimento’ econômico, cuja rede semântica inclui ideias de crescimento, evolução, modernização e que, para os países ditos subdesenvolvidos, se mostrou um grande engodo até então. (ESTEVA, 2000).

*Porque eu entendo que o desenvolvimento para os Xokleng - eu não sei de que forma que o homem ocidental pensa desenvolvimento financeiro. O Laklãnõ/Xokleng pensa desenvolvimento estratégico, de se defender, sobreviver, entender as pessoas. Isso é o desenvolvimento para o Xokleng. Você pode ver que a maioria dos Xokleng/Laklãnõ, você não vê nem mais rico, nem mais pobre. Porque para eles o financeiro, ou seja, o sistema monetário brasileiro, para eles é em segundo plano. A gente vê, para eles o desenvolvimento, seja ele tecnológico ou não, não tem muito valor. Essa ideia desse desenvolvimento ocidental. Financeiramente estão todos eles no mesmo patamar. Desenvolvimento para eles é diferente, eles pensam diferente o desenvolvimento. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Na forma e no ritmo do **andar do índio** o ‘desenvolvimento’ está relacionado à sobrevivência e essa sobrevivência depende de estratégias de defesa, da relação entre as pessoas e da relação com a natureza pautada no respeito e na reciprocidade como mais um princípio do Bem Viver. As relações são, assim, solidárias e de assistência mútua (WALSH, 2009; MACAS, 2014), ou seja, de co-laboração e não de subsunção do outro (FREIRE, 1987). Todos os seres e elementos importam, por isso o indígena pede permissão ao *plá* (abelheira) para retirar o mel e recomenda cuidado para não enfurecer as plantas antes de colhê-las.

*Os alunos também puderam ir até um local onde havia muitas ervas, o de D. Melissa, que mostrou como colher as ervas, sempre lembrando os alunos que as plantas têm espírito e não devemos enfurecê-las. Os alunos ficavam atentos a cada movimento da anciã. Ela colheu uma erva conhecida como ‘salvação da senhora’ e falou da importância daquela planta para o povo, além de muitas histórias relacionadas àquela erva. (ASIE/UFSC – Relato da atividade desenvolvida pela Professora Walderes C. P. de Almeida, 2017, p. 98 – DP).*

*Antes de iniciar a retirada, conversei com o plá (abelheira) para que ele, mesmo que eu retirasse seu mel, continuasse ali naquele mesmo lugar ou, ao menos, que ele não mudasse para muito longe de mim, pois eu preciso dele por perto. Quando fui tirar o mel, me acompanharam os alunos de 6º ao 9º ano e os do ensino médio também. Os alunos comeram o mel e também falaram para ele a mesma coisa que eu falei. (ASIE/UFSC – Relato da atividade desenvolvida pelo Professor Cuvei Clendo, 2017, p. 102 – DP).*

Esta forma de estabelecer relações simétricas no território (RAFFESTIN, 1993), nos remete a uma organização pautada também na relacionalidade que expressa o vínculo existente entre todos os elementos de uma dada realidade. (MACAS, 2014). Com base neste princípio, a organização da vida se dá de forma que haja condições para a existência e sobrevivência dos

elementos e seres em um determinado contexto. Para os Laklãnõ/Xokleng essa forma de organização é ancestral e se reflete nas ações ainda nos dias atuais:

*[...] vai caça se ele mata um porco do mato, quantidade que ele mata, deixa lá, vem pra cá onde que é a barraca dele, né? Lá ele conta pra outro índio, então aquele índio que vai lá, leva os pessoal junto, ele memo pega, dá pra cada um, até no último ele dá pra aquele que matou, assim diz a história. (Sr. Ivo Clendo – DOC).*

*Nunca tem aquela: isso aqui é teu, isso aqui é meu, não! Eles, toda vida, comeram junto. Essa roupa que eu tô vestindo, tem outra aqui eu te dou. Eles nunca deixaram um outro sem nada. (Dona Adelaide A. Patté – DOC).*

Principalmente a partir do Contato em 1914, sobreviver passou a depender do estabelecimento de relações com a sociedade não indígena, exigindo deste Povo a incorporação de modos de ser, estar e conviver alheios ao **andar do índio** como já vimos na apresentação das situações limites como primeiro universo temático de análise. (SANTOS, 1973; WITTMANN, 2007). Apesar da violência das ações antidialógicas, pautadas por relações dissimétricas, os Laklãnõ/Xokleng perceberam a possibilidade de usar o conhecimento e as tecnologias não indígenas como instrumentos de luta na defesa de seus direitos e também na intervenção no próprio território, melhorando as condições de vida na aldeia.

*[...] somos todos iguais, mas eles na mentalidade de inferiorizar e querer tirar os direitos, impuseram. Esse é o exemplo da alfabetização. Mas eu acho que tudo que eles fizeram com uma intenção de prejudicar, hoje beneficia. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

Assim, o segundo tema gerador se refere às parcerias externas que se alinham a esse andar peculiar do indígena e tem como indicador os vários exemplos presentes nos registros analisados de como se dá a apropriação de conhecimentos e tecnologias da sociedade não indígena, adaptadas à realidade local. É quando o **andar do índio**, por interesse próprio ou pelo acolhimento de propostas externas, busca por formação individual ou desenvolve projetos coletivos dentro da TII/SC em parcerias com diferentes instituições e organizações governamentais ou não. O trabalho com parcerias externas se mostra essencial quando desenvolvido com os indígenas se tomarmos como premissa a ideia de Freire (1987, p. 52) de que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens e as mulheres se libertam em comunhão.” Na Aldeia Bugio, são muitos os projetos externos, alguns com mais outros com menos impactos para o território, mas todos acabam possibilitando, em alguma medida, a apropriação de conhecimentos e tecnologias que são adaptados à realidade local.

*Às vezes dá pena porque o projeto vem, no momento, no auge, é beleza, é tranquilo, depois termina, eles vão, aí se apaga, vão se apagando e não dá continuidade. Eu falei para os alunos do médio que tentassem se formar em técnico em agricultura ou em alguma coisa para pegar na ponta e manter*

*esses projetos quando eles aparecem na comunidade, só que para ele fazer isso, ele precisa de remuneração e aí é o complicado. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

A preocupação do professor Rodrigues P. Reis é pertinente considerando a lógica de organização social e econômica pautada na premissa do ‘desenvolvimento’ a que está submetido o Povo. Neste sistema, não há como sobreviver sem uma fonte de renda, sendo essa preocupação externalizada também em depoimentos já citados e extraídos do documentário e que demonstram a apreensão com o presente e o futuro da população. Ao estabelecer parcerias com entidades externas, é possível identificar que a comunidade percebe e destaca um tema problema e se movimenta para o desenvolvimento de atos limites. (FREIRE, 1987). Esse movimento de dentro para fora da aldeia em busca de parcerias depende muito da organização das lideranças. É delas a responsabilidade de organizar o Povo, sendo coerentes em relação às propostas para que atendam às necessidades e sonhos da comunidade e radical na defesa dos seus interesses. A liderança assume a organização como ação dialógica em contraposição à manipulação e se pauta na correspondência como princípio que estabelece relações harmoniosas e qualitativas. (FREIRE, 1987 e WALSH, 2009). Sobre a concepção e a motivação com que iniciam e os impactos desses projetos para o território, os relatos a seguir esclarecem:

*Com o passar do tempo essa prática de fazer o arco e a flecha ficou sendo pouco praticada pelos índios. Isso começou a preocupar, por isso na aldeia Bugio se construiu um centro cultural para reunir as pessoas e ali fazer a prática dessa atividade. Isso foi o plano da liderança indígena. (Simeão K. Priprá, 2015, p. 21 – TCC).*

*Isso é a liderança que traz. Que eles procura, daí eles traz de lá, faz o projeto. Até esses tempo atrás nós tinha um projeto aqui na casa cultural com uns professor lá de Rio do Sul que vinha dar o curso aqui pra eles. Até uns tempo atrás tinha uns rapaz, uns mais velho que fizeram o curso ali com eles. Como eu falei, né, que a gente veio assim sem rumo, nós viemo. Então até pra plantar verdura eles fizeram curso aqui, pra pode é aduba as terra, aprende aduba as terra pra pode dar a verdura, né? Como tem agora, tem frutas plantada, porque foi tratada as terra pra pode... mas antes a gente plantava um pé de aipim, um pé de batata não nascia, apodrecia, a gente botava dentro do barro apodrecia lá... agora não, agora a gente trata das terra pra planta. (Dona Nandja Patte – DOC).*

O projeto a que Dona Nandja Patte se refere foi desenvolvido pelo Instituto Federal Catarinense, campus de Rio do Sul em parceria com o COMIN e comunidade da Aldeia Bugio e resultou em uma obra chamada Segurança Alimentar Xokleng na Aldeia Bugio: Memórias, saberes e desafios (2012) que inclui textos de professores do referido instituto, textos e ilustrações de professores e estudantes da EIEB Vanhecu Patté. O projeto foi desenvolvido como formação inicial e continuada a partir de uma solicitação feita por 10 lideranças indígenas

que visitaram o IFC em 2010 com esse intuito, o que evidencia a identificação de um tema problema e o movimento organizado pelas lideranças para a ação (atos limites) como possibilidade para o inédito viável que, no caso desse projeto específico, se materializou na afirmação de Dona Nandja de que depois do curso “*a gente trata das terra pra planta*”.

O projeto, com duração de 160 horas, teve a inscrição de 23 participantes e foi desenvolvido em 2011. (FONTANIVE; PRIPRÁ; SCHWINGEL, 2012). Considerando que passaram sete anos desde a sua realização, a menção a ele também parece uma indicação de impactos positivos para o território da Aldeia Bugio. A referência a ele aparece ainda em outro registro, como pode ser observado a seguir.

*Tivemos a parceria do IFC de Rio do Sul, Carbono Social em Rede, de Lages, a Trilha da Sapopema que hoje tem ajuda do COMIN, Ação e Saberes. Eles ajudaram muito a gente, alguns ainda estão funcionando como o projeto de Lages que fez o reflorestamento de alguns lugares, hoje o povo se conscientizou mais no reflorestamento, na importância das árvores para nós. E hoje eles plantam. Tiram madeira, mas é daquilo que a gente aprendeu. Temos alguns cursos que a gente fez no IFC de Rio do Sul, entre eles eu me formei. E tenho o certificado de agro técnico. A comunidade aprendeu como cuidar da terra sem prejudicar ela. Eu aprendi bastante com eles e posso dizer que conheci um pouco mais. Eu já vivi plantando, cuidando da terra, mas não era suficiente porque a minha mente não estava aberta para cuidar dela como convém. [...] hoje eu tenho acesso ao conhecimento que eles trazem para nós, é bacana, é importante para nós. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

O professor faz questão de destacar sua participação e a formação adquirida, o que nos indica que o projeto teve impactos para a coletividade e também para os indivíduos, movimentando a comunidade e gerando possibilidades de um ‘desenvolvimento’ na perspectiva do Bem Viver como processo em construção que “[...] recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa [e atua na] vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos [...]”. (TURINO, 2016, p. 15).

As parcerias com instituições sempre envolvem, em alguma medida, a EIEB Vanhecu Patté. Entre as instituições mais presentes na Aldeia Bugio está o COMIN, citado por 7 entre 9 dos relatos analisados quando fazem considerações acerca dos projetos e ações desenvolvidas em parceria na Aldeia Bugio e seus impactos e resultados para o território. Um dos projetos realizado em parceria com o COMIN de maior impacto é a Trilha da Sapopema, sobre a qual nos conta o professor Jesaias V. Patté que foi um dos primeiros a trabalhar como guia na trilha, isso quando ainda estava no ensino médio e a professora Josiane Tschucambang que destaca o fato da atividade contribuir como uma fonte de renda dentro da aldeia.

*Eu tenho conhecimento só dos projetos do COMIN, a Casa do Artesanato, a Trilha da Sapopema, Centro Cultural. Esses projetos foram os que eu ajudei*

*a trabalhar, elaborar e que está tendo resultado dentro da aldeia. [...] Um projeto bem elaborado, bem feito, que foi até prazeroso trabalhar foi o projeto Trilha da Sapopema. O COMIN trouxe outro parceiro para a realização do projeto que é a Ativa e Aventuras, uma empresa de turismo radical e ecológico de Santa Catarina. A Trilha da Sapopema abriu bastante as portas para o pessoal vim e conhecer a reserva. Foi um projeto bem grande. Os visitantes vêm conhecer o sujeito indígena. Não aquele que era mal retratado, mas aquele indígena que é indígena mesmo, aquele contato frente a frente, rosto a rosto para tirar as conclusões. Foi um projeto bem legal, bem bacana que está tendo resultado até hoje. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

*A Trilha também favoreceu o econômico, o financeiro. Porque tinha vários que têm vontade de morar aqui dentro, viver do artesanato, viver da sua cultura, só que não tinha como, não tinha, estava tudo fechado. Então, ia morar para cidade e acabava ficando para lá. Através disso ali, ele fortaleceu bastante aqui, também. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

A Trilha da Sapopema é uma atividade de encontro intercultural com a possibilidade de transformar as relações entre os indígenas e não indígenas como apontou o professor Jesaias V. Patté. Além disso, integra saberes ancestrais e a convivência harmoniosa com a natureza em que a relação econômica não é forjada na exploração e, por isso, revela-se como possibilidade de realização do Bem Viver considerando que este:

*Forja-se nos princípios de interculturalidade. Vive nas práticas econômicas e solidárias. E, por estar imerso na busca e na construção de alternativas pelos setores populares e marginalizados, terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário. (ACOSTA, 2016, p. 74)*

O COMIN esteve presente na construção de importantes espaços para a comunidade da Aldeia Bugio. Três deles citados pelo Professor Jesaias V. Patté, a Trilha da Sapopema, o Centro Cultural e a Casa do Artesanato. Além desses, também contribuiu com o Memorial Xokleng que funciona como um museu e integra a Trilha da Sapopema. Outro espaço mais recente, construído pela iniciativa da escola com apoio da comunidade, é o denominado Cenário<sup>74</sup> e também tem se destacado como importante na revitalização da cultura e dos saberes ancestrais. Toda esta (re)configuração do território voltada às questões identitárias do Povo demonstra que a comunidade vem, cada vez mais, agregando valor ao espaço, ou seja, vem se reterritorializando física e simbolicamente. (HAESBAERT, 2006). No item 3.3, quando contextualizamos a EIEB Vanhecu Patté na Aldeia Bugio, inserimos as figuras 8, 9 e 11 que ilustram, respectivamente, o Memorial, a Trilha e o Cenário. Além do COMIN, outras parcerias são destacadas, principalmente nos relatos dos professores e professoras.

*O COMIN é um parceiro que está sempre do lado da gente desde que eu cheguei aqui em 2012 na direção da escola. Um parceiro que está ali, sempre*

<sup>74</sup> Ver figura 11, página 144 desta tese, e explicação que a antecede sobre esse espaço.

*nos ajudando e procurando orientar a fazer as coisas da melhor maneira possível. Temos também o museu de Rio do Sul. Nós fizemos uma historinha. Foi lançado o livro. Pelo COMIN também fizemos um livrinho que foi editado e nós fizemos essas viagens para apresentar. [...] Tínhamos também o Vianei de Lages que fazia o trabalho de plantar árvores e horta. Foi um trabalho bem legal. [...] Tem a situação da FURB também que faz esses projetos com a gente. Quando eu estive lá que vi aquelas crianças foi bem gratificante. Nós fomos fazer os artesanatos lá para eles verem como é que era. Foi bem importante. Então tem o COMIN, a FURB, Rio do Sul e o Vianei Lages. No caso são quatro instituições que a gente está trabalhando através de projeto. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

*Tinha do COMIN, era do teatro, da coisa de leitura, da biblioteca, também era com a Trilha. A Trilha as crianças vão muito lá por causa do aprendizado do nome da madeira, da história que tem do local. As professoras, principalmente dos anos iniciais, levam bastante os alunos que daí eles estão vendo, vão aprendendo os nomes das madeiras, essas coisas ali. Teve também aquele da FURB que as crianças foram e voltaram. Esse da Ação e Saberes a gente que constrói. Eles lançam uma ideia no geral, só que o desenvolvimento a escola que planeja. Às vezes é bom, por exemplo, da Ação e Saberes a gente viu o resultado da prática do que os alunos conseguiram da prática e trazer os anciões. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

Uma parceria que foi mencionada no depoimento da Professora Josiane Tschucambang logo acima e que é muito citada foi a estabelecida com a UFSC para o desenvolvimento do projeto Ação e Saberes Indígenas na Escola – ASIE, cujo relatório final resultou em um importante livro com os registros das atividades desenvolvidas e que foi utilizado como documento para análise nesta tese. Tanto no documentário, quanto nos relatos o projeto é referenciado.

*Hoje nós estamos feliz, eu tô feliz, às vez quando eles me chama pra ensinar os aluno eu levo tudo a minhas coisa, pra ensinar eles como que o índio come, o que ele come, no que que ele cozinha pra come, tudo eu faço pra eles come junto comigo lá na escola, às vez eu faço. Faz tempo já que eu trabalho junto com os aluno, professores. Então eu gostei muito de trabalha com os aluno, com os professores. Até no ano passado me deram um gorjeto<sup>75</sup> pra mim, então reconheceram o meu sacrifício [...] (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*Desses que vêm de fora, o que ajudou bastante foi esse Ação e Saberes, ASIE, que a gente fala. No momento a gente estava fazendo sobre o resgate das marcas corporais, marcas de família. Esse projeto veio e a gente conseguiu encaixar. A gente trabalhou, trouxe vários anciões para fazer esse tipo de resgate. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

---

<sup>75</sup> O ‘gorjeto’ a que se refere Dona Coctá é a diária prevista no orçamento do projeto ASIE da UFSC/MEC. Na opinião da professora Josiane essa prática acabou criando uma expectativa para os anciões e anciãs de que haveria sempre a possibilidade de uma remuneração por atividades desenvolvidas por eles na escola, o que não é a realidade, já que a escola não possui recursos para esse fim. Diante das dificuldades financeiras pelas quais passam os indígenas de forma geral, toda remuneração é bem-vinda. Observa-se que, em um sistema educacional específico para as escolas indígenas, deveria haver uma previsão orçamentária diversificada ou alguma forma de contrapartida (reciprocidade) do Estado pelo trabalho desenvolvido pelos anciões e sábios nas escolas.

*Esse projeto da Ação e Saberes, da Universidade Federal, eu acho que também foi bem aproveitado, teve impacto muito grande. Eu acho que isso é interessante porque ajuda e influencia, acaba influenciando nessa valorização cultural da juventude. São benefícios que a gente está colhendo agora. Ou seja, estamos no início dessa colheita. De tudo aquilo que foi investido. (Professor Osias T. Pate – RP).*

*Eu participei de dois projetos, um do professor Jacob [FURB] e agora com os professores da UFSC. [...] Para mim foi muito bom [...] Porque às vezes nós não temos tempo para pesquisar e esse projeto traz para nós os dias para que nós fizemos essas pesquisas... [...] Ajuda numa organização para que a gente vá não só nos anciões da aldeia. Ele faz com que a gente vá em outras aldeias, falando com outros anciões, trazendo essas histórias para dentro da escola. [...] E isso traz um aprendizado muito bom para o professor que não sabe a história do povo. Tem muita coisa que ele aprende nesses projetos. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

Pelos relatos, mesmo os projetos desenvolvidos diretamente com a escola, acabam tendo impactos para toda a comunidade e projetos desenvolvidos com a comunidade, em alguma medida, influenciam ou incluem a escola. A partir da análise dos registros sobre estes projetos fica evidenciada a apropriação de conhecimentos e tecnologias adaptados à realidade local e com impactos para o território. Ou seja, os problemas identificados localmente encontram caminhos viáveis de solução por meio do estabelecimento de parcerias quando a relação é simétrica e a ação é dialógica. (RAFFESTIN, 1993 e FREIRE, 1987). Essas parcerias em que o **andar do índio** se encontra com o **andar do não indígena** para promover transformações positivas no território evidenciam como princípio do Bem Viver a complementaridade em que diferentes elementos se completam para que a vida se realize plenamente. (WALSH, 2009). Esse encontro promove, assim, a síntese cultural, pois está pautado na troca, no compartilhamento com objetivo de superar as condições de submissão e opressão e promover a comunhão. (FREIRE, 1987). Por exemplo, do problema identificado com a terra e levado ao IFC de Rio do Sul pelas lideranças indígenas, foi desenvolvido o projeto que contribuiu para o aprendizado do manejo da terra para o cultivo. Da necessidade de revitalização da cultura e da história, percebida pela comunidade, nasceram os projetos em parceria com o COMIN do Centro Cultural, Casa do Artesanato, Memorial Xokleng e Trilha da Sapopema, esta última se convertendo também em uma atividade produtiva e de estreitamento de relação com a sociedade não indígena, evidenciando a potencialidade em relação as reconfigurações possíveis neste território.

O território na Aldeia Bugio que no início de sua ocupação tinha a oferecer aos indígenas somente o espaço como um local de possibilidades, uma realidade preexistente, vai se (re)configurando na medida em que o Povo se apropria dele, o transforma em lugar, ou seja, se



reterritorializa (RAFFESTIN, 1993), quando e onde um outro **tempo** se instaura orientado pela intencionalidade das atividades então desenvolvidas. (TUAN, 1983). Esse processo vai acontecendo no ritmo e no modo do **andar do índio** em parceria com outros andares que têm se disposto ao desenvolvimento de ações dialógicas e, portanto, ações com os indígenas que, “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.” (FREIRE, 1987, p. 56). E, neste (re)fazer se encontram também com inéditos viáveis.

Uma presença na TII/SC e, em especial, na Aldeia Bugio, em que esse ‘refazer permanente’ fica evidenciado é a da escola como possibilidade de e para desenvolvimento de uma educação diferenciada, sendo essa presença a que constitui o próximo universo temático de análise.

#### 4.3 ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VANHECU PATTÉ NO CONTEXTO DA ALDEIA BUGIO/TERRA INDÍGENA IBIRAMA: PRESENÇA E/EM PROCESSOS DE DECOLONIZAÇÃO

Já trouxemos no último item do terceiro capítulo a história da EIEB Vanhecu Patté no contexto da Aldeia Bugio incluindo informações presentes nos registros analisados. Vimos que a presença da escola foi um desejo e uma iniciativa da comunidade, como bem sintetizou Sr. Ivo Clendo “*O índio que veio do mato interessou a escola pra ensino dos nosso filho*”. Para analisarmos o que representa a presença da escola para e na Aldeia Bugio foram destacados, a partir dos registros analisados, quatro temas geradores. O primeiro traz os registros que indicam esta instituição como um lugar de referência para o Povo. É nesse lugar de referência que se desenvolve a educação diferenciada, sendo essa educação o segundo tema gerador que contribui na análise da presença da escola e de seus impactos. Entre os impactos desejados está a revitalização da língua e da cultura, que se configura como terceiro tema gerador a ser analisado. A possibilidade para que aconteça essa revitalização está vinculada ao engajamento de todo Povo, o que nos leva ao quarto tema gerador sobre a participação dos estudantes, pais, mães, anciões, anciãs, enfim, da comunidade, nas ações e projetos desenvolvidos pela, na e com a escola, considerando ainda a influência do Estado como regulador do sistema educacional.

A escola, uma invenção conservadora e segregacionista, conforme descrito por Luckesi (1994) e instrumento de dominação e submissão dos povos originários desde o período colonial, passa a ter outros contornos somente a partir da atuação e pressão dos movimentos indígenas da década de 1970. (LUCIANO, 2011). A legitimidade para que esta instituição fosse um lugar

que incorporasse a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições das comunidades indígenas ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988. (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

*Quando foram implantadas as escolas dentro das aldeias, elas vieram com um currículo e um ensinamento não indígena. Daí a escola sofria por isso, porque não tinha leis [...], não tinha um amparo para esse tipo de coisa. Então a gente lutou, não só os estudantes, mas também a comunidade e a própria liderança lutaram para que a escola fosse uma escola indígena, própria, específica que lidasse com as coisas da cultura, fazer o resgate. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

No relato acima fica evidenciado que, mesmo antes dessa alteração no âmbito legal, a comunidade indígena da Aldeia Bugio já reconhecia nessa instituição uma possibilidade de ser instrumento para o que Freire (1987 e 2006) chamou de vocação ontológica do ser humano em ser mais. ‘Ser mais’ está diretamente relacionado à condição humana de seres incompletos e educáveis, em constante processo de aprendizagem. É o processo de humanização tanto para aqueles que possuem sua condição humana roubada, quanto para aqueles que a roubam. O ser mais é a esperança constante “[...] no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos.” (ZITKOSKI, 2008, p. 381). Esta possibilidade de mudança/transformação acontece na tomada de consciência das situações limites quando se percebe criticamente o problema e se buscam formas de romper com a aceitação e submissão para ser mais, ser além do que está posto, ser de forma consciente sempre em busca da realização de inéditos viáveis. (FREIRE, 1987).

A educação na perspectiva de Freire (1987) como possibilidade de impulsionar o ser humano na direção do ‘ser mais’ e, assim, agir para mudar e transformar o mundo tornando-o um lugar melhor de (com)viver é também um projeto decolonial e intercultural, considerando que tem a potencialidade de romper com as situações limites e as colonialidades que as mantêm, encaminhando o Povo para o Bem Viver. (WALSH, 2009). Nesta (re)ação decolonial e intercultural se processam reterritorializações físicas e simbólicas em que os Laklãnõ/Xokleng visualizam a possibilidade de (re)construir alternativas aos projetos de ‘desenvolvimento’ que até então pouco ou nada beneficiaram a comunidade da TII/SC.

Os indígenas do Povo Laklãnõ/Xokleng perceberam na escola uma forma de (pró)mover assunção, uma forma de ‘ser mais’ diante da sociedade não indígena e dominante, ou seja, uma possibilidade de assumirem sua condição de seres pensantes, transformadores e criadores da realidade e que possuem uma identidade étnica e cultural. (FREIRE, 2006). Por isso, desde que a Aldeia Bugio foi fundada, a escola acompanha a trajetória da comunidade:

*Pra começar a educação aqui de nossas crianças, quem deu essa ideia de reiniciar a educação pra formar a Aldeia foi o meu vô, foi em 1980. Vanhecu Patté, ele que deu a primeira casa dele pra formar a escola, dali continuou. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC).*

Diante dessa percepção, a presença da escola, na Aldeia Bugio, mais do que um espaço de ensinar e aprender, tem se configurado como um lugar de referência, um lugar de encontros de saberes interculturais e intergeracionais que se movimentam e se inter-relacionam a constituir e construir um outro **tempo**. Presença que, na acepção de Freire (1987 e 2006), reflete sobre si mesma, se reconhece presença e age no intuito de transformar, intervir conscientemente no mundo, ou seja, que tem a possibilidade de encontro com inéditos viáveis podendo, então, promover processos e reterritorializações em consonância com os sonhos e desejos da comunidade. Como esclareceu Haesbaert (2006, p. 92), “Enquanto a economia globalizada torna os espaços muito mais fluidos, a cultura, a identidade, muitas vezes re-situa os indivíduos em micro ou mesmo mesoespaços (regiões, nações) em torno dos quais eles se agregam na defesa de suas especificidades histórico-sociais e geográficas.”

Na mesma direção da afirmação do autor que discute território, os relatos revelam que, para a comunidade da EIEB Vanhecu Patté, se confirma a prerrogativa prevista na legislação de que “O direito a uma educação diferenciada e de qualidade está ancorado na ideia do protagonismo indígena, do desejo das comunidades indígenas em manterem suas línguas e tradições e participarem, ativamente, da cidadania brasileira.” (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 33).

*[...] a comunidade toda, ela vê a escola, o professor como um papel fundamental na formação do cidadão Laklãñ/Xokleng. Desde criança. A educação que ela seja não só dentro da sala de aula, mas que ela envolva os filhos deles e a comunidade também estar dentro da escola ou os filhos e alunos na comunidade e os pais e comunidade dentro da escola. Tem que trabalhar junto, os anciões, é fundamental. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

A percepção da escola como um lugar de referência, responsável pela formação do “cidadão Laklãñ/Xokleng” como mencionou a professora Josiane Tschucambang fica muito evidente na análise dos registros, assim como o papel que esta instituição desempenha na assunção (FREIRE, 2006) dos sujeitos indígenas. Nessa assunção é possível que o Povo reconcilie seu passado com seu presente considerando que “Um povo que perdeu sua identidade pode então tentar reconstruí-la, através de um novo mergulho na sua memória coletiva, a fim de encontrar a firmeza que lhe é necessária para combates urgentes e novas arrancadas.” (VERHELST, 1992, p. 105). É importante destacar que especificamente o Povo Laklãñ/Xokleng não considera que tenha perdido sua identidade, mas reconhece que a mesma

estava sendo deixada em segundo plano principalmente diante das imposições coloniais em nome do ‘desenvolvimento’ a que foram submetidos, como nos mostra o relato a seguir:

*[...] a gente não se perdeu, a gente só dá continuidade aquilo que já existe. Nós estamos dando continuidade, junto com o mundo de hoje. [...] Hoje estou consciente de que a nossa cultura está se perdendo não porque a gente quer, mas porque a gente não tem armas para lutar, então é difícil para nós, difícil para nós indígenas da Terra Indígena Laklãõ. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

O combate urgente a que se refere Verhelst (1992) está relacionado justamente à necessidade de abandonar o termo ‘desenvolvimento’ considerando toda a carga etnocêntrica e homogeneizante que ele carrega e sobre a qual discorreremos na fundamentação teórica desta tese. No seu lugar, parece que propostas pautadas nos princípios do Bem Viver vem ao encontro dos modos de ser, estar e conviver dos Laklãõ.

A real contribuição do Bem Viver está na criação de possibilidades de diálogo, abrindo as portas a um enorme mapa de reflexões destinado a subverter a ordem conceitual imperante. Uma de suas maiores contribuições poderia estar na construção coletiva de pontes entre os conhecimentos ancestrais e modernos, assumindo, a todo instante, que a construção de conhecimento é fruto de um processo social. (ACOSTA, 2016, p. 239).

Essa possibilidade de diálogo e construção coletiva de pontes tem sido possível de se realizar por meio da escola como um tempo e um lugar onde as práticas interculturais acontecem.

*[...] se não fosse uma escola dentro da terra indígena, nós não teríamos todo esse conhecimento que nós temos hoje para ajudar a comunidade indígena. A gente percebe que se nós tivéssemos estudando agora lá na comunidade não indígena nós não teríamos todo esse conhecimento, o nosso direito também. A escola, hoje, é fundamental para comunidade indígena. Todo o conhecimento está voltado, gerado na escola. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

Os conhecimentos gerados na escola, portanto, têm impactos diretos para o território e constroem novas territorialidades, resultantes de um processo relacional, sempre em movimento a partir de “[...] uma experiência integrada do espaço”. (HAESBAERT, 2006, p. 341). A sua presença tem possibilitado a realização de inéditos viáveis, como demonstra o relato a seguir:

*Hoje a gente se sente orgulhoso, ter bastante professores indígenas formados. Uma coisa que no passado seria bem impossível, hoje uns vinte, trinta por cento dentro da comunidade estão tudo estudando. Alguns formados já. Um grande avanço também para toda terra indígena, não só para Aldeia Bugio, mas para toda terra indígena. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

Nos registros analisados a escola aparece identificada como um “patrimônio muito importante [...] a maior referência que tem na aldeia” (Professora Lenise S. F. Patté), “um

*ativador da cultura*” (Professor Leoni K. I. Clendo), “*um marco, um símbolo*” (Professor Jair G. Crendo).

*A escola é a referência, é o lugar onde dá o todo norte, o lugar onde se resgata a questão cultural, o lugar onde se busca conhecimento, é o lugar onde ele vai me ensinar sobre a minha história... [...] Eu acho que se não tivesse escola, eu imagino que teríamos só a educação indígena, não teria um lugar onde desenvolver, estar estudando, ser médico um dia. Vai para escola porque precisa aprender, entende? (Professor Osias T. Pate – RP).*

Nesse lugar de referência, lembrando da concepção trazida por Tuan (1983), a comunidade vem atuando e, por meio dessa atuação, se apropria e dá significado ao lugar, percebendo a possibilidade de promover e realizar a educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica prevista em lei. Uma educação que tenha relação direta com as questões que são importantes para o Povo e que valorize, na mesma medida, todos os saberes que, de alguma forma, possam contribuir para a vida na Aldeia.

*Então tudo a gente ensina. Um pouco de tudo a gente ensina nossos filho. Tanto como lá na escola e aqui. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*Os professores envolveram os alunos com questões de relevância à história e política sociocultural do povo, intensificando ainda mais o conhecimento além da sala de aula como guardiões de sua própria história e do povo na consciência cidadã de educação escolar indígena. (Projeto Pedagógico para o ano de 2017 – DP).*

*A escola passa a ter múltiplos sentidos para a comunidade indígena, pois, além de ser um espaço de educação e formação de alunos é um ambiente aberto à comunidade. Como um espaço indígena ela pode refletir também nossas próprias formas de saber-fazer. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 46 – TCC).*

A interculturalidade que carrega em si uma perspectiva decolonial, pois parte do princípio de construção de um Estado democrático e justo, com condições para a (co)existência de diferentes conhecimentos e formas de ser, estar e viver no mundo (WALSH, 2009 e CONAIE, 2007), está presente na concepção de escola da comunidade na Aldeia Bugio:

*Nós ouvimos os anciões falando numa conversa com eles aqui na escola. Eles sugeriram para nós que eles querem ensinar a educação deles, no caso indígena, que vinha, como eles falaram, que veio lá do mato. Ensinar aquela educação para os filhos deles. [...] que eles aprendam o mundo deles, aqui dentro e o mundo lá fora. Para eles essa é uma educação boa que vai se colocando para os filhos deles. Essa educação, no caso, é o nosso costume, junto com a educação lá de fora. Eles aprendem o nosso e aprendem o lá de fora para que quando saírem lá fora não barrar com aquela coisa de “ah, nunca vi!” É uma educação boa que eles vão ter porque eles sempre pedem não só no caso a educação indígena e não só do lado de fora. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

Essa educação intercultural e diferenciada na EIEB Vanhecu Patté não se limita ao seu espaço físico. A presença da escola se expande por todo território da Aldeia Bugio e, sempre que possível, para as demais Aldeias, principalmente as que guardam memórias do início do aldeamento como a Aldeia Palmeira e Aldeia Sede. Nestas ações ampliam-se os tempos, os espaços e os lugares de atuação, dos modos de ensinar e aprender que enlaçam o pedagógico e o decolonial em estratégias, práticas e metodologias organizadas pelo Povo como forma de resistir, transgredir e subverter a dominação. (WALSH, 2013).

*Levamos os alunos para conhecer onde morava Eduardo Hoerhann, o Pacificador, na aldeia Palmeira, para compreender as histórias vivenciadas pelo povo Laklãnō-Xokleng em torno das ruínas que restaram. (ASIE/UFSC – Professor Micael Weitschá, 2017, p. 106 – DP).*

O professor Leoni K. I. Clendo comenta sobre os diferentes lugares onde a escola costuma ir com os estudantes e toma a si mesmo como exemplo, lembrando de quando era estudante do ensino médio e participou de uma dessas atividades:

*Tem caminhos como “Bugio”, dá acesso até a Aldeia Sede. Tem o “Pito” que também é um outro caminho, os caçadores faziam. Tem a terra indígena, a Aldeia Sede, a Aldeia Pli Pa Tol, a Aldeia Palmeira. Em 2015 eu participei disso. Aconteceu a pesca, fomos em um grupo e foi muito interessante. Apreendi mais porque lá tem registro, lá tem monumentos que eu ouvia falar. [refere-se à Aldeia Palmeira] Eu vi, presenciei, tirei foto, porque só eu ouvia falar, só que nunca mostraram para mim o que falaram dentro da sala de aula que aquilo era nosso, que lá era o ponto onde se encontravam os índios antigamente, onde tinha um acampamento velho, onde tinha a ponte de arame. Eu só tinha na minha cabeça uma imaginação. Só que eu não conhecia a minha terra, eu não conhecia o campo onde eu morava e que aquilo poderia ser estudado sim para que eu pudesse passar isso para minha geração. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

Nesse relato entendemos que a educação intercultural e diferenciada tem o potencial de promover entre as aldeias na TII/SC processos de reterritorialização e de (re)união do Povo em contraponto à desterritorialização e divisão causadas pela construção da Barragem. Quando o professor afirma “eu não conhecia a minha terra” e completa “aquilo poderia ser estudado”, ele evidencia que, mesmo os indígenas estando divididos em diferentes aldeias, eles são um Povo e as diferentes aldeias integram uma Terra Indígena. A atuação da escola em fortalecer este sentimento de pertencimento e de unidade se revela possível e fundamental para transpor os processos coloniais e (re)unir o Povo, promovendo reterritorializações a partir da compreensão de que “No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço.” (HAESBAERT, 2006, p.

341). Não parece necessário, portanto, que se reorganize a TII/SC em uma só aldeia, mas que o Povo fortaleça sua identidade étnica.

Assim, a educação escolar indígena ultrapassa o pensamento instrumentalista de transmissão de conhecimento e transpõem os tempos e espaços da escola, permitindo uma leitura crítica e uma intervenção consciente naquele território. Esta pedagogia, que pode ser identificada como decolonial (WALSH, 2013) desde a perspectiva intercultural que pauta a educação escolar indígena, encaminha a comunidade na direção do Bem Viver cujos princípios da relacionalidade, correspondência, complementaridade e reciprocidade (WALSH, 2009; MACAS, 2014) articulam os modos de ensinar, aprender e conviver do **andar do índio** com os modos, conhecimentos, tecnologias da cultura não indígena. A descrição de concepções que pautam os projetos e planejamentos analisados endossam essa percepção em relação às práticas e pedagogias da/na escola:

*[...] temas relacionados às questões indígenas, intercâmbio entre as escolas Vanhecu Patté e Laklânõ, alunos e a participação da comunidade no espaço escolar para juntos fortalecer a identidade cultural do povo. (Projeto Pedagógico para 2017 – DP).*

*Entende-se que a escola é mediadora da sociedade em conhecimento histórico e preparatório para os desafios futuros [...] é um instrumento de conhecimento, a partir dela valorizamos a história do povo para fortalecer a nossa identidade e conquistar o nosso espaço dentro da sociedade. (Projeto Pedagógico para 2017 – DP).*

Nos relatos analisados identificou-se que a função primordial da escola na TII/SC é ser instrumento de revitalização da cultura, da história e, principalmente da língua indígena. O Povo percebe que é no fortalecimento da própria identidade que está a mais potente arma para a luta contra as colonialidades historicamente construídas e que persistem na invisibilização social e política da presença indígena no Vale do Itajaí. Essa percepção demonstra consciência de que, “Na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido.” (FREIRE, 1997, p. 91). Shor e Freire (1986) discutem sobre a linguagem e o idioma como sendo as formas com que cada classe ou cultura utiliza para comunicar conhecimentos, saberes, práticas. Essa acepção encontra respaldo na concepção trazida por Luciano (2011, p. 97) para quem:

O uso da língua tem fortemente um componente sócio-político, de afirmação da identidade e de autonomia societária, na medida em que a língua é, sobretudo, uma forma de expressar e gerar conhecimento para o manejo do mundo, ou seja, é um componente importante de construção do saber que gera poder.

Para os Laklãnõ/Xokleng a assunção da própria língua, depois de tantos processos coloniais que lhes impuseram outro idioma, fazendo-os acreditar que a língua materna não teria importância e poderia ser esquecida, não foi um processo simples como explica a professora responsável pela língua indígena na escola:

*Agora é valorizado... mas no início... Porque eu sofri com eles, com os próprios alunos e os pais porque eles não aceitavam. Porque eles não iam precisar... “ai, eu quero inglês ou espanhol, porque esse eu vou precisar lá fora, da língua nossa eu não quero...” “...desse eu não preciso.” E daí os pais vinham aqui na escola: “não, não quero que meu filho aprenda”. Mas eu fui tentando colocar na cabeça deles que a nossa língua é claro que é só para nós. Ela é só para nós, mesmo. Mas um dia nós vamos precisar dela, porque ela é um meio de comunicação e se nós não aprendermos, ela vai acabar. Falei para um pai um dia: “se você está no perigo e estamos só eu e você. Eles não entendem o idioma. Eu entendo, mas você não entende... Como que eu vou me comunicar contigo?” “Tu está no perigo. Como que eu vou dizer para ti que tu está no perigo?” Se a nossa língua acabar nós não temos mais a nossa identidade. É a única que nós temos ainda, temos que ir segurando. Então hoje eles cobram: “Meu filho tem que aprender”. Porque eu fui batendo, sempre batendo em cima daquilo: “Nós temos que aprender”. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

O exemplo que a professora coloca em relação a “*estar no perigo*” indicando uma situação com a presença de alguma pessoa não indígena – “*Eles não entendem o idioma*” – em que o idioma poderia ser usado como alerta remete a várias situações já vivenciadas em reuniões dentro e fora da TII/SC. É comum que, diante de algum impasse, decisão, necessidade de comentários que os indígenas queiram ou precisem fazer na presença de pessoas não indígenas, eles recorram ao idioma. Às vezes são pequenos comentários, outras são quase uma reunião em paralelo. O idioma é também uma forma de proteção e segurança entre eles, indo ao encontro das afirmações de Luciano (2011). A revitalização do idioma, hoje, para a comunidade na Aldeia Bugio, se mostrou um desejo unânime como realização de um inédito viável e a escola vem trabalhando e criando estratégias cada vez mais intensas nessa direção, que incluem também os próprios professores indígenas que não dominam o idioma:

*Muitos dos nossos alunos, como eu [se refere à época em que era estudante], chegamos aqui na ideia de simplesmente aprender o básico da educação não indígena. Para mim foi mais difícil porque eu não tinha mesmo esse ensino que hoje tem de poder valorizar mais a língua. Eu aprendi isso somente na aula de Xokleng, a valorizar, a saber o que é uma escrita Xokleng, só que era só um momento na aula de Xokleng. Hoje a gente tem quase todas as matérias. Não tem nenhuma que não envolva a língua Xokleng. Hoje a gente está conseguindo alfabetizar os nossos alunos, mas na língua Xokleng, então é uma conquista importante, e a gente quer dar continuidade. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Nós, professores, a gente fala mais na secretaria e nos corredores, aqueles que sabem, porque tem poucos. As professoras novas, que entraram agora,*



*tão bem interessadas. Elas já vêm aqui da escola mesmo, das aulas [são ex-alunas]. Então elas já têm esse interesse também, não ficam mais brabas. Tinha uns que ficavam brabos quando começava a falar no idioma na frente, achavam que estava falando mal, essas coisas. Mas hoje já entende que assim estão aprendendo. Mesmo que seja uma bobagem, mas estão aprendendo. Os alunos são mais em aula que eles falam, mais no teatro, na música. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

*[...] uma das propostas que a gente fez para os professores que isso não ficasse só de responsabilidade desse professor [...] responsável pela disciplina de língua materna Xokleng. E isso foi que a gente conversou, que isso fosse um compromisso meu, compromisso de todos os professores, trabalhar nesse sentido. [...] dentro daquele espaço do corredor, em algum momento, nós estamos falando Xokleng. [...] é uma dinâmica que a gente criou para que aqueles professores que não falam comecem a ouvir e comecem a aprender e os alunos que não falam também. [...] é uma dinâmica que a gente criou que ajudou e está ajudando. (Professor Osias T. Pate – RP).*

*Uma das propostas é que os professores trabalhem em dupla pensando no sentido de professor falante da língua Laklãnõ/Xokleng e não falante. Entende-se que é uma das formas que pode facilitar os trabalhos [...]. (Projeto pedagógico para 2017 – DP).*

A comparação do professor Leoni K. I. Clendo do tempo de agora com o tempo em que ele mesmo foi estudante e as estratégias descritas pela professora Josiane Tschucambang, professor Osias T. Pate e presentes na descrição da metodologia proposta no Projeto pedagógico desenvolvido em 2017, revelam a ampliação dos tempos, espaços e lugares que a língua materna vem ocupando no currículo da escola e para além dele. Outro ponto que revela e confirma essa ampliação e preocupação é o fato de que a língua indígena aparece escrita em vários dos documentos analisados. No livro resultante do projeto ASIE as atividades vinham com a descrição em língua portuguesa e em língua materna. Alguns trechos, inclusive, vinham apenas na língua materna. No Projeto pedagógico de 2017, bem como nos planejamentos para a 4ª Mostra Cultural, algumas palavras-chave estavam escritas no idioma e em dois dos TCCs analisados, Osias Tucugm Pate e Micael Vaipon Weitschá, os resumos são apresentados em língua portuguesa e no idioma Xokleng.

O desaparecimento, o apagamento, a invisibilização de muitas línguas no mundo tem relação com a homogeneização ligada aos ideais de um ‘desenvolvimento’ pautado em um modelo único principalmente a partir de 1950 sendo que “A morte das línguas é apenas um sinal especialmente significativo do posterior desaparecimento das culturas.” (SACHS, 2000, p. 355). Por isso, junto da revitalização do idioma, está a revitalização da cultura e da história e fica evidente que são estratégias materializadas nos processos de educação escolar indígena da EIEB Vanhecu Patté que se complementam e criam um ambiente profícuo para a reafirmação da identidade étnica dos Laklãnõ/Xokleng. Lembramos que a cultura se constitui a partir da

forma como indivíduos e coletividades representam o mundo e a si mesmos, incluindo os valores com os quais dialogam e a partir dos quais agem e na forma como estabelecem as relações entre si e com o meio, quando as ações se materializam. (SALAS ASTRAIN, 2010). A língua (palavra), a cultura e a história estão intimamente imbricadas, pois como sinalizou Fiori (1987, p. 18) na redação do prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*:

A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem e a mulher são levados a escrever suas histórias.

E, podemos concluir, escrevendo sua história, (re)produzem sua cultura, ressaltando que “[...] um idioma pode sustentar a delicada tessitura de uma cultura através dos tempos, e, se ele se extingue, desaparece também a cultura.” (SACHS, 2000, p. 355). Um exemplo da concretização dessa ação de revitalização que inclui impactos para além da TII/SC é a atuação dos jovens como guias na Trilha da Sapopema, considerando que recebem vários grupos de instituições educacionais (escolas e universidades) e de particulares não indígenas.

*Eles [os alunos da EIEB Vanhecu Patté] conhecem a história. A Trilha da Sapopema é um exemplo. Quando tem visita na Trilha, são alunos que contam história. Esse é um benefício [que a escola trouxe]. Não existe nada mais importante do que a gente conhecer a própria história. E isso é fruto da escola. (Professor Osias T. Pate – RP).*

A revitalização de conhecimentos e saberes ancestrais que inclui diversos âmbitos da comunidade indígena como alimentação, plantas medicinais, jogos e brincadeiras, principais marcos históricos, bem como as formas de manejo e relação com e no território, entre outros aspectos, se coloca como essencial para o Povo que caminha para a realização do Bem Viver que “Se enraíza en las relaciones equilibradas, armónicas, equitativas y solidarias entre humanos y con la naturaleza, en la dignidad de cada ser humano y en la necesaria interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades y lógicas de pensar, actuar y vivir. (WALSH, 2009, p. 220).” Essa preocupação com a revitalização cultural se evidencia a seguir na descrição e registro de práticas e objetivos que fazem parte das estratégias de trabalho pedagógico da EIEB Vanhecu Patté.

*Como eu, professora de Xokleng, eu conto tudo isso, procuro histórias e conto para eles como eu convivía com meus avós. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

*O mel serve para remédio contra tosse, gripe e bronquite. Também faz parte da dieta, comendo um pouco uma vez por dia, de manhã, ainda em jejum. Seu própolis também é usado para fazer suco, usando o próprio mel, dando um*

*outro sabor. O mel pode ser passado no corpo para ficar com saúde e para manter um contato com as abelhas e achar as abelheiras com mais facilidade. Para se tornar remédio, algumas vezes é misturado com outros tipos de ervas. Sua cera é aproveitada como cola, usada para colar os trançados e outros objetos. (ASIE/UFSC – Descrição das propriedades do mel para os estudantes pelo Professor Cuvei Clendo, 2017, p. 102 – DP).*

*Conscientizar os alunos a respeito da importância das ervas medicinais Laklãnõ-Xokleng, bem como sobre a sua coleta, preservação e manuseio;  
Ampliar o conhecimento dos alunos sobre as plantas medicinais que eram usadas no passado e as que são utilizadas atualmente no dia a dia, buscando conciliar os saberes tradicionais e o saber científico;  
Desenvolver habilidades para pesquisa, disponibilizando técnicas para obtenção de informações sobre usos e preparos de plantas medicinais. (ASIE/UFSC – Objetivos de atividade descritos pela Professora Walderes C. P. de Almeida, 2017, p. 96 – DP).*

*Objetivo: “Valorizar as histórias dos nossos ancestrais, através de relatos, durante a prática da pescaria.”*

*Específicos:*

*Registrar histórias vivenciadas pelos anciões;*

*Produzir material de apoio para estudo sobre as vivências do povo;*

*Fortalecer a identidade étnica e cultural do povo Laklãnõ-Xokleng. (ASIE/UFSC – Objetivos de atividade descritos pelo Professor Micael Weitschá, 2017, p. 106 – DP).*

Nesta organização, a história, a cultura e a língua materna são reconhecidas como pertencentes ao Povo que pode, assim, assumir-se responsável por sua (re)produção, (re)criando “[...] las condiciones de su historia y recuperarla, en el sentido de que la historia es hecha por los seres humanos y, en consecuencia, ellos pueden transformarla.” (DÁVALOS, 2014, p. 259). Portanto, sua revitalização interessa ao Povo e só é possível com a participação e o engajamento, essenciais na luta pela própria assunção (FREIRE, 1987), de professores, estudantes e comunidade. Além destes sujeitos, a presença do Estado também exerce influência nesse meio, considerando que a educação escolar indígena está submetida às legislações de educação nacionais e locais.

*É saber quais são os parceiros que se deve confiar realmente. Porque nós sabemos que o Estado é um parceiro que não traz pontos positivos para nós. A gente vê da escola, ele entra com a função como ele tem com uma outra comunidade. Não com uma intenção boa aqui para nossa educação escolar. Ele entra com manutenção da escola, essas coisas, com pagamento. Só que ele não incentiva e não beneficia a nós. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

Esta relação conflituosa e de falta de confiança com o Estado aparece também nos depoimentos no documentário, principalmente quando descrevem as situações originadas a partir da construção da Barragem Norte, confirmando os apontamentos de Verhelst (1992, p. 198) de que as comunidades indígenas “Em vez de se sentirem beneficiadas pelos Estados pós-

coloniais, elas se sentem ameaçadas por eles, bloqueadas em suas fronteiras, esmagadas por um sistema de leis alógeno, centralizador e unificador.” Porém, os Laklãnõ/Xokleng, mesmo diante de um Estado que pouco faz para beneficiar e, em contrapartida, toma muitas decisões prejudiciais, têm se mobilizado para contrapor, resistir e lutar pelos seus direitos.

Nesta direção de defesa de seus direitos e fortalecimento da identidade própria, o foco das ações da escola está nos estudantes, que representam a continuidade do Povo. Walsh (2013) ao descrever ações de movimentos indígenas andinos também identifica a preocupação de preparar crianças e jovens por meio de planos e programas de educação de acordo com os ideais e interesses do Povo. Os adultos que circulam nesse espaço sabem que o futuro da TII/SC estará sob a responsabilidade destes que agora frequentam o ensino fundamental e médio. Os registros a seguir demonstram de que forma acontece a participação e o engajamento das crianças e jovens na organização escolar e da comunidade.

*Como observei durante a pesquisa na fala de muitas lideranças "a escola é formadora de novas lideranças que conheçam a cultura, a língua materna, a tradição de nosso povo e saibam correr atrás de nossos direitos. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 46 – TCC).*

Conciliar a formação de futuros líderes do Povo com os conteúdos e metodologias do cotidiano escolar é um objetivo, mas também um grande desafio.

*[...] geralmente a escola não indígena, a escola ocidental prepara o aluno para o mercado de trabalho. É isso que a gente precisa aprender, entender. E que a escola indígena não prepara para o mercado de trabalho. É ao contrário. Ela trabalha, prepara o aluno para atuar dentro da comunidade indígena, liderar um grupo. É isso que às vezes falta na escola. Isso tem que partir de mim, professor. E é o que muitas vezes não acontece. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Mesmo sendo um desafio, o relato do professor Leoni K. I. Clendo a seguir, novamente lembrando de quando era estudante, demonstra que a escola tem alcançado resultados positivos nessa formação mais consciente e crítica em consonância com um dos objetivos do Projeto pedagógico para 2017, transcrito logo após o relato do professor:

*A escola me ensinou a ter esse olhar pela minha cultura, por aquilo que eu sou. Seja em qualquer lugar que eu for eu vou representar a minha cultura, o meu povo. Eu teria que fazer alguma coisa por eles, para dar continuidade aquilo que tem aqui. Criou-se um desejo dentro de mim de contribuir de alguma forma para que a minha comunidade fosse alcançada. Seja aqui dentro, seja lá fora, mas contribuir. Quando eu estava no ensino médio eu entendi mais o que é ser índio e o que é ser índio para mim, e a escola me conscientizou a buscar a cultura ainda mais, porque eu representaria isso lá fora e eu teria que mostrar, argumentar para as pessoas o que eu sou, realmente, de onde eu vim, qual a minha origem e o que eu quero para mim. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Preparar alunos Laklãnõ/Xokleng críticos e comprometidos para defender um ensino aprendizagem bilíngue e intercultural na escola indígena. (Projeto Pedagógico para 2017 – objetivo específico – DP).*

Expressões como “*essa nova geração, estão como colunas para dar continuidade à cultura*” (Professor Leoni K. I. Clendo) e “*eles são a parte principal da escola*” (Professor Jesaias V. Patté) vêm ao encontro da descrição que o Professor Jair G. Crendo traz sobre um diálogo que teve com os estudantes.

*Amanhã você pode estar aqui ensinando o meu filho, os meus netos. É um conhecimento que vai girando. Participando hoje, futuramente você vai ensinar aquilo que você aprendeu. Hoje, muitas pessoas, principalmente os não indígenas, falam, principalmente da terra: “Por que terra se não tem índio? Hoje eles andam com isso, com aquilo, hoje tem carro.” Isso que a gente tem que tirar essa realidade. [...] Por isso é importante vocês aprenderem. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

O reconhecimento da responsabilidade que os jovens devem assumir em breve junto a sua comunidade requer uma dinâmica voltada à participação e autonomia no cotidiano da escola, o que implica no reconhecimento de que essa participação se dá no nível do engajamento, ou seja, no ato desempenhado por educadores e educandos de forma crítica, reflexiva e com possibilidade de (re)criar o conhecimento, ou seja, uma educação libertária. (FREIRE, 1987). Essa participação só é possível com o incentivo à construção da autonomia dos estudantes, considerando que é nas experiências vividas, nas decisões tomadas que se constrói a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2006), ação essa, presente no seguinte relato:

*[...] hoje tem mais essa interação de comunidade e escola como toda escola gostaria de ter, esse diálogo, essa participação de pais, alunos, professores, comunidade, então a gente conquistou isso e a gente não quer perder essa participação. [...] a gente prioriza mais o ensino médio [...] a opinião deles, quer saber os objetivos deles, de que forma a gente pode ajudar eles e de que forma eles podem nos ajudar. A gente faz mais isso nos períodos eleitorais da terra indígena e mais quando existe algum encontro de educação, de saúde, seminário, palestras que são importantes. A gente passa para eles para que eles percebam que aquilo é importante se eles querem representar isso lá fora, se eles querem participar, se eles querem buscar o direito deles. [...] A gente gosta de envolver eles nesses encontros que têm por fora para que eles descubram o que eles querem [...] e a vontade vai se criar quando eles colocarem a mão na massa. [...] eles sempre relatam que eles tinham um pensamento de ida só que na volta aprenderam muito mais. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

O envolvimento da comunidade com a escola e da escola com a comunidade ficou evidenciado nos diferentes registros analisados. Frases como “*trabalho dinâmico entre a comunidade e a escola para um melhor desenvolvimento no ensino aprendizagem dos educandos*”; “*abranger toda comunidade indígena e escolar com a proposta de inovar ideias*

*e o desejo de mudança*”; *“propiciar momentos de interação entre pais, alunos e professores*”; *“promover palestras com alguns anciões, professores, alunos e pais, na casa do artesanato sobre os alimentos tradicionais”* presentes nos projetos e planejamentos das atividades desenvolvidas pela escola comprovam a intencionalidade com que acontece essa participação. A EIEB Vanhecu Patté tem as características de ser específica e diferenciada na medida em que a própria comunidade se envolve e se compromete, “[...] como agente e co-autores de todo o processo.” (BRASIL/MEC/SEF, 1994, p. 11). De acordo com Walsh (2013, p. 318) essa participação comunitária contribui para impregnar as práticas educativas de um sentido decolonial, pois “[...] suponen una forma indígena y campesina de concebir y transformar la realidad social [...]”. Além disso,

Como elemento decisivo en las praxis de la resistencia y de la democracia en los pueblos originarios, la participación amplia y directa de las familias en la aplicación de los planes educativos no representa con exactitud una condición sino la matriz misma de toda educación social o culturalmente diferenciada de la dominante. (BARONNET, 2013, p. 319).

Assim, a educação diferenciada como condição essencial da educação escolar indígena, para o Povo Laklãnô/Xokleng na EIEB Vanhecu Patté, vai se configurando como possibilidade de superação de práticas coloniais que, ao longo da história pós Contato (SANTOS, 1973 e WITTMANN, 2007), promoveram violentos processos de des-re-territorializações físicas e simbólicas. (HAESBAERT, 2006). Por meio desta educação diferenciada, a presença da escola na Aldeia Bugio, mas do que um espaço de aprendizagens, se torna um lugar de encontros interculturais e intergeracionais que revitaliza saberes e fortalece a identidade étnica, conforme o trecho a seguir que descreve atividade desenvolvida na escola com a presença de quatro anciões para contar sobre a preparação e uso de uma bebida à base de mel tradicionalmente utilizada em comemorações e rituais do Povo. A professora responsável pela atividade afirma que:

*A partir desta proposta de trabalho na Escola, o Mõg passou a fazer parte das festas e comemorações da comunidade, surtindo assim efeito tanto na unidade escolar, quanto na Aldeia Bugio. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 10 – TCC).*

*Os alunos que participaram do projeto passaram a dar mais importância aos aspectos tradicionais e culturais e, segundo seus relatos, esta atividade vem mudando sua visão do “ser índio”, antes visto como algo vergonhoso, hoje como orgulho de ser quem é. Outro aspecto relevante, é que a proposta abriu as portas para a comunidade participar efetivamente dos trabalhos escolares. (Walderes C. P. de Almeida, 2015, p. 11 – TCC).*

Essa participação, conforme os relatos dos professores, acontece principalmente nos assuntos, eventos, atividades que envolvem aspectos da cultura, língua e história específica do Povo.

*Os pais, mães, avós vêm em atividades ligadas à cultura. Agora, se eu fizer uma festa junina e convidar, não vem ninguém. O que é de cultura para ajudar ou qualquer outro trabalho eles vêm. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).  
Eu acho que todas as vezes que eles foram convidados para comparecer na escola, eles compareceram. Atividades culturais, atividades festivas, uma conversa com pais, acho que eles sempre estiveram presentes. (Professor Osias T. Pate – RP).*

*Principalmente em eventos que acontecem na escola. Eles participam nas reuniões pedagógicas que a gente tem, eles sempre estão ali. (Lenise S. F. Patté – RP).*

*Participam de quase tudo: formatura, dia do índio, nos eventos, eles participam bastante. Ou, assim, quando a gente estava pedindo arrecadação, tudo isso eles fazem, participam, ajudam. Vem aqui a mãe ou pai perguntar “você vão precisar de alguém aqui para ajudar, para fazer a limpeza, em volta da escola?” Tudo isso eles perguntam. A gente combina, os professores, e fazemos um almoço, o café, se eles vão ficar o dia inteiro. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

A parte específica e diferenciada da escola se fortalece, também, por meio da presença (FREIRE, 2006) dos anciões, anciãs, sábios e sábias nas atividades da escola. Na dinâmica de organização dessas atividades, essa presença se dá tanto pela ida deles e delas ao espaço da escola, como pela ida de estudantes à casa deles e delas e ainda pelo encontro entre todos em espaços como o Centro Cultural, Casa do Artesanato, Trilha da Sapopema, Memorial Xokleng, Cenário, saída para coleta de materiais no mato, entre outras formas, conforme descrito a seguir:

*Fomos à casa de outros anciões, particularmente, de Nandia Patté, Kundin Indille, Kuvei Weitchá e Melissa K. Priprá, e mais importante foi ouvir os anciões dizendo que estavam contentes em ver o interesse dos alunos pelas ervas medicinais Laklãñ-Xokleng. (ASIE/UFSC – Professora Walderes C. P. de Almeida, 2017, p. 98 – DP).*

*Convidar um ou mais anciões para eles falarem sobre a alimentação tradicional. O professor deve marcar o dia dessa visita à escola ou até mesmo ir à casa dos anciões. (ASIE/UFSC – Professor Rodrigues P. Reis, 2017, p. 165 – DP).*

*A coleta e produção dos materiais serão importantes para a 4ª Mostra Intercultural que se realizará em setembro de 2017. [...] A realização desta coleta e produção é somente feita por anciões conhecedores de tal coleta. E a presença desses anciões é e sempre será valiosa. Estamos buscando preservá-la com essa e futuras saídas, e coube a nós a missão de continuá-la. (Planejamento da 4ª Mostra Cultural – DP).*

O Centro Cultural, a Trilha da Sapopema, o Memorial Xokleng, a Casa do Artesanato e o Cenário, que são espaços de convivência e revitalização da história, cultura e idioma do Povo, foram sendo construídos sempre a partir de ações em conjunto com a EIEB Vanhecu Patté, ocupando, geograficamente o entorno dela. Tomando a frente da escola como ponto de referência, podemos localizar o Centro Cultural em um terreno do outro lado da rua, uns 50 metros à frente e à direita. A Trilha da Sapopema fica atrás do Centro Cultural e o Memorial Xokleng ao lado, no mesmo terreno. Nos fundos da escola, à esquerda, fica a Casa do Artesanato e nos fundos desta, também à esquerda da escola, fica o Cenário.

A escola se configura, assim, com e a partir de seus tempos curriculares e extracurriculares, em **espaço e lugar** de articulação e fomento para troca de saberes, memórias, experiências que fortalecem a identidade do Povo, desvestindo, aos poucos e pela força e intencionalidade da própria comunidade, a roupagem alienante e alienada para se tornar instrumento de mudança e libertação (FREIRE, 1967) que contribua na luta que busca romper com as diversas colonialidades impostas (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009) e promover o bem viver na TII/SC (WALSH, 2009 e ACOSTA, 2016). Os relatos a seguir demonstram a intencionalidade das ações desenvolvidas tanto por parte da escola como da comunidade e revelam práticas dialógicas pautadas na co-laboração e união (FREIRE, 1987):

*Acho que já faz 3 ano que eu tô ensinando as criança pela minha artesanato que eu faço. Como que a gente pode vive, do que que a gente vai vive. Tudo eu ensina as crianças também, os meu que tão aqui, eu ensina eles também como que vocês podem vive. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*A gente monta um projeto, cada disciplina escolhe que forma vai trazer o ancião. Ele vai vim aqui para falar sobre alimentação, sobre a história do mōg [bebida de mel], de que forma, para que era usado. [...] Isto é o papel do ancião, trazer essas informações para nós. É claro que, se eles transmitiram para gente, a gente vai conseguir registrar isso e guardar e, futuramente, ensinar as crianças. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

*Na escola sempre tem a participação dos anciões. Eles expõem as ideias deles para os professores e a partir disso é elaborado um projeto na forma que eles querem que aconteça tanto na cultura, no artesanato. [...] eles também são peças fundamentais [...] às vezes eu estou lecionando, aí eu chego numa parte que é referente à fala da cultura, saberes, então, nesse momento, eu convido ancião. Ele vem e fizemos a troca de ideia junto com os alunos e professores [...] Motiva mais os alunos, as crianças, eles gostam porque muitos estão esquecendo a parte cultural, língua, então o ancião presente, eles [estudantes] vão se espelhando no ancião. Por que deixar perder uma cultura tão linda por qualquer coisa? Então eles se espelham muito nessa parte da aula, na parte dos anciões vindo para escola. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*



Mesmo com todo engajamento da comunidade e dos anciões, a autonomia da escola ainda encontra obstáculos junto ao Governo que, não obstante toda legislação sobre educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, impõe as regras com que pauta todas as demais escolas, sempre submetendo a especificidade da educação indígena à homogeneização burocrática do sistema escolar não indígena.

*Para ser sincero e ver a realidade disso, nós debatemos com o problema. [...] nós temos na grade o diferenciado simplesmente a artes e a língua, porque dentro do sistema educacional que nós temos no Estado, o que nos rege é a lei lá de fora. [...] a gente podia fazer uma coisa diferente, [...] mas o que que acontece: nós fizemos o nosso calendário, fechamos o nosso ano letivo [2017] no dia 11, no dia 9 de dezembro nós fechamos nossos 200 dias letivos. Só que nós tivemos que fechar junto com o calendário do Estado, dia 15. Tivemos que trabalhar até lá. Quer dizer, está lá [na lei], podemos fazer, mas se faz não é seguido. Se a gente começa a fazer um calendário diferente, que era a nossa questão, trabalhar já no início de fevereiro, nós esbarramos na burocracia, porque não tem transporte, não tem merenda, não tem contratação de professores. [...] a partir do momento que tiver uma lei que nos ampare nesse sentido, poderá ser diferente, mas por enquanto... (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

*De tanto a gente estar pedindo, conversando, contando que os pais que pedem, que os anciões vêm aqui e falam... Então, a GERED falou para nós, “não, então vocês fazem no calendário o dia do índio e dia da pacificação”. [...] Para estar fazendo esse como um dia cultural. E outros dias que a gente quer colocar muitas vezes não aceitam. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

*É lógico que muitas coisas que a gente tem aqui se esbarram. O calendário que a gente não consegue montar do jeito que a gente quer. Porque, por exemplo, as aulas têm que começar em fevereiro. A gente está batalhando a respeito disso. A maioria da comunidade gostaria que começasse em janeiro, parasse no período do inverno e voltasse quando tivesse quente. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

*Por exemplo, de um ancião vim aqui, ficar na escola, ficar comigo, passar o dia inteiro. [...] Eu posso trazer esse ancião, só que se esse ancião quiser passar o dia inteiro comigo e com os alunos a escola não vai ter o espaço para ele, não tem um ambiente apropriado para isso. [...] Quando um pai vem, sempre vem uma criança junto. Um filho ou um neto sempre está com ele. O próprio Estado acaba deixando a desejar, ele não dá esse suporte de alimentação, de espaço físico. É muito complicado para gente pensar nisso. [...] Porque se eu trago ele, eu preciso dar comida para ele. Aí o que acontece? O Estado tem um limite, [...] isso que acaba nos barrando [...] Eu preciso primeiro pensar junto com a Secretaria Estadual da Educação. Planejar como fazer, o que fazer. O Estado, ele pega duzentos dias letivos, cada aluno ganha tanto por ano, não pode gastar além disso. Eu preciso pensar agora outra forma de escola indígena. Aí vai ser possível acontecer as coisas. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Um dos fatos relacionados à cultura dos Laklãñ/Xokleng que enfrenta a burocracia do sistema escolar é quando morre alguém da comunidade, principalmente quando envolve um

ancião ou uma anciã. Historicamente, a morte era um evento que mobilizava todo o grupo para a cerimônia de cremação e que colocava todos em luto por vários dias. (WITTMANN, 2005). Atualmente, quando morre um ancião ou anciã, a escola toda se recolhe em luto, permanecendo fechada por até 3 dias.

*Quando morre um ancião a gente dá luto na escola, por exemplo, essa manhã faleceu um ancião muito importante, a gente não trabalha hoje nem amanhã, a gente dá luto na escola, principalmente na Escola Vanhecu Patté é assim. (Professora Lenise S. F. Patté – RP).*

Os relatos dos professores em relação ao regramento imposto pelo Estado revelam uma incompatibilidade com a realidade da comunidade indígena, seja em relação ao calendário que desconsidera as especificidades locais, seja na infraestrutura que não acolhe adequadamente anciões e anciãs, lembrando que a presença deles é essencial para manter o caráter específico e diferenciado da educação escolar indígena ligado aos aspectos culturais e históricos próprios. Um dos aspectos levantados na I CONEEI/2009 foi justamente a necessidade da criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, cujo documento final afirma que “Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena.” (CONEEI, 2009, p. 4). Reafirmando a necessidade de criação de um sistema próprio, o documento base para a realização da II CONEEI, que ocorreu em março de 2018, enfatiza ainda:

*A escola indígena tem o direito de ser pública, plural e reconhecida na sua especificidade, de ter acesso ao financiamento adequado e a ter assegurados todos os direitos explicitados na ampla e inovadora legislação. No entanto, constitui enorme desafio sua inserção nos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, pois requer atender, em toda a sua extensão, às peculiaridades da Educação Escolar Indígena, o que exige mudanças nesses próprios sistemas. (CONEEI, 2016, p. 35).*

Diante desses relatos que descrevem as percepções da comunidade sobre a educação escolar indígena e as relações construídas a partir da presença da escola na Aldeia Bugio fica evidente que, mesmo enfrentando dificuldades e reconhecendo as próprias limitações, esta instituição se configura como um lugar com possibilidade para o constante exercício de descodificar a realidade. (FREIRE, 1987). Para a comunidade Laklãnõ, a escola representa a revitalização da cultura e fortalecimento da identidade indígena o que se configura como uma educação com potencialidade de desenvolver pedagogias decoloniais na busca para realização do Bem Viver. (WALSH, 2009).

*A comunidade tem a ideia dela, é que a escola fosse um lugar de resgate cultural, um lugar onde a criança aprendesse a questão cultural. [...] Quando a escola foi construída, primeira escola, era ideia que o lugar onde essas crianças iam aprender para defender o povo deles e se defender. Eu acredito*

*que ela continua sendo essa ideia. Um lugar de aprendizado, de formação de ser humano, de pessoa. É por isso que acaba se tornando um centro de referência. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Nesse exercício que inclui a cultura, identidade e a apropriação de conhecimentos que sirvam para a defesa dos próprios direitos, os sujeitos, protagonistas do processo, usam a narrativa como possibilidade de ‘re-presentificar’ uma realidade, um fenômeno, um acontecimento, um (pre)conceito, que estavam encobertos por uma situação limite. É neste ato de ‘des-cobrir’ que se encontra o inédito viável (FREIRE, 1987), ato este pautado em uma pedagogia decolonial considerando que “[...] la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención.” (WALSH, 2009, p. 234). A expectativa do Povo em relação ao que a escola pode realizar é grande:

*A escola tem essa responsabilidade de levar a educação, a escola forma todo o cidadão. [...] O filho, ele não é filho de um pai só, de uma mãe só, ou neto. Ele é filho de todo mundo. Tipo, eu tenho responsabilidade de cuidar de uma criança sem que ela seja minha parente só porque ela é uma criança da comunidade mesmo. E daí ela sobrecarrega mais o professor. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

*Do que, aonde meus filho vão trabalha? Eu não vou me preocupar, mas eu tenho o meus filho. Eu tenho o meus neto. Então é por causa disso eu gostei muito meus filho estuda. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*[...] a escola tem papel muito importante para a comunidade porque a gente sabe que a escola é um pouquinho diferente e a comunidade espera muito da escola. A comunidade tem esse pensamento que a escola tem papel de incentivar. [...] A escola trabalha em torno disso, trazer essa comunidade para falar a língua. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

Para atender a esta expectativa da comunidade, o movimento que se observa na EIEB Vanhecu Patté é em busca de fortalecer a educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Este projeto que tem por base a interculturalidade, pois busca convergir os conhecimentos atuais indígenas e não indígenas com os conhecimentos ancestrais, é também decolonial na medida em que objetiva promover uma inter-relação equitativa dentro da TII/SC e desta com seu entorno. Como afirmou Walsh (2009, p. 235) “[...] la decolonialidad y la interculturalidad caminan de la mano.” E, para a efetivação do objetivo de (re)construir relações e modos de ser, estar e conviver mais equitativos, Walsh (2009, p. 235) (re)afirma “[...] la importancia del (re)planteamiento naciente del buen vivir.” Os registros a seguir revelam práticas que caminham nessa direção:

*A gente quer uma educação de qualidade. Uma educação que dê continuidade ao mundo de hoje, mas também aquilo que tínhamos. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Eixo norteador: Interculturalidade – Uma abordagem dos saberes indígena e os desafios da atualidade. [...] A iniciativa foi concebida junto à comunidade e tem como proposta de promover projetos que aumentem as possibilidades de [...] uma melhoria de vida sem descaracterizar a cultura do povo, principalmente a Língua Laktlãñ/Xokleng. (Projeto Pedagógico 2017, p. 1-2 – DP).*

*A escola tem papel muito importante, não só na aldeia aqui, mas também na Terra Indígena. A educação escolar indígena sofreu um processo muito grande, bem no comecinho, sofreu, mas uns dez anos para cá as coisas mudaram. A nossa escola, as duas escolas que nós temos aqui, elas têm os momentos de trabalhar tanto com uma disciplina específica como também a interculturalidade. A escola hoje, para nós, tem um papel fundamental para formar o cidadão indígena. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

Mesmo diante de uma expectativa alta em relação ao que a escola tem como possibilidade para o ‘desenvolvimento’ na TII/SC, a comunidade tem a percepção de que precisa estar atenta aos desvios que esta instituição pode causar, pelo objetivo integracionista e assimilacionista com que foi historicamente imposta na realidade indígena.

*Foi um índio velho, patrono dessa escola, cedeu a casa dele para fazer essa escola. As crianças precisavam ir para escola, aprender ler, escrever para se defender. [...] A escola é um meio de eu fazer com que o meu aluno comece a pensar seus valores culturais como também pode ser um meio [de] fazer com que a minha criança pense não mais como indígena. São duas situações muito complicadas. Muitas vezes nós, os professores, estamos despreparados para fazer com que esse aluno pense, como escola indígena, pense como um ambiente de resgate cultural, um ambiente de comunicação, um ambiente de repasse de conhecimentos, não somente por mim, professor, mas pelos próprios anciões, a escola deveria ser esse espaço. (Professor Osias T. Pate – RP).*

No relato do professor Osias T. Pate é possível identificar que, mesmo tendo avanços e conquistas, a educação escolar indígena na EIEB Vanhecu Patté tem desafios diante dos quais precisa estar sempre em busca de estratégias. O mesmo professor, que atua na escola como orientador da língua, traz uma longa reflexão sobre o assunto que é confirmada pelo professor Micael V. Weitschá, orientador da cultura:

*A gente precisa pensar, por exemplo, um modelo de escola, porque o indígena tem a educação do Xokleng/Laktlãñ, aquela educação que ele aprende em casa. A educação escolar seria um ambiente de aprendizado, de conhecimentos ocidentais. Eu imagino que as coisas deveriam caminhar juntas, o que muitas vezes não acontece.*

*[...]*

*Sobre a educação escolar indígena a gente ainda está despreparado para isso. Por exemplo, nós estávamos no conselho de classe falando sobre critério de avaliação que a gente criou, que os professores começaram a criar. Eram*

*todos critérios de escola não indígena. Participação, atividade em sala de aula, prova, entrega de trabalhos. [...] eu estou exigindo da universidade que ela me entenda como indígena, meu modo de ser, meu modo de pensar e meu modo de aprender, só que chega no momento de avaliar o meu aluno, eu sendo professor indígena, avaliar esse aluno indígena, eu acabo avaliando ele não como aluno indígena. [...] para eu entender a educação escolar indígena, eu preciso me entender, eu indígena. Como que eu sou? Quem sou eu? Do que que eu gosto? Como que eu aprendo? O meu modo de aprender, meu modo de fazer as coisas, acho que isso diferencia a escola indígena. (Professor Osias T. Pate – RP).*

*Nós temos ainda muitas coisas que aprender. Todo dia a gente está aqui, conversa com nossos colegas e a gente tenta buscar uma resposta para certas situações nossas aqui e a gente não consegue descobrir. Eu conversei com Osias e falei que nossos professores ainda não estão preparados para trabalhar a pedagogia escolar indígena. Falar em educação indígena parece que é normal, mas quando fala em pedagogia escolar, pedagogia mesmo, tem muitas coisas que nós professores temos que aprender. (Professor Micael V. Weitschá – RP).*

As questões levantadas pelos dois professores desafiam a lógica de organização do sistema de educação como um todo. A imposição de regras pelo Governo em relação ao financiamento, calendário escolar, base curricular comum já apareceu nos relatos anteriormente transcritos dos professores Osias T. Pate e Rodrigues P. Reis. A formação dos que hoje atuam na escola como professores e professoras se deu, justamente, neste sistema, seja na educação básica ou no ensino superior. O desafio parece estar na necessidade de construir algo novo, o que um dos professores nomeia como pedagogia indígena que poderia estar embasada na pedagogia decolonial como uma pedagogia de práxis crítica que coloca “[...] en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar que crucen las fronteras sociales, culturales, disciplinares y civilizatorias.” (WALSH, 2009, p. 205-206). Uma pedagogia indígena a partir da qual se organizasse um sistema de educação próprio (CONEEI, 2009 e 2016) e não ao contrário como acontece hoje em que a educação intercultural, específica e diferenciada está submetida ao mesmo regramento que todo o sistema educacional nacional.

Porém, enquanto a realidade do sistema educacional brasileiro não corresponde às expectativas da educação escolar indígena, considerando que a especificidade prevista em lei fica submetida ao regramento dos sistemas de ensino municipais, estaduais e nacional que regem todas as demais escolas, a comunidade da EIEB Vanhecu Patté vai buscando construir, ampliar e fortalecer uma organização própria, mesmo que limitada pelo regramento externo.

*Estava conversando sobre alguns avanços que a escola teve tipo pedagogicamente, falando culturalmente. De três anos para cá a escola deu um salto, melhorou bastante [...] Os professores vieram a estudar, nós temos um grupo agora que estão estudando na UNIASSELVI e nós estávamos recém-formados da Federal.*

[...]

*A gente sempre foi contra a dizer “a escola é diferenciada”, mas nunca tinha o diferenciado. Simplesmente porque na grade tinham disciplinas de língua Xokleng e de artes indígenas, não se tornava diferenciada. Isso era pouco para nós. Agora tem mais coisas porque foram pedidos os orientadores da língua e da cultura. É um suporte que foi dado. (Professor Micael V. Weitschá – RP).*

*Faz o balaio na escola, faz o artesanato na escola, faz o colar na escola. Nós queremos uma escola diferenciada. Que tenha o que é nosso aqui dentro da escola. (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

A partir dos relatos analisados vimos que a EIEB Vanhecu Patté tem caminhado na direção dessa educação que garanta que “o filho está aprendendo mais coisas, diferentes da dele, mas junto com a dele” (Professora Miriam V. Priprá – RP). Isso se mostra evidente pela revitalização da língua que permeia todo currículo, pela valorização de metodologias próprias que caracterizam o **andar do índio** dentro da escola, pela formação e atuação de professores da própria comunidade indígena e valorização dos saberes e práticas tradicionais, pelos diversos materiais produzidos no próprio idioma e que remetem às práticas ancestrais e de uma autonomia, ainda que relativa diante de algumas situações de regramento por parte do Governo, em que a escola se organiza pedagogicamente com a participação ativa da comunidade. Tudo isso amparado legalmente, conforme Parecer CNE/CP nº13/2012. (BRASIL/MEC/CNE, 2012). Não tem sido um caminhar tranquilo e há muito o que se conquistar (CONEEI, 2016), porém é possível verificar que o Povo segue na luta, na resistência, persistindo e valorizando cada conquista o que nos leva ao último universo temático a ser analisado em seguida.

#### 4.4 FORÇA, PERSISTÊNCIA E RESISTÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG: REAFIRMAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NO ‘VALE EUROPEU’

Resistência, para Freire (2000), é uma tática de luta política que serve para garantir a sobrevivência, é o momento ou tempo em que o oprimido parece silenciar, mas na verdade aguarda o momento certo para retornar à luta. A resistência deve ser, nas palavras de Freire (2000, p. 37, grifos no original), junto da “[...] *compreensão do futuro como problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para nossa *resignação* [...]”. A esse conceito de resistência cunhado em Freire (2000), é possível pressupor que resistência sem força e persistência incorre justamente no risco de que o oprimido acabe resignado, ficando, assim, inerte diante das situações limites. Além de resistir, é preciso ter força para lutar e persistência para não desistir. Diante das situações limites narradas, força, persistência e resistência nos

parecem características evidentes do Povo Laklãnõ/Xokleng e por isso se convertem no quarto e último universo temático de análise. O que investigamos é de onde vem essa força, persistência e resistência? O que alimenta essa característica? Como ela se evidencia?

Para responder a essas questões, tomamos como base de análise quatro temas geradores que se destacaram nos registros. O primeiro está relacionado com a reafirmação da identidade étnica. O segundo, diretamente ligado ao primeiro, se refere ao sentimento de orgulho demonstrado a partir do reconhecimento do protagonismo indígena na história, desempenhado pelos ancestrais do Povo. O terceiro tema gerador que se destacou nos registros foi a ligação que existe com a família, o cuidado e preocupação que perpassa todas as gerações. Desta preocupação e desejo de continuidade do Povo nascem estratégias de empoderamento e, entre elas, a formação profissional que aparece com recorrência, sendo este o quarto tema gerador de análise.

Identificamos, na história do Povo Laklãnõ/Xokleng, três grandes situações limites decorrentes de ações antidialógicas e processos coloniais que promoveram desterritorializações, reterritorializações e impuseram colonialidades em relação às quais o povo permanece em luta. Discorremos sobre elas quando abordamos o primeiro universo temático desta análise: a chegada dos colonizadores ao Vale do Itajaí, a chamada pacificação e consequente aldeamento e a construção da Barragem Norte. Lá evidenciamos as produções das colonialidades que persistem até os dias atuais. (QUIJANO, 2005).

Destacamos que, além dos prejuízos materiais e imateriais provocados pela chegada dos europeus ao Vale, pelo aldeamento e, mais recentemente, pela barragem e que não têm solução (DAGNONI, 2018) e do risco iminente de perda do idioma (GAKRAN, 2015 e GUEROLA, 2017), a imagem preconceituosa construída pela sociedade não indígena não se apagou com o tempo. Persiste nos dias atuais e, em alguns momentos, os próprios indígenas chegam a negar sua origem, sua identidade como sinalizou Dona Rosa K. Priprá no documentário:

*Eu tenho um pequeno assim, ó, ele é mestiço como ela tá dizendo. Ele diz, ele assim, conversando com nós, ele diz: “eu não sou índio, eu sou alemão” ele diz. (Dona Rosa K. Priprá – DOC).*

E Dona Ivonete V. Weitchá concorda:

*Como a dona Rosa tava falando nós temo nossos índio que eles mesmo se discrimina, né? [...] A gente invés da gente si valoriza, pra não perde a nossa cultura, não perde nosso idioma, né? [...] Eu sempre falo isso pra ele: pra que se tua mãe é índia e vocês mesmo, a gente mesmo se discriminando? (Dona Ivonete V. Weitchá – DOC).*

Sobreviver e ainda conseguir manter sua identidade étnica diante das situações limites enfrentadas não deixam dúvidas quanto à força, persistência e resistência desse Povo. As memórias do difícil recomeço após a inundação provocada pela barragem, narradas com tristeza e o fato de que, há quase 40 anos a comunidade da/na Aldeia Bugio luta para fazer desse espaço um lugar (TUAN, 1983) onde possam (com)viver a seu modo, são exemplos concretos e da realidade atual que reafirmam a característica dos Laklãnõ/Xokleng e confirmam esse como um universo temático importante de análise.

Mesmo diante do preconceito e da imagem negativa que o ‘homem branco’ construiu ao longo do tempo em relação aos indígenas, estes, em determinado momento da história, se percebem, se (re)descobrem sujeitos do processo. O relato presente em dois dos TCCs analisados, indicam os anos 1990 como o momento em que os Laklãnõ/Xokleng começam a participar de movimentos nacionais junto a outros povos indígenas e passam a olhar para si mesmos de forma diferente:

*[...] no início dos anos 1990 os Xokleng/Laklãnõ foram se conscientizando sobre a importância de sua língua, seus costumes e conhecimentos tradicionais, suas crenças, ou seja, da importância e do valor de sua identidade étnico-cultural. Esse processo levou a um interesse muito grande de comunidade por tentar recuperar seus costumes, línguas, nomes, cantigas e crenças que, ao longo do tempo, estavam sendo deixados de lado. Esta recuperação dos costumes e da língua está sendo realizada pela comunidade com apoio dos idosos e dos professores. Isto significa que atualmente se vive um processo de valorização linguística e cultural na comunidade Laklãnõ. (Micael V. Weitschá, 2015, p. 14 e Jair G. Crendo, 2015, p. 26 – TCC).*

A luta desse Povo em relação aos processos coloniais não iniciou somente na época mencionada e os registros históricos demonstram que depois do aldeamento os indígenas foram se apropriando dos hábitos e costumes do ‘homem branco’, buscando conhecimentos e inserção política para defesa de seus interesses. (SANTOS, 1973 e WITTMANN, 2007). Esta é uma realidade de vários “[...] pueblos indígenas, en este proceso de colonización de más de 500 años, [que] han sobrevivido por su capacidad de adaptación y creatividad, asimilando elementos externos que le han posibilitado su subsistencia.” (MALDONADO, 2014, p. 209). O que o relato acima demonstra é a retomada consciente, intencional e planejada das questões identitárias do Povo que se (re)conhece, contrapondo a lógica colonial homogeneizante acentuada por um “[...] “desenvolvimento”, confeccionado segundo o modelo de “um só mundo”.” (SACHS, 2000, p. 356).

Ao situarmos este relato no contexto da legislação brasileira, podemos tomar a Constituição Federal de 1988 que responde positivamente aos movimentos indígenas organizados desde a década de 1970 e reconhece o indígena enquanto sujeito de direitos,



assegurando a possibilidade de manutenção de sua cultura. O texto constitucional traz mudanças “[...] de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença.” (GRUPIONI, 2008, p. 72). Ainda no contexto legal, é na década de 1990 que a educação escolar indígena começa a ter um lugar específico na legislação educacional: Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena de 1993, LDB/9394/96 e RECNEI/1998.

Parece-nos, assim, que, o Povo Laklãnõ/Xokleng, participante dos movimentos e discussões nacionais com outros povos indígenas, encontram, no período mencionado, respaldo para reafirmar sua identidade étnica, sendo esta reafirmação uma das origens da força, persistência e resistência na luta contra a construção colonial e preconceituosa da ideia de raça que reduziu todos os povos originários à categoria de ‘índios’. (QUIJANO, 2005). A identidade é considerada um fator chave para a autoafirmação dos povos indígenas, sua cultura, tradições ancestrais e valores que encaminhem para uma vida em harmonia com e no meio ambiente (HIDALGO-CAPITÁN; ARIAS; ÁVILA, 2014) que está em consonância com os princípios do Bem Viver (WALSH, 2009 e ACOSTA, 2016) e que os Laklãnõ/Xokleng traduziram como o **andar do índio**.

*A diferença está no que a gente apresenta ser. Nós temos uma identidade, como todo povo tem, como toda cultura tem. Mas aquilo que a gente tem é originário, vem primeiro. E a gente apresenta isso como algo que sempre foi e hoje está sendo esquecido. Então hoje a gente batalha para não ser esquecido. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

*Até algum tempo atrás muitos tinham vergonha de mostrar a cultura fora, só mostravam dentro da aldeia, em José Boiteux, Dr. Pedrinho não queriam mostrar a cultura com vergonha, preconceito que sempre existia, até hoje existe, mas eles estão derrubando tudo. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

A força, persistência e resistência para se movimentar na busca por possibilidades de superação parecem emergir justamente das situações limites que se impuseram na história do Povo. Na perspectiva de Freire (1987) é possível explicar que essa emergência ocorre porque as situações limites são a fronteira entre a total falta de possibilidades (o não ser) e a emergência de outras possibilidades (o ser mais). Assim, ao reconhecerem a si mesmos como sujeitos participantes da história, percebem o problema do preconceito em relação à identidade como algo construído pela sociedade não indígena e, ao destacarem o problema da realidade em que estava submerso, passam a se movimentar no desenvolvimento de atos limites para (re)construir/transformar a realidade.

*Então ele veio trazendo forças e cada vez mais esse sofrimento vem trazendo forças pra nós, dos nossos avós que foram, dos nossos pais que foram. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

*E a gente vê que a juventude, hoje, se identifica como Laklãnõ/Xokleng. É muito forte isso dentro deles. É eles: “não, eu sou Laklãnõ/Xokleng”. É um resultado. E eu acredito que a gente vai conseguir ir mais além daqui. (Professor Osias T. Pate – RP).*

Descobrem nas batalhas vencidas e nas lutas iniciadas no passado e que ainda persistem, enfrentadas por aqueles que “já não existem mais”<sup>76</sup> a inspiração e referência para que as novas gerações persistam, fazendo valer a pena, mantendo e ampliando cada conquista. Acosta (2010, p. 6) afirma que por meio das “[...] luchas de resistencia y de propuesta se fueron construyendo alternativas de desarrollo e incluso alternativas al desarrollo, como lo es el Buen Vivir [...]”.

*Essa força que a professora está perguntando vem da geração, porque a nossa geração é uma geração que resiste às coisas, resiste ao sofrimento, resiste à maldade que os outros fazem, causam. Como o governo está causando pra nós. Que o sofrimento nosso ainda nós tamos resistindo ainda. Isso já vem da geração. (Cacique Caruzo T. Patté – DOC).*

*Aquele lá batalhou, ele lutou, isso fica na nossa mente. Ele não viu, não conseguiu fazer aquilo que ele queria, mas nós que ficamos vamos conseguir. E assim isso a gente vai passando pros filhos. Em casa quando a gente conversa com eles, daqui a pouco eu não vou existir mais, mas eu tô fazendo isso pra comunidade, tô fazendo aquilo pra comunidade, quando vocês crescerem, ou pra aquele que já é adulto, tu faz pro teu filho. [...] aquilo vai dando força, vai criando força com aquilo que o mais velho, o pai, o avô passou pra gente [...] como o falecido Paulo, quando ele vinha conversar com nós aqui na escola, ele falava isso pras crianças: “eu talvez não vou existir mais, mas eu tô passando essa história pros professores, eles vão passar pra vocês da maneira que eu tô contando, vocês vão lembrar um dia que eu cheguei aqui na escola e contei isso pra vocês.” [...] É isso que traz força pra nós, que eles foram, mas eles deixaram um legado pra nós e quando nós lembramos daquela fala, ele dá uma resistência. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

*A gente é muito sentimental, essa valorização de sentimentos de querer guardar, preservar a memória dos nossos avós, nossos pais, é que fortalece. Não deixar esquecer ou morrer. [...] Eu vejo que o sentimento que tem de guardar a memória do meu avô, da minha avó, dos meus antepassados é que estimula cada vez mais a gente a buscar e lutar pelo que é nosso. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

*A gente ouve muito nas histórias e nas conversas que a gente tem com os anciãos que essa força já vinha dentro deles mesmo, porque no passado haviam muitas batalhas entre tribos, então isso veio como se fosse uma identidade de nós mesmos. [...] E essa força de resistir ela parte de dentro de nós, como indígenas. Tudo aquilo que vivemos, tudo aquilo que passamos de uns anos para cá, de muito tempo para cá é uma resistência nossa mesmo, de característica, eu acredito assim. (Professor Leoni K. I. Clendo – RP).*

---

<sup>76</sup> Essa expressão é muito utilizada e se repete várias vezes no documentário, principalmente nas falas do Sr. Ivo e de Dona Coctá e se refere às pessoas que já morreram.

A identidade étnica reafirmada por meio do (re)conhecimento da história passada e vivida pelos antepassados alimenta também um sentimento de orgulho que permite fazer frente ao preconceito da sociedade não indígena. O sentimento de orgulho que aparece nos diferentes registros analisados não é o que equivaleria à soberba ou arrogância, mas sim o sentimento de satisfação consigo e com o fato de sentir-se parte de algo que tem importância. O indicador é o reconhecimento do seu papel, do seu valor na história. Um sentimento que aparece, por exemplo, quando Nita Freire (2000) descreve a forma como Paulo Freire se sentia em relação a ele mesmo pelo avanço que acreditava estar conseguindo na tentativa de “limpar os pulmões dos quase 40 anos nos quais fumara 3 maços por dia”. De acordo com Freire (2000, p. 25), Paulo “Falava orgulhoso aos amigos dessa sua façanha.” Ou ainda na transcrição que Paulo Freire faz do depoimento de um jovem operário, morador de uma favela, que deixou de sentir vergonha por sua condição:

Agora, dizia, me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta. (FREIRE, 2000, p. 38).

Ao invés da vergonha ou do medo de assumirem sua origem, descrita nos depoimentos anteriores, passam a sentirem-se orgulhosos de serem, como eles mesmos se reconhecem, guerreiros e os únicos representantes dessa etnia que ainda existe. Esse orgulho aparece em diferentes registros, exemplificados pelos trechos a seguir:

*O objetivo deste projeto é intensificar os valores para esta e as gerações futuras que somos únicos desta etnia, uma herança dos antepassados que deixada como legado de um povo forte e guerreiro. (Projeto Pedagógico para o ano de 2017 – DP).*

*[...] a força desse povo veio da alta estima que eles têm de não querer perder aquilo que eles são. [...] buscaram meios para se fortalecer, para ao invés de ser vencidos, serem vencedores. (Professor Rodrigues P. Reis – RP).*

*[...] eles resistem porque isso está neles, essa resistência. Porque eles têm formas para lidar com a situação, mesmo das mais adversas possíveis, de transpassar isso. A gente olha para o histórico deles, eles são guerreiros, resistentes por natureza. [...] São donos de opinião, da forma de pensar, é muito difícil de controlar um Laklãñ/Xokleng porque isso está dentro deles. Eles tomam decisões próprias. [...] A gente observa que pouco o SPI conseguiu fazer com que eles se tornassem ocidentais, com ideias ocidentais. [...] conseguiram preservar, apesar de tudo que aconteceu, do massacre, toda a violência que houve contra eles tentando interromper a questão cultural, ou filosófica também, enfim. [...] Eles continuam tendo aquele modo de ser, o modo de pensar, o modo de ver o mundo, sua maneira indígena de ser, o modo de pensar a natureza. Eles ainda são muito ligados a esse mundo cosmológico que os norteiam. [...] Se eles não fossem guerreiros talvez nem existiriam hoje. (Professor Osias T. Pate – RP).*

A força, persistência e resistência em permanecer em luta, manter a própria identidade e reconhecer o próprio valor na história estão relacionadas também com a ligação com a família cujo indicador é a continuidade do Povo. Essa ligação é descrita tanto pelos laços afetivos com os ascendentes, sejam pais, mães, avós ou os ancestrais que ‘vieram do mato’ e representam a memória, a história, a cultura, a identidade indígena, como também pelos laços com filhos, filhas, netos e netas que representam o futuro. Aqui, a potencialidade para o ato limite em busca de superar processos de colonização e invisibilização está na consciência de um “[...] futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 2000, p. 36, grifo no original). E, se o mundo está sendo, é possível e necessário intervir, agir, transformar esta realidade, pois é “[...] desde esta perspectiva de lucha de existencia que se construye lo que las comunidades llaman el bien estar colectivo, lo que implica estar bien con uno mismo y con el resto: la familia, la comunidad, la sociedad, los ancestros, la naturaleza.” (WALSH, 2009, p. 223).

*Eles têm uma força quando veem mais crianças nascendo! Onde vai ficar esse pessoal quando essas crianças crescerem? Além desses jovens que já estão casando, já está vindo mais crianças e mais crianças... onde vai ficar esse pessoal? Então isso cria uma força... porque o Xokleng, ele é assim, ele faz de tudo para o filho. Nós, Xokleng, damos o melhor para o filho. Onde ele vai morar? Onde ele vai ficar? (Professora Miriam V. Priprá – RP).*

*Então nós sofremo, hoje eu não quero ver meus filho, meus neto sofre, é por isso que eu ensino meus filho, quando eu tô doente daí é que ensino mais os meus filho. Quando eu vivia no hospital eu disse: meus filho quando a mãe morre, quando a vó morre vai acaba. Então vocês têm que aprende já, pra que esse aí não acaba. (Dona Coctá C. Clendo – DOC).*

*Vem mais da questão dos nossos antepassados. Dos que se foram e os que ainda existem. Eu me inspiro bastante no meu avô. Meu avô conta bastante essas histórias. A gente leva força por causa desses que ainda estão vivos, porque foi uma batalha em tanto para eles chegarem nessa idade para tentar enfim descansar um pouco. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

Esta relação com a história passada e a preocupação com o futuro da comunidade indígena possibilitam fortalecer e reafirmar a identidade étnica e alimentam um sentimento de pertencimento que favorece transformar o espaço em lugar, tanto física quanto simbolicamente, onde as experiências culturais têm a possibilidade de se constituírem em territorialidades compreendidas em um contexto relacional que se dão em um território, mas não se limitam a ele. Ou seja, extrapolam os limites geográficos do espaço, principalmente pelas multidimensionalidades possíveis quando se estabelecem vivências interculturais e simétricas. (TUAN, 1983; RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2006). Assim, além das relações internas

que alimentam a força, persistência e resistência, o contato com os conhecimentos da sociedade não indígena por meio da educação escolar e a formação profissional que ocorre pelo acesso ao ensino superior, também foram apontadas como possibilidades de ocupar espaços sociais e políticos dentro e fora da TII/SC.

*Então essa força que a gente tem de ainda, depois desse contato, é usar ao nosso favor tudo que foi imposto um dia, hoje a gente usa ao nosso favor. Foi imposto que deveria de não aprender a língua materna na escola e somente a língua portuguesa. Então usar isso que a gente aprendeu, a língua portuguesa, a falada e a escrita, para estar buscando o nosso benefício, as leis, os direitos que têm. Usar essas armas que eles nos deram achando que iria... Como hoje se diz, que índio que é índio tem que morar lá no mato, essas coisaradas. Se eles deram essa oportunidade, na verdade, para gente estar buscando e debatendo de igual para igual. Eles acharam que estavam fazendo o mal, mas eles deram as armas para nós de lutar, de buscar, de igual para igual. (Professora Josiane Tschucambang – RP).*

*Depois do contato, da colonização, eles tinham que ter uma ferramenta para poder se defender. Antes eles eram bem massacrados, não pegavam um papel, não sabiam ler, nem escrever, eram massacrados pela escrita. Essa era a necessidade deles aprenderem a ler, escrever para poder se defender também. (Professor Jesaias V. Patté – RP).*

*[...]antes matavam nós com armas de fogo, né? Hoje eles matam nós, o próprio Governo, as autoridades, matam nós através de caneta. Tentam matar nós. [...] mas nós resistimos eles, como resistir eles? Usando a maneira deles. [...] Então, como eu tô falando dessa resistência que nós temos, dos mais velhos que foram, o que que eles fala pra nós assim: “bota os filho de vocês estuda, estudem vocês.” O que trouxe eu estudar foi de ver as pessoas da comunidade sofrendo. [...] Precisa de professor, mas não tem, os índios não são formados, como que eles querem? [...] não, então nós vamos estudar. Fomos pro magistério. (Professora Miriam V. Priprá – DOC).*

Os registros apresentados evidenciaram que a força, persistência e resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng em relação aos processos coloniais longos e violentos têm relação com a reafirmação da identidade étnica, com o reconhecimento do seu papel na história, com a esperança de continuidade do Povo. Para isso lutam cotidianamente para ocupar espaços sociais e políticos dentro e fora da Aldeia, buscando se apropriarem dos conhecimentos e modos de se relacionar e estar no mundo da sociedade não indígena por meio de uma convivência intercultural.

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (WALSH, 2009, p. 41).

No conjunto, o que se percebe é que essa força, persistência e resistência resultam de um modo peculiar de ser, estar, conviver e crer, ou seja, do **andar do índio**. Um andar cujo caminho precisa ser trilhado, já que não pretende seguir os passos, os ritmos, os modos do **andar do branco**. O Povo que vive na Aldeia Bugio reconhece e se orgulha do seu passado, de seus ancestrais, do “*índio que veio do mato*”, mas não quer o retorno a esse passado e sim uma vida no presente com dignidade e garantia de futuro para as novas gerações e que rompa com a visão única de um paradigma ocidental que impõe um só modo de viver (MACAS, 2014) e de ‘desenvolvimento’. (SACHS, 2000 e ESTEVA, 2000).

*Hoje nós já acostumamo, eu digo que hoje nós tamo acostumado tá dentro de uma casa, temos nosso fogão a gás, temos. Mas naquele tempo não era assim. A minha mãe não era assim... (Dona Adelaide A. Patté – DOC).*

*Não é porque nós somos índios que eu não posso ter roupa, eu não posso ter carro. (Professor Jair G. Crendo – RP).*

Na construção desse caminho por onde percorre o **andar do índio**, a comunidade reconhece na educação escolar indígena um papel essencial pela possibilidade de articular os conhecimentos e saberes indígenas, com os conhecimentos e saberes da sociedade não indígena promovendo, desta forma, a interculturalidade na perspectiva decolonial apontada por Walsh (2009). Além disso, por meio da escola e das relações que ela estabelece no território, a comunidade ganha também visibilidade e reconhecimento para além da TII/SC.

*A escola também ajuda bastante porque a escola trabalha em parceria com a cultura, aí como vem muita visita, já vem conhece ali, conhece a escola. Dá um foco porque tem muitas crianças aí fora que acha que o índio vive só... como é? Não..., mas já evoluiu bem, bem bastante já, meu Deus. [...] Eu vou conta uma experiência que a gente teve há algum tempo que foi a tradução do hino nacional na língua. Os alunos cantam, a gente começou a sair com eles e fazer as apresentações com o hino nacional. Muitos lá [fora da TII/SC] ficam interessados “quero que eles mostrem como que é na língua deles”. Até as apresentações que a gente faz mostrando como que aconteceu, essas coisas é que chamam a atenção. A escola mesmo é o foco, todo mundo vê, todo mundo olha, é muito importante para mim, no meu ponto de vista. Acho que é por causa disso que a gente recebe muitos convites de fora, por causa disso. (Professora Lenise S. F. Patté – RP).*

A educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada se configura, para o Povo Laklãnõ/Xokleng da Aldeia Bugio/TII em particular para este estudo e, pode-se inferir, para toda TII/SC, como instrumento potente de ser utilizado para fortalecer o **andar do índio** e romper com processos de colonização, contribuindo para que a (re)territorialização do Povo se dê na perspectiva dos princípios do Bem Viver, pois:

- Articula os saberes ancestrais que fortalecem a identidade indígena com os saberes da sociedade não indígena que instrumentalizam o Povo na luta e defesa de direitos e

exercício da cidadania. Trabalha, assim, em uma perspectiva intercultural que visa a síntese cultural e não a conquista ou a invasão (FREIRE, 1987 e WALSH, 2009);

- Serve de instrumento para revitalização e registro da língua, da cultura e da história indígenas, cumprindo seu papel específico e diferenciado (LUCIANO, 2011 e PALADINO; ALMEIDA, 2012);
- Se constitui em lugar (TUAN, 1983) de encontro onde a comunidade celebra e reflete sobre datas importantes para o Povo como a Semana dos Povos Indígenas em abril e setembro como momento de reflexão sobre o contato ou pacificação, o que reforça o vínculo entre a escola e o território, vindo ao encontro da essência da escola indígena de ser comunitária (PALADINO; ALMEIDA, 2012) e confirma sua potencialidade em promover reterritorializações (HAESBAERT, 2006 e RAFFESTIN, 1993);
- Se constitui como lugar em torno do qual outros lugares vão se configurando, transformando o espaço em território, ou seja, territorializando por meio da intervenção intencional e planejada com intuito de reunir o Povo em prol da realização de desejos e lutas de interesse de toda a comunidade (HAESBAERT, 2006; ABRAMOVAY, 2006 e MACAS, 2014);
- Abre possibilidades para que a comunidade acesse o ensino superior, formando profissionais em áreas importantes como saúde, educação, direito, etc., ampliando seu escopo de atuação e promovendo uma educação vinculada a um projeto transformador, libertário (LUCKESI, 1994 e FREIRE, 1987) e também decolonial (WALSH, 2009) já que se converte em ponte para acesso a espaços e lugares onde predomina a presença da sociedade não indígena;
- Estabelece parcerias com organizações e instituições que atuam com projetos educacionais e formativos com importantes impactos para todo o território e, conseqüentemente, para a vida das pessoas como a Trilha da Sapopema, ASIE/UFSC, Centro Cultural, Casa do Artesanato, Segurança alimentar Xokleng, entre outros, o que atende aos interesses legítimos do Povo (LUCIANO, 2011) e, sendo estas parcerias pautadas em relações simétricas (RAFFESTIN, 1993), realizam um projeto cujos princípios se aproximam do Bem Viver (WALSH, 2009; ACOSTA, 2016; MACAS, 2014);
- Se configura em espaço de atuação profissional e conseqüente geração de renda ocupado pela própria comunidade indígena, contribuindo para que a escola se converta em

possibilidade de romper com a histórica função desumanizante de opressão, exploração, submissão e violência com que foi criada pela classe dominante (FREIRE, 1987);

- Desenvolve projetos e eventos próprios por meio dos quais recebe toda a comunidade indígena e a sociedade não indígena na escola e participa de projetos e eventos fora da TII/SC, fortalecendo a cultura e identidade do Povo interna e externamente, contribuindo para romper com preconceitos e promovendo a interculturalidade, evidenciando a presença dos princípios característicos do Bem viver: relacionalidade que reconhece a interdependência entre todos os elementos; correspondência que busca uma forma harmoniosa e qualitativa de estabelecer relações; complementaridade que compreende que nada existe ou pode sobreviver de maneira isolada ou individualista; reciprocidade como o equilíbrio entre a identidade e a diferença (WALSH, 2009).

Cada ação descrita acima decorre de uma educação dialógica que, na perspectiva de Freire (1987), é a educação como prática da liberdade. No caso do Povo Laklãnõ essa educação tem contribuído, como um dos instrumentos, para que fortaleçam a sua identidade étnica-cultural junto da própria comunidade e percebam o preconceito étnico-racial presente na sociedade não indígena como um tema problema possível de ser combatido, assim como as demais colonialidades construídas ao longo da história com base na ideia de raça. (QUIJANO, 2005). Nessa ação consciente e intencional por parte do Povo indígena, o (re)encontro com a sociedade não indígena apresenta possibilidades de um encontro intercultural feito com base em ações dialógicas quando se estabelecem projetos em parceria a partir das necessidades e anseios do próprio Povo, elaborados e desenvolvidos conforme o **andar do índio**. Reside nesse (re)encontro do Povo com a própria identidade e do Povo com a sociedade não indígena a (re)construção desse caminho que, pautado nos princípios do Bem Viver e da interculturalidade (WALSH, 2009; ACOSTA, 2016 e MACAS, 2014), levam ao encontro de inéditos viáveis e realizam a função ontológica do ser mais, em um processo complexo e contínuo (não linear) de conscientização compreendida não como a simples tomada de consciência, mas sim como o posicionamento crítico diante da realidade. (FREIRE, 1987).

#### 4.5 TERCEIRA SÍNTESE

Antes de encerrarmos a análise e passarmos para as considerações finais, apresentamos a síntese do capítulo, procedimento este já adotado nos dois capítulos anteriores. Destacamos que nossa maior preocupação e cuidado foi a de evidenciar a presença dos sujeitos partícipes



da pesquisa por meio da transcrição da voz e dos registros que pronunciam, denunciam e anunciam o mundo de forma que seja possível perceber que são sujeitos em constantes processos de decolonização.

Quatro universos temáticos que se originaram dedutivamente a partir dos próprios sujeitos e registros permitiram organizar e sistematizar a análise de forma dialógica, com base em temas geradores materializados em dimensões e expressões da realidade. O ponto central que suleou a análise foi o povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização a partir da EIEB Vanhecu Patté, lugar de onde irradiaram as leituras.

O primeiro universo temático se constituiu pelas situações limites e produções de colonialidades resultantes das ações antidialógicas que tiveram como marcos históricos a chegada dos imigrantes europeus ao Vale do Itajaí, o conseqüente aldeamento que restringiu ainda mais o território e alterou significativamente os modos de ser, estar e conviver dos Laklãnõ, e ainda a construção da Barragem Norte que pode ter minimizado os prejuízos causados pelas enchentes no Vale do Itajaí, mas causou e ainda causa danos materiais e simbólicos para toda comunidade na TII/SC. Observamos que as colonialidades do ser, do poder, do saber e do crer foram produzidas a partir das ações antidialógicas da conquista, invasão cultural, manipulação e divisão.

Depois de trazer os relatos e dados sobre os violentos processos coloniais de cerceamento de liberdades, invisibilização, discriminação e morte justificados pela sociedade não indígena como necessários para promover ‘desenvolvimento’, os registros apresentados relatam sobre as possibilidades de organização da vida na Aldeia Bugio/TII nos dias atuais, os desafios e situações limites presentes nesse território. A demarcação da Terra ainda em litígio, indenizações pela construção da Barragem Norte ainda pendentes pela ausência do estudo de impacto ambiental, terra pouco fértil e poucas oportunidades de trabalho e renda dentro da TII, além dos prejuízos culturais e risco de perda do idioma.

Ainda assim, o Povo Laklãnõ/Xokleng vem conseguindo resistir e persistir o que nos leva ao segundo universo temático para conhecermos os modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio/TII e a **reparar no andar do índio**, buscando compreender de que forma a comunidade organiza suas relações e intervém no mundo. O **andar do índio** se revelou fundamento para a vivência de saberes e experiências em comunidade pautada em ações dialógicas como a união, a organização, a co-laboração e a síntese cultural que acabam por remeter aos princípios do Bem Viver da reciprocidade, correspondência, relacionalidade e complementaridade. A peculiaridade do **andar do índio** está no aprender fazendo, estando junto, caminhando com a partir de relações simétricas estabelecidas no território.

Estas relações extrapolam os limites da TII, trazendo para dentro parcerias que contribuem na produção de conhecimentos e tecnologias que, adaptadas à realidade local, contribuem para melhorar as condições de vida da comunidade. As parcerias externas se configuraram como o segundo tema gerador desse universo temático, pelos impactos que causam tanto em aspectos individuais quanto para a comunidade. São parcerias que, ao se aproximarem do **andar do índio**, estabelecem a troca de conhecimentos por meio de experiências interculturais que vão impregnando de sentido os espaços, cada vez mais identificados com a história e cultura do Povo.

Os projetos desenvolvidos por meio dessas parcerias envolvem sempre, em alguma medida, a EIEB Vanhecu Patté, de onde irradiam ações para todo o território e comunidade. A presença da escola na Aldeia Bugio se configura no terceiro universo temático e, a partir dela, como lugar de referência para o Povo, foram analisados os temas geradores relativos à revitalização da cultura, história e idioma, a participação da comunidade nas ações da escola e a influência do Estado que regula o sistema educacional e se mostrou, em vários aspectos, um empecilho para a concretização da parte específica e diferenciada prevista em lei.

Reconfigurando a origem colonial da escola, o Povo Laklãñõ tem, cada vez mais, assumido esta instituição como uma possibilidade de assunção, de ‘ser mais’, de viver a interculturalidade e de buscar a superação dos processos coloniais que inclui o (re)conhecimento da sua presença passada, presente e futura na Região por parte do Governo e da sociedade como um todo. Junto ao reconhecimento dessa presença vem o reconhecimento e a garantia para que possam manter e fortalecer os modos de vida próprios e a sua identidade étnica. Como vimos, para cumprir com essa função, a escola atua fortemente na revitalização da história, cultura e idioma Laklãñõ, expandindo suas ações para todo o território e além dele, ampliando os tempos, espaços e lugares em que a presença indígena se faz sentida e percebida. Para isso, crianças, adolescentes e jovens são incentivados a participar de eventos e ocupar espaços de discussão dentro e fora da TII, pois a comunidade entende que o futuro depende do engajamento desta nova geração na luta pelas causas indígenas.

Essa força, persistência e resistência Laklãñõ/Xokleng que, mesmo diante de longos e violentos processos coloniais, reafirma a presença indígena no Vale que se denomina ‘Europeu’ é o quarto e último universo temático analisado que tem como temas geradores a revitalização e fortalecimento da identidade étnica, o orgulho pelo reconhecimento do seu papel e contribuição para a história, a ligação com a família que se traduz como continuidade do Povo e a formação profissional que amplia os espaços sociais e políticos que podem ser ocupados por indígenas Laklãñõ dentro e fora da TII.

Ao observarmos a análise de cada um dos temas geradores desse quarto universo temático é possível evidenciar a inter-relação entre eles, bem como com os demais universos temáticos. Isto porque a força, persistência e resistência fazem o enfrentamento das situações limites e impulsionam o Povo para a sua superação, tendo em vista um modo peculiar, estratégico de ser, estar e conviver no/com o mundo que incorpora saberes e tecnologias como instrumentos de luta. Assim, o “*índio que veio do mato*” não abandona o **andar do índio**, na aldeia e/ou em seus diferentes **tempos, espaços e lugares**, como por exemplo na EIEB Vanhecu Patté, na Casa da Cultura, templos religiosos, moradias, etc., mas busca articular, em relações simétricas, os diferentes saberes e fazeres para atender aos interesses legítimos do Povo e/em processos de decolonização e promoção de outras perspectivas de desenvolvimento.

Neste sentido, ao final da jornada investigadora pudemos visualizar e identificar juntamente com os envolvidos na sua construção, quatro **elementos/princípios** capazes de articular e promover **possibilidades** de superação a históricos processos de colonização e construção de **outras** perspectivas de **desenvolvimento para/no** território Laklãnõ da Aldeia Bugio/TII no Vale do Itajaí/SC: a) **Saberes dos anciões e anciãs/Sabedoria ancestral**; b) **Idioma/Unidade do Povo**; c) **Espaços e territórios educadores/Territorialização**; d) **Saberes Curriculares/Aprendência com significado e em comunidade**. Estes são apresentados e discutidos nas considerações a seguir que finalizam este texto em tese.

## 5 (IN)CONCLUSÕES: ENCERRANDO ESSA CONVERSA PARA ABRIR NOVAS POSSIBILIDADES

*O meu valor é esse: eu ensino meus filho pra que o meus filho aprende, pra que o dia não acabar esse aqui quando eu faltar aqui, não é pra terminar esse aqui. [...] Então esses balainho aqui foi meu filho que fez esses balainho aqui, tudo meus filho sabe trança.*

*Coctá Camlem Clendo – Anciã Aldeia Bugio*

Dona Coctá Camlem Clendo reconhece o valor dos conhecimentos que ela carrega consigo mesma e que fazem parte de um saber ancestral que precisa ser repassado para as novas gerações para que a comunidade indígena permaneça unida a partir da sua identidade étnica e cultural. Chegamos ao final da tese com a esperança de que os saberes, os modos de ser e conviver aqui registrados e as reflexões suscitadas possam contribuir também para não deixar “*acabar esse aqui*”, ou seja, sirva de instrumento de disseminação para além da Terra Indígena Ibirama dos processos educadores na Aldeia Bugio e os impactos para aquele território.

Para circunscrevermos esse percurso de pesquisa, delimitado por um **tempo**, um **espaço**, um **lugar** e uma metodologia próprios da academia, vamos retomar os objetivos para verificarmos em que medida foram alcançados e, então, buscamos responder as perguntas de pesquisa, que indagavam acerca da origem da força, persistência e resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng diante dos processos coloniais a que foram submetidos, da percepção da comunidade escolar da EIEB Vanhecu Patté sobre possíveis relações entre questões vinculadas ao território, ‘desenvolvimento’ e educação na TII/SC e, por fim, como e por que essa educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue se configura como **possibilidade** de articular e fomentar processos de/para decolonização e promoção de outras perspectivas de ‘desenvolvimento’ e construção de novas territorialidades para esse Povo, seu território e, por extensão, para a região do Vale do Itajaí.

Estas questões estão vinculadas à problemática histórica do Povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização. Sua sobrevivência e presença desafiam a sociedade não indígena e o Estado a se reconhecerem como pluriétnicos, contrapondo a ideia de Estado Nação que incidiu para/na invisibilização dos diferentes povos, suas múltiplas culturas e diversas línguas que coabitam o território brasileiro. Pautado nesse contexto, o objetivo geral de nosso estudo buscava identificar tempos, espaços e lugares nos processos de educação escolar indígena intercultural e diferenciada desenvolvidos a partir da EIEB Vanhecu Patté/Aldeia

Bugio/TII, enquanto elementos e princípios articuladores e promotores de possibilidades de superação a históricos processos de colonização do Povo Laklãnõ/Xokleng/SC na construção de outras perspectivas de **desenvolvimento** para/no seu território e região do Vale do Itajaí.

Neste sentido, a análise dos registros revelou diferentes e valiosos elementos que impulsionam os processos educacionais na EIEB Vanhecu Patté. A revitalização da cultura, história e língua indígenas, a identidade étnica, o protagonismo dos estudantes, a formação profissional, a participação dos anciões e anciãs, os modos da educação indígena, os laços familiares, o currículo diferenciado, a fé e os projetos externos são exemplos de elementos que dinamizam a atuação da escola na Aldeia Bugio. Diante deste universo buscamos identificar aqueles que seriam vitais para a superação aos processos de colonização e para construção de outras territorialidades e perspectivas de ‘desenvolvimento’ naquele território e para além dele. Para tanto, nos questionamos: Quais seriam elementos fundantes? Em que medida a retirada de determinado elemento alteraria o contexto do conjunto? Quais elementos vêm da comunidade, passam pela escola e voltam para a comunidade problematizados, ressignificados e vice-versa, num contínuo movimento de re-construção?

A partir destas questões, foi possível sumarizar o identificado nas investigações na forma e número de quatro elementos cuja presença se apresenta como vital para que a escola integre e corresponda às expectativas, necessidades, sonhos e desejos da comunidade e que, em alguma medida, abarcam os demais elementos: São eles: **Saberes dos anciões e anciãs, Idioma, Espaços e territórios educadores, Saberes curriculares**. Em que pesem as múltiplas interpretações e subjetividades de uma analogia, optamos por relacionar cada um dos elementos identificados nos processos educacionais investigados com os quatro elementos da natureza essenciais para que haja vida no Planeta Terra: **Fogo, Ar, Terra, Água**. Utilizando essas analogias, ressaltadas suas possíveis limitações, entendemos que elas podem contribuir para ilustrar a forma como reparamos e interpretamos cada um dos elementos, compreendendo que constituem um todo e que o sentido de sua existência é relacional. Para além da sumarização dos elementos, foi possível identificar princípios, ou seja, fundamentos subjacentes e/ou vinculados a cada um deles e de modo concomitante ao seu conjunto.

Os **Saberes dos anciões e anciãs** são como o **Fogo** que aquece, cujo calor e luz revitaliza a identidade, cultura e a história do Povo. Em volta do Fogo os anciões e anciãs contam histórias, reacendem memórias e reavivam a cultura Laklãnõ. Seu princípio se funda, revela e corporifica na **Sabedoria ancestral** de contar a história e compartilhar conhecimentos para fortalecer e revitalizar a cultura do Povo. Nos momentos de encontro entre eles, que guardam na memória as histórias e os modos de **ser, estar e conviver no mundo** de seus

antepassados, com as gerações mais jovens, o passado se reconcilia e ressignifica com o presente, mirando o futuro. Estes momentos ocorrem principalmente nos preparativos para os eventos de abril e setembro e incluem a ida dos anciões e anciãs à escola, como também o encontro em outros espaços da Aldeia Bugio e da TII. Os saberes ancestrais ocupam um lugar de destaque e honra no currículo da escola lhe conferindo dignidade e arcabouço, pelos quais os mais jovens fortalecem a própria identidade e levam para além da escola e da TII estes conhecimentos, como quando atuam como guias no percurso da Trilha da Sapopema ou na participação de eventos externos representando o seu Povo.

O segundo elemento identificado é o **Idioma Laktlânõ/Xokleng**, que é como o Ar que todos respiram, necessário para manter a identidade do Povo viva. A língua é a garantia de continuidade do próprio Povo no futuro. Eles percebem que muito da cultura não é mais possível manter já que houve alterações significativas nos modos de ser, estar e conviver. O princípio subjacente a este elemento é manter a identidade étnica como aquilo que dá **Unidade ao Povo**. A língua Xokleng ocupa vários **tempos, espaços e lugares** dentro da escola, mas ainda em menor escala do que ocupa a língua portuguesa e a comunidade percebe a necessidade de os ampliar para que não se perca o próprio idioma. Já existem materiais escritos na língua materna, ocupando diversos espaços, como nos TCCs publicados na página da UFSC, na dissertação de mestrado e tese de doutorado do professor Dr. Nanblá Gakran, em materiais publicados como o livro resultante do projeto ASIE, nos gibis em quadrinhos elaborados em parceria com o COMIN e Museu de Rio do Sul, nos planejamentos e projetos vinculados à escola, entre outros. Revitalizar a língua é enfrentar a colonialidade na sua base, sendo um instrumento e imperativo para o Povo na defesa da própria identidade étnica.

Os **Espaços e Territórios Educadores** se configuram como terceiro elemento e são como a Terra, a estrutura onde a vida acontece. São eles que ampliam a possibilidade de atuação da escola e fazem com que o Povo se aproprie e transforme os espaços em lugares, reconhecendo e construindo a própria história, seja pela preservação de territórios históricos como o local onde se deu o contato entre o Povo e Eduardo Hoerhann, seja pela criação ou ressignificação de espaços como o Centro Cultural, o Memorial Xokleng, a Trilha da Sapopema, a Casa do Artesanato e o Cenário. O princípio fundante deste elemento é a **Territorialização**, o ato de apropriar-se do espaço e, apropriando-se transformá-lo em **lugar** estabelecendo um sentimento de pertencimento e ligação com o território – suas territorialidades. A circulação por esse território acontece durante todo o tempo, já que é nele que o Povo vive, age e interage conferindo valor e significado por e em um espaço onde pulsa e coexiste senso de pertencimento e poder de criação e transformação. A partir de projetos e

atividades vinculados à escola, estes espaços incorporaram significados e se tornaram referência, se fizeram e fazem **lugares** para o Povo Laklãñ/Xokleng.

Por fim, os **Saberes Curriculares** são como a Água que brota de várias fontes que se encontram transformando-se em rios e mares. Os saberes curriculares também são constituídos de vários conhecimentos de diversas fontes. Entram de/com uma forma na escola e dela podem sair problematizados, enriquecidos e/ou transformados. Incluem os conhecimentos que vêm de fora e os que pertencem ao povo. Seu princípio fundante é uma **Aprendência com significado e em comunidade** na perspectiva do **andar do índio** promovendo e vivenciando encontros interculturais como um instrumento de empoderamento e de luta do Povo para enfrentar os desafios internos e externos à TII. Os saberes curriculares ocupam um tempo que extrapola o calendário escolar e o espaço físico da escola, vai além deles, pois fazem parte do cotidiano da comunidade porque a escola é a comunidade. A EIEB Vanhecu Patté intercultural, diferenciada e bilíngue não se constitui somente na sua equipe gestora, professores e professoras, estudantes, auxiliares administrativos e pais de alunos, mas também nos anciões, anciãs, sábios e sábias Laklãñ/Xokleng e seus saberes, nos diferentes espaços e territórios da Aldeia Bugio, TII e além desta, no idioma Laklãñ/Xokleng, no conjunto e diferentes **tempos, espaços e lugares** de seu currículo formal e informal e na história e cultura deste Povo. Ela não se reduz a um espaço físico determinado por tijolos e paredes. Desde a sua fundação, grande parte das transformações no território da Aldeia Bugio e nos modos de ocupar e viver o/no seu espaço têm vínculo com projetos, planejamentos, construções e práticas que envolvem a escola – *lugar* de/para encontros.

O entrelaçamento entre esses elementos e princípios é o que constitui a totalidade dos processos de educação escolar indígena que acontecem na Aldeia Bugio em diferentes **tempos, espaços e lugares**. Tempos que ultrapassam o calendário escolar, espaços que se ampliam para além do prédio escolar e lugares que se constituem a partir da intervenção e relação consciente e intencional neste território ou do (re)conhecimento de lugares onde fatos históricos aconteceram. A ausência de qualquer um desses elementos e princípios identificados desequilibra e descaracteriza a forma como a escola tem se constituído e construído ao longo do tempo em que está presente na Aldeia. Esta **interdependência** responde ao princípio da **relacionalidade**.

Para coexistirem, estes elementos e princípios devem buscar entre si, dentro do possível, uma forma de relação harmoniosa, dialética e qualitativa, respondendo também ao princípio da **correspondência**. Da mesma forma que a vida no planeta depende do equilíbrio da presença do fogo (como luz, calor e energia), do ar (como oxigênio que revigora as células), da terra

(como a matéria mesma que constitui o corpo e onde ele fixa morada) e da água (como fonte de revigorar, renascer, germinar, reproduzir), os saberes dos anciões, o idioma, os espaços e territórios educadores e os saberes curriculares são correspondentes, ou seja, possuem uma relação mútua, dialógica.

Mesmo considerando suas especificidades, observa-se que os elementos e princípios são complementares, o que significa que a ausência de qualquer um deles deixa o sistema incompleto. Esta **complementaridade** reforça o sentido da existência a partir da relação entre todos os elementos e princípios.

Por fim, cada elemento e princípio se constrói a partir do outro e desta relação de **reciprocidade** nasce algo novo e é onde está a possibilidade do inédito viável, do ser mais, do ir além.

En este mundo de simbiosis cada quien sabe que es incompleto y que necesita de todos para vivir, para ser quien es. La plenitud se vivencia al armonizarse, al sintonizarse con todos a través de la conversación y conversar es compartir el ritmo, es compartir un sentimiento. La incompletud de cada quien busca la simbiosis, que es el amparo y la reciprocidad. (MEDINA, 2008, p. 85).

Assim, esses elementos e princípios circulam da comunidade para a escola e desta para a comunidade, provocando ações e reações para dentro e para além da TII. Os sujeitos, na sua individualidade, sentem fortalecida sua identidade indígena e ocupam espaços sociais e políticos de discussão e atuação, pautando questões de interesse do Povo. O coletivo, ou seja, a comunidade, sentindo-se empoderada, vai cada vez mais atribuindo valor e significado aos espaços e reconhecendo que a unidade está na identidade étnica, independentemente de estarem separados em diferentes aldeias dentro da TII. Algumas lutas são específicas de cada aldeia, outras são de interesse de todo o Povo, como os problemas causados pela Barragem Norte, a demarcação da terra, a revitalização do idioma, a formação profissional e o acesso às políticas públicas de direitos básicos. Tudo isso perpassa **tempos, espaços e lugares** nos processos de educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada e impacta diretamente no território e na possibilidade de construir outras territorialidades e alternativas ao ‘desenvolvimento’ em contraposição às perspectivas de ‘desenvolvimento’ predatório, excludente e desigual, encaminhando o Povo Laklãñ/Xokleng na direção da realização do que preconizam os princípios para um Bem Viver.

Hay innumerables maneras y caminos de organizar el movimiento de la vida social y su reproducción correspondientemente con la diversidad de las culturas que lo producen, distintas del ‘Desarrollo’ y sus principios. En medio de esta gran diversidad el elemento o principio matriz del desarrollo capitalista moderno y sus remozamientos históricos que es producir para acumular y todas las consecuencias que de ahí se derivan, se diferencia radicalmente de



estos *otros desarrollos* o maneras de despliegue, que se revelan como variantes de *Cuidado de la Vida*. (POLO, 2015, p. 71, grifos no original).

Porém, mesmo diante de um contexto que revela possibilidades internas de encaminhar o Povo Laklãnõ/Xokleng na realização e construção de alternativas ao ‘desenvolvimento’, cabe ainda considerar a imprescindível inserção desta realidade em um contexto regional mais amplo haja vista que foram decisões políticas históricas encaminhadas pelo Estado que permitiram e/ou promoveram violentos processos contra a população indígena desta região. Retomemos como exemplo a Lei de Terras de 1850 que possibilitou a imigração europeia, a gradativa construção de estereótipos e discriminações étnicas, a ação de bugreiros contratados senão diretamente pelo Estado, mas com aval deste para perseguir e matar indígenas, a instituição do SPI responsável pelos aldeamentos, a construção da Barragem Norte e os consequentes processos de desterritorialização da população indígena local, entre outros.

Na atualidade, a partir do exposto nesta investigação e outras nesta direção, podemos identificar um cenário para iniciar outras narrativas nesta história que urge incluir as vozes - a **palavra** dos indígenas e chegar às diferentes instâncias da comunidade e gestão regional, às áreas da saúde, cultura, administração, educação via meios de comunicação, escolas de educação básica e instituições de ensino superior. Problematizar, rever paradigmas, registros, olhares e leituras acerca da história da colonização do Vale, nominado pelo complexo turístico regional como ‘Europeu’, que exclui drasticamente do seu discurso e ações as populações milenares. Apresentar e narrar – **cartografar**, o ‘outro’ lado da história, não mais contado a partir dos genocidas e/ou colonizadores, mas sim dos supostamente colonizados e/ou vencidos, uma vez que sempre houve resistência e luta indígena para que a vida, território, cultura e história Laklãnõ/Xokleng não morressem.

Este é um dever a ser definitivamente assumido, por exemplo, pelos sistemas de educação municipais, estaduais e federal cumprindo com os ditames e reclames da Lei 11.645/08 que já completa dez anos sem que tenha o impacto necessário em todos os sistemas e níveis de educação.

No âmbito das instituições de ensino superior e, em particular na FURB, implementar e fortalecer núcleos e grupos de estudos dos quais participem pessoas indígenas e não indígenas, representadas como estudantes, professores, movimentos da sociedade civil organizada, membros da comunidade em geral, com intuito de acolher, debater e contribuir no enfrentamento de questões de interesse da população indígena envolvendo as diferentes áreas de formação profissional das IES, pautando, inclusive, políticas de âmbito interno nestas instituições e de âmbito externo municipal e regional.

Cabe ressaltar que defendemos alternativas ao ‘desenvolvimento’ regional pautadas nos princípios do Bem Viver para pessoas e territórios indígenas e não indígenas, ressaltando a **relacionalidade, a correspondência, a complementaridade e a reciprocidade** (WALSH, 2009), que fundam e encaminham todas as ações. Nessa direção, “No ha que se buscar ‘desarrollos alternativos’, cuando es, cada vez más necesario generar ‘alternativas al desarrollo’”. (ACOSTA, 2013, p. 50). Ou seja, para que todas as pessoas tenham uma vida pautada na dignidade e justiça, “No se trata simplemente de producir más, sino de producir para vivir bien.” (ACOSTA, 2013, p. 138).

Sob esses princípios, não é possível pensar em políticas de ‘desenvolvimento’ regional implementadas pelo Estado que desconsiderem parte das pessoas e/ou populações que coabitam esse território. As pessoas pertencentes à etnia Laklãnõ/Xokleng que vivem na TII tiveram e ainda têm direitos básicos e fundamentais negados. Particularmente, a região do Vale do Itajaí, mas também Santa Catarina e o Governo Federal, têm, para com esta população, uma dívida histórica. Por este motivo, a premência da implementação de políticas afirmativas na região do Vale do Itajaí, que contribuam e fortaleçam os elementos e princípios identificados nos processos de educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue na EIEB Vanhecu Patté, se apresentam enquanto um compromisso visceral a ser urgentemente assumido e cumprido.

Exemplos práticos de ações afirmativas sob a responsabilidade do poder público para com as escolas indígenas na direção dos elementos e princípios identificados seriam: o fortalecimento das escolas indígenas melhorando a infraestrutura, acesso à internet, adequação de espaços para o trabalho desenvolvido com os saberes e fazeres tradicionais com e pelos anciões e anciãs, contratação via concurso público específico de professores e professoras indígenas, desenvolvimento de programas/projetos de formação inicial e continuada para professores e professoras indígenas, lembrando que todo e qualquer projeto ou ação deve ser desenvolvido a partir de consulta prévia e em parceria com as escolas e comunidade indígenas. (Convenção OIT 169 – Decreto nº 5051/2004).

Projetos que incentivem ações que gerem trabalho, renda e lazer dentro da TII, a exemplo da Trilha da Sapopema que estreita as relações com a sociedade não indígena também podem ser pensados junto à comunidade e incluídos nos planejamentos e políticas de ‘desenvolvimento’ regional. A Trilha da Sapopema integra, atualmente, a página da SANTUR como atividade ecológica do Alto Vale. Assim como o incentivo ao esporte, pois, como vimos, o futebol é uma atividade muito apreciada tanto por meninas quanto por meninos que se organizam em times e participam de campeonatos regionais, tendo orgulho de ter conquistado vários troféus.

O estabelecimento de convênios por parte do poder público com instituições de ensino superior para formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, que incluam questões relativas a transporte e/ou moradia e alimentação é também uma possibilidade de ação afirmativa para que as pessoas da etnia Laklãnõ/Xokleng acessem conhecimentos e formação profissional ocupando espaços sociais, políticos e profissionais dentro e fora da TII.

Essas ações têm como fundamento a **convivência intercultural**, fazendo com que seja possível desmistificar preconceitos, romper estereótipos e ampliar conhecimentos por parte de todas as pessoas envolvidas, fazendo com que pessoas não indígenas também aprendam a reconhecer o Vale do Itajaí, assim como as demais regiões de Santa Catarina e mesmo do Brasil, como um território pluriétnico, não apenas de ascendência europeia e/ou hispânica, mas um território e cujas territorialidades, hábitos e cultura resultam de múltiplos e diferenciados encontros e desencontros de/em saberes e histórias vivenciados por pessoas e/ou descendentes de europeus, africanos, indígenas, caboclos, tropeiros, ribeirinhos, cafuzos, asiáticos, entre outros.

A superação dos processos de colonização passa também por libertar as pessoas não indígenas que muitas vezes nem se reconhecem como alguém colonizado. Não percebem as manipulações e amarras que lhes mantêm presos às situações limites. Nesse sentido, entendemos que trabalhos de pesquisa como este que neste momento encerra, um **tempo**/etapa de seu devir acadêmico de forma inconclusa e inacabada em consonância com sua natureza, pois integra o movimento do mundo, construídos na dialogicidade com os sujeitos indígenas, devem se colocar, com humildade e consciência de sua incompletude, a serviço daqueles e daquelas que lutam cotidianamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva, solidária e democrática. Uma sociedade que celebre a diferença quando essa se expressa respeitosamente na diversidade e não na injustiça.

Por fim, nos parece que, a partir das reflexões suscitadas neste trabalho em tese, resultado de muitas ações e reflexões de longa data de vários grupos que têm se unido em defesa daqueles e daquelas a quem se nega e/ou invisibiliza **voz, vez e lugar**, contribuímos com o intento que vem se desenhando dentro do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e/em diferentes grupos de pesquisa, ou seja, **sulear** suas ações e fundamentações, **reparando** também nas estrelas que compõem o Cruzeiro do Sul como a constelação que nos localiza enquanto hemisfério Sul, sem nos guiarmos, necessariamente e exclusivamente, pelas estrelas ao Norte. E por que não incluir neste desafio de perspectivas e referenciais, o **andar do índio**, o ser e estar Laklãnõ, ou seja do ‘povo que vive onde nasce o sol’, desse ‘clã do sol’ (GAKRAN, 2015) que reconhece na estrela maior do sistema solar a sua ascendência?!

Quiçá, estas miradas para/em outras direções possam nos questionar, fazer refletir e surpreender com outras epistemologias, se convertendo em possibilidades de movimentação e transformação para/com históricos processos de colonização em territórios habitados por povos originários na querida, amada e cruelmente violentada Pachamama, Abya Yala, América Latina.

Cabe a nós, intelectuais da periferia, nos perguntarmos: até quando? Até quando nos prestaremos, academicamente comportados, politicamente alienados, a reproduzir o ‘verbo’ do ‘centro’? Quando o diálogo irá finalmente acontecer? (ANDREOLA, 2002, p. 140).

O ‘inédito viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2008, p. 233).

Daqui para frente, somos nós que vamos contar e fazer a história!  
(Formação com a comunidade escolar sobre PPP da EIEB Vanhecu Patté, 2015).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. Para uma teoria dos estudos territoriais. In: MANZANAL, Mabel; NEIMAN, Guillermo; LATTUADA, Mario. **Desarrollo rural: Organizaciones, instituciones y territorios**. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2006, p. 51-70.
- ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper 9**, out. 2010.
- \_\_\_\_\_. Outra economia para outra civilização. **Revista Temas**, Cuba, n.75, p.21-27, jul./set. 2013.
- \_\_\_\_\_. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante. 2016.
- ALTMANN, Philipp. Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. **Revista Latinoamericana de Políticas Y Acción Pública**. Vol. 3, N. 1, p. 55-74, maio 2016.
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: In: AMADO, João (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013, p. 301-351.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, João (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013, p. 275-298.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDREOLA, Balduino Antonio et al. **Educação, Cultura E Resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Ed. Pallotti/Itepa/Est, 2002.
- ARAÓZ, Horácio. El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital. Una arqueología mínima. **Memória e Sociedade**. Bogotá, 2015, v. 19, n. 39, p. 174-191.
- ARAÚJO, Ana Valéria e LEITÃO, Sergio. Direitos Indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2002, p. 23 – 33.
- AYALA, Caroline; FEHLAUER, Tércio. Considerações críticas sobre o conceito etnodesenvolvimento: para pensar a condescendência na relação intercultural. **Tellus**, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, p. 37-51, abr./out. 2005.
- BANIWA, Gersem. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Texto apresentado na **CONAE 2010**. Brasília, 2010. Disponível em [http://laced.etc.br/site/arquivos/Texto\\_Gersem\\_TEEs.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Texto_Gersem_TEEs.pdf) Acesso em: 16 set. 2017.

BARONNET, Bruno. Autonomías y Educación en Chiapas – Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales** – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013, p. 305-329.

BARUFFI, Mônica Maria. Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng Comunidade Bugio – SC. **Dissertação** apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2006.

BASTOS, Fabio da Purificação de. Pronunciar o Mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 336-338.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado** (CPE). 7 de febrero de 2009. Disponível em [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.

BONFIL BATALLA, Guillermo. Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In: **Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla**. Tomo 2, p. 464 – 480. México: INAH/INI, 1995.

BONILLA, Victor D. et al. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 131 – 157.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 223 – 252.

BRASIL. **Lei 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm) Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 3071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 4504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 6001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm) Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais da Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 436 p.

\_\_\_\_\_. **Lei 8171**, de 17 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política agrícola. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Plano decenal de educação para todos 1993 – 2003**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3108**, de 30 de junho de 1999. Promulga o Acordo Constitutivo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe, concluído em Madri em 24 de julho de 1992. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3108.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer CNE n° 14**, de 14 de setembro de 1999. Aprova as Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. CEB. **Resolução CEB n° 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf) Acesso: 21 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9989**, de 21 de julho de 2000. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000/2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9989.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3991**, de 30 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3991.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. PNE. **Lei 10172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Instituí o Código Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm) Acesso em: 21 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10711**, de 5 de agosto de 2003. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudanças e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.711.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. OIT. **Decreto 5051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) Acesso: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Resolução 44**, de 13 de julho de 2004. Cria o Comitê Permanente de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia do Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável - CONDRAF, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Publicado em DOU 14/07/2004, Seção 1, página 62.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5153**, de 23 de julho de 2004. Aprova o Regulamento da Lei nº 10.711, de 5 de agosto de 2003, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudanças - SNSM, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5153.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5153.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 10933**, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.933.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.933.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11653**, de 7 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111653.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111653.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm) Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Política Indígena. **Estatuto dos Povos Indígenas**: Proposta da Comissão Nacional de Política Indígena. Brasília, 5 de junho de 2009. Disponível em [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio\\_CNPI/Estatuto\\_Povos\\_Indigenas-Proposta\\_CNPI-2009.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf) Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 12188**, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras



providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112188.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112188.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 12593**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112593.htm) Acesso em 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. PNGATI. **Decreto 7747**, de 5 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 10 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria nº 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Publicado em D.O.U de 31/10/2013, nº 212, Seção 1, p. 44.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria Interministerial 2**, de 3 de dezembro de 2014. Institui o Selo Indígenas do Brasil, e dá outras providências. Publicada em DOU 5/12/2014, Seção 1, página 114.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. **Instrução Normativa 3**, de 11 de junho de 2015. Estabelece normas e diretrizes relativas às atividades de visitação para fins turísticos em terras indígenas. Publicada em DOU 12/06/2015, Seção 1, página 41.

\_\_\_\_\_. **Lei 13249**, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13249.htm) Acesso em: 9 set. 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos Indígenas em Santa Catarina**. 2012a. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Terras Indígenas em Santa Catarina**. 2012b. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/terras-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103 – 120, set./dez. 2015.

BROSTOLIN, Marta Regina. Desenvolvimento e Populações Indígenas: direções possíveis e desafios necessários. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. Vol. 6, N. 10, p. 85-98, mar. 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. Vol. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. 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. Setembro, 2005, p. 80 – 87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CECCHETTI, Elcio. OLIVEIRA, Lilian Blanck de. HARDT, Lúcia Schneider. Educação, diversidade e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et. All. (orgs). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 203-228.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **El etnodesarrollo de cara al siglo veintiuno**. 1995.

CHUJI, Mónica. “Sumak Kawsay versus desarrollo”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kawsay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014, p. 231-236.

CHRISTÓVÃO, Mariani Balland. Exclusão social: a espiritualidade dos indígenas das florestas subtropicais do Vale do Itajaí – Santa Catarina – Brasil, como ato inclusivo. Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção para obtenção do título de doutor. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura**: a escola bakairi. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos** – subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Série Traçados, v. 3, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110p. Disponível em [http://laced.etc.br/site/arquivos/Quebrando\\_preconceitos.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Quebrando_preconceitos.pdf) – obra em PDF.

CONAIE. **Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente** – Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico. Quito, 2007.

CONEEI. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO, 2009. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf) Acesso: 05 set. 2017.

CONEEI. **II CONEEI**: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento – referência. Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.

DAGNONI, Catia. Indígenas e não indígenas no Vale do Itajaí: encontros e desencontros. *In*: OLIVEIRA, Lilian Blanck; KREUZ, Martin; WARTHA, Rodrigo. (orgs). **Educação, História e Cultura Indígena**: desafios e perspectivas no Vale do Itajaí. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 21 – 46.

\_\_\_\_\_. O “outro” lado da Barragem Norte: Território, memória e/m resistência – Xokleng Laklãnõ. **Tese** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) do Centro de Ciências Humanas e Comunicação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Regional. Blumenau, 2018.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e escola para povos indígenas. **Tellus**. Campo Grande. Ano 3, n.4, p. 11 – 25, abril 2003.

DÁVALOS, Pablo. “**Sumak Kawsay (La Vida en Plenitud)**”. *In*: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kawsay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014, p. 255-265.

DECLARAÇÃO e programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. **Conferência de Durban**. Durban, África do Sul, 31 de agosto de 2001.

DE SOUZA SILVA, José. **Hacia ‘El Día Despues Del Desarrollo’** – Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles. Campina Grande: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica – ALER, 2011.

\_\_\_\_\_. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *In*: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales** – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013 p. 469 – 507

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro** – a origem do mito da Modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidade e eurocentrismo. *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. Setembro, 2005, p. 24 – 32.

ECUADOR. **Constitución de la Republica del Ecuador 2008**. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Disponível em [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.

EIEB VANHECU PATTÉ. **Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na E.I.E.B. Vanhecu Patté**. José Boiteux, 2018.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo** – Construcción y desconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento** – Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 59 – 83.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 42 – 62.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio – Aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.

FLEURI, Reinaldo M.; COPPETE, Maria C.; AZIBEIRO, Nadir E.; Pesquisas interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, Lilian B. de (et al) (orgs). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina** – Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009, p. 30 – 46.

FLEURI, Reinaldo Matias et all (orgs). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLORIT, Luciano Félix, et al. Índios do “Vale Europeu”. Justiça ambiental e território no Sul do Brasil. **Novos Cadernos NAEA**. v. 19, n. 2, p. 21-41, maio-agosto, 2016.

FONTANIVE, Maicon; PRIPRÁ, Simeão; SCHWINGEL, Lúcio R. (orgs.). **Segurança Alimentar Xokleng na Aldeia Bugio** – Memórias, saberes e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

\_\_\_\_\_. La filosofía intercultural desde una perspectiva latino-americana. **Solar**, nº 3, Lima, 2007, p. 23 – 40. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf> Acesso: 26 out. 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 8-9.

\_\_\_\_\_. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 231 – 234.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 34 – 41.

FUNAI – **Fundação Nacional do Índio**. ([20??])Disponível em <http://www.funai.gov.br/>  
Acesso em: 11 set. 2017.

FURB – Universidade Regional de Blumenau. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2015** – Revisão 2013/2014. Versão homologada no Conselho Universitário em 2014. Disponível em:  
[http://www.furb.br/\\_upl/files/avaliacao\\_institucional/PDI%202010\\_2015.pdf?20170905111816](http://www.furb.br/_upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202010_2015.pdf?20170905111816). Acesso: 5 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2015** – Revisão 2016/2020. Blumenau, 2017. Disponível em  
[http://www.furb.br/\\_upl/files/avaliacao\\_institucional/PDI%202016\\_2020.pdf?20180628151050](http://www.furb.br/_upl/files/avaliacao_institucional/PDI%202016_2020.pdf?20180628151050). Acesso em: 28 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. PPGDR. **Linhas de Pesquisa**. Disponível em  
<http://www.furb.br/web/5041/cursos/programa-pos-graduacao/desenvolvimento-regional/linhas-de-pesquisa> Acesso: 19 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 053/2014**, de 13 de outubro de 2014. Estabelece a Política de Desenvolvimento de Ações Permanentes e Articuladas de Temas Transversais, intitulada PATT, e institui a Comissão no âmbito da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Disponível em  
[http://www.furb.br/web/upl/publicacoes\\_legais/201410141000070.RESOLU%C7%C3O%20053-2014.pdf](http://www.furb.br/web/upl/publicacoes_legais/201410141000070.RESOLU%C7%C3O%20053-2014.pdf) Acesso: 5 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 032/2017**, de 27 de abril de 2017. Estabelece a Política de Articulação de Temas Transversais, intitulada PATT, e institui a Comissão no âmbito da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Disponível em:  
[http://www.furb.br/web/upl/publicacoes\\_legais/201704281757000.032-2017%20RESOLU%C7%C3O.pdf](http://www.furb.br/web/upl/publicacoes_legais/201704281757000.032-2017%20RESOLU%C7%C3O.pdf). Acesso em: 28 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 012/2018**, de 26 de fevereiro de 2018. Institui a Política de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Disponível em:  
[http://www.furb.br/web/upl/publicacoes\\_legais/201802271131090.012-2018%20RESOLU%C7%C3O.pdf](http://www.furb.br/web/upl/publicacoes_legais/201802271131090.012-2018%20RESOLU%C7%C3O.pdf). Acesso em: 28 jun. 2018.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 166 – 168.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2ª reimpressão da 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 15 – 50.

GAKRAN, Nanblá. História do início da educação escolar (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/La Klã Nõ. In: KEIM, Ernesto Jacob, et al (orgs). **Educação na Diversidade Étnica: Educação Escolar Indígena no Contexto Pós e Anticolonial**. Curitiba: CRV, 2014, p. 69 – 86.

\_\_\_\_\_. **Elementos fundamentais da gramática Laklãnõ**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Brasília, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina** (1971). Tradução de Galeno de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em  
[https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias\\_Abertas\\_da\\_Am%C3%83%C2%A9rica\\_Latina\(EduardoGaleano\).pdf](https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina(EduardoGaleano).pdf) Acesso: 5 set. 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. **Tese** de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

GUEROLA, Carlos Maroto. “Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. **Tese** de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Doutor em Linguística. Florianópolis, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Território e multiterritorialidade – um debate. **Geographia**. Ano IX, nº 17. 2007, p. 19-46.

HANDELSMAN, Michael. Nelson Estupiñán – bass en contexto. *In*: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales** – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013 p. 227 – 252.

HEINEBERG, Marian Ruth. Conhecimento e uso das plantas pelos Xokleng na TI Ibirama Laklãnõ, Santa Catarina. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Biologia de Fungos, Algas e Plantas da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de mestre em Biologia de Fungos, Algas e Plantas. Florianópolis, 2014.

HENRIQUES, Ricardo et al (orgs.) Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, abril de 2007.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade. **Tese** apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Florianópolis, 2005.

HENZ, Celso Ilgo. Educação e Revolução Cultural – do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. **Educação, Cultura E Resistência**: uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria: Ed. Pallotti/Itepa/Est, 2002, p. 145 – 166.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; ÁVILA, Javier. “El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el *Sumak Kawsay*”. *In*: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kawsay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014, p. 25-73.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kawsay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KREUZ, Martin; BAUMGÄRTNER, Mayane K. O uso de fontes no estudo da história e cultura indígena. *In*: Oliveira, Lilian Blanck; Kreuz, Martin; Wartha, Rodrigo. (Orgs).

**Educação, História e Cultura Indígena:** Desafios e Perspectivas no Vale do Itajaí. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 117 – 144.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 8 – 23.

LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *In:* **Anuário antropológico 2002/2003.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 251-290.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3 224 p. – (Coleção Educação para Todos; 12)

\_\_\_\_\_. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escola indígena no Alto Rio Negro. **Tese** de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Antropologia. Brasília, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACAS, Luis. “El *Sumak Kawsay*”. *In:* HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kaesay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014, p. 177-192.

MALDONADO, Luis. “Esl Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador”. *In:* HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kaesay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014, p. 193-210.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (editores). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127 – 167.

MAY, Tim. **Pesquisa Social:** questões, métodos e processos. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA, Javier. Grimaldo Rengifo y Eduardo Grillo: Criar y dejarse criar por la Vida. *In:* \_\_\_\_\_. **Suma Qamaña** - La comprensión indígena de la Vida Buena. Serie: Gestión Pública Intercultural (GPI) - n. 8. Bolivia: Comunicación PADEP/GTZ, 2008, p. 83-95.



MIGNOLO, Walter D. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidades, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003, p. 631-671.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO: Buenos Aires, 2005, p. 33 – 49.

MOONEN, Frans. **Povos Indígenas do Brasil**. 2ª ed. digital aumentada, Recife, 2008. Documento salvo em PDF.

NDILI, Neuton Calebe Vaipão. Educação Escolar Indígena: como luta para preservar a tradição ancestral Laklãñõ na atualidade interna e externa da Terra Indígena. *In*: KEIM, Ernesto Jacob, et al (Orgs). **Educação na Diversidade Étnica**: Educação Escolar Indígena no Contexto Pós e Anticolonial. Curitiba: CRV, 2014, p. 123 – 137.

OEA – Organización de Los Estados Americanos. Inter-American Commission on Human Rights. **Derechos de los pueblos indígenas y tribales sobre sus tierras ancestrales y recursos naturales**: normas y jurisprudencia del sistema interamericano de derechos humanos. OEA: 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. **Mana** [online]. 2014, vol.20, n.1, pp. 125-161.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía Decolonial y Educación Anti-racista e intercultural en Brasil. *In*: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales** – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013 p. 275 – 303.

OLIVEIRA, Priscila Enrique de. “Índios Misturados”: Historicidade e etnicidade Xokleng. **Campos** – Revista de Antropologia. v. 6, UFPR: 2005, p. 67-78.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 17-33.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Relatório da missão ao Brasil da Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas**. Conselho de Direitos Humanos. Trigésima terceira sessão. Item 3 da Agenda – Tradução não-oficial para o português. 8 de agosto de 2016. Disponível em [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/relatorio-onu-povos-indigenas/relatorio-onu-2016\\_pt.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/relatorio-onu-povos-indigenas/relatorio-onu-2016_pt.pdf) Acesso em: 11 set. 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a Desigualdade**: uma análise para as políticas públicas no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREIRA, Walmir da Silva, et al. **Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng**: história de contato, dinâmica social e mobilidade indígena no sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI, 1998.

PEREIRA, Walmir da Silva. Os Xokleng e a questão ambiental: O caso da sobreposição entre a T.I. Ibirama La Klãnõ e as UCs Arie Serra da Abelha e Rebio do Sassafráz. In: RICARDO, Fany (Org.). **O desafio da sobreposição** - Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 337- 345.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 115 – 132.

PERU. **Constitución Política del Perú** – 1993. Disponível em: <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

PIOVEZANA, Leonel. Territórios Contestados: história (e resistência) da ocupação das terras indígenas. In: CECCHITTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck (orgs). **Territórios e Desenvolvidos Contestados**: diálogos, resistências e alternativas. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 175-194.

POLO, María Cecilia Andrade. La esencia antagónica entre el desarrollo y el buen vivir. In: CECCHITTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck (orgs). **Territórios e Desenvolvidos Contestados**: diálogos, resistências e alternativas. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 61 – 83.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana. Esther.; SADER, Emir. (Orgs.). **La guerra infinita**: hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO: Buenos Aires, 2005.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. Colonialidade do Saber e Formação Docente: ensaios para episte(me)todologias interculturais. In: HARDT, Lucia Schneider; MOURA, Rosana Silva de. (Orgs.) **Filosofias da educação**: entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado. Série Saberes em Diálogo. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 73 – 92.

PRIPRÁ, Jéssica Nghe Mum. O tratamento do lixo e as implicações na Aldeia Palmeirinha da Terra Indígena Ibirama/Laklãnõ, Santa Catarina. **Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado em formato de artigo à Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica com ênfase em Conhecimento Ambiental. Florianópolis: UFSC, 2015.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo em América Latina. In: ACOSTA, Alberto. **El desarrollo em la globalización** – El reto de América Latina. Quito – Ecuador: Nueva Sociedad, 2000, p. 11 – 27.

\_\_\_\_\_. 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. Setembro, 2005, p. 117 – 142.

\_\_\_\_\_. ¿Bien vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. **Contextualizaciones Latinoamericanas.** Año 4, número 6, enero-junio, 2012, p. 1 – 6.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática. 1993.

RCA – Rede de Cooperação Amazônica. **Dificuldades e resistências no processo de implementação do direito à consulta livre, prévia e informada.** Documento preparado para a audiência solicitada pela Rede de Cooperação Amazônica – RCA com a Sra. Victoria Tauli-Corpuz, relatora especial sobre direito dos povos indígenas da ONU, durante sua missão ao Brasil. Brasília, 9 de março de 2016. Disponível em [http://cimi.org.br/internacional/wp-content/uploads/2016/09/fi\\_name\\_archivo.655.pdf](http://cimi.org.br/internacional/wp-content/uploads/2016/09/fi_name_archivo.655.pdf) Acesso: 21 ago. 2017

REIS, Rodrigues; PRIPRÁ, Miriam Vaicá. A Escola Vanheky Patté na Aldeia Bugio: uma proposta de autonomia comunitária. *In*: KEIM, Ernesto Jacob, et al (Orgs). **Educação na Diversidade Étnica: Educação Escolar Indígena no Contexto Pós e Anticolonial.** Curitiba: CRV, 2014, p. 139 – 149.

REZENDE, Maria José de. A globalização e os desafios da ação política num contexto de concentração de riqueza e de poder: as reflexões de Zygmunt Bauman e as de Celso Furtado. **Estudios Sociales.** Julio - Diciembre de 2007, Volumen 16, Número 30.

ROSSATO, Ermelio. Cultura e Educação: do Centro para a Periferia. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. **Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiro-mundista.** Santa Maria: Ed. Pallotti/Itepa/Est, 2002, p. 187 – 208.

SACHS, Wolfgang. The Archaeology of the Development Idea: A Guide to the Ruins. *In*: \_\_\_\_\_. **Planets Dialectics – explorations in environment and development.** London: Zed Books, 1999, 3 – 23.

\_\_\_\_\_. Introdução. *In*: \_\_\_\_\_ (editor). **Dicionário do Desenvolvimento – Guia para o conhecimento como poder.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Um só Mundo, *In*: \_\_\_\_\_ (editor). **Dicionário do Desenvolvimento – Guia para o conhecimento como poder.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 355-370.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. A ética intercultural. *In*: \_\_\_\_\_. **Ética intercultural: (re)leituras do pensamento latino-americano.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 39-64.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Refundación del Estado en América Latina – Perspectivas desde una epistemología del Sur.** Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço** – Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. 2. reimpressão - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Índios e brancos no Sul do Brasil**: a dramática experiência Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

\_\_\_\_\_. **O homem índio sobrevivente do sul** – antropologia visual. Florianópolis: Garatuja, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os índios Xokleng**: memória visual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, João Carlos da. **História da educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campus Cascavel. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/BnGbEqC.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbEqC.pdf). Acesso em: 16 set. 2017.

SOUZA, Fernando Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria. Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p. 7 – 28.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. In: **Anuário Antropológico**, v. 84, p. 11 – 44, 1985.

THEIS, Ivo M. (org.). **Desenvolvimento Local/Regional na Periferia do Capitalismo Mundializado**: Estudos de Caso em Santa Catarina. Blumenau: Edifurb, 2014.

\_\_\_\_\_. Territórios Contestados e Desenvolvimento Desigual: perspectivas e desafios para a América Latina. In: CECCHITTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck (orgs). **Territórios e Desenvoltimentos Contestados**: diálogos, resistências e alternativas. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 33 – 60.

THEIS, Ivo M.; BUTZKE, Luciana. Desenvolvimento regional numa formação social semiperiférica: o caso do Brasil. Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (crisis mundial y financiarización: impactos urbanos y territoriales). Monterrey/México. **Anais...** Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León; RII, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. In: ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante. 2016, p. 13 – 16.

UFSC. Consciência Laklãnõ-Xokleng em ação: jeitos de ensinar e aprender na Terra Indígena Laklãnõ. **Ação e Saberes Indígenas na Escola - ASIE**. Florianópolis: UFSC/SED/SC/MEC. 2017.

VERDUM, Ricardo. **Etnodesenvolvimento**: Nova/Velha Utopia do Indigenismo. Tese de Doutorado apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de doutor. Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

VERHELST, Thierry G. **O Direito à Diferença** – Sul-Norte: Identidades culturais e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes. ISER: Rio de Janeiro, 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad** – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales** – Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

WITTMANN, Luiza Tombini. **Atos do contato**: histórias do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sob a orientação do Prof. Dr. John Manuel Monteiro. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R. Que fazer. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 339-341.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser Mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 380-382.

## APÊNDICE A - Encontros dialogados - questões geradoras

1. Na sua percepção, enquanto professor/a indígena, qual a origem da força e resistência do Povo Laklãnõ/Xokleng diante dos inúmeros, longos e violentos processos coloniais (redução do território, evento da Pacificação e/ou Contato, a construção da Barragem Norte, etc.) promovidos pelas culturas colonizadoras na Região do Vale?
2. Como a comunidade da Aldeia Bugio (anciões, pais, professores, estudantes, etc.) percebe e entende as questões relacionadas a educação na TIILK ? *(Que tipo de educação eles desejam? Qual o papel da educação para as famílias da Aldeia Bugio? Onde se encontra seu maior grau de importância? Como e onde ela contribui para o desenvolvimento da comunidade? Como isso acontece? Onde? Quando? Pode dar exemplos? Etc.)*
3. A EEI Vanhecu Patté foi criada e iniciou suas atividades pelo desejo da própria comunidade logo depois da vinda de uma parcela de sua população para a Aldeia Bugio. Por que a comunidade desejava a escola? *(O que mudou para a comunidade indígena com a presença da escola? Como é a relação da escola com a comunidade? Que benefícios a escola trouxe para comunidade no decorrer destes anos? Onde é possível ver isso concretamente? Em que momentos? Etc.)*
4. Como a comunidade escolar da EEI Vanhecu Patté (anciões, pais, professores, estudantes, etc.) percebe e entende as questões relacionadas a educação escolar indígena na aldeia? *(Qual o seu papel para a Aldeia Bugio? Que tipo de educação eles desejam? Como, onde e quando ela contribui para o desenvolvimento da comunidade? Por quê? Pode dar exemplos? Etc.)*
5. A legislação garante à escola indígena um caráter intercultural, específico, diferenciado e bilíngue. Pela lei a educação escolar indígena pode ser diferente da não indígena. Em que aspectos você, enquanto professor/a indígena, reconhece esta diferença na EEI Vanhecu Patté? *(Como é a organização dos tempos, períodos, horários de aula? Quais espaços – dentro e fora da escola – são utilizados? Quais conteúdos são diferenciados? Como é a forma que as aulas acontecem?)*
6. No seu entendimento, por que a legislação brasileira garante essa diferença? *(Isso é importante para a educação escolar indígena? E para a comunidade? Por que? De que forma? Dê alguns exemplos. Etc.)*
7. Como se dá a participação dos anciões nos processos e currículos educadores da EEI Vanhecu Patté? *(Eles participam em atividades da escola? Em que momentos? Onde ocorrem? Que resultados traz? Etc.)*

8. Como se dá a participação de pais, mães, avós e da comunidade em atividades da escola? *(Em quais atividades participam? Em que momentos? Você acha que esta participação é suficiente? Por quê? Poderia mudar? Como?)*
9. Como se dá a participação das crianças, adolescentes e jovens na EEI Vanhecu Patté? *(Eles fazem escolhas, dão alguma opinião sobre o que aprendem e o que gostariam de aprender? Em que momentos/sobre o quê: Nas aulas, em eventos, projetos...? O que eles comentam? Traz alguma mudança na organização das aulas? Quais?)*
10. A revitalização do idioma Laklãnõ/Xokleng é muito importante para o seu povo. Como este tema faz parte dos projetos e ações da EEI Vanhecu Patté? *(Desde que essa preocupação existe, que mudanças você tem observado na comunidade? Qual o papel da escola nesta revitalização? As crianças saem da escola dominando o idioma? Em que momentos na escola elas usam o idioma? Todos os professores dominam o idioma? O que a comunidade pensa a respeito da atuação da escola nesse ponto? Etc.)*
11. Que outros aspectos da cultura e história indígena são trabalhados na escola? *(De que forma? Como os estudantes veem isso? E a comunidade? Isso traz algum impacto na vida dos estudantes fora da escola? Que tipo? Por que isso acontece? Você acha que deveria mudar algo? Por quê? Etc. ).*
12. Muitos projetos e ações são desenvolvidos na Aldeia Bugio e EEI Vanhecu Patté em parceria com diferentes instituições e organizações. Quais os projetos e ações desenvolvidos?*(Como, com quem e por quem são elaborados e desenvolvidos? Como a EEI Vanhecu tem participado nestes processos? Quais resultados estes trabalhos em parceria tem trazido para a comunidade Bugio e/ou para sua escola? Etc.)*
13. No decorrer dos anos a EEI Vanhecu Patté tem se constituído em um lugar de referência e para o desenvolvimento de atividades da Aldeia Bugio e para além dela. Como você percebe isto? *(Como este processo foi se construindo? Quais seriam os possíveis motivos para isso acontecer? Isto é importante para a comunidade? Por quê? E para a escola? Etc.)*
14. Na sua percepção o que vem contribuindo para o desenvolvimento da cultura, das pessoas e da Aldeia Bugio e TII? Quais os maiores desafios que você identifica para a Aldeia Bugio e TII, sua população e a para a EEI Vanhecu Patté daqui para frente?
15. O senhor/a gostaria de acrescentar alguma informação, contar algo mais?

## APÊNDICE B – Quadro síntese do percurso de pesquisa

Quadro 4 - Síntese do percurso de pesquisa

(continua)

Objetivo específico	Procedimentos de pesquisa	Instrumentos/técnica	Principais autores	Período
Discutir referencial teórico relativo a processos de <i>colonização e produção de colonialidades e possibilidades de decolonização</i> na perspectiva de uma <i>educação escolar indígena intercultural e diferenciada</i> no Brasil e Santa Catarina, capaz de promover rupturas e superações na direção da (re)construção de <i>territórios, territorialidades e alternativas ao desenvolvimento</i> .	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental	Revisão da bibliografia e de documentos legais relacionados a: Colonização, decolonização e colonialidades Território, territorialidades e des-re-territorialidades Desenvolvimento e etnodesenvolvimento, Interculturalidade e bem viver Educação escolar indígena Educação antidialógica e educação dialógica	Acosta Bonfil Batalla Castro-Gomes Esteva Freire Grupioni Haesbaert Luciano Luckesi Maldonado-Torres Paladino; Almeida Porto-Gonçalves Quijano Raffestin Sachs Stevanhagen Verdum Verhelst Walsh	Janeiro de 2016 a Julho de 2018
Contextualizar e caracterizar <i>processos de colonização</i> (des-re-territorialização, subalternização e marginalização), que têm impactado o Povo Indígena Laklãnõ/Xokleng, sua trajetória histórica e cultural, bem como a criação da Aldeia Bugio e EIEB Vanhecu Patté enquanto <i>possibilidade</i> para promoção da interculturalidade e (re)construções dos modos de ser, agir, estar e se relacionar dessa/nessa comunidade étnica.	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa participante	Revisão da bibliografia, de documentos legais e históricos, entrevistas e roda de diálogo (documentário) relacionados a: História do Povo La Klã Nõ/Xokleng a partir da colonização no Vale do Itajaí História da criação da Aldeia Bugio e da EIEB Vanhecu Patté	Brighenti Dagnoni Gakran Freire Pereira Santos Wittmann	Janeiro de 2016 a Julho de 2018




(conclusão)

<p>Caracterizar e analisar práticas de educação escolar indígena em diferentes <i>tempos, espaços e lugares</i> a partir dos olhares, percepções e experiências do Povo Laklãñ/Xokleng/SC vivenciadas na Aldeia Bugio e EIEB Vanhecu Patté, com vistas à revitalização da sua identidade étnica e cultural e reconhecimento de sua presença na região enquanto sujeitos de direitos, históricos processos de colonização e invisibilização regional.</p>	<p>Pesquisa documental Pesquisa participante</p>	<p>Análise de documentos Encontros dialogados Rodas de conversa (documentário)</p>	<p>Acosta Brighenti Esteva Grupioni Freire Haesbaert Luciano Luckesi Maldonado-Torres Paladino; Almeida Porto-Gonçalves Quijano Raffestin Sachs Santos Verhelst Walsh Wittmann</p>	<p>Novembro de 2017 a julho de 2018</p>
<p>Identificar <i>elementos e princípios articuladores e fomentadores</i> — em uma educação escolar indígena geradora de processos de educação capazes de promover <i>possibilidades</i> de/para <i>decolonização</i> e construção de outros territórios, territorialidades e perspectivas de desenvolvimento para/na Aldeia Bugio, Terra Indígena Ibirama e região do Vale do Itajaí.</p>	<p>Pesquisa documental Pesquisa participante</p>	<p>Análise de documentos Encontros dialogados Rodas de conversa (documentário)</p>	<p>Acosta Brighenti Castro-Gomes Esteva Freire Grupioni Haesbaert Luciano Luckesi Maldonado-Torres Paladino; Almeida Porto-Gonçalves Raffestin Quijano Sachs Santos Walsh Wittmann</p>	<p>Novembro de 2017 a julho de 2018</p>

Fonte: Elaboração própria

## ANEXO A – Projeto 352/2018 - Memórias dos modos tradicionais de ensinar e aprender da etnia Laklãnõ/Xokleng

 <b>Universidade Regional de Blumenau</b> <b>Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão</b>		
Projetos de Extensão		
Modalidade: Curso - Aperfeiçoamento		
Título do Projeto: 352/2018 - Memórias dos modos tradicionais de ensinar e aprender da etnia Laklãnõ/Xokleng		
Programa ao qual este é vinculado: Núcleo de Estudos Linguísticos		
Data de Início: 04/2018	Duração em meses: 2	Data de 05/2018
Proponente		
Nome: Valéria Contrucci de Oliveira Mailer		CPF: 015.207.748-00
Titulação: Mestrado em Linguística		
Cargo: Prof. Universitário		Estatutário
Depto/Setor: Departamento de Letras		
E-mail: vmailer@furb.br		vmailerbr@yahoo.de
Fone ou e-mail: vmailerbr@gmail.com		
Site do projeto: <a href="http://www.furb.br/">http://www.furb.br/</a>		
Depto/Instituto: Núcleo de Estudos Linguísticos		
Resumo		
<p>Este projeto tem por objetivo desenvolver oficina de produção textual com professores indígenas sobre os modos tradicionais de ensinar e aprender da etnia Laklãnõ/Xokleng no âmbito da educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada e bilingue. A relevância da atividade está em subsidiar os professores indígenas no desenvolvimento de metodologias para o registro das memórias e saberes tradicionais de uma cultura basicamente pautada na oralidade. A metodologia inclui técnicas de produção textual a serem desenvolvidas em dois encontros de 8h cada, cujos textos deverão compor um dossiê de práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. Ao final das oficinas os textos produzidos serão compilados em um dossiê que ficará disponível na escola como material paradigmático, com possibilidade de, futuramente, transformá-lo em uma publicação que divulgue as práticas pedagógicas da escola indígena junto à rede de educação básica, contribuindo assim para o cumprimento da Lei 11.645/2008.</p>		
Palavras-Chave		
Memórias	Educação Indígena	Produção Textual
Caracterização da Atividade		
Áreas de Conhecimento (CNPq)		
Grande Área	Área	Subárea
Linguística, Letras e Artes	Letras	Língua Portuguesa
Áreas Temáticas - FURB		
Área Temática		Predominante
Educação		Sim
Áreas Temáticas - ACAPE		
Área Temática		Predominante
Sociocultural		Sim
Objetivos de Desenvolvimento do Milênio		
ODM		Predominante
Educação básica de qualidade para todos		Sim
Co-Participes (parcelas)		
Parcela	Nome/Descrição	
Setor público	Secretaria Estadual de Educação - Gerência Regional de Educação de Rio do Sul - Supervisão de Ibirama	
Setor público	Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté	
Descrição da Atividade		
Justificativa:	<p>Trata-se de oficina de formação continuada para produção de textos que visam registrar práticas tradicionais de ensinar e aprender da cultura indígena Laklãnõ/Xokleng. Considerando tratar-se de uma cultura basicamente oral, muitos dos conhecimentos tradicionais que incluem práticas culturais, história e modos de ser, agir e estar no mundo não possuem registros o que dificulta o trabalho dos professores indígenas na valorização, resgate e afirmação identitária do povo. As oficinas pretendem subsidiar o desenvolvimento de metodologias de registro com foco nos saberes tradicionais.</p>	
04/07/2018 11:32		Página: 1





**Universidade Regional de Blumenau**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão**

**Discriminação da Despesa**

Fonte	Item de Dispendio	Descrição	Valor
FURB	Hoas da equipe		0,00
FURB	Material de Consumo	Impressão de textos	200,00
<b>Total</b>			<b>200,00</b>

**Discriminação da Receita**

Fonte	Item de Dispendio	Descrição	Valor
Outros - Escola Indígena de Educação Básica Vanheccu Patrê	Contribuição de Co-Participe	Impressão de textos	200,00
<b>Total</b>			<b>200,00</b>

**Observação**

O projeto obteve autorização e aprovação da Gerência Regional de Educação - GERED, através da supervisão de Ibirama, sendo encaminhado por e-mail assim que aprovado em todas as instâncias internas.

## ANEXO B – Cópia da Apresentação do Dossiê Pedagógico

### 1 APRESENTANDO O DOSSIÊ

Este dossiê denominado **Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na E.I.E.B. Vanhecu Patté** é fruto de um trabalho coletivo e reúne o relato de professores e equipe gestora sobre formas de ensinar e aprender na Aldeia Bugio e a relação da comunidade com a Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté. O objetivo principal é construir um arquivo histórico das experiências vivenciadas no cotidiano da escola indígena. Inicialmente, sua organização inclui, além dos relatos, fotografias, documentos históricos, projetos e atividades escolares.

A Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio, na Terra Indígena La Klã Nõ/Xokleng, José Boiteux, fundada em 1983, conforme caderno de registro de matrícula do primeiro professor Sr. Olímpio Severino da Silva.

Importante salientar que duas etnias fazem parte da Terra Indígena desde a sua fundação, os Kaingang e os La Klã Nõ/Xokleng. A presença dos La Klã Nõ sempre foi em maior número e, entre as duas etnias, ocorreram vários casamentos e o povo, de maneira geral, se autodenomina La Klã Nõ/Xokleng. A Terra Indígena La Klã Nõ agrega ainda uma Aldeia Guarani Mbya o que resulta na presença de crianças dessa etnia na EIEB Vanhecu Patté a partir dos anos finais do ensino fundamental. Isso justifica a presença de um professor Guarani que trabalha com essas crianças a língua Guarani.

Em 2018 estão trabalhando na escola: diretor, secretário, orientadores da língua materna e da cultura, professores, auxiliares de serviços gerais. Nesse mesmo ano a escola tem 105 estudantes matriculados, sendo 42 nos anos iniciais, 38 nos anos finais do ensino fundamental e 29 no ensino médio.

Além dos sujeitos acima descritos, atuam na escola anciões, anciãs, sábios e sábias que tem por função repassar experiências e conhecimentos ancestrais e de vida relativos a cultura tradicional que inclui alimentação, artesanatos, relatos, canções tradicionais, ritos, histórias, ervas medicinais, crenças referentes a cosmologia indígena.

Na elaboração inicial desse dossiê, foram compilados 17 textos que seguiram um roteiro de perguntas para elaboração de relatos sobre os modos de ensinar e aprender na EIEB Vanhecu Patté. A produção dos textos se deu em uma oficina desenvolvida a partir de um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Estudos Linguísticos da FURB, ministrada pela professora Karla Lucia Bento, com auxílio dos estudantes Suelen Ramos, acadêmica de Letras e Jonathan Dias, acadêmico de Pedagogia.

Esse dossiê atende a um desejo dos professores indígenas, das lideranças, da comunidade escolar e comunidade em geral para que as atividades realizadas pela escola

estejam registradas para pesquisas e divulgação da cultura L.X junto à comunidade indígena e não indígena, incluindo escolas da região.

De forma complementar aos relatos dos professores e professoras, faz parte desse dossiê o documentário denominado Memórias do povo Laklãnō Xokleng: saberes e resistências da e na Aldeia Bugio gravado com sábios e anciões em dois espaços: na Casa do Artesanato e na casa particular do Sr. Ivo e Dona Coctá. Ambas as gravações foram feitas no dia 15 de março de 2018.

Como um documento vivo, o dossiê tem um início, mas não necessariamente um fim. Sua continuidade é de responsabilidade dos orientadores da língua e da cultura e será atualizado sempre que necessário.