

DESAFIOS PARA A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CHALLENGES FOR INDIGENOUS AUTONOMY IN SCHOOL EDUCATION

Ana Lúcia Vulfe Nötzold¹Helena Alpini Rosa²**Resumo:**

Este artigo tem por objetivo discutir os dados levantados a partir das atividades realizadas pelo Observatório da Educação Escolar Indígena por meio do projeto “Autogestão e processos próprios de aprendizagem: desafios para uma educação escolar indígena com autonomia”. Cada escola pertence a um povo indígena que vive no estado de Santa Catarina. São escolas de Educação Básica e que possuem em sua trajetória significados importantes para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: pioneirismo, demanda, relações internas e externas e suas histórias. Neste relato parcial das atividades, constam, especialmente, as características da escola e da comunidade, os recursos humanos e a importância da escola no contexto da aldeia na qual está inserida.

Palavras-chave: Observatório. Educação Escolar Indígena. Santa Catarina.

Abstract:

The present article aims to present the partial report of the collected data, from the activities of the Observatory of Indigene Scholar Education, with the Project: “Self management and own processes of learning – challenges for a indigene scholar education with autonomy”. Each school belongs to a indigene community which lives in the state of Santa Catarina. They are Elementary Schools, and have in their course important meanings to the development of the research, as pioneer, prosecution, internal and external relations in their histories. In this partial activities report, its showed, specially, the school and communities characteristics, the human resources and the regard of the school, in the context of the village which it is inserted.

Keywords: Observatory. Indigene Scholar Education. Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

O artigo “Desafios para a autonomia na Educação Escolar Indígena” é um relato parcial da pesquisa realizada pelo Laboratório de História Indígena (LABHIN), da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do projeto apresentado ao Observatório da Educação Escolar Indígena, pelo Edital n°. 01/2009/CAPES/SECAD/INEP, com o título de “Autogestão e processos Próprios

de Aprendizagem: Desafios para uma Educação Escolar Indígena com autonomia”.

Apresentam-se aqui alguns pontos para a realização da pesquisa, a metodologia, as perspectivas e os desafios constatados a partir dos objetivos propostos no projeto.

As fontes utilizadas na realização da pesquisa são diferenciadas e múltiplas, pois muitos dos dados levantados não estão disponíveis no espaço das escolas, tampouco em arquivos. Assim, utilizam-se os registros do Sistema de Registro, Identidade e Gestão Escolar do Estado de Santa Catarina (SERIE/SIGESC), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), entrevistas e planos de aula dos professores das escolas, além de um instrumento de levantamento de dados elaborado, visando fazer um diagnóstico da realidade das escolas escolhidas para se realizar o projeto do Observatório. São três escolas indígenas de Educação Básica, Escola Indígena de Educação Básica Whera Tupã Poty Djá, do povo Guarani,

¹ Doutora em História pela Université de Poitiers (França). Professora do PPGH-UFSC, coordenadora do Laboratório de História Indígena (LABHIN) e Coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/UFSC/OEEI, núcleo local, E-mail: anotzold@hotmail.com

² Mestre em História Cultural. Técnica Pedagógica da Educação Escolar Indígena na Diretoria de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pesquisadora Colaboradora do OEEI no LABHIN/UFSC; Conselheira Titular do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, E-mail: helenalpini@hotmail.com

Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, do povo Kaingáng e a Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, do povo Xokleng/Lakãnõ.

Os pressupostos teóricos da Etno-história são a base e os fundamentos da pesquisa, pois é possível estabelecer tecnicamente a diferença entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades nas quais predomina a escrita. Nas sociedades indígenas, de tradição oral, por exemplo, observam-se as formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, que exigem procedimentos particulares de abordagem. Permite ao pesquisador trabalhar especialmente a partir de metodologias até recentemente pouco utilizadas na academia. Isso favorece o registro histórico da vida, cultura e tradição dessas populações que têm na oralidade seu principal instrumento de memória.

A escola na aldeia tem se apresentado como um espaço que, além de outros elementos, registra a memória; no entanto, é também proponente da escrita, da disciplina baseada em calendário civil da sociedade envolvente, do uso da língua portuguesa e, portanto, pode ser o lugar de revitalização e fortalecimento de aspectos culturais, estabelecendo diálogo com a comunidade na qual está inserida.

A compreensão da situação das escolas indígenas que discutem a implementação de uma educação específica, intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária passa pela necessidade de se considerar estes e outros fatores, tais como: a história, as influências dos agentes gestores dessa política dentro do estado e as mudanças que a escola tem gerado na cultura, no modo de vida e na autossustentabilidade das aldeias onde está inserida.

Se tem a compreensão de que as formas de interlocuções nas comunidades indígenas e, conseqüentemente, nas escolas presentes nas aldeias devem seguir a lógica do que preconiza a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a pesquisa seguiu uma dinâmica única em cada escola. Foram realizadas diversas saídas de campo por meio de visitas às escolas. Inicialmente, apresentou-se o projeto à direção, lideranças e professores das escolas e, na sequência, principiaram-se as atividades com a equipe de acadêmicos bolsistas, mestrandos e doutorandos, professores indígenas bolsistas e coordenação para levantamento de dados e assessoramento na

proposição de elaboração e aprofundamento do Projeto Político Pedagógico (PPP).

As três escolas onde a pesquisa se realiza apresentam situações singulares no estado de Santa Catarina, com particularidades históricas: oferta dos níveis de ensino, pioneirismo, forma de organização e intervenção dos organismos públicos e de organizações não governamentais. A característica comum de cada escola reside no fato de que as mesmas ofertam a Educação Básica, com os níveis de escolarização: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Escolar Indígena é uma realidade no Estado de Santa Catarina desde o início da década de 1990, a partir dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, atendendo ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Estabeleceram-se, nas aldeias, escolas indígenas sob a estrutura da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), totalizando, em 2010, 36 escolas indígenas.

A partir desta breve introdução, relata-se o processo de pesquisa realizado pela equipe do Observatório. Trata-se de um trabalho realizado a muitas mãos, salientando, especialmente, os professores indígenas, bolsistas do projeto que participam efetivamente de todo o processo.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O Projeto realizado pelo Observatório da Educação Escolar Indígena possibilitou um panorama inicial da situação das escolas no Estado de Santa Catarina. Embora sendo por amostragem, os dados levantados são contundentes para a promoção e proposição de pesquisas e políticas públicas que visem à melhoria e ao aperfeiçoamento da Educação Escolar Indígena.

A abordagem realizada nas escolas, para a obtenção dos dados referenciados na sequência, foi possível a partir de um instrumento de levantamento de pesquisa de campo, que foi chamado “diagnóstico”. O diagnóstico permitiu perceber o processo de escolarização indígena e suas interferências na aldeia, no modo de vida. Neste instrumento, composto de um questionário escrito direcionado às lideranças, foram abordados temas gerais sobre a escola e o seu funcionamento, quer em termos estruturais, quer em recursos humanos. Obtiveram-se elementos importantes para o estabelecimento futuro de políticas e de

previsão de recursos para que as escolas indígenas pesquisadas obtenham autonomia, tanto na gestão quanto na sua Proposta Político Pedagógica.

Ainda se tem, como referência, relatórios, cartas, material áudio visual, entre outros, que circulam entre os professores das áreas indígenas, nos espaços de diálogo estabelecidos nos dias de estudo, nas reuniões pedagógicas e de assessoramento, bem como outras fontes de pesquisa, como o Censo Escolar e o SERIE/SIGESC, que contribuíram para a coleta de dados.

A partir da posse dos dados, a equipe de acadêmicos bolsistas passou a realizar a tabulação e o tratamento dos dados e deles surgiu uma série de artigos que foram apresentados em eventos acadêmicos. Foram organizados três livros sobre a História e a Cultura Indígena de Santa Catarina por meio das escolas, em forma de coleção e publicados em 2011.

A pesquisa possibilitou constatar a realidade das escolas e perceber que lugar estas ocupam dentro das comunidades indígenas. Os dados contribuíram para algumas conclusões e proposições de políticas públicas para a Educação Escolar indígena, tanto para as próprias escolas quanto para as instituições.

Escola indígena

A palavra "escola indígena" carrega o sentido dos dois termos que compõem a própria expressão. Segundo Melià (1979), a "escola" e o "indígena" são forçados a conviverem dentro de uma mesma realidade, a realidade do contato. A proposta escolar indígena nas aldeias procura trazer em seu bojo elementos culturais da tradição, que têm como objetivo compor, de maneira decisiva, propostas pedagógicas e conteúdos, reinventando os métodos de ensino, de acordo com seus códigos de valores. Melià (1979, p. 48) alerta para o perigo de uma experiência escolar que não esteja firmemente calcada na reivindicação e vontade política do grupo indígena envolvido.

Há que se considerar que as sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam um sistema singular de educação. Cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que, de certa maneira, são determinados pela cultura e pelas relações sociais. Muitas das características educacionais indígenas são comuns entre as várias etnias. A educação indígena nas

comunidades é um compromisso social, pois o conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, para o bem estar comunitário. Assim o é em relação a tudo o que se passa dentro da comunidade/aldeia. Todos são responsáveis pela educação das crianças, todos têm o compromisso de ensinar e aprender.

Os Tupinambá, divididos em grupos locais autônomos possuíam uma forma de organização elementar, em que a obediência às regras preestabelecidas significava uma integração de laços sociais tribais, ou de grupo. Ao estudar os Tupinambá, Nötzold afirma:

A educação é relacionada neste contexto, com as atividades do dia a dia, onde as experiências são aproveitadas para as atividades cotidianas. A maneira natural com que as crianças indígenas eram educadas foi um grande motivo de surpresas para os viajantes quando colocavam que 'não dão os Tupinambá a seus filhos nenhum castigo nem os doutrina nem os repreendem por coisa que façam'. (NÖTZOLD, 2000, p. 393).

A concepção de educação encontrada entre os Tupinambá é apenas um exemplo de que, nas sociedades indígenas, havia todo um sistema, que também pode ser considerado como processos próprios de aprendizagem. Ocorreu, no entanto, que esses processos foram subestimados e tornaram-se invisíveis aos olhos dos portugueses colonizadores, desde a sua chegada, no século XVI, e durante o período colonial. Isso implicou, muitas vezes, a desagregação dos sistemas educacionais tradicionais dos povos indígenas, prática que se fez presente ao longo da História do Brasil, ora com grupos religiosos, ora com órgãos protecionistas do Estado, ora por meio de organismos estatais de formulação de políticas públicas.

A escola se faz presente nas comunidades indígenas com uma trajetória histórica singular, mas com características semelhantes, visto que alguns elementos são comuns às três escolas pesquisadas. Na história milenar dos povos indígenas, a escola é uma instituição relativamente recente e exógena. No entanto, houve inúmeras tentativas de escolarização das populações indígenas no Brasil a partir de 1500, quando do contato com os colonizadores (ROSA, 2009, p. 65).

Em algumas aldeias, a escola está presente desde o início do século XX, quando o Sistema de Proteção ao Índio (SPI) era o órgão ordenador das políticas indigenistas governamentais. Após a extinção do SPI, que é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a escola passa a ser responsabilidade da mesma, continuando com o objetivo de assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional. O índio era tratado como uma categoria transitória fadada à extinção ou assimilação.

A FUNAI, desde a sua criação em 1967, ficou responsável pela educação escolar indígena até o ano de 1991, quando por meio de um decreto presidencial, a educação formal indígena passa a ser função do Ministério da Educação (MEC). Ao assumir a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, o MEC passou a delegar aos estados e municípios a concretização de políticas públicas para o atendimento da demanda existente nas comunidades indígenas (BRASIL, 1988, p. 31).

Nas últimas décadas do século XX, apresenta-se um novo paradigma para a escola nas comunidades indígenas. De uma política integracionista, passa aos poucos para uma política de respeito às diversidades culturais dos diversos povos. A escola indígena passa a ter uma proposição com feição própria das exigências e das necessidades da comunidade na qual está inserida:

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. (GRUPIONI, 2006, p. 47).

A escola foi se constituindo como um meio de acesso à sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais e ainda espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a revitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para a interlocução com o mundo fora da aldeia.

A garantia de uma escola com esse novo perfil, seguindo o que está previsto na legislação – uma escola específica, diferenciada, multicultural, bilíngue –, passa por uma intensa discussão entre a SED/SC e os professores, as lideranças indígenas e as demais instituições que desenvolvem atividades junto às populações indígenas das escolas das etnias *Guarani*, *Kaingáng* e *Xokleng*, como é o caso específico das escolas pesquisadas neste Observatório.

AS CONSTATAÇÕES

As escolas indígenas onde está sendo realizada a pesquisa possuem uma realidade diversa, a qual se descreve a seguir. Para tanto, serão utilizados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e o relatório parcial do Observatório, resultado dos mecanismos usados para a execução do projeto e que estão citados nas referências.

1. A Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá da Comunidade Guarani, localizada na Terra Indígena M'biguaçu.

Imagem 1 – Localização da Escola Indígena Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: Imagem extraída do Google Maps, Earth, 01/08/2010.

Esta TI foi homologada pelo Decreto Presidencial de 5 de maio de 2003 (BRASIL, 2003) e regulamenta a posse de 31 famílias da etnia Guarani, totalizando 111 pessoas. Sendo Guarani, os habitantes pertencem majoritariamente ao subgrupo Mbyá, morando também na aldeia pessoas do subgrupo Chiripá. Possui uma superfície total de 59 hectares dividida em duas glebas separadas pela rodovia BR 101, ambas localizadas no município de Biguaçu, estado de Santa Catarina.

A aldeia se denomina pelo nome Yynn Moroti Wherá, que, em Guarani, significa “reflexo

das águas cristalinas”, em referência à vista da Baía Norte do Oceano Atlântico, na Grande Florianópolis, proporcionada pela localização da Aldeia. O nome da escola é uma homenagem ao Sr. Alcindo *Wherá Tupã* Moreira – Karaí e Dona Rosa *Poty Djá* Mariano – Kunhã Karaí, que são os líderes espirituais e os mais velhos dessa comunidade, chamados Karaí.

A escola foi fundada em 9 de março de 1998, atendendo às necessidades da comunidade. Anteriormente à sua instalação, os alunos realizavam seus estudos no ensino regular de escolas não indígenas. Inicialmente, as atividades restringiam-se ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, permanecendo assim até o ano de 2003, quando foi realizada a construção do novo prédio. Desde então, o ensino fundamental se estendeu até a 8ª série. Em 2008, foi criado na escola o Curso Técnico Indígena em Meio Ambiente, em nível de Ensino Médio. A criação do curso partiu de uma necessidade da comunidade em proteger e conservar as reminiscências de Mata Atlântica que encobrem grande parte da TI. A direção da escola encaminhou o pedido à Secretaria da Educação, que autorizou a criação do Ensino Médio profissionalizante na escola. Assim, configurou-se como a única escola Guarani do estado de Santa Catarina a obter tal categoria de ensino.

A escola foi construída, considerando os elementos míticos da cultura Guarani. Apresenta-se em formato de mão, pois a mão representa a parte do corpo que recebe o que vem de fora e também recebe o conhecimento e a sabedoria. Simboliza ainda a mão que repassa e que entrega.

Entre os professores indígenas Guarani, a realidade da escola é um pouco diferenciada. Nas aldeias Guarani, a escola é uma instituição mais recente do que nas aldeias Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ. A EIEB *Wherá Tupã Poty Djá* possui em seu quadro um total de 9 (nove) professores, sendo 5 (cinco) indígenas e 4 (quatro) não indígenas. A escola não possui funcionários efetivos, com exceção da direção da escola. Os professores são todos contratados em caráter temporário, o qual é renovado a cada ano letivo, conforme as necessidades da escola. Os professores indígenas são todos Guarani, grupo predominante na comunidade. Os professores Guarani possuem formação no Magistério diferenciado e são acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Os professores não indígenas possuem formação de Ensino Superior – Licenciatura.

No aspecto pedagógico, a escola busca envolver a comunidade em suas atividades. Dessa maneira, o próprio edifício escolar adquiriu elevada importância, sediando reuniões e eventos indiretamente ligados à atividade escolar. Outro ponto positivo é a participação do Karaí (líder espiritual), Senhor Alcindo, no dia a dia da escola, constituindo uma ponte entre os saberes escolares e os saberes tradicionais dos Guarani.

A escola não se limita ao seu edifício sede, pois os Guarani consideram que todos os ambientes da terra indígena fazem parte da unidade escolar. Por exemplo, a *Opy* (casa de reza) é periodicamente utilizada para palestras e conversas com o Karaí e demais lideranças indígenas com os alunos.

A roda de *petyngüá*, inserida na estrutura escolar, acaba por se constituir como importante elemento educativo da identidade Guarani, que salienta a importância da educação diferenciada. Na medida em que se diferencia de padrões escolares básicos, como, por exemplo, a proibição do uso de substâncias “tóxicas”, no caso, o tabaco, nas imediações da escola, a cultura se sobrepõe à escola e é mais importante que esta. Uma vez que o uso do tabaco é sagrado, ele não pode ser proscrito pela instituição escolar.

Outro aspecto que poderia contribuir para a comunidade seria a implantação do ensino infantil. Hoje, muitas crianças que ainda não estão em idade escolar acabam frequentando a unidade escolar por diversos motivos. Entre eles, não ter com quem ficar em suas casas; assim, alguns acabam acompanhando os irmãos mais velhos ou mesmo os pais, sem que a escola tenha áreas e atividades próprias programadas para essas crianças. Cabe ressaltar que a implantação de ensino infantil é de responsabilidade municipal; sendo assim, para atender esse anseio da comunidade, Estado e Município precisariam dialogar e chegar a um acordo, visando ao bem estar da comunidade.

A Escola Indígena Estadual Básica (EIEB) *Wherá Tupã Poty Djá*, embora sendo referência e oferecendo a Educação Básica, no contingente das escolas indígenas de Santa Catarina e mesmo das três escolas onde a pesquisa é desenvolvida, trata-se de uma escola de pequeno porte e atende 49 (quarenta e nove) alunos, distribuídos entre ensino fundamental e médio. São atendidos também alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2. A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê está localizada na área da Terra Indígena Xapecó.

Imagem 2 – Localização da EEIB Cacique Vanhkrê



Fonte: Imagem extraída do Google Maps, Earth, 01/08/2010.

A TI Xapecó encontra-se situada entre os municípios de Ipuacu e Entre Rios e possui o número de 3987 pessoas, distribuídas em 949 famílias. É o maior agrupamento Kaingáng do Estado de Santa Catarina. Nesse território, além dos Kaingáng, vivem dois pequenos grupos de Guarani Mbya e Xetá (03). Desse total de pessoas, 1620 têm até 14 anos. A Aldeia Sede, onde se localiza a escola, está inserida no município de Ipuacu, região oeste de Santa Catarina.

A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê possui esse nome em homenagem ao Cacique Vanhkrê, que adquiriu essa Terra pelo trabalho dos indígenas prestados ao governo do Paraná na abertura da estrada, ligando os Campos de Palmas ao Rio Grande do Sul. Na época, eram 50 mil ha de terra, conforme consta no decreto nº. 7, de 18 de junho de 1902, com seu limite ao norte definido pelo rio Chapecó, ao sul pelo rio Chapecozinho e a oeste pela linha telegráfica que ligava a cidade de Xanxerê (BRASIL, 2005). Vanhkrê é nome próprio. Na língua Kaingáng, possui a seguinte interpretação: Vanh+kre, vanh=mato e kre=balaio.

A Educação na Terra Indígena Xapecó passou por várias etapas durante seu processo histórico. Antes de 1912, a educação era realizada de geração em geração, por meio das atividades do cotidiano. A partir dessa época, segundo um relato de Dona Emilia N. Pacifico Gabriel, existia um professor não índio chamado Samuel que ensinava nas casas.

Em meados de 1960, foi criada a primeira escola da aldeia chamada Escola Estadual São

Pedro, na aldeia Água Branca. Em 1975, foi transferida para a sede da Terra Indígena Xapecó, com a designação de Escola Isolada Federal Posto Indígena Xapecó. Por volta de 1984, a referida escola recebe a denominação Escola Federal Vitorino Kondá.

Em 1988, pela portaria nº. 488/88 de 30/12/88, parecer nº. 609, passou a se chamar Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. (SANTA CATARINA, 1988). No ano de 1998, pela portaria nº. 014/98 (27/01/98), a Secretaria de Educação e Desporto, por meio do parecer nº. 352/97 do Conselho Estadual de Educação, aprovou o Ensino Médio nessa Unidade Escolar, passando a designar-se Colégio Estadual Vitorino Kondá (SANTA CATARINA, 1998). Vale ressaltar que foi a primeira Escola Indígena a ter Ensino Médio no Brasil.

No ano de 1999, os professores da escola fizeram uma pesquisa sobre a vida de Vitorino Kondá e, com o auxílio dos relatos dos velhos da comunidade, verificaram que ele era contratado por fazendeiros para facilitar a entrada dos não índios para ocuparem as terras indígenas, expandindo, assim, as fazendas e diminuindo o espaço ocupado pelos índios. Surge então o nome da Liderança do cacique Vanhkrê, que foi o primeiro responsável pela demarcação dessa terra. A partir dessa realidade, decidiu-se mudar o nome da escola. No ano de 2000, por meio da portaria E/040/SED de 07/06/2000, passou então a ser denominada Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (SANTA CATARINA, 2000).

Em 2001, por solicitação da comunidade indígena e pelo grande número de crianças de 4 a 6 anos, teve início a educação infantil com Ensino Bilíngue. A contratação do professor ficou sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ipuacu.

Desde 2004, a Educação Infantil não funciona mais no prédio da Escola, pois não dispõe de espaço físico, sendo que cada ano funciona em lugares distintos, não tendo a Prefeitura construído prédio específico para a Educação Infantil. A atual estrutura física da escola tem o formato circular e foi inaugurada em 19 de abril de 2000.

No quadro docente, 3 (três) professores indígenas têm formação no Magistério Bilíngue e também concluíram Ensino Superior, 1 (um) professor possui Ensino Médio e curso específico em LIBRAS, a fim de atender à demanda da escola, que contém no seu quadro, 3 (três) alunos

com deficiências auditivas. A escola possui 2 (dois) professores efetivos e 38 (trinta e oito) Admitidos em Caráter Temporário (ACT), sendo que outros 2 (dois) professores efetivos exercem cargos administrativos dentro da escola. Em busca de uma melhor especialização, alguns professores possuem mais de um curso superior. Dos professores que já têm sua graduação completa, 4 (quatro) deles possuem Pós-Graduação em suas específicas áreas. Todos os professores estão preocupados e engajados na luta pelo fortalecimento da cultura Kaingáng.

A EIEB Cacique Vanhkrê é a maior escola indígena do estado e teve, no ano 2011, um total de 875 (oitocentos e setenta e cinco) estudantes matriculados. A escola atende 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais. Os 3 (três) alunos têm deficiência auditiva, comprovada por laudo médico e encontram-se dentro das salas de aula com um auxiliar de turma, que possui uma especialização em LIBRAS para fazer a tradução dos conteúdos para esses alunos. No contraturno (período oposto ao das aulas), eles têm o Serviço de Apoio Educacional Especial (SAEDE). Do número total de alunos, apenas 5 (cinco) não são indígenas. São alunos do Ensino Médio e possuem suas residências mais próximas à Terra Indígena que do município.

3. A Escola Indígena de Educação Básica Laklãnô localiza-se na Aldeia Palmeirinha, localizada no sul do território da Terra Indígena Laklãnô.

Imagem 3 – Localização da EIEB Laklãnô



Fonte: Imagem extraída do Google Maps, Earth, 01/08/2010.

Faz divisa com a Barragem Norte, no município de José Boiteux, ao oeste com o município de Vitor Meireles, ao leste é cortada pelo rio Hercílio e a aldeia Pavão no município de José Boiteux e ao norte com a aldeia Figueira,

município de Vitor Meireles. O território da aldeia Palmeirinha é de, aproximadamente, 4.933m².

Vivem na TI Laklãnô cerca de 342 famílias, em um total de 1.354 pessoas; dentre elas, 657 são mulheres e 697 são homens. Entre os homens e as mulheres, 252 são crianças de 0 a 6 anos de idade e 310 são adolescentes de 7 a 14 anos de idade que frequentam a escola.

A Escola Indígena de Educação Básica Laklãnô foi criada no ano de 2004, conforme Decreto nº 1.211 de 16/12/2003 e Parecer nº. 191/01/SED, aprovado em 21/11/2003, com formato redondo, em forma de Oca, de acordo com a história e a realidade do povo (SANTA CATARINA, 2003). A Escola é mantida pelo Governo do Estado, oferece Ensino Pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Nos finais dos anos 1930, por volta de 1938, foi implantada a primeira escola não indígena na Terra Indígena, por iniciativa dos próprios índios. Com isso, também se deu o início do ensino da língua Portuguesa na comunidade. Os indígenas, vendo que a sociedade não índia do entorno tinha uma escola que ensinava as crianças a ler e escrever, isso despertou o interesse da comunidade indígena para criar uma escola dentro da própria aldeia. Assim, pediram autorização para o primeiro chefe do SPI, alegando a necessidade de uma escola para as crianças e também sua importância para o povo Xokleng. Mas o chefe não gostou muito da ideia, alegando que, se aprendessem a ler e a escrever, iriam perder seus costumes e sua própria língua. Mas, diante da insistência dos indígenas, ressaltando a importância da escola, o chefe acabou aceitando que fosse implantada uma escola.

Mesmo com a existência da escola na Terra Indígena, não existiam objetivos fixados ou discussões pelo órgão responsável, na ocasião do SPI e, posteriormente, FUNAI, a respeito da educação formal entre os índios, apesar da existência dessa escola na aldeia. Dessa forma, a educação vinha sendo usada junto à comunidade indígena para manter o quadro de dominação exercido pelo SPI e pela FUNAI e pela sociedade não índia; nesse sentido, a escola propunha a alfabetizar os indígenas somente em língua portuguesa. Assim, os poucos indígenas que alcançavam sucesso, por outro lado, acabavam sendo usados para justificar que a educação escolar formal entre índios estava dando resultados positivos.

Com a construção da Barragem Norte nos anos 1970, na época, município de Ibirama, distrito de José Boiteux, e a abertura da estrada de rodagem no interior da Terra Indígena, permitiu-se à comunidade indígena migrar para o interior da T.I. nos pontos mais altos, devido à inundação do rio Hercílio na partes mais baixas. Antes da construção da Barragem Norte, a comunidade indígena vivia num único lugar, próximo às margens do rio, tendo uma única escola para atender aos alunos, mas com a migração das comunidades para o interior da T.I., houve a necessidade de se criar mais escolas, porque as comunidades ficaram distantes umas das outras, e assim foi criada uma Escola Isolada em cada aldeia. Em 1994, além de as escolas serem multisseriadas, deu-se início ao ensino da Língua Materna Xokleng.

Em 1988, com o resultado de anos de luta e mobilização empreendidas pelos povos indígenas e de organizações de apoio às causas indígenas, registra-se um avanço no entendimento sobre o papel da educação escolar indígena com a Constituição Federal em seu artigo 231, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença. Da mesma forma, respeita-se sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, assegurando também a essas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem.

Assim, o povo Xokleng se organizou e passou a reivindicar um ensino bilíngue em todas as escolas existentes no território da Terra Indígena. Da mesma forma, articularam-se para a construção de uma Escola de Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio, na própria Terra Indígena. Destaca-se que isso evitaria a saída dos alunos indígenas para estudarem nas escolas fora da Terra Indígena.

Depois de muita espera, a comunidade da Terra Indígena Laklãnõ conseguiu a Escola de Educação Básica, de acordo com a sua realidade. Com a implantação da Escola de Educação Básica Laklãnõ, em 2004, as Escolas Isoladas foram nucleadas para a mesma. Na EIEB Laklãnõ, a maioria dos professores possui formação em nível superior. O corpo docente da escola totaliza 29 (vinte e nove) professores. Destes, 15 (quinze) possuem o Magistério Bilíngue específico, 8 (oito) professores possuem Curso Superior completo e 14 (catorze) possuem incompleto. Destaca-se que, entre os professores, dois deles possuem pós-graduação. São atendidos pela escola 344 alunos,

todos da comunidade. Ainda por questões internas, 63 alunos da comunidade estudam numa escola não indígena, distante 7 km da aldeia. São 3 (três) os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos, com a segunda professora em sala de aula.

Um pouco da realidade das escolas contempladas pelo Observatório aparecem parcialmente nesses dados. Acrescentam-se a isso as dificuldades que as escolas apresentam, muito parecidas nas três realidades analisadas. Os problemas de infraestrutura e manutenção física das escolas são os mais frequentes, o que se deve, em parte, ao fato de que as escolas indígenas são da rede pública do Estado e entram no *rol* comum de todas as outras escolas. A pesquisa realizada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena está possibilitando um panorama inicial da situação das escolas no Estado de Santa Catarina. Embora por amostragem, os dados levantados são contundentes para a promoção e proposição de pesquisas e políticas públicas que visem à melhoria e à qualificação da Educação Escolar Indígena.

O entendimento da educação diferenciada ainda não se faz presente em todos os segmentos que trabalham com a escola. Este é um dos aspectos que será considerado pelo Observatório para a continuidade do projeto, além de contribuir nas questões pedagógicas dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

AS PROPOSIÇÕES

Ao propor o Projeto do Observatório, um dos principais objetivos foi analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, evidenciando os processos próprios de aprendizagem e perceber, nesse PPP, a implementação dos referenciais da interculturalidade, do bilinguismo, da participação comunitária nos diferentes níveis de ensino.

Com o intuito de trabalhar com os PPP, principalmente a formatação do documento em si, foram propostas pela equipe oficinas pedagógicas com os professores das escolas, nas quais se estudou o documento e aspectos fundamentais que necessitam constar e ser acrescidos aos documentos das escolas. As oficinas foram realizadas nas três escolas, com a participação de todos os professores, algumas lideranças e a direção das escolas, na perspectiva de que o projeto de escolarização deve buscar ser autêntico

e específico em suas prerrogativas e iniciativas, que vão sendo construídas e efetivadas, na medida do possível, pelas comunidades indígenas. Não basta, por exemplo, que o professor seja um indígena, ou mesmo que o ensino seja bilíngue, é necessário que esse ensino esteja comprometido com um projeto político mais amplo de valorização cultural e soberania étnica.

As qualificações à escola estão textualmente contidas na Constituição Federal no Artigo 210, que, em seu parágrafo 2º, menciona os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando às comunidade indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, também no Artigo 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (BRASIL, 1988, p. 49-52).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 32, parágrafo 3º, no item III, mantém-se o que está previsto na Constituição Federal, definindo-se, nos Artigos 78 e 79, a garantia de oferta de “educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, [...] com currículos e programas específicos”.³

A preocupação com uma escola indígena que corresponda às necessidades que as diferentes etnias apresentam tem sido ponto de pauta não só dos órgãos institucionais como MEC, FUNAI, Secretarias Estaduais de Educação, Universidades, entre outros, mas também de segmentos como ONGs e organismos religiosos, principalmente dos próprios indígenas e das escolas, perceptível nas três escolas pesquisadas.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. (GRUPIONI, 2001, p. 31).

A Portaria Ministerial n°. 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da

educação escolar destinada às comunidades indígenas. Isso ocorre quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei n°. 6001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção (GRUPIONI, 2001, p. 31).

As novas dinâmicas, concepções e mecanismos tornam-se um desafio para as instituições como as secretarias estaduais de educação, responsáveis por tornar realidade os elementos característicos da educação escolar indígena nas escolas implementadas dentro das aldeias. A escola que os indígenas reivindicam não é a escola do Sistema Nacional de Ensino, não é a escola do Sistema Estadual de Ensino, tampouco possui as mesmas diretrizes, organização, calendário das escolas convencionais. Trata-se de uma escola que considera especialmente os elementos culturais de cada etnia. São necessários, inclusive, mecanismos legais para que seja garantida uma estrutura mínima de funcionamento, como a contratação de professores, direção e técnicos (ROSA, 2009, p. 72).

Outro aspecto relevante é que o *diferenciado* não significa apenas diferenciação estrutural, com calendário próprio, ou a escola construída dentro da engenharia étnica de determinado grupo e com diferentes horários de funcionamento. O diferencial deve ser entendido também quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam uma concepção pedagógica e de educação para os alunos indígenas. Nesse sentido, as discussões ocorridas a partir da formação de professores indígenas têm sido exaustivas (ROSA, 2009, p. 76).

Nos depoimentos dos professores durante o desenvolvimento das oficinas, ficou evidente que a escola esperada para suas comunidades é a que valoriza seus processos próprios de aprendizagem, considerando a identidade étnica, as tradições, os costumes, a cultura, a língua; enfim, toda uma gama de valores que compõem o universo do povo indígena, presente na vivência dos antepassados e na memória, especialmente dos mais velhos da comunidade. Isso tudo é possível de ser garantido no Projeto Político Pedagógico, porque consideram um instrumento de negociação e de autonomia da escola indígena.

Da mesma forma que a denominação de escola diferenciada, as questões relacionadas ao *bilinguismo* são igualmente complexas. “O

³ Disponível em: <www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?arquivo=ldb>. Acesso em: 10 fev. 2013.

bilinguismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas. Em tal relação, a escrita – ou não-escrita – é um fator determinante” (MELIÀ, 1997, p. 48).

O aspecto do bilinguismo, ou o uso da língua materna consta como uma das diferenças nas escolas indígenas. Entre os Guarani, o uso da língua se faz presente na escola e na comunidade. Nas comunidades Kaingáng e Xokleng, o uso da língua materna se limita à escola e às famílias mais antigas.

No momento em que se fala em bilinguismo, há de se entender um pouco da política referente à língua, empreendida pelos órgãos institucionais na história recente das populações indígenas. No momento não há uma política linguística específica para as sociedades indígenas. A educação bilíngue se constitui um fator de mobilização social e de defesa dos valores culturais específicos da população indígena.

A escola indígena *específica* significa considerar os elementos próprios da cultura de cada povo. Na categoria *específica*, está implícita a língua materna, assim como os costumes, a religiosidade, as formas de ver e de se relacionar com o mundo e com a natureza. Igualmente, a categoria *interculturalidade* “é um dos princípios básicos tanto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como de diversos projetos de educação escolar indígena existente no Brasil” (GRUPIONI, 2001, p. 115).

A escola no modelo ocidental entra nas aldeias, trazendo consigo um mundo estranho, tanto nas suas formas próprias como em seus conteúdos. Estabelecer um diálogo com a cultura predominante nesse espaço exige, antes de tudo, o respeito e o reconhecimento dessa cultura. Diálogo pressupõe a existência de igualdade, de simetria, e a interculturalidade pretendida só pode desenvolver-se sem imposições.

A construção do espaço intercultural nas escolas indígenas está no campo da ampliação das identidades, nas inter-relações com outras culturas, trabalhando valores e conhecimentos tanto do mundo indígena quanto do mundo do não índio.

O que se percebe é que há um caminho muito longo a ser percorrido para que as políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, no tocante às características e funções da escola dentro das comunidades, se efetivem de forma eficaz e correspondente aos anseios das comunidades indígenas.

Estas e outras questões foram trabalhadas com os professores nas Oficinas Pedagógicas, sinalizando para a função e a importância do Projeto Político Pedagógico para as escolas como um documento que propicia a garantia dos princípios previstos na legislação e nos documentos que orientam e estabelecem diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

O PPP das escolas busca reconstruir os valores, fortalecer a cultura e levar em consideração as mais variadas situações que envolvem a prática dos costumes e das tradições indígenas. Fazem parte dos componentes curriculares a língua materna, os costumes, mitos, artes, história, tradições, terra, pinturas, alimentação, ervas medicinais, entre outras que identificam os povos indígenas, tornando a aprendizagem mais eficiente.

A comunidade escolar tem clareza de que o Projeto Político Pedagógico é um processo integrado e interdisciplinar, é uma construção social de conhecimento comprometido com a transformação social que traz por referência a realidade histórica em interação com diferentes saberes e com a valorização da cultura indígena. Esse processo está em constante elaboração e mudança para melhor aperfeiçoamento, que se baseia no sentido cultural e científico em que ambos devem interagir; sendo assim, nossos alunos se tornarão críticos, participativos, líderes e criativos (PPP EIEB CACIQUE VANHKRÊ, 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que se percebe é que há um caminho muito longo a ser percorrido para que as políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, no tocante às características e funções da escola dentro das comunidades, se efetivem de forma eficaz e correspondente aos anseios das comunidades indígenas.

As escolas indígenas pesquisadas estão passando por um momento importante, de trazer para si a responsabilidade dos princípios da Educação Escolar Indígena. Percebem que a escola autônoma passa necessariamente pela gestão e que necessariamente há que se aperfeiçoar no conhecimento e na efetivação do ofício de professor indígena.

As dificuldades aparecem no momento de definir um currículo específico e diferenciado. As escolas estão condicionadas ao sistema escolar da

Rede Pública, sendo um desafio vencer a ambiguidade entre o específico e diferenciado com as disciplinas curriculares pré-estabelecidas nos currículos escolares comuns às escolas não indígenas. Outro desafio para as escolas indígenas é a avaliação do desempenho dos estudantes. As regras e os modelos são ditados pelo Sistema Escolar comum a toda rede de ensino, não considerando as especificidades culturais, sociais e históricas.

A maior parte da comunidade escolar, especificamente os professores, não tinha o conhecimento da construção e elaboração do PPP, pois foi elaborado por um pequeno grupo, a partir de um padrão pré-estabelecido que não considerou as particularidades e especificidades da escola indígena.

A pesquisa está em andamento, por isso este relato não é conclusivo, no entanto já é possível perceber que, para as escolas indígenas possuírem autonomia, é preciso um esforço conjunto: das escolas indígenas em seus mecanismos de gestão e processos próprios de ensino-aprendizagem e das instituições que subsidiam a educação Escolar Indígena.

Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Direito Econômico. **Arquivo FUNAI Paranaguá – PR**. Brasília, DF, 1988. p. 31.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988. (Coleção Ediouro).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Decreto Presidencial n. 05 de 05 de maio de 2003**. Disponível em: www.socioambiental.org.br/esp/novogov/r_ind.shtm. Acesso em: abril de 2012.
- BRASIL. Decreto n. 07 de 18 de junho de 1902. In: SANTA CATARINA. **Projeto Microbacias 2** - Plano de desenvolvimento da Terra Indígena Xapécó municípios: Entre Rios e Ipuacu Região.Xanxerê.Associação Indígena Kanhru/AIKA, 2005. p. 05.
- GRUPIONI, L. D. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.
- MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÀ, B. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- NÖTZOLD, A. L. V. Os Tupinambá: a educação e o processo socializador. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. **Anais...** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- ROSA, H. A. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC – um campo de possibilidades**. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico – EIEB Laklãnô, 2011. Mimeografado.
- SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico – EIEB Cacique Vanhrê, 2010. Mimeografado.
- SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico – EIEB Wherá Tupã Poty Djá, 2011. Mimeografado.
- SANTA CATARINA. Portaria 488/88 de 30 de dezembro de 1988. Parecer SED 609. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto/SED. (Arquivo SED/SC).
- SANTA CATARINA. Portaria 014/98 de 27 de janeiro de 1998. Parecer SED 352/97. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto/SED. (Arquivo SED/SC).
- SANTA CATARINA. Portaria E/040 de 07 de junho de 2000. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto/SED. (Arquivo SED/SC).
- SANTA CATARINA. Decreto 1211 de 16 de dezembro de 2003. Parecer SED 191/01 de 21/11/2003. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto/SED. (Arquivo SED/SC).
- UFSC/LABHIN. **Relatório Parcial do Observatório da Educação Escolar Indígena**. 2011. Mimeografado.