

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INTERCULTURALIDADE E COSMOVISÃO NA REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA XOKLENG/LAKLĀNŌ

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: INTERCULTURALITY AND WORLD-VIEW IN THE REVITALIZATION OF XOKLENG/LAKLĀNŌ LANGUAGE AND CULTURE

Ernesto Jacob Keim¹
Fernando dos Santos²

Resumo:

Este texto apresenta uma síntese das ações e interações desenvolvidas junto ao povo Xokleng/Laklānō, que ocupa a Terra indígena Laklānō, em SC, vinculando-se a um projeto financiado pelo Programa Observatório Educação Escolar Indígena (CAPES/INEP). Ele relata desafios enfrentados para desencadear a revitalização da língua e cultura desse povo por meio da educação escolar. O texto apresenta uma síntese da história milenar desse povo e o processo de silenciamento e genocídio a que foram submetidos. Além disso, realiza uma análise da realidade do contexto escolar na perspectiva da interculturalidade e da cosmovisão que, por sua vez, identifica essa comunidade originária como povo, como meio para refletir os desafios referidos. Mostra, também, de forma breve, a construção teórica entendida como possibilidade de oferecer aos professores indígenas recursos para desencadearem um processo de autonomia e emancipação, por meio de dissertações que têm como foco a instrumentalização e a recomendação de ações que possam promover a revitalização e pró-revitalização da língua, cultura e cosmovisão ancestral desse povo originário.

Palavras-chave: Interculturalidade. Xokleng/Laklānō. Educação Escolar Indígena. Revitalização da língua Xokleng/Laklānō.

Abstract:

Current paper analyzes the activities and interactivities developed with the Xokleng/Laklānō groups that lives on the Laklānō Indigenous Land in the state of Santa Catarina, Brazil, as part of a project funded by the Observatory on Indigenous School Education, CAPES – INEP. The challenges to start the revitalization of the group's language and culture by schooling are reported. A synthesis of the thousand-year old history of the group, the silencing process and genocide experience are provided. Further, the schooling context with an intercultural and world-vision perspective and its identification as a people capable of discussing the above-mentioned challenges are investigated. The theoretical construction is briefly debated with regard to the possibility in supplying indigenous teachers with educational resources to start the autonomy and emancipation process through dissertations focusing the instrumentation and recommendation of actions that would promote the revitalization and the pro-vitalization of the ancestral language, culture and world-vision of this primordial group.

Keywords: Interculturality. Xokleng/Laklānō. Indigenous School Education. Revitalization of the Xokleng/Laklānō language.

INTRODUÇÃO

Este texto se caracteriza mais como relato de vivências e experiências do que como um aporte teórico, considerando que se ampara na

apresentação realizada em um seminário organizado pela CAPES em Brasília, em novembro de 2011. O propósito era promover a interação entre os projetos financiados pelo

¹ Mestrando em Educação, Professor da Rede Estadual e Municipal de Ensino, secretário municipal de educação e cultura do município de Ilhota – SC, E-mail: raul_ilhota@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, professor, pesquisador e um dos coordenadores do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, vinculado à Universidade Regional de Blumenau (FURB), E-mail: ernestojacobk@gmail.com

³ Este texto se refere ao projeto de pesquisa “Planejamento pedagógico-didático e formação intercultural de professores, para a revitalização da língua e da cultura Xokleng/Laklānō, nas escolas indígenas Laklānō e Bugio em Santa Catarina”, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Programa Observatório da Educação Escolar Indígena. Esse projeto está sob a coordenação do Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim.

programa Observatório da Educação Escolar Indígena.

O projeto desenvolvido teve início com base nesse financiamento em 02 de janeiro de 2010, constituindo o programa “Educação intercultural para a revitalização da língua e cultura Xokleng/Laklänö – FURB-CAPES-INEP”.

Esse programa tem como foco o Povo Xokleng/Laklänö, que vive no estado de Santa Catarina, na Terra Indígena Laklänö, localizada entre os municípios de Doutor Pedrinho, José Boiteux, Victor Meireles e Taiópolis. O contingente populacional que ocupa essa Terra Indígena (TI), atualmente conta com aproximadamente 1200 pessoas residentes, mas sua população é estimada em pouco mais de três mil pessoas, sendo que aproximadamente duas mil pessoas se apresentam como vinculados à TI, apesar de residirem nas cidades próximas onde trabalham, mantendo vínculos familiares com visitas e ajuda regulares. A população dessa TI se constituiu pela reunião forçada, promovida pelas autoridades estaduais, no início do século XX, dos sobreviventes do povo Xokleng/Laklänö como maioria, com pessoas dos povos Guarani e Kaigang. Atualmente, a Terra Indígena Laklänö se caracteriza como o local de maior concentração, além de pequeno grupo residente em TI em Porto União em SC, os quais representam o conjunto de pessoas constituintes da etnia Laklänö.

Essa TI se organiza em oito aldeias, cada qual com um cacique regional, e a TI é administrada por um cacique presidente, que, em tese, se subordina a outras instâncias de poder controlador, mas, na realidade, observamos um processo de confronto entre esses poderes. Conforme constatamos nas frequentes visitas e permanências na TI, agentes externos insuflam práticas demagógicas, próprias das intrigas políticas dos não indígenas no contexto dessa comunidade, visando, de certa forma, sua desestruturação.

Essa abordagem é relevante nesse contexto, pelo fato de o cacique presidente ter o poder de nomear e demitir os docentes que atuam nas escolas ali existentes. Há duas escolas maiores com todos os anos do ensino fundamental e médio, duas escolas menores, com apenas os quatro primeiros anos, e três escolas voltadas para a educação infantil. Esse poder, com visíveis implicações pedagógicas, também estabelece um processo de competição e de ruptura nas relações

interpessoais dos professores, pelas implicações econômicas que essa prática desencadeia.

Com base nos dados coletados durante as duas pesquisas de campo realizadas no início de fevereiro de 2010 e em outubro de 2012, no final dos três anos de duração do projeto, foi realizado um mapeamento de aspectos referentes à realidade social, cultural, escolar e linguística dessa comunidade. Constatou-se, entre outros aspectos, que atualmente, nessa comunidade originária, existem mais professores habilitados do que o contingente necessário para atuação nas escolas, o que possibilita ao poder central promover intervenção direta nas atividades escolares, com a indicação e retirada de docentes. Tal fato desencadeia instabilidade na dinâmica pedagógica e descontinuidade de atividades e processos iniciados pelos professores em exercício. Essa situação também gera, na comunidade, um estado de competição, desconfiança e intrigas, estimuladas, de certa forma, pela ameaça implícita à estabilidade financeira dos professores.

Como elemento agravante da situação precárias das escolas, cabe destacar o fato de que a atuação da Secretaria Estadual de Educação é muito inoperante, no sentido de mover esforços para caracterizar as escolas localizadas na TI Laklänö como Escolas Indígenas, atendendo ao que está prescrito na LDB de 1996. De acordo com esse preceito legal, a escola indígena goza de estatuto próprio, mas o que se vê é a escola sendo submetida aos mesmos preceitos organizativos das escolas não indígenas tanto na questão pedagógico-didática quanto na gestão, conforme Bartolomeu Melia (1996) e Antonella Maria Imperatriz Tassanari (2001).

A gravidade dessa abordagem se mostra pela forma como foi atendida, pelo estado, a reivindicação feita pelos professores indígenas para que fosse dada atenção aos conhecimentos originários, fazendo com que a língua Laklänö figurasse na grade curricular. O ensino foi acrescentado, contudo descrito como língua estrangeira, e a carga horária tradicional para história e geografia se manteve a mesma, apesar de terem sido acrescidos conteúdos referentes à história, às artes, à cultura e à cosmovisão desse povo. As tentativas desenvolvidas durante a vigência do projeto junto às autoridades, no sentido de promover mudanças, foram frustrantes e cercadas de ameaças, que se mostravam algumas veladas e outras nem tanto.

Cabe destacar também, com base nos levantamentos promovidos pelos pesquisadores, a falta de investimentos para manutenção e reposição de material e equipamentos das escolas. A esse respeito, destaca-se o fato de a Escola Vanhecu Patté ter sido incendiada e, mesmo depois de um ano de constantes apelos e diálogos com as autoridades, a escola não ter sido reconstruída. Não obstante, era exigido dos professores e da direção da escola o cumprimento do calendário escolar e dos preceitos legais para garantir burocraticamente o ano letivo. Nessas circunstâncias, uma das salas que ficou menos avariada pelo incêndio é o local onde, até a data de publicação deste artigo, funciona a cozinha, a secretaria, o depósito e o gabinete do diretor. As aulas ocorriam onde houvesse um abrigo, em ambientes próximos emprestados ou no Ginásio de esportes inacabado, que possui apenas um telhado sobre pilotis de estrutura pré-fabricada.

AS ORIGENS DESSE PROJETO

A motivação para a escolha do referido povo como foco da pesquisa remonta a 2002, quando em uma reunião da comunidade indígena com a comunidade externa, na qual eram debatidos projetos da EPAGRI e do Programa de Micro Bacias, o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS participou na condição de representante da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Como decorrência dessa representação, a FURB, como instituição pública municipal e de compromisso regional, foi desafiada pelas lideranças indígenas a oferecer vagas com gratuidade total, para que jovens indígenas pudessem estudar e se preparar para desenvolver atividades na TI, a fim de ampliar sua autonomia e ter capacidade de gerir qualidade de vida para a comunidade.

Esse pedido se configurava como parte da indenização devida, pelo povo de Blumenau e demais cidades do médio e baixo vale do Itajaí, à comunidade indígena, pelos prejuízos materiais, sociais e humanos que sofreram, com a construção da barragem controladora da vazão das águas pluviais, para impedir as enchentes nas cidades dessa região.

Como resultado desse pleito, a FURB concedeu 15 vagas totalmente gratuitas para estudantes indígenas, com a condição de que eles deveriam retornar, depois de formados, para sua comunidade, para lá desenvolver ações que

resultassem em melhores condições de vida para aquela comunidade. Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa EDUCOGITANS ficou com a responsabilidade de viabilizar meios de interação dos indígenas com a comunidade acadêmica. Em função desse propósito, foi iniciado um projeto, por meio do qual os indígenas escreveriam um texto, possivelmente na forma de livro, confrontando o saber e os conhecimentos tradicionais de seu povo com os desenvolvidos na academia.

Esse processo, apesar do entusiasmo inicial, teve um final trágico, com a morte, não investigada, do indígena Lauro Juvei, que ocupava o lugar de Cacique Presidente e que era dotado de excepcional capacidade de negociação, conseguindo mediar diferentes possibilidades, fundamentais para o sucesso e a continuidade desse processo de formação. Além da morte desse líder, pranteado até hoje pela comunidade, cabe destacar as ameaças telefônicas contra a vida do Professor Ernesto Jacob Keim, que coordenava esse processo no contexto da FURB. Esse quadro dispersou o grupo, que deixou de se reunir sistematicamente, com o retorno de mais da metade dos estudantes para a sua comunidade originária.

O interesse do Grupo de Pesquisa por essa comunidade originária também foi aguçado pelo fato de eles existirem há aproximadamente 3.000 anos, ocupando, principalmente, a região do Vale do Itajaí Açu, o planalto catarinense e partes dos campos do Paraná, como povo migrante⁴, conforme Coelho dos Santos (1997). Esse autor aponta que eles viviam em grupos de 50 a 60 pessoas, fazendo duas migrações anuais, ou seja, passavam o inverno no litoral catarinense e o verão na serra e no planalto.

Esse movimento migratório gerou conhecimentos e hábitos muito particulares de interação com a natureza e com eles mesmos, para que pudessem existir por tantos milênios diante das incontáveis dificuldades e dos inúmeros desafios que deviam ser superados a todo tempo. É sob esse prisma que esta pesquisa se reconhece, pois pretende estimular a comunidade

⁴ Optamos pela expressão migrante no lugar de nômade pelo fato de que, sendo migrantes, obedeciam a um trajeto que se repetia periodicamente e, sendo nômades, existe a conotação de que andavam a esmo sem uma trajetória esperada e repetida. Além desse argumento, consideramos que a palavra nômade carrega uma representação depreciativa e preconceituosa.

Xokleng/Laklänō a revitalizar esses conhecimentos e recursos, por meio do resgate e fortalecimento de sua língua e cultura não para um retorno à “vida no mato”, mas para fazer com que seu patrimônio possa se reverter em algo a favor da melhoria da vida da própria comunidade, seja como valor/capital de troca, seja como valor/capital de uso, conforme Lukács indica em sua obra *Ontologia do Ser Social* (1979).

A referência a Georg Luckács se justifica pelo fato de que o estudo de uma comunidade humana implica a constituição de uma sociedade. Esse autor aponta para o fato de ela se organizar com uma particularidade, de ser comunidade e possuir organização social, o que se dá como processo dinâmico que caracteriza a organização, conforme os interesses, as forças e os poderes vigentes, marcando-se como grupo social. Nas comunidades originárias, além da dimensão de ontologia social, podemos identificar a existência marcante do que denominamos Cosmovisão, a qual se apresenta como identidade de um grupo social bem delimitado, mas que se caracteriza em decorrência dos saberes, hábitos e costumes que se acumulam na perspectiva da ancestralidade, de forma subjetiva e subliminar, conforme Keim (2011).

Citar Luckács, referenciado em sua obra *Ontologia do Ser Social* (1979), tem o propósito de evidenciar que as comunidades originárias vivem cercadas de comunidades não indígenas, muitas vezes com matriz ontológica de natureza colonialista e colonizadora. Estas, por sua vez, evidenciam as diferenças que denigrem e oprimem as comunidades originárias, consideradas como inferiores e menores. Esse aspecto faz com que se traga o conceito de reificação de Luckács, como advertência de que os indígenas devem estar atentos para não reificar os objetos, os discursos e os aspectos que caracterizam as comunidades do entorno. Ao invés disso, é necessário evidenciar seus saberes, suas falas, seus objetos e sua cosmovisão como valores de uso e de troca, caracterizados como capitais que viabilizem mediação em igualdade de condições entre as comunidades exógenas.

Luckács aponta, conforme Keim (2011), que o valor de uso se refere à condição pela qual um certo conhecimento é utilizado como meio para proporcionar qualidade de vida e atender as necessidades de seu portador; e valor de troca se refere à condição em que o conhecimento é utilizado como meio para viabilizar algum ganho

e vantagem estabelecida na relação com outrem. Assim, revitalizar a língua de uma comunidade originária significa ampliar um capital que se caracteriza como valor de uso, na medida em que as pessoas se comunicam de forma tal, que a cosmovisão, a ancestralidade e a cultura acumulada se fortaleçam entre seus integrantes, fortalecendo a identidade da comunidade e do povo frente aos desafios postos pelo entorno.

Com base nessas intenções e nesses propósitos, a busca pelo reconhecimento dos valores e dos referenciais e princípios que os caracteriza como povo motiva o registro que substancia este texto. Esses conhecimentos e posturas constituem essas pessoas como seres que se orgulham de sua ancestralidade e se reconhecem como pertencentes a esse mundo, como depositários de conhecimentos únicos e particulares, constituintes de sua cosmovisão, ou seja, de seu reconhecimento como ser no mundo.

Esses conhecimentos possibilitaram posturas frente à vida que merecem ser identificadas e reconhecidas. São exemplos as formas que utilizavam para a obtenção e o preparo de alimentos, os cuidados com a saúde e também as formas como enfrentavam os desafios impostos pelas intempéries climáticas e pelas relações interpessoais e intergrupais, que, a todo tempo, permeavam o cotidiano do grupo e de cada pessoa em particular, conforme Urban (1978).

Assim, este texto trata inicialmente de alguns aspectos da história do povo Xokleng/Laklänō para situar o leitor no tema tratado. Depois, apresenta os caminhos desenvolvidos pela pesquisa com relatos referentes às produções acadêmicas na forma de dissertações de mestrado, destacando, em seu conjunto, o propósito de subsidiar a formação dos professores e estimular a organização do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas.

UM POUCO DA HISTÓRIA XOKLENG/LAKLÄNÖ

Escrever a história de um povo migrante, por isso, com poucas provas materiais, se constitui em desafio acadêmico, pelo fato de se amparar fundamentalmente na história oral, a qual se organiza por meio de relatos testemunhais, pela observação cuidadosa e criteriosa de como a vida da comunidade se organiza e pela atenção na análise da forma como reagem aos desafios cotidianos que se apresentam a todo o tempo. Essa

observação se faz necessária pelo fato de os professores indígenas, quando questionados pela história que contavam, em diferentes momentos de interação proporcionados pelas atividades decorrentes da pesquisa, serem enfáticos em colocar em dúvida os registros acadêmicos presentes na forma de teses, dissertações e artigos. Essa posição se sustenta no fato de que esse povo se sente invadido quando pesquisadores se apresentam para realizar coletas de dados sobre temas que interessam aos pesquisadores e não aos indígenas. Relataram ser comum atender aos pesquisadores, mediante o pagamento de certa quantia em dinheiro, dando como respostas o que eles percebem ser do interesse desses investigadores. Essa indisposição tem origem no fato de que a comunidade Laklânõ, bem como os entrevistados nunca terem recebido um único exemplar dos artigos publicados e das teses e dissertações defendidas.

Essa abordagem ganhou consistência em um encontro no qual levamos para a comunidade indígena exemplares impressos de dissertações e teses que foram defendidas em diferentes universidades. A reação com muitos risos entre eles e conversações no idioma próprio se deu, na medida em que reconheciam os depoimentos falsos que alguns dos presentes assumiram terem dado. O curioso é que eles não reconhecem o antropólogo Silvio Coelho dos Santos, como um autor cujo texto deva ser considerado como totalmente confiável, pois entre eles, existe a informação de que os depoimentos colhidos por esse pesquisador se deu com a colaboração na forma de intérprete e tradutor, em suas entrevistas, de um indígena Kaigang, considerado por eles como não confiável e como pouco conhecedor dos idiomas Laklânõ e Português. Dessa forma, dizem que o indígena interpretava o que entendia dos Laklânõ e essa interpretação era compreendida de forma truncada pelo pesquisador, que também interpretava o que lhe era passado de forma truncada.

Esse fato foi importante para nossa investigação, no sentido de que passamos a amparar nossas informações em provas documentais, em diferentes arquivos históricos existentes nas igrejas e prefeituras dos municípios onde se sabe que ocorreram no passado relações e confrontos entre os indígenas e os colonos. A respeito desse processo, o historiador Almir Bauer desenvolve sua tese de doutorado para apresentar uma abordagem da história desse povo

amparada nos documentos, confrontados com os depoimentos de alguns anciãos, com os quais se conseguiu estabelecer um relativo grau de confiabilidade, em função da presença constante de nossa equipe na Terra Indígena Laklânõ. Atualmente, não somos mais considerados como estranhos, mas como um grupo de investigadores, que é respeitado e acolhido pela comunidade. Apesar desse argumento, adotamos certa cautela na coleta das informações e na publicação de nossos argumentos, considerando a história pregressa já apresentada.

Assim, temos que a condição de povo, caracterizado como migrante, implica ter bagagem cultural e vivencial diferente dos grupos étnicos com hábitos sedentários. A vida migrante faz com que esse povo apresente sua história mais pela história oral do que por objetos materiais, fato que justifica a existência de poucos artefatos construídos que podem se apresentar como dados e argumentos arqueológicos de pesquisa.

Esse aspecto é muito relevante, na medida em que conseguiam viver numa situação de íntima interação com a natureza, dela retirando tudo de que necessitavam, em uma relação de respeito e reciprocidade, entendendo-se como parte integrante e fundamental do conjunto, constituído pelo meio ambiente e pela natureza humana.

Em suas migrações e por não possuírem utensílios para o cozimento de alimentos, desenvolveram formas próprias para o preparo do que comiam, como, por exemplo, o costume de enterrarem, em terra úmida, cestos carregados de pinhões colhidos junto às matas de araucárias no planalto, os quais eram consumidos no verão seguinte, quando sua casca estava amolecida pela umidade e os pinhões se encontravam em fase de brotamento. Então, os pinhões eram amassados com mel de abelhas e fubá de milho pilado, embrulhados em folhas próprias e enterrados sob uma fogueira acesa até que estivessem assados, conforme depoimento oral dos professores indígenas em etapa do curso de especialização Educação e Interculturalidade do Bem Viver (2011).

Na região intermediária da migração entre a serra e o litoral, colhiam o milho plantado na passagem anterior e plantavam novas sementes que seriam colhidas meio ano depois quando passassem em sentido oposto. Esse milho era pilado e utilizado como farinha no preparo de diferentes alimentos. A prática de assar os alimentos sob o calor de fogueiras se estendia para

o preparo dos animais caçados, que eram repartidos para todos os integrantes do grupo. No litoral, normalmente no inverno, utilizavam peixe, fubá e mandioca como base de sua alimentação.

Cabe destacar que o milho pilado, bem como mel e outros materiais eram transportados em cestos de taquara impermeabilizados com cera de abelha. Esses cestos eram colocados nas costas do indígena, sendo sustentados por uma tira que se apoiava na testa do carregador. Essas informações, destacadas da obra de Coelho dos Santos (1997), não foram contestadas pelos professores indígenas integrantes de nosso grupo de pesquisa.

Essa capacidade de interação com a natureza e esses hábitos foram perturbados com a chegada dos primeiros colonos portugueses no século XVI, os quais utilizavam a costa catarinense como local para a coleta de provisões e reparo de suas embarcações. Também, desde essa época, havia grupos constituídos, principalmente, por religiosos que se dirigiam ao interior com a finalidade de alcançar o Rio Paraná e, em especial, as missões jesuíticas. Nesse trajeto, eles atravessavam as terras tradicionais ocupadas por esse povo, sendo por eles atacados quando coincidia de se cruzarem com a dinâmica migratória dos indígenas. Os ataques ocorriam possivelmente como reação, ao que poderiam interpretar como defesa a algo estranho, que se atravessava em sua forma tradicional de vida. Essa reação lhes deu a fama de perigosos e agressivos.

No planalto, também havia confrontos com os bandeirantes que buscavam as missões jesuíticas para escravizar os guaranis e depois, durante os séculos XVIII e XIX, com os tropeiros que faziam a ligação de São Paulo com a região sul do Brasil. Cabe destacar que, durante o período da regência de D. João VI, foi declarada uma guerra em 1814, pelo gabinete imperial, contra os botocudos de Santa Catarina, cujo conflito continua sem que tenha havido algum armistício ou processo de assinatura de acordo de paz.

Como vimos, a organização da vida desse povo se apoiava em usos, costumes e tradições próprias e particulares, construídos ao longo de estimados três mil anos e que foi sendo gradativamente silenciada em função dos encontros e escaramuças com os europeus, que consideravam como invasores. Nesse contexto histórico, a situação se agravou a partir de 1848,

quando o tradicional processo migratório dos Xokleng/Laklänõ se defrontou com um novo desafio constituído pelos colonos alemães, que se instalavam nas margens do Rio Itajaí Açu em número sempre crescente. (COELHO DOS SANTOS, 1973).

Os encontros dos indígenas com os europeus se constituíram em uma grande surpresa para os integrantes desses dois povos. Essa surpresa logo se constituiu em embate pelo confronto entre dois grupos culturais desconhecidos que se desafiavam mutuamente, tendo por parte dos indígenas um sentido de defesa do território tradicional com seus usos, costumes e tradições e um sentido de confronto com mais um desafio que se colocava em seus caminhos habituais. Por parte dos colonos, a atitude era de defesa de um território que lhes foi prometido e legado, sem que houvesse preparo algum dessas pessoas que não fosse o de enfrentamento e autodefesa, conforme destaca Giralda Seyferth (1974).

Aos colonos, cabia a esperança de vida nova que lhes foi prometida e propagada nas campanhas com que foram aliciados, com a promessa de que iriam para um local onde não teriam os desafios da neve e das dificuldades econômicas que sofriam na Europa. Nessas circunstâncias, pode-se contabilizar o fato de terem sido envolvidos com promessas e esperanças que, logo depois do embarque, se constituíram em dolorida e sofrida realidade, sentida pela viagem de travessia atlântica, que poderia durar até mais de dois meses e depois do desembarque, a instalação de um embate pela sobrevivência, sem que estivessem preparados para lidar com terrenos cobertos com vegetação e animais para eles totalmente desconhecidos, clima muito diferente e condições materiais totalmente precárias. Nessa situação de luta quase desesperada para vencer os desafios materiais a que estavam expostos, se somava a decepção, a saudade e a solidão e, ainda, a possibilidade e o medo de serem atacados pelos anunciodos selvagens, propagados como cruéis e implacáveis.

Nessas circunstâncias, de um lado, estavam os assustados indígenas, que viam ameaçadas suas formas de vida tradicional, além de constatar a redução dos animais disponíveis para a caça e, também, se defrontarem com instrumentos de morte para eles desconhecidos como as armas de fogo. De outro lado, pessoas que tentavam se aclimatar e superar sempre novos desafios,

estando também assustados diante das possibilidades inusitadas e inesperadas que poderiam lhes atingir a cada momento, seja por doença, por ataque de feras ou pelos confrontos com os indígenas, além de não terem uma infraestrutura organizada que lhes desse sustento e apoio. Dessa forma, havia, na região sul do Brasil, um conflito movido pela luta pela sobrevivência, mas com a supremacia de quem conseguisse se impor pela força, com mais sofisticação instrumental.

Sem diálogo e sem respeito às diferenças, se impetrou um processo genocida que perdurou até a primeira metade do século XX. A falta de preparo dos colonos para o diálogo por parte dos colonizadores, bem como a falta de interesse por parte dos governantes em respeitar e valorizar as diferenças, como fontes de conhecimentos e, portanto, de meios para construir respostas aos problemas emergentes, se configuraram como alguns aspectos que possibilitaram o complexo, cruel e excludente contexto civilizatório no qual estamos imersos, conforme Roger Stoltz (1997).

Assim, os colonos, com melhor equipamento gerador de morte e com apoio do governo, que depois organizou milícias de caçadores nominados bugreiros, desencadearam um genocídio que promoveu declínio significativo na população desse povo. Não houve nenhuma consideração com o que eles conheciam e como lidavam com as condições ambientais e territoriais para conseguirem sobreviver por tantos anos, o que teria sido fundamental para facilitar a vida desses novos habitantes da terra catarinense.

Essa luta se manteve até o ano de 1910, quando foi criado o Serviço de Proteção dos Índios (SPI), conforme Silvio Coelho (1973) e Francisco Schaden (1953), com a finalidade de promover a pacificação dos indígenas, como forma de minimizar as críticas à morte desencadeada aos indígenas, que eram cada vez mais contundentes por parte, principalmente, das nações europeias. Porém, apesar dessas ações por parte do governo republicano, mais para salvaguardar sua imagem internacional do que por sentidos humanitários, as milícias de bugreiros persistiam em suas ações, apoiadas então pelos colonos e suas instituições recém-criadas.

Nesse contexto de dificuldades e incertezas, os indígenas foram assentados em uma área montanhosa caracterizada pelas nascentes de alguns rios que formam parte da Bacia Hidrográfica do Itajaí. Corria, então, o ano de

1914, quando essa região foi considerada como “Reserva Indígena Duque de Caxias”, sendo deslocadas para essa área pessoas das etnias Kaigang e Guarani, com quem os Xokleng/Laklânõ tinham desavenças ancestrais, conforme Sálvio Müller (1987).

Depois de um período de conflitos, superados com a intervenção de diferentes grupos de funcionários federais e de religiosos, os Xoklengs, que eram maioria, juntamente com os Kaigangs, organizaram um local à margem dos rios com terra fértil e boas condições para alimentar seus animais e para o cultivo de subsistência. Nesse local, passaram a viver com relativa calma, apesar das dificuldades, das ameaças e dos preconceitos sempre crescentes por parte da comunidade não indígena que os cercava. De certa forma, eles se mantinham isolados, tendo contatos esporádicos quando alguns indígenas que aprenderam algumas palavras em português se aventuravam para vender alguns de seus produtos excedentes, como milho para pipoca e amendoim, colhidos em suas roças, conforme depoimento dos anciãos que participaram do encontro em Dr. Pedrinho como etapa do curso de especialização Educação e Interculturalidade do Bem Viver. Essa saga rotulada de pacificação, na realidade, se caracterizou como processo de silenciamento e subjugação dessas pessoas que, para se manterem vivas, se submetiam aos espaços territoriais para os quais eram empurrados, ou seja, as regiões montanhosas, pois as partes planas eram ocupadas para as tarefas de agricultura, desenvolvidas pelos colonos europeus. (SCHADEN, 1953).

Durante a década de 1940, abateu-se sobre esse povo já quase aniquilado novo golpe, impetrado com a intensificação da atividade madeireira na região. Essa ação extrativista aliciou os indígenas já assujeitados e silenciados, como trabalhadores para a retirada da madeira, sendo enganados e ludibriados com as formas utilizadas como pagamento do trabalho e da madeira, conforme depoimento do professor Abraão Patté (2011).

Nessa condição, eles se mantiveram acuados e ameaçados pelos caçadores de indígenas, agora não mais como funcionários do estado, mas ativos e mantidos por pessoas interessadas em suas terras e incomodadas com sua presença, mantendo-se em ação até a década de 1970.

No final da década de 1970, em função das enchentes que atingiam duramente as cidades do

médio e baixo vale do Itajaí com destaque para Blumenau, foi proposta a construção de barragens no alto vale para reter as águas das chuvas que deveriam ter a vazão controlada, conforme as marés oceânicas. A maior das três barragens construídas recaiu exatamente na região onde os indígenas estavam assentados, se organizavam e se habituavam a uma vida não nômade, apesar de muitos indígenas ainda viverem adentrados na mata, mantendo seus hábitos e costumes tradicionais. Nesse local, havia um espaço plano onde realizavam seus cultivos e tinham o rio onde pescavam.

Conforme Sálvio Müller (1987), a construção dessas barragens foi decretada sem levar em consideração as necessidades e a interferência dessas construções na vida das pessoas que viviam em suas imediações e que seriam por elas afetadas. Dessa forma, os integrantes da comunidade Xokleng/Laklänō foram afetados de forma direta, uma vez que o espaço no qual estavam instaladas suas moradias e seus meios de subsistência foi destruído, ficando sem terreno adequado para moradia e desenvolverem suas atividades de agricultura.

Como compensação pelos prejuízos causados e em resposta à pressão popular, o governo estadual, com o argumento de indenizar aquelas pessoas pela perda de suas moradias, abriu estradas nas encostas dos morros, construindo diversas casas de alvenaria distantes centenas de metros e até mais de um quilômetro umas das outras. A instalação das pessoas, dessa forma, trouxe hábitos com perfil individualista e com uma postura ilusória de que cada um dos moradores se constituía em proprietário das terras que estavam à sua volta. Essa ilusão facilitou a exploração da madeira de lei ali existente com diversos testemunhos de enganação promovida pelos madeireiros aos indígenas, que não conheciam dinheiro e não entendiam sua lógica, negociando de forma ingênua a madeira de lei ali existente. (MÜLLER 1987). Conforme depoimento do Ancião Veitxá (2011), a decisão das moradias separadas foi aceita como um meio para impedir o avanço dos colonos, que se apropriavam, cada vez mais, das terras destinadas aos indígenas, a ponto de, atualmente, não restar mais nenhum espaço que possa ser caracterizado como adequado para a agricultura.

Nesse contexto de descaracterização das condições ancestrais que conduziam a vida dessas pessoas como povo, foram instaladas em suas

terras duas escolas que desenvolvem uma proposta curricular idêntica à das escolas dos não indígenas. Para essas escolas, foram enviados professores não indígenas, que ampliaram ainda mais a descaracterização cultural e comportamental desse povo.

Atualmente, todos os professores atuantes nessas escolas são pessoas egressas da própria comunidade, contudo estão sujeitados às normas da Secretaria Estadual de Educação que, por vezes, não reconhece aquela como uma escola que deva obedecer a um estatuto diferenciado. Esses professores, além de serem indígenas, carregam em sua trajetória acadêmica as marcas recebidas em sua formação por docentes não indígenas que, a todo o tempo, desprezaram sua cultura, cosmovisão e matriz civilizatória, tendo se formado sob o jugo de preconceitos e valores impostos pelos não indígenas.

A inadequação dessas escolas e sua não caracterização como escola indígena chegam ao ponto de a língua mãe ser apresentada como língua estrangeira no currículo ali praticado, cabendo a carga horária de duas horas semanais em apenas alguns anos do ensino fundamental para a língua Laklänō.

É nesse contexto histórico que se desenvolve esse programa de pesquisa e interação, que busca a revitalização da língua e da cultura Xokleng/Laklänō, junto aos remanescentes desse povo, que se denomina Laklänō. É propósito do programa de pesquisa aqui descrito revitalizar aspectos que se constituem em abordagens e argumentos a respeito da dimensão cultural e identitária, que durante milênios, prevaleceu nessa região. Nesse sentido, a intenção é promover um processo no qual predominem postura e percepção, com a base teórica intercultural de matriz fenomenológica e hermenêutica, para que se conheça mais essa história e cultura milenar e para que se possa oferecer e disponibilizar a essas pessoas recursos que sejam adequados para romper com a condição degradante e violentadora a que estão submetidos.

O agravamento da condição de marginalização e miséria, vigente na atualidade, se deve às condições históricas que permearam o processo de colonização que promoveu silenciamento e assujeitamento dessas pessoas. A intencionalidade com que foram dizimados e “aprisionados” no território que se convencionou chamar reserva Duque de Caixas, mas nomeado pelos nativos como Terras Indígenas Laklänō, que

significa “terra onde o sol se põe”, tem, nesse programa, a intenção de agir como mediador de superação, por meio de movimento de revitalização da autoestima da identidade indígena de seus ocupantes, os quais já assumem a condição de silenciados, conforme Nanblá Gakran (2006).

Nessa perspectiva, entendemos que a preservação de uma cultura significa processo complexo de reconhecimento de valores e identidades e que esse reconhecimento desencadeie processo de revitalização que se configure, entre outros aspectos, em possibilidade de conhecimento mais apurado da história de nosso planeta. Trata-se de descobrir formas por meio das quais se poderão desenvolver meios que facilitem condições de vida e de relações com diferentes grupos étnicos. Essa compreensão evidencia a postura de que a história que se apoia na cosmovisão e na cultura de um povo que soube superar as adversidades ambientais e sociais pode ser um importante veículo de superação de dificuldades com as quais diferentes grupos se defrontam atualmente e que os desafiam.

Saber como se organizavam em seus processos migratórios, ou seja, como lidavam com a alimentação; como lidavam com as diferenças interpessoais, com os afetos, com a sexualidade e com a diversidade de forças e também com os poderes vigentes; como davam conta das alegrias e das tristezas; como superavam as dificuldades advindas pelas tempestades e pelas diferenças de temperatura; como lidavam com a morte e como se organizavam para manter a natureza, capaz de fornecer, de forma sempre renovada, o que necessitavam para manterem-se vivos e saudáveis. A resposta a essas questões pode ser um acervo importante para se alcançar condições atuais mais favoráveis para a emancipação da vida planetária.

Além dessas abordagens, tão diretamente ligadas à vida, nesta pesquisa se investiga em que bases se sustenta a dimensão cultural desse povo. Nessa busca, tendo Flusser (2007) como referencial, chegou-se ao consenso de que a estrutura linguística Laklänõ, que teve sua estrutura ortográfica organizada há apenas 10 anos, se organiza e se estrutura como processo semântico com base na sensibilização e nos sentimentos, confrontando-se com nossa realidade linguística flexional, que se organiza com base em significados e sentidos. A percepção desse aspecto comportamental da língua, forma mais direta de comunicação desse povo, é um importante aporte

para a revitalização da língua e da cultura Xokleng/Laklänõ por meio das atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental, nas duas escolas maiores que atuam junto a essa comunidade, conforme impresso na obra *Educação e Sociedade Pós-Colonial*. (KEIM e SANTOS, 2012).

Esse processo de interação tem como base de sustentação a confiança de que a ação junto aos professores e estudantes indígenas pode auxiliar a comunidade Laklänõ a valorizar e revitalizar sua cosmovisão e cultura ancestral. Além disso, pode revitalizar formas tradicionais que tragam meios com os quais possam interagir com dignidade nas relações mediadas por um mundo caracterizado pelas diferenças culturais, pautadas pelas ideologias de consumo e de competição a que estão sujeitados. Cabe, então, ressaltar que o foco não é o retorno às formas ancestrais de vida como povo migrante e coletor, mas é a busca por meios para que os conhecimentos ancestrais se caracterizem como capital de troca com os conhecimentos modernos.

Dessa forma, pretende-se que a alcunha “indígena” se transforme em motivo de orgulho e satisfação e não em forma que os fragilize e os coloque em condição de vulnerabilidade social e dependência. Nesse sentido, este artigo relata alguns aspectos que consideramos como resultados da pesquisa e que deixam expostas ações a serem realizadas para que o processo iniciado não se perca por falta de continuidade.

PREÂMBULOS E DECORRÊNCIAS DA PESQUISA

A pesquisa alvo deste texto busca a revitalização da língua e da cultura desse povo, tendo a educação básica como foco privilegiado para promover processo de natureza intercultural. Esse processo visa ampliar a consciência e a responsabilidade da comunidade em manter sua cultura, suas tradições e seus costumes como forma para se revitalizar como povo, e para conquistar credibilidade junto à comunidade não indígena.

Uma contribuição importante da FURB com essa comunidade foi o trabalho desenvolvido desde o ano de 1983 com a professora de antropologia Terezinha Bublitz, a qual desenvolveu o primeiro estudo referente à descrição vocabular da língua Xokleng, que foi a base da pesquisa de mestrado do indígena Namblá

Gakran, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, a qual resultou na construção ortográfica dessa língua. De 1993 a 2006, o departamento de artes da universidade, por meio da Professora Paloma Gonzales, desenvolveu junto às crianças e adolescentes da comunidade indígena um programa de artes, envolvendo universitários do curso de artes visuais, com a finalidade de resgatar traços e manifestações estéticas desse povo.

A partir dos recursos disponibilizados pelo programa Observatório da Educação Escolar Indígena, foi possível atender, a partir de 2010, a diferentes demandas as quais eram impossibilitadas por falta de recursos. Essa mudança de rumos possibilitou novas incursões junto a essa comunidade, com destaque para a inserção de professores indígenas como pesquisadores para, com suas vozes e letras, possibilitar que a universidade estabeleça meios de interação com essa comunidade, até então alijada de seus quadros e de seus saberes. Nesse contexto, a oferta de bolsas de pesquisa para professores das escolas indígenas e para estudantes universitários se caracterizou como uma oportunidade de desencadear uma postura em que a universidade deixa de ser apenas um local de ensino e passa a ter postura de interação para gerar e gerir futuras proposições.

Envolver as pessoas integrantes da comunidade com as próprias questões é, segundo Paulo Freire (1998), a maneira de promover libertação e autonomia, tendo por base os conhecimentos gerados e as ações elaboradas com a revitalização de sua cultura e cosmovisão, por meio da historicização crítica geradora de emancipação humana.

Paulo Freire é, por isso, um importante referencial nesse processo, na medida em que as pessoas se educam na relação entre si e na interação com o mundo. Até esse momento, tem-se a impressão de que esse objetivo está em vias de ser alcançado para viabilizar o resgate de aspectos que lhes devolvam o *ethos*⁵ o qual lhes foi roubado pelas ações de aculturação, jugo e silenciamento que lhes foi imposto. Cabe destaque

para a contribuição do Professor Cesar Nunes da FE da Unicamp, que apresentou, em comunicação oral, o argumento de que o *ethos* significaria para os povos nômades dos desertos o esteio central da barraca. Assim, Ethos é o radical de identidade de povo, etnia e de ética, que significa o que mantém “armada” a identidade e a dignidade das pessoas.

Diante desse quadro, o financiamento do programa Observatório da Educação Escolar Indígena se manifesta como presença e esperança na perspectiva freiriana de “esperançar”, isto é, levar adiante propostas que tenham a vida como referencial prioritário. Entendemos que revitalizar a língua desse povo, por meio das atividades escolares e da ressignificação semântico-pragmática de suas formas ancestrais de comunicação e relação, corresponde ao resgate de laços de conhecimento e de intervenção no mundo construído durante os milênios, em que esse povo migrou nas terras catarinenses do planalto para o litoral e vice-versa.

Cabe destacar, também, que essa pesquisa/interação, antes do referido financiamento, já havia desenvolvido cinco dissertações as quais foram defendidas junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, a que esse texto se refere. A primeira, de autoria de Norberto Siegel (2005), buscou a compreensão do que seria a perspectiva de Ética, a partir da perspectiva da reciprocidade que se considerava como referencial de vida do povo Laklänö, no contexto da Educação Informal no cotidiano desse povo originário. Essa investigação mostrou que a realidade dessa comunidade sofria uma profunda influência do entorno, gerando um estado que se mostrava como um grande conflito de identidade. A segunda dissertação, defendida por Carlos Odilon da Costa (2005), investigou em que medida os documentos gerados pelo CIMI, com base na perspectiva de autonomia de Paulo Freire, estavam presentes no contexto educacional da comunidade Xokleng/Laklänö. Essa pesquisa mostrou que essa comunidade, com sua especificidade, era pouco influenciada pelo CIMI, o que levou o grupo a buscar a compreensão de abrangência do que vinha a ser indígena no contexto nacional e latino-americano. A terceira dissertação, defendida antes de o grupo receber financiamento para investigar a questão da Educação Escolar Indígena, é de autoria de Mônica Maria Baruffi (2006), a qual investigou qual o sentido e a importância da escola para a comunidade Laklänö, deixando claro

⁵ Ethos, de acordo com o Professor Cesar Nunes da Faculdade de Educação da UNICAMP representa o mastro central da barraca montada pelos povos nômades dos desertos ao norte do continente africano. Ethos assim significa os referenciais que mantêm as condições favoráveis à vida das pessoas em comunidade. Ethos representa sustentação cultural que dá identidade e sentido ao grupo social.

que a escola que atuava junto à comunidade se mostrava como um polo de imposição da realidade e da cultura não indígena sobre a comunidade indígena, num processo de desvalorização dos conhecimentos ancestrais, a favor dos conhecimentos e saberes externos à comunidade, numa perspectiva altamente colonial, colonizadora e silenciadora. A quarta dissertação desse período, de autoria de Cledes Markus (2006), apresentou uma perspectiva antropológica de como a identidade étnica reage à postura de silenciamento imposta à Educação Escolar Indígena proposta pelo sistema Estadual de Ensino. Por fim, a quinta dissertação desse período preliminar, de autoria de Francisca Helena Danieliczen (2007), trouxe para o grupo o debate referente à interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena, referindo-se ao componente curricular Ensino Religioso no contexto das comunidades Guarani e Xokleng/Laklänõ. Desse modo, mostra como a ancestralidade promove uma matriz de cosmovisão que se apresenta como movimento significativo de resistência aos saberes impostos de forma exógena.

Como decorrência da fase com financiamento, foram desenvolvidas mais sete dissertações, cada qual atendendo ao propósito de não falar sobre os indígenas, mas em diálogo com eles, estabelecer meios e base teórica para que os professores indígenas pudessem desenvolver Projeto Político e Pedagógico, capaz de dar às suas Escolas Indígenas o perfil e a identidade que legalmente já possuem, mas os quais, de fato, ainda estão para serem alcançados. Além disso, objetivava-se que tais professores pudessem desenvolver suas aulas com uma postura a qual desse realce à natureza, cultura e cosmovisão desse povo originário, tendo como matriz a revitalização e pró-revitalização da língua originária.

Dessas dissertações, temos a de Ereni Radeck (2011) cuja pesquisa aprofundou o debate sobre o modo como a interculturalidade poderia se caracterizar como referencial para que os professores indígenas tivessem meios e objetivos para desenvolver essa dimensão em suas atividades de docência. Ana Clarisse Alencar Barbosa (2011) desenvolveu uma dissertação para caracterizar de que forma a Educação da Criança no contexto do povo Xokleng/Laklänõ poderia contribuir para a revitalização e pró-revitalização da identidade desse povo, considerando como

referencial a língua e as histórias que permeiam os saberes dessa comunidade. A professora Vilissa Rudenco Gomes (2012) desenvolveu uma investigação para debater a formação dos docentes indígenas na perspectiva da Epistemologia Social, tendo como referencial documentos oficiais voltados para essa finalidade. O professor Elias João de Melo (2012) deu ênfase, em sua dissertação, para a forma como a Educação Ambiental, no contexto atual da Educação Escolar Indígena, aborda referenciais que caracterizam a historicidade e os conhecimentos originários dessa comunidade, tendo em vista a vida anterior e posterior à incorporação dos referenciais civilizatórios dos não indígenas. A mestrandona, professora Mariana da Silva González Encina (2012), abordou, como tema de investigação, de que forma o teatro, na perspectiva de Augusto Boal, poderia contribuir para a ação docente se caracterizar como processo anticolonial. A Professora Vânia Konel (2013), ampliando as abordagens teóricas que motivaram o projeto financiado pela CAPES, investigou o que vem a ser e como se manifesta a cosmovisão como elemento de identidade das comunidades originárias, para se caracterizarem como meio de emancipação humana dessas comunidades, por meio da Educação Escolar Indígena. Para completar esse relato da produção acadêmica desse projeto por meio de dissertações de mestrado, tem-se a dissertação de Mara Jeanny Ferreira da Silva (2013), que investigou de que forma se dão o acesso e a permanência do estudante indígena ao ensino superior, tendo como referencial pressupostos da pedagogia proposta por Paulo Freire.

Um aspecto importante a ser destacado nessas dissertações é o fato de elas se apresentarem como pesquisas que, de certa forma, interagiram com o espaço e o cotidiano indígena sem se apropriarem de informações ou de saberes indígenas. Na medida do possível, pretendeu-se que essas dissertações, antes de descreverem hábitos, costumes e culturas e prescreverem posturas e ações, se voltassem a dar aos indígenas subsídios que fortalecessem suas características como grupo étnico, capaz de desenvolver postura coletiva que valorize sua cosmovisão e seu *ethos*, para com eles interagir com o contexto não indígena.

Mais um aspecto importante é o fato de que essas doze dissertações citadas acima e mais os livros *Educação e Sociedade Pós-Colonial* e *Educação na*

Diversidade Étnica: Educação Escolar Indígena no Contexto Pós-Colonial, editados com recursos advindos do próprio grupo de pesquisadores, e mais quatro DVDs com as fotos realizadas junto a essa comunidade, foram entregues a cada uma das escolas, aos professores bolsistas e ao Cacique Presidente, para que esses conhecimentos fossem socializados e compartilhados como cumprimento de promessa realizada quando foi solicitada a autorização para realizar essa atividade acadêmica.

Como decorrência desse projeto de investigação, também foi realizado um curso de especialização nomeado Educação e Interculturalidade do Bem Viver, que foi concluído por cinco professores indígenas e sete pesquisadores envolvidos com o processo de investigação a que se referiu este artigo.

A TRANSITIVIDADE COMO DECORRÊNCIA DA SUBJETIVIDADE/OBJETIVIDADE DAS AÇÕES

A título de considerações finalizadoras deste artigo, cabe destacar que o viés operativo desse processo acadêmico foi dinamizado vivamente com os recursos financeiros recebidos pela CAPES. Esses recursos se fizeram importantes pelo fato de que se criou uma consciência e uma responsabilidade dos investigadores indígenas e não indígenas de levarem a cabo esse processo, que é de natureza política, pois envolveu a tomada de consciência de que novas forças e poderes passariam a vigorar, e que estas novas forças e poderes eram diferentes daqueles com que, até então, se mediava a relação entre a FURB, em especial o Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, e a comunidade Laklänõ.

Ter um projeto de pesquisa e interação com recursos em educação no montante que nos foi concedido foi um fato inédito em nossa instituição. O volume dos recursos e o status da agência de fomento implicou súbita mudança nas formas como a equipe e a interação com os indígenas passou a ser referenciada. Dentre outros aspectos, essa relação deixou de ser tida e vista como algo exótico, desnecessário e irrelevante, para algo central e digno de nota. Essas mudanças indicaram, de certa forma, o grau de dificuldade que sempre enfrentamos e que se ampliou, por conta do preconceito e não reconhecimento da cultura e mesmo da existência dos indígenas. O

preconceito e a rejeição camouflada se manifestaram com a mudança de atitude, à medida que essa comunidade passou a render dividendos avaliativos para a instituição. Contudo, em momento algum, nos iludimos sobre a possibilidade de que alguma mudança essencial fosse ocorrer no seio da universidade, no sentido de incorporar os saberes e a cosmovisão dos povos originários, como recursos e fontes de conhecimentos. Esses recursos deveriam ser explorados e ampliados como saberes que constituem o universo esperado por uma instituição que se caracteriza como agente de conhecimentos múltiplos e diversos.

A esse processo negativista, se manifestaram e se organizaram novas forças e novos poderes que se fizeram sentir tanto no meio acadêmico, como atesta o relato no parágrafo anterior, quanto na comunidade indígena, que se perguntava sobre quanto dos recursos seria revertido para a comunidade indígena. As formas de relação se modificaram. Antes, durante seis anos, éramos apenas um grupo de professores e pesquisadores que representava uma instituição de ensino superior e que reconhecidamente, contribuía para dar esperança de formação superior a alguns jovens. Além disso, convém apontar o trabalho sistemático de apoio aos professores das duas escolas e aos estudantes indígenas dos cursos de graduação da FURB, apesar de ser precário, pela falta de apoio e de recursos, para atender às despesas que uma interação acadêmica demanda.

A concessão de bolsas de pesquisa para seis professores indígenas desencadeou um processo subliminar de oposição ao projeto pelos demais professores, ao considerar que apenas alguns eram beneficiados pelo programa. Essa reação mostrou que ali, na Terra Indígena, se manifestava, de forma explícita, que a solidariedade e a interação fraterna, que caracterizava a vida nos grupos migrantes, se configurava agora como um processo permeado pela lógica competitiva e excludente, decorrente de um contexto civilizatório, pautado na divisão de classes, e de um conjunto de movimentos de resistência e acomodação ao processo colonizador e de silenciamento e sujeição, a que foram submetidos durante séculos. Esses aspectos, de certa forma, apontaram itens que deveriam configurar a pauta de temas teóricos e metodológicos a serem adotados no desenvolvimento dos trabalhos.

Assim, em primeira instância, consideramos a educação como processo e não como metodologia. Como processo, ela tem como foco a possibilidade de gerar mudanças para a superação do que gera miséria e marginalização. Como método, ela reproduz a lógica e os preceitos vigentes. A educação, dessa forma, se mostra como agente capaz de promover rupturas no modelo colonizador introyetado nas pessoas a ele submetidas, conforme Memmi (1967), e iniciativas que passem da resistência à insurgência (KEIM, 2011), de tal forma que passem de posição defensiva e justificadora a processos de caráter propositivo e ofensivo, que promovam meios e condições para a eclosão de novas formas de organização da sociedade planetária.

Trata-se da educação como agente capaz de gerar a organização de uma proposta civilizatória planetária que considere a ontologia, a cosmovisão, a cultura e a valorização do que foi negado pelo modelo neoliberal vigente, como a ética, o cuidado, a amorosidade e a espiritualidade, que são elementos geradores e regentes de vida planetária voltada para o Bem Viver.

Essa postura de educação, que permeia toda a pesquisa, tem importância fundamental para orientar a formação continuada e inicial dos professores. Com base nessas perspectivas, esta pesquisa desenvolve programa de Educação referenciado em Princípios Essenciais, por isso transdisciplinar, que se caracteriza como aspectos dos quais não se pode abrir mão. Dentre eles, destaca-se a interculturalidade, a cultura, a cosmovisão, a ontologia e a perspectiva freiriana de que oprimido é aquele que tem a humanidade roubada. Por isso, o Princípio Essencial mais abrangente nessa proposta de interação é o resgate/revitalização da Humanidade Roubada dos indígenas e de todos os que foram lançados à margem do processo civilizatório e planetário como referencial decorrente de Basarab Nicolescu (1999).

Essa proposta educativa também se apoia em Referenciais Cognitivos, por isso interdisciplinar, os quais se caracterizam como aspectos de conteúdo que se apresentam como base para a construção de conhecimentos, capazes de gerar novas possibilidades para a resolução dos problemas relevantes para o grupo. Além disso, pretende-se ampliar a capacidade crítica, que permite a superação da consciência ingênua e

alienada, substituindo-a pela consciência crítica e engajada para o Bem Viver.

O processo educativo que permeia esta pesquisa se consolida com a adoção de Temas Relevantes, por isso disciplinar, por meio dos quais são valorizadas e estimuladas ações e inquietações que emergem do grupo como grito que se mostra como possibilidade, necessidade e desejo de mudanças. Esta é a perspectiva disciplinar.

Dessa forma, a educação que propomos é, concomitantemente, disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Para que esse processo se efetive, é fundamental que ela se revista da perspectiva intercultural, por ser um movimento das sociedades e dos grupos humanos, ao possibilitar a reação a favor de processos de libertação que superem a dominação, a qual promove sujeições e desarticulações de posturas no seio dos grupos humanos.

A interculturalidade, dessa forma, se mostra como uma postura crítica à agregação de culturas, que atuam como meio de sequestro de ideais e de ideias que dão aos povos a chancela de autonomia e libertação. Ela é, então, uma possibilidade para a superação de incontáveis formas de aprisionamento e de sujeição.

Ainda, quanto à educação que se desenvolve com base nesta pesquisa, tem-se como referencial teórico-pedagógico, a perspectiva freiriana, que, entre outros aspectos, fortalece a premissa intercultural, ao defender que é o oprimido quem constrói cultura de libertação, pois o opressor não consegue se libertar da sina de oprimir e, por isso, é incapaz de promover a libertação de alguém.

É dessa forma e com essa bagagem estrutural e organizacional que essa educação trata da língua Xokleng/Laklânõ, consciente de que não há mais como desconsiderar os saberes tradicionais e explicações de mundo ao tratar de uma cultura específica, pois a complexidade intercultural desautoriza as verdades padronizadas e aceitas pela ciência cartesiana linguisticamente flexional.

Na perspectiva da língua indígena Xokleng/Laklânõ, realidade, verdade e referência são conceitos suspeitos. Dentro dessa compreensão linguística, o conceito de “verdade absoluta” e “realidade” cai por terra, surgindo novos regimes e realidades-verdades em diferentes posições no globo terrestre, em diferentes culturas.

Para Levinas (1988, p. 58), “*O encontro entre os diferentes é o que prepara e fundamenta a obra de universalização*”. Assim, no início de tudo, está a linguagem como resposta ao outro, isto é, ao estrangeiro, e o estrangeiro é aquele que abala, desestabiliza e questiona eticamente a boa consciência do eu. Nesse sentido, Cledes Markus, em sua dissertação *Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena*, já atestava: “*O que se produz, no encontro com o estrangeiro, é um questionamento ético de toda obra de auto-identificação*”. (2006, p. 48).

É, portanto, nesta relação de troca semântica que, graças ao dom e à partilha, surge a comunidade da linguagem e dos bens culturais. A perspectiva semântica é importante porque é a passagem mesma do individual ao geral, porque ela oferece coisas minhas a outrem. Dessa forma, significar é tornar o mundo comum, é criar lugares-comuns. A semântica, então, não se refere à generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse em comum e, nesse sentido, Flusser, mesmo não sendo linguista, parece elucidar o conceito do significar, ao destacar: “*Cada palavra, cada forma gramatical é uma mensagem que nos chega do fundo poço da história, e por meio de cada palavra e cada forma gramatical a história conversa conosco*”.(FLUSSER, 2007 p. 59).

Com isso, trazemos a impressão colhida junto à comunidade das escolas indígenas nas quais atuamos que a Educação Laklânô e o povo Xokleng/Laklânô parecem ter “escondido” em si um segredo coletivo: a língua está tão viva, tão arraigada no ser, que ela *lhes* é, e não eles que *a* são.

Nesse sentido, como afirma Gianni Rodari, o estudo sobre a Educação Linguística é importante à medida que auxilia os professores das escolas a refletir sobre a seguinte premissa: “*A compreensão e o perfeito entendimento de minha língua me tornam independente da História, pois, comprehendo por sua estrutura as muitas Histórias de que faço parte*”. (RODARI, 1974, p. 112).

Uma revitalização da língua e cultura somente *lhes* é possível porque a própria comunidade escolar indígena Xokleng/Laklânô é protagonista de sua ressignificação. Isso nos motivou e encorajou, mesmo com os revezes supracitados, como a academia, a propormos uma revitalização, pois não se poderia revitalizar o que não procede de significado!

Referências:

- BARBOSA, Ana Cláisse Alencar. **Educação da Criança na Revitalização da Identidade Indígena: O Contexto Xokleng/Laklânô**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o Sol e a Sombra**: os sentidos de escola para o povo Xokleng (Comunidade Bugio/SC). 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- COELHO DOS SANTOS, Silvio. **Os Índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: UFSC, 1997.
- _____, Silvio. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.
- COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado , Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- DANIELICZEN, Francisca Helena. **Interculturalidade e Ensino Religioso**: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica. 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- ENCINA, Mariana da Silva González. **O teatro na educação escolar e a emancipação humana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- FLUSSER, Vilém. **Língua e Realidade**. São Paulo: Annablume, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GAKRAN, Namblá. **Aspectos morfossintáticos da língua Laklânô (Xoklêng)**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, Campinas.
- GOMES, Vilisa Rudenco. **A formação docente e os referenciais para formação de professores indígenas**: uma análise na perspectiva da epistemologia social. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição para a Emancipação Humana**: ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire. Jundiaí: Paco, 2011.
- KEIM, Ernesto Jacob; SANTOS, Raul Fernando dos. **Educação e Sociedade Pós-Colonial**: linguagem, ancestralidade e o bem viver. Jundiaí: Paco, 2012.
- KONEL, Vânia. **Cosmovisão e identidade na educação escolar indígena**. 2013. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social: A Falsa e Verdadeira Ontologia de Hegel**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MELIA, Bartolomeu. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ação Pedagógica e Alteridade por uma pedagogia da diferença**. Brasil: MEC, 1996.

MELO, Elias João de. **Educação ambiental em terra indígena: O contexto Xokleng/Laklânô - SC**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

MÜLLER, Sálvio A. **Opressão e Depressão**. Blumenau: Editora da FURB, 1987.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

RADECK, Ereni. **Interculturalidade: Um Desafio para a Educação Escolar Indígena**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1974.

SCHADEN, Francisco S. G. A pacificação e a aculturação dos Xokléng. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 136-139, 1953.

SEYFERT, Giralda. **A colonização Alemã no Vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SIEGEL, Norberto. **A Ética, a Partir da Reciprocidade e a Educação Informal do Povo Xokleng**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-ME Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: Uma Reflexão pautada em Paulo Freire**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

STOLZ, Roger. **Cartas dos Imigrantes**. Porto Alegre: Edições Est, 1997.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall

(Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

URBAN, Gregory P. **A model of Shokleng social reality**. 1978. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of Chicago, Chicago.