



COLONIZAÇÃO, TERRITÓRIO E INTERCULTURALIDADE: POSSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS¹

COLONIZATION, TERRITORY AND INTERCULTURALITY: POSSIBILITIES AND RESISTANCE

Karla Lucia Bento²
Lilian Blanck de Oliveira³

Resumo: Esse artigo apresenta a organização da educação escolar indígena intercultural do Povo Laklãnõ/Xokleng como possibilidade de resistência e rompimento de colonialidades. Desde a chegada de europeus à região Sul do Brasil, esse Povo busca formas de resistir e preservar a história e cultura diante das imposições da sociedade não indígena. O objetivo do estudo é identificar práticas educacionais que rompam com as colonialidades produzidas. A metodologia teve por base a pesquisa participante e como sujeitos os professores indígenas. Os resultados apontam que a comunidade identifica a escola como instrumento de fortalecimento da cultura e forma de apropriação de conhecimentos da sociedade não indígena importantes na luta por direitos ainda violados. A partir disso, concluímos que as estratégias resistência do Povo envolvem práticas dialógicas da educação intercultural.

Palavras-Chave: Decolonização. Interculturalidade. Educação Escolar Indígena. Povo Laklãnõ/Xokleng.

Abstract: This article presents the organization of the intercultural indigenous school education of the Laklãnõ/Xokleng People as a possibility of resistance and breaking of colonialities. Since the arrival of Europeans in the southern region of Brazil, these people seek to resist and preserve their history and culture in view of the impositions of non-indigenous society. This study intends to identify educational practices that break with the colonialities produced. The methodology was based on participative research with indigenous teachers. The results show that the community identifies the school as an instrument for strengthening culture and as a means of appropriating knowledge from non-indigenous society that is important in the fight to guarantee rights that are still violated. In the final analysis, we conclude that the resistance strategies of the People involve dialogic practices of intercultural education.

Keywords: Decolonization. Interculturality. Indigenous School Education. Laklãnõ/Xokleng People.

¹ Artigo recebido em 10/08/2019 e aceito para publicação em 18/12/2019.

² Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD, professora do Departamento de Educação pela mesma Universidade, e-mail klbento@furb.br Orcid 0000-0002-8091-6224 Researcher ID: A-1942-2019

³ Doutora em Teologia, Professora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Regional de Blumenau, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD, e-mail lilianblanck@furb.br Orcid 0000-0002-3755-6630 Researcher ID: AAE-6790-2020

O contexto de produção do trabalho

Discutimos neste trabalho a problemática comum a Povos Indígenas que, historicamente, lutam pelo direito à manutenção da identidade étnica em contraposição à imagem homogeneizante construída a partir da ideia de raça que nomeou os povos originários como “índios” quando da chegada, em 1492, de Cristóvão Colombo à América Latina. Passados mais de 500 anos, o que se observa no território latino-americano em relação aos diferentes Povos que resistiram aos processos coloniais e persistem na luta pela defesa da suas identidades e culturas é que as colonialidades permanecem impondo uma lógica de vida que desrespeita, desqualifica, viola os modos peculiares de cada etnia. Incluídos neste contexto social e histórico encontra-se o Povo Laklãnô/Xokleng cujo território de circulação e ocupação, antes da colonização europeia, abrangia parte dos três estados do Sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Atualmente, esse Povo vive na Terra Indígena Ibirama – TII, território cuja demarcação possui pouco mais de 14.000ha, localizado nos municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho, Victor Meireles, Ibirama e Itaiópolis, no Estado de Santa Catarina.

A partir desta problemática, trazemos a história de luta, força, resistência e persistência deste Povo, buscando identificar e fortalecer estratégias utilizadas diante de vários processos violentos de des-territorializações a que foram submetidos. Fundamentamos o trabalho em teorias sobre processos de colonização, construção de territorialidades e interculturalidade e trazemos a história do Povo a partir de publicações de estudiosos e de registros produzidos por eles mesmos que fazem parte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018 vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional - PPGDR da Universidade Regional de Blumenau – FURB e ao Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD.

A pesquisa completa partiu do pressuposto que a educação escolar indígena intercultural e diferenciada se configura em tempos, espaços e lugares articuladores e promotores de possibilidade de e para romper históricos processos de colonização, buscando promover outras territorializações e perspectivas de desenvolvimento para e com o Povo Laklãnô/Xokleng e seu território. Entendemos que, por meio da educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue os povos indígenas podem identificar possibilidades na (re)construção de sua

história e cultura, além de defender e exigir o cumprimento dos direitos conquistados legalmente em âmbito nacional e internacional. A metodologia teve como princípios a pesquisa participante e como principais sujeitos, os professores da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio, uma das duas escolas indígenas presentes naquele território.

O recorte trazido para esse artigo apresenta dados que demonstram estratégias de resistência do Povo que envolvem práticas pautadas na interculturalidade e utilizam a escola como instrumento de acesso, sistematização e (re)construção de conhecimentos que possam contribuir para fortalecer a sua identidade étnica e instrumentalizar a luta pela garantia e manutenção de direitos constitucionalmente reconhecidos. Organizamos o texto, a partir dessa introdução, trazendo uma breve história em relação ao Povo Laklãñõ/Xokleng com ênfase nos processos coloniais que lhes foram impostos e na luta e resistência para continuarem existindo. Na sequência, explicamos a metodologia adotada compreendendo que a forma de fazer pesquisa junto aos povos indígenas deve se dar por meio de ações dialógicas desenvolvidas junto e não para ou sobre essas comunidades. Da descrição metodológica passamos à apresentação dos achados/descobertas/resultados revelados a partir dos dados especificamente com o recorte que analisou um dos quatro universos temáticos, a presença da escola na Aldeia Bugio. Por fim, as considerações finais que retomam o objetivo central na identificação de práticas que possibilitam romper com padrões coloniais estabelecidos.

Povo Laklãñõ/Xokleng, processos coloniais e resistências

Contam os livros de história que Pedro Álvares Cabral chegou ao território brasileiro em 1500 trazendo consigo um contingente ávido para conquistar e dominar um novo continente. Esse intuito se evidencia e efetiva nos primeiros 300 anos de exploração e expropriação de riquezas extraídas majoritariamente com mão de obra escrava e servil de negros e indígenas. Essa prática colonial europeia, comum em toda a América Latina, produziu novas identidades sociais a partir da ideia de raça que “[...] foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.” (QUIJANO, 2005, p. 118).

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças

fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Mesmo após a independência do Brasil ter sido declarada, conforme registros históricos, às margens do Ipiranga, as práticas coloniais e a submissão aos padrões europeus permaneceram, configurando séculos de dominação que produziram diferentes colonialidades, quais sejam, do poder, do ser, do saber e do acreditar. (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009). Essas colonialidades impuseram formas de agir, pensar e conviver pautadas em um padrão hegemônico e eurocêntrico que, desde 1492, constituiu a Europa como centro do mundo e as demais culturas como sua periferia. A concepção do que se entende por ‘modernidade’ tem por base “[...] fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo.” (DUSSEL, 2005, p. 27). Durante os séculos em que o Brasil viveu sob o domínio e soberania de Portugal, a relação estava pautada no colonialismo, constituindo o país europeu como império com poderes sociais, políticos e econômicos sobre todo o território e povo. Rompido o domínio a partir da independência, encerra-se o colonialismo, mas não as colonialidades, visto que:

[...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

As colonialidades produzidas podem ser entendidas como resultado de ações antidialógicas pautadas na conquista, manipulação, divisão e invasão cultural. É possível identificar cada uma dessas estratégias desde a chegada dos europeus ao continente americano. Iniciando pela conquista, que pode ocorrer pela força ou de forma sutil, cujo objetivo é submeter, oprimir econômica e culturalmente. O conquistador anula e aliena o conquistado, apresentando-lhe um mundo

dato, um mundo de fatalidades sobre as quais não é possível agir, apenas aceitar. Assim o opressor (conquistador) pode, “[...] pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 1987, p. 136).

Manipular e dividir são estratégias de distração, enfraquecimento e isolamento que procuram manter e reforçar a alienação e a aceitação. A realidade é manipulada e fragmentada. Os problemas parecem estar isolados entre si e as soluções apresentadas são paliativas. Além disso, construções históricas e sociais são impostas como verdades sempre existentes, tendo por base padrões hegemônicos de comportamento que determinam lugares e papéis sociais. As ações antidialógicas se completam com a invasão cultural que, utilizando a ciência e as tecnologias, impõem a superioridade de conhecimentos e culturas, fazendo com que os oprimidos permaneçam nessa condição sem perceber que seria possível romper com um padrão histórica e socialmente construído. (FREIRE, 1987).

Durante o período colonial em que as ações antidialógicas corroboraram para a produção das colonialidades, as relações iniciais foram basicamente pautadas na conquista do território por meio da expropriação e exploração das riquezas brasileiras, enviadas para a Europa. Com a vinda compulsória da família real portuguesa para a colônia brasileira as demais estratégias antidialógicas ficaram mais evidentes. A chegada de toda a corte em 1808 exigiu infraestrutura dependente de um contingente de profissionais e instituições que cuidassem da saúde, da política, da economia, da educação e da segurança nacional. Ainda assim, o acesso a essa infraestrutura era limitado e não incluía as camadas populares, os negros escravizados e os indígenas. Nesse período intensificaram-se políticas para ocupação territorial por todo Brasil com o discurso em prol do progresso nacional, legitimado principalmente após a aprovação da Lei de Terras nº 601 de 1850, que incentivou a vinda de imigrantes europeus com a garantia de propriedade da terra para os colonos.

As diferentes colonialidades, interdependentes entre si, estão também inter-relacionadas com a violência com que os diversos povos foram expropriados de seus territórios originários, pois “El territorio es memoria, es el testimonio de la existencia y las (sobre)vivencias de colectividades que defienden su derecho a la pertenencia y permanencia.” (HANDELSMAN, 2013, p. 240). Em Santa Catarina, mais

especificamente na região do Vale do Itajaí, a fundação de Blumenau e Joinville, respectivamente em 1850 e 1851, se pautou nas grandes concessões de terras promovidas pelo Estado como incentivo à ocupação territorial, colonização e progresso da região. (SANTOS, 1973). O incentivo por parte do Governo para a vinda de europeus, principalmente alemães e italianos, para a região trouxe grandes transformações, fazendo com que o vasto território de ocupação e circulação de diferentes etnias indígenas se convertesse em propriedade privada dos colonos. A lógica de apropriação da terra e da necessidade de impingir o progresso para a região colocou os modos de ser, estar e conviver dos indígenas como empecilhos aos intentos coloniais. Às etnias presentes muito antes da chegada dos colonos restou como opções integrarem-se ao sistema social do não indígena, o extermínio ou o confinamento por meio dos aldeamentos. (SANTOS, 1973).

O cerceamento, inicialmente em relação à circulação e ocupação territorial, se expandiu para transformações nos modos de ser, agir e pensar dos indígenas, provocando desterritorializações físicas e simbólicas, compreendendo territorialidade a partir da relação que determinado grupo e, em particular, os povos indígenas, estabelecem com um território o que “[...] inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantem com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele.” (LITTLE, 2004, p. 254). É importante enfatizar o sentido relacional atribuído ao território e à construção de territorialidades, não podendo ser reduzido a algo:

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

No caso do Povo Laklãnõ/Xokleng os conflitos com a sociedade não indígena duraram até o início do século XX quando Eduardo Hoerhann, funcionário do Serviço de Proteção ao Índio – órgão criado em 1910 pelo governo brasileiro para dirimir as situações de violência contra os indígenas por meio dos aldeamentos – conseguiu uma aproximação com aquela etnia utilizando indígenas Kaingang trazidos do

Paraná para quebrar a barreira da língua. (WITTMANN, 2007). Em 22 de setembro de 1914 foi feito o contato e, desde então, foram aldeados na Terra Indígena de Ibirama/SC, onde as condições de subsistência e a ausência do Estado ou sua presença de forma negativa, desafia o Povo a manter-se em luta e resistência constantes.

Ao nos reportarmos às teorias sobre a construção das colonialidades (QUIJANO, 2005 e WALSH, 2009) e ações antidialógicas (FREIRE, 1987) e observarmos a história dos Laklãnô/Xokleng é possível identificá-las pelas alterações nos modos de ser, estar e conviver no mundo como a destruição dos seus meios de vida, negação da cosmologia, dos ritos e do uso do próprio idioma. Tudo isso impondo ao Povo uma condição de opressão e subalternidade. Mesmo depois de aldeados, as estratégias antidialógicas continuaram provocando processos de des-territorializações físicas e simbólicas (HAESBAERT, 2006) como no caso da Barragem Norte, construída na década de 1970 para proteger as populações que vivem na região do Vale do Itajaí periodicamente assoladas por grandes enchentes. Essa construção foi feita sem estudo de impacto ambiental ou preocupação com os danos que causaria para a comunidade indígena, sendo que o represamento das águas passou a provocar inundações recorrentes dentro da terra indígena e obrigaram o Povo a se dividir em diferentes aldeias, gerando medo e insegurança sempre que temporadas de chuvas fortes chegam à região.

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

Na conjugação dessas experiências marcadas por relações de poder, o desequilíbrio de forças é evidente, trazendo para a sociedade não indígena ganhos na execução do projeto governamental de ocupação territorial. Já para as populações indígenas o que se evidenciam são os custos e as perdas caracterizando essa como uma relação dissimétrica. (RAFFESTIN, 1993). No processo de resistência os indígenas buscam

outras estratégias para ocupar espaços de luta e para manter sua identidade étnica, rompendo com as colonialidades a eles impostas. Um dos caminhos para essa transgressão tem sido trilhado por meio da educação escolar indígena, específica, intercultural e diferenciada sob a perspectiva da interculturalidade que “[...] despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas.” (WALSH, 2009, p. 15). Contrapondo as ações antidialógicas, a educação na perspectiva intercultural tem articulação com as ações dialógicas de co-laboração, união, organização e síntese cultural que visam uma educação como prática de liberdade. (FREIRE, 1987).

Diferente da conquista, a co-laboração pressupõe trabalhar junto e, estando junto, estabelecer uma relação que é dialógica, promover o encontro de forma co-laborativa. Nessa relação a comunicação acontece por meio do diálogo e todos têm o direito de pronunciar sua palavra. As ações não são sobre ou por uma pessoa ou coletividade e sim com elas, na busca constante de formas para transformar a realidade e reverter as situações de opressão e miséria. Na ação dialógica a revelação e o combate aos processos que promovem esse sistema de injustiça e miséria devem ser feitos pelos oprimidos, de forma colaborativa, na busca pela libertação de homens e mulheres. (FREIRE, 1987).

A união e a organização, enquanto estratégias dialógicas, organizam as massas oprimidas para que leiam e interpretem as realidades dentro de um contexto de produção histórica e social e percebam a organicidade dos problemas, sendo “[...] imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desidiologizar.” (FREIRE, 1987, p. 172, grifos no original). Não cabe, portanto, invadir culturalmente. A reunião e o encontro intercultural se dão para produzir a síntese cultural com objetivo de encontrar estratégias para superar a condição de opressão, fazendo-se possibilidade de romper com as colonialidades produzidas.

A educação pautada nessa perspectiva surge, legalmente, com a Constituição de 1988 que respondeu positivamente às manifestações de movimentos indígenas mobilizados desde a década de 1970. Com a promulgação da Carta Magna, as comunidades indígenas passaram a ser reconhecidas como coletividade com modos de organização específicos, “[...] superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente [...] assegurado aos índios suas especificidades

étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las.” (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4). A partir daí, há um significativo avanço em relação à legislação, especialmente no que concerne à educação escolar indígena, sendo que:

[...] a escola indígena hoje tem-se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4).

Vários trabalhos com diferentes populações indígenas têm apontado a escola, inicialmente utilizada para impor conhecimentos, tecnologias e uma língua alheios à realidade e cultura indígenas, como instrumento poderoso para propagação e fortalecimento dos conhecimentos, e, principalmente, de reafirmação e valorização étnica ao incorporar saberes indígenas e não indígenas. (LUCIANO, 2011). A análise dessas práticas, sua sistematização e divulgação têm trazido contribuições para os debates e fortalecimento das lutas e movimentos de resistência, principalmente pela presença efetiva das próprias comunidades indígenas nessas produções. A descrição do caminho metodológico, apresentada a seguir, busca evidenciar essa presença e protagonismo no trabalho aqui descrito.

Caminho metodológico

O trabalho desenvolvido com o Povo Laklãnõ/Xokleng buscou estabelecer uma relação de reciprocidade e dialogicidade entre a pesquisadora e a comunidade, mediada por uma abordagem não colonial. Desta forma, a comunidade indígena se configurou sujeito partícipe do processo sendo as suas práticas e expressões culturais a base para compreendermos como se estruturam e, principalmente, “[...] para procurar formas de incorporá-las às necessidades coletivas mais gerais, sem ocasionar a perda de sua identidade e seu teor específico.” (FALS BORDA, 2006, p. 47).

Nesta direção, a pesquisa se pautou em uma metodologia qualitativa procurando ter, em relação aos fenômenos, uma visão holística levando “[...] em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, 2001, p. 17). Durante a pesquisa, procuramos compreender o grupo social, no caso a comunidade indígena, seus valores, crenças, motivações, sentimentos sempre de forma relacional, no seu contexto específico, ou seja, na Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Bugio.

Considerando seu caráter explicativo, o trabalho procurou identificar a relação entre fenômenos e fatores que contribuem para sua ocorrência. A explicação da razão ou do porquê dos fatos ou fenômenos, possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a realidade. (GIL, 2010). A pesquisa se constituiu “[...] politicamente uma pesquisa *participando* (sendo orientada *para* e servindo a projetos populares de produção e uso de saber.” (BRANDÃO, 2001, p. 251). Foi no diálogo com a comunidade escolar que definimos que a sistematização de dados e sua análise seriam pautadas em documentos relacionados à EIEB Vanhecu Patté tais como projetos, planejamentos, relatos pedagógicos e depoimentos de anciões, anciãs, sábios e sábias presentes em um documentário produzido pela escola, em parceria com a universidade. A partir dessa definição, a pesquisa assumiu também um caráter documental. Os documentos selecionados com a participação dos professores indígenas para esta pesquisa não foram “[...] tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ [...]”. (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 277).

Para analisar o conteúdo dos registros nos pautamos na técnica de indução para construção do universo temático de análise, compreendido como um conjunto de temas geradores em interação e que são caracterizados por expressões ou dimensões da realidade. (FREIRE, 1987). Na pesquisa de doutoramento completa os dados geraram quatro universos temáticos: (i) Situações limites e produções de colonialidades; (ii) Modos de ensinar, aprender e conviver na Aldeia Bugio; (iii) Presença da escola; e (iv) Força, persistência e resistência. Cada universo temático gerou temas específicos de análise pautados em expressões e/ou dimensões reveladas a partir das realidades analisadas. Entre os universos temáticos, destacamos nesse texto o terceiro universo: a presença da escola. Os temas geradores desse universo temático são (i) a escola como lugar de referência, (ii) a educação diferenciada, (iii) a revitalização da

cultura e do idioma e (iv) a participação e engajamento de estudantes, anciões e anciãs, pais, mães, avós na escola.

Descobertas e achados da pesquisa sobre a presença da escola na Aldeia Bugio

A Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté foi fundada em 1980, logo depois da inundação de 1979, provocada pela construção da Barragem Norte, que obrigou o Povo a se dividir em diversas aldeias dentro da Terra Indígena Ibirama. Algumas famílias se deslocaram para a parte mais alta e fundaram a Aldeia Bugio. Logo que chegou, a comunidade viu a necessidade de ter a própria escola, considerando a distância em relação às demais aldeias e a necessidade de as crianças darem continuidade aos estudos. O Povo Laklânõ/Xokleng já percebia na escola uma forma de promover a própria assunção, uma forma de “ser mais” diante da sociedade não indígena e dominante, ou seja, uma possibilidade de assumirem sua condição de seres pensantes, transformadores, criadores da realidade e que possuem uma identidade étnica e cultural. (FREIRE, 1987). Por isso, desde que a Aldeia Bugio foi fundada, a escola acompanha a trajetória da comunidade conforme afirmação do Sr. Caruzo T. Patté, cacique da Aldeia Bugio, em documentário gravado para a escola e transcrito em um Dossiê Pedagógico “[...] quem deu essa ideia de reiniciar a educação pra formar a Aldeia foi o meu vô, foi em 1980. Vanhecu Patté, ele que deu a primeira casa dele pra formar a escola, dali continuou.” (EIEB VANHECU PATTÉ, 2018).

A educação escolar é um dos principais pilares das políticas que envolvem as questões indígenas, desde a promulgação da Constituição de 1988, pela possibilidade de servir de instrumento para que os indígenas, dominando conhecimentos relativos à leitura, escrita e matemática, mantenham uma atuação propositiva com/na sociedade não-indígena. Além disso, seu caráter específico e diferenciado lhe confere “[...] um espaço a ser utilizado no sentido de ‘valorizar e resgatar’ culturas e identidades indígenas.” (COLLET, 2006, p. 15). Ao destacar as questões relativas às culturas e identidades, entendemos que o aspecto histórico-social presente na acepção de Collet (2006), confere ao caráter específico e diferenciado da educação escolar indígena, além de ser espaço, ser também tempo e lugar de possibilidades de experiências diversificadas.

A escola na Aldeia Bugio tem se configurado como um **lugar de referência** e encontros de saberes interculturais e intergeracionais que se movimentam e se inter-relacionam para além do espaço físico da escola. Presença que, na acepção de Freire (1987), reflete sobre si mesma, se reconhece presença e age no intuito de transformar, intervir conscientemente no mundo podendo, então, promover processos de reterritorializações em consonância com os sonhos e desejos da comunidade. Conforme Haesbaert (2006, p. 92), “Enquanto a economia globalizada torna os espaços muito mais fluidos, a cultura, a identidade, muitas vezes re-situa os indivíduos em micro ou mesmo mesoespaços (regiões, nações) em torno dos quais eles se agregam na defesa de suas especificidades histórico-sociais e geográficas.” O relato do professor Jair G. Crendo esclarece “[...] se não fosse uma escola dentro da terra indígena, nós não teríamos todo esse conhecimento que nós temos hoje para ajudar a comunidade indígena.” (EEIB VANHECU PATTÉ, 2018).

[...] a escola indígena hoje tem-se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL/MEC/CNE, 2012, p. 4).

Os conhecimentos gerados na escola têm impactos diretos para o território e constroem novas territorialidades, resultantes de um processo relacional e participativo, sempre em movimento a partir de “[...] uma experiência integrada do espaço”. (HAESBAERT, 2006, p. 341). A sua presença tem possibilitado conquistas, como demonstra o relato do professor indígena Jesaias V. Patté ao afirmar que “Hoje a gente se sente orgulhoso, ter bastante professores indígenas formados. Uma coisa que no passado seria bem impossível. Um grande avanço também para toda terra indígena, não só para Aldeia Bugio, mas para toda terra indígena.” (EEIB VANHECU PATTÉ, 2018).

Nos registros analisados, professores e professoras indígenas identificam a escola como um “patrimônio muito importante [...] a maior referência que tem na aldeia”, “um ativador da cultura”, “um marco, um símbolo”. Nesse lugar de referência, a comunidade vem atuando e, por

meio dessa atuação, se apropria e dá significado ao lugar, percebendo a possibilidade de promover e realizar a educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica prevista em lei. Uma educação que tenha relação direta com as questões que são importantes para o Povo e que valorize, na mesma medida, todos os saberes que, de alguma forma, possam contribuir para a vida na Aldeia e na relação com a sociedade não indígena.

Nesse lugar de referência, reconhecido pela comunidade, o movimento de **fortalecimento da identidade indígena**, por meio da inserção de saberes específicos como artes indígenas e língua Laklânõ/Xokleng e da presença de anciões e anciãs, sábios e sábias na escola tem sido constante. Os resultados são visíveis em produções de materiais, peças teatrais, realização de eventos internos e participação de eventos em escolas fora da terra indígena. Muitos trabalhos realizados em parcerias com instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil têm contribuído efetivamente tanto na realização de diferentes projetos quanto na divulgação da história, cultura e contexto do Povo Indígena junto à sociedade não indígena. Como exemplos, citamos os cadernos produzidos na parceria entre COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas e escolas, os gibis editados em parceria entre escolas e Museu de Rio do Sul e os cadernos pedagógicos publicados a partir do projeto ASIE – UFSC – Ação e Saberes Indígenas na Escola – Universidade Federal de Santa Catarina.

As atividades que envolvem a educação escolar indígena têm por referência e lugar de organização e planejamento, a escola, mas não se limitam a ela. Diferentes espaços construídos a partir da presença da escola, como a Casa do Artesanato, Espaço Cultural, Memorial Xokleng e Cenário (espaço de encenações teatrais ao ar livre) ou que foram resignificados como a Trilha da Sapopema, se constituem como espaços educadores. Além disso, dentro da terra indígena, localizados em outras aldeias como na Sede e na Palmeirinha, existem lugares históricos que guardam memórias, como o ponto do primeiro encontro com Eduardo Hoerhann e o lugar onde ele fixou moradia ou ainda a gigante árvore da Sapopema que servia para envio de mensagens sonoras entre os indígenas que viviam no mato por meio de batidas no tronco. A circulação pela terra indígena para conhecer esses espaços é uma prática comum para estudantes, quase sempre acompanhados de algum ancião, conhecedor de histórias desde antes do contato e aldeamento.

Em todas as atividades a **participação e presença efetiva de toda a comunidade**, assim como a parceria com diferentes organizações

e instituições em ações educativas e o reconhecimento do próprio território como espaço educador fazem com que a escola seja a comunidade e a comunidade seja a escola. Paladino e Almeida (2012) corroboram com essa análise afirmando que as escolas indígenas possuem um estreito vínculo com o território, sendo na sua essência, comunitária. Esse movimento reforça a ideia de que “[...] os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.” (BRASIL, 1994, p. 10).

Os temas geradores descritos e evidenciados a partir da análise da presença da escola na Aldeia Bugio revelam a escola com um lugar catalizador de encontros intergeracionais e interculturais em que diferentes saberes e fazeres potencializam a realização de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Nesse contexto, identificamos estratégias de revitalização e visibilização da história e cultura indígenas dentro e fora da Aldeia Bugio e da Terra Indígena Ibirama como forma de reafirmação e fortalecimento da identidade étnica. São ações que se caracterizam como dialógicas já que a participação fortalece as relações sociais de forma colaborativa, organizada e (re)une toda a comunidade em torno de objetivos comuns.

Considerações finais

A partir dos relatos analisados vimos que a EIEB Vanhecu Patté tem caminhado na direção de uma educação que garanta a aprendizagem intercultural. Isso se mostra evidente pela revitalização da língua e da cultura que permeia todo currículo e pela valorização de metodologias próprias que caracterizam estratégias de dialógicas mediadas e impulsionadas pela escola. Essa educação intercultural e diferenciada não se limita ao seu espaço físico conforme os registros analisados. A presença da escola se expande por todo território da Aldeia Bugio e, sempre que possível, para as demais aldeias que guardam memórias do início do aldeamento. Nestas ações ampliam-se os tempos, os espaços e os lugares de atuação, dos modos de ensinar e aprender que enlaçam o pedagógico e o decolonial em estratégias, práticas e metodologias organizadas pelo povo como forma de resistir, transgredir e subverter a dominação. (WALSH, 2009).

Nesta organização, a história, a cultura e a língua materna são reconhecidas como pertencentes ao povo que pode, assim, assumir-se responsável por sua (re)produção, (re)criando e (re)escrevendo a própria história considerando que, de acordo com Freire (1987) a história é feita pelos seres humanos que, na sua condição ontológica de ser mais estão em constante transformação de si e do meio onde vivem. Assim, o fortalecimento da identidade étnica interessa ao povo ciente de que isto só é possível com a participação e o engajamento de todos e todas como condição essencial na luta pela própria assunção.

Ao retomarmos e objetivo geral de identificar práticas que buscam romper com as colonialidades produzidas, vinculadas à educação escolar indígena, é possível concluir que a análise evidenciou que a educação escolar indígena na EIEB Vanhecu Patté tem articulado os saberes ancestrais que fortalecem a identidade indígena com os saberes da sociedade não indígena que instrumentalizam o povo na luta e defesa de direitos e exercício da cidadania. Trabalha, assim, em uma perspectiva intercultural que visa a síntese cultural e não a conquista ou a invasão (FREIRE, 1987 e WALSH, 2009). Além disso, se configura como instrumento para revitalização e registro da língua, da cultura e da história indígenas, cumprindo seu papel específico e diferenciado. (LUCIANO, 2011 e PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Os saberes e fazeres da educação escolar indígena vêm se constituindo por meio de encontros que celebram e refletem temas importantes para o povo, reforçando o vínculo entre a escola e o território, vindo ao encontro da essência da escola indígena de ser comunitária (PALADINO; ALMEIDA, 2012) e confirmando sua potencialidade em promover reterritorializações (HAESBAERT, 2006 e RAFFESTIN, 1993) por meio de ações dialógicas que rompem com as colonialidades. A evidência desse processo se revelou nas transformações ocorridas no território da Aldeia Bugio a partir da presença da escola que, de forma colaborativa e organizada, intervém intencionalmente com intuito de (re)unir o povo em prol da realização de desejos e lutas de interesse de toda a comunidade (HAESBAERT, 2006).

Entre as práticas, desenvolve projetos e eventos próprios por meio dos quais recebe toda a comunidade indígena e a sociedade não indígena na escola e participa de projetos e eventos fora da TII/SC, fortalecendo a cultura e identidade do povo interna e externamente, contribuindo para romper com preconceitos e promovendo a interculturalidade, evidenciando a presença dos princípios característicos

das ações dialógicas em contraposição aos princípios das ações antidialógicas. Mesmo diante da força e resistência demonstrada pelo povo Laklãnõ/Xokleng, é fato que os séculos pelos quais perduram estratégias de conquista, manipulação, divisão e invasão cultural que produziram as colonialidades do poder, do ser, do saber e do acreditar e que encontram bases para manutenção no sistema de sociedade regido pelo capitalismo e, atualmente, com força no neoliberalismo, não se rompe na ação isolada do povo indígena.

Diante disso, é essencial a articulação entre universidades, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e as populações indígenas em projetos que fortaleçam processos educacionais interculturais, não somente entre as escolas indígenas, mas em um projeto social amplo que vise uma sociedade democrática, justa e solidária. Uma articulação que reúna o povo, as massas, os oprimidos, lembrando que “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89).

Referências

- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, João (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013, p. 275-298.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 6. ed. Campinas: Papius, 2001.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar /** Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 13**, de 10 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, p. 18.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação

em Antropologia Social – Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 2 -32.

EIEB VANHECU PATTÉ. **Experiências Pedagógicas de Professores e Professoras Indígenas na E.I.E.B. Vanhecu Patté**. José Boiteux, 2018.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 42-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAKRÁN, Namblá. **Elementos fundamentais da gramática Laklãnõ**. Tese (doutorado). 285 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HANDELSMAN, Michael. Nelson Estupiñán – bass en contexto. In: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013 p. 227-252.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: **Anuário antropológico 2002/2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 251-290.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escola indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Antropologia. Brasília, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 117-142.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a Desigualdade: uma análise para as políticas públicas no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática. 1993.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e Brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência Xokleng.** Florianópolis: Edeme, 1973.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época.** Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WITTMANN, Luisa Tombin. **O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926).** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.