

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O presente documento pretende constituir-se num espaço de diálogo e numa construção de possibilidades no processo de elaboração de uma proposta curricular para a educação escolar indígena no estado de Santa Catarina, a partir do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que contribuem para a compreensão desta realidade (pedagogia, antropologia, lingüística...).

Inserido num contexto bastante amplo de discussões acerca da questão escolar indígena, que vem se desenvolvendo em todo o país nos últimos anos, o presente documento conta com a participação e colaboração dos professores índios e não-índios das vinte e quatro escolas indígenas da rede pública em Santa Catarina e representantes de outras instituições que compõem o Núcleo de Educação Indígena/NEI. Isto tem se efetivado através de reuniões sistemáticas do NEI, em nível regional e estadual; dos cursos de capacitação e do acompanhamento/assessoramento às escolas indígenas, realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação envolvidas, com a participação da Fundação Nacional do Índio/FUNAI.

Este é apenas um dos muitos momentos desta caminhada que, por certo, terá outras possibilidades e desdobramentos a partir dos encaminhamentos feitos junto às comunidades indígenas e na medida em que se fortalecerem as iniciativas já existentes, embora ainda incipientes, de organização dos professores que atuam em escolas indígenas.

### **SOBRE CULTURA**

A discussão sobre a educação escolar indígena passa pela questão da “cultura” e a necessidade de explicitação deste conceito como forma de compreender as relações educacionais estabelecidas entre a escola e a comunidade indígena.

A cultura, em termos genéricos, é visualizada como *...o campo simbólico e material das atividades humanas...* (Chauí,1989).

Os significados que são atribuídos a objetos, fatos, palavras, atitudes, desejos e a tudo o que nos cerca são criados nas relações sociais, alterando-se no tempo e no espaço, sendo, portanto, transitórios, mutáveis e arbitrários.

Veja-se por exemplo a questão da escrita. Enquanto símbolo arbitrário representa a fala e o pensamento com diversos sinais. Lembre-se da escrita árabe, chinesa, latina e outras. Diferentes povos construíram de forma diversa essas representações que sofreram modificações desde os traços feitos nas cavernas até a escrita no papel e no computador que conhecemos hoje.

Para os povos indígenas que vivem no território brasileiro a principal forma de comunicação é a oralidade.

Para Fontana (1996, p.67)

*(...) a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de características inerentes ao homem, e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação.*

O entendimento destas práticas materiais e simbólicas passa pela compreensão de aspectos como a produção da subsistência, ou seja, práticas agrícolas, produção de alimentos, remédios, vestuário, moradia, transporte, ... bem como a formação de visão de mundo, de seu comportamento, de seu sistema de crenças, valores, linguagem, arte e outras formas de representação.

Como fenômeno unicamente humano, este conjunto de práticas materiais e simbólicas denominado

de cultura deve ser compreendido como um processo dinâmico e complexo, não se refere a um fenômeno individual conforme afirma Thomaz (1995) Este movimento impõe-nos pensar que as características culturais de uma dada sociedade não podem ser naturalizadas e/ou generalizadas, nunca estão completas, estando sempre em transformação.

A diferença não pode ser justificada como atributo inerente ao grupo a que se refere, mas sim por percursos históricos particulares. Reforça-se com Geertz (1978, p.103) que

*... a cultura é padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.*

No Brasil, o que se sabe sobre a situação contemporânea dos índios é insuficiente. As informações são dispersas e bastante heterogêneas quanto a sua origem, data e procedimento de coleta, sendo que muitas destas informações são resultado de estimativas e não de contagem direta. Além disso, não se tem informações disponíveis sobre parcelas de “desaldeados” e povos chamados “isolados”.

Apesar destas dificuldades, estima-se que existem 270.000 indígenas, população que tem aumentado gradativamente nos últimos 20 anos.

Do ponto de vista demográfico, a maior parte dos povos indígenas é formada por microssociedades que se apresentam à sociedade nacional com uma enorme sócio-diversidade, sendo aproximadamente 206 etnias, falando mais de 170 idiomas (RICARDO, 1995).

Dados atuais estimam que na época da invasão européia, século XVI, a população indígena era 6 milhões de pessoas. Atualmente, estes povos representam 0,2% da população existente no território nacional (RICARDO, 1995).

Em Santa Catarina verifica-se atualmente a presença de três povos indígenas: Xokleng, Kaingang e Guarani, que somam aproximadamente 8.000 indivíduos. A maior parte vive em áreas administradas pela FUNAI. Outros vivem em terras não demarcadas, mas de ocupação tradicional.

Todos são vítimas de um longo processo de dominação exercido pelos brancos, na forma de: trabalho escravo, doenças epidêmicas, guerras de extermínio, conversão religiosa, desorganização social, miscigenação etc., que modificaram e exerceram influências significativas nos modos de viver destes povos, como também fizeram desaparecer seus ecossistemas tradicionais, representados pela mata subtropical atlântica, campos e florestas de araucária.

Entretanto, a identidade étnica desses contingentes persiste, marcando sua capacidade de resistência, o que por sua vez fortalece a identidade e estabelece assim um processo dialético.

## POVOS INDÍGENAS EM SANTA CATARINA

Os **Guarani** constituem um dos maiores povos indígenas da América do Sul, vivendo no Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai. Classificam-se, segundo estudos lingüísticos e antropológicos, em três grupos: Mbya, Ñandéva e Kayová.

Em Santa Catarina, onde vivem índios Guarani Mbya e Ñandéva, não há áreas demarcadas para este grupo, o que faz com que eles ocupem terras de outros grupos indígenas como no oeste do Estado na Área Indígena de Chapecó, nos municípios de Entre Rios, Marema e Ipuçu, destinado aos Kaingang, e na Área Indígena de Ibirama nos municípios de José Boiteux e Vítor Meireles, destinado aos Xokleng.

Ocupantes tradicionais do litoral, foram identificados pelos primeiros navegadores como Carijó.

Devido à grande mobilidade social destes grupos é difícil proceder ao mapeamento preciso e definitivo de sua localização, entretanto é sabido que em vários pontos do estado verifica-se a presença de grupos Guarani. Na década de 90 registra-se a ocupação de vários grupos nos municípios de: Palhoça, Biguaçu, Guabiruba, Itajaí, Navegantes, Araquari, Joinville, Barra do Sul, São Francisco do Sul, Joinville, Passo de Torres, Garuva, Treze Tílias, Cunha Porã, Ibicaré, Itapiranga, Dionísio Cerqueira, Guaraciaba, Barra Velha, Jaguaruna, Araranguá, Guaramirim.

Falantes da língua Guarani, pertencente à família lingüística Tupiguarani, do tronco Tupi, possuem uma identidade étnica diferenciada entre os demais povos indígenas. Ressalta-se como uma diferença marcante o uso constante da língua nas aldeias, sendo comum que mulheres e crianças sejam monolíngües em Guarani.

Como todas as demais culturas, a cultura guarani é dinâmica e passível de transformações. No entanto, para compreendê-la é preciso aceitar um desafio: o de pensar sob uma outra lógica, de buscar um outro olhar. É preciso cartografar os espaços acompanhando o movimento migratório no mundo guarani. Uma territorialidade pautada em crenças religiosas, mitos, organização social, relações de reciprocidade e economia de subsistência.

A relação com a terra, assim como outros aspectos da cultura guarani (a agricultura centralizada no cultivo do milho, as relações com o tempo, o relacionamento com a natureza e a preservação de seus ecossistemas, a representatividade e a relação com as lideranças, a mobilidade social e os movimentos migratórios, a comunicação entre as aldeias...), é marcada por um forte sentido religioso. A demarcação de área guarani é uma atitude que, embora contrária aos seus princípios, está se tornando uma necessidade vital.

Os **Xokleng** são encontrados somente no Estado de Santa Catarina. Tradicionais ocupantes das terras localizadas entre o litoral e o planalto, são hoje habitantes da Área Indígena de Ibirama, nos municípios de José Boiteux, Vítor Meireles e Itaiópolis, que teve sua oficialização pelo Estado em 1965, muito embora se tenha notícias de algumas famílias no município de Ipuacú, em Área Indígena destinada aos Kaingang e no município de Calmom.

Diante de inúmeras dificuldades tem-se verificado uma crescente migração para cidades, como é o caso de Blumenau. Vivendo nas periferias, submetem-se à situação de carência.

Caracterizados como nômades, eram caçadores e coletores. Falam a língua Xokleng, da família lingüística Jê do tronco Macro Jê, que atualmente passa por um processo de valorização junto à comunidade.

Foram vítimas de extermínio, promovido por bugreiros (grupos armados organizados pelo governo imperial e provincial), justificado pelos projetos de colonização e pela insegurança da população não-índia frente aos indígenas.

Confinados à área indígena e obrigados a sedentarização sofrem modificações profundas nos seus hábitos alimentares, culturais e, inclusive, no seu biotipo físico. Além disso, são submetidos a um processo de dupla subordinação: por um lado aos não-índios e por outro aos Kaingang, utilizados pelos órgãos oficiais de proteção ao índio como interlocutores junto aos Xokleng.

A construção da Barragem Norte, nos anos 70, no município de José Boiteux, e a abertura da estrada de rodagem no interior da área, acentuando a exploração das reservas naturais (palmito e madeira de lei), geram conseqüências nefastas para as já difíceis condições de vida dentro da área indígena.

As relações entre os Xokleng e a sociedade não-índia sempre foram marcadamente conflituosas e violentas, o que pode ser atribuído a este quadro que se configura antes do contato oficial pelo SPI, em 1914.

A forma dual como os Xokleng concebem a sociedade, a exemplo de outras sociedades do grupo Jê, influencia a organização social, econômica e política. Além disso, a presença de facções, embora de forma não muito explícita ou acirrada, é aspecto importante na definição de lideranças.

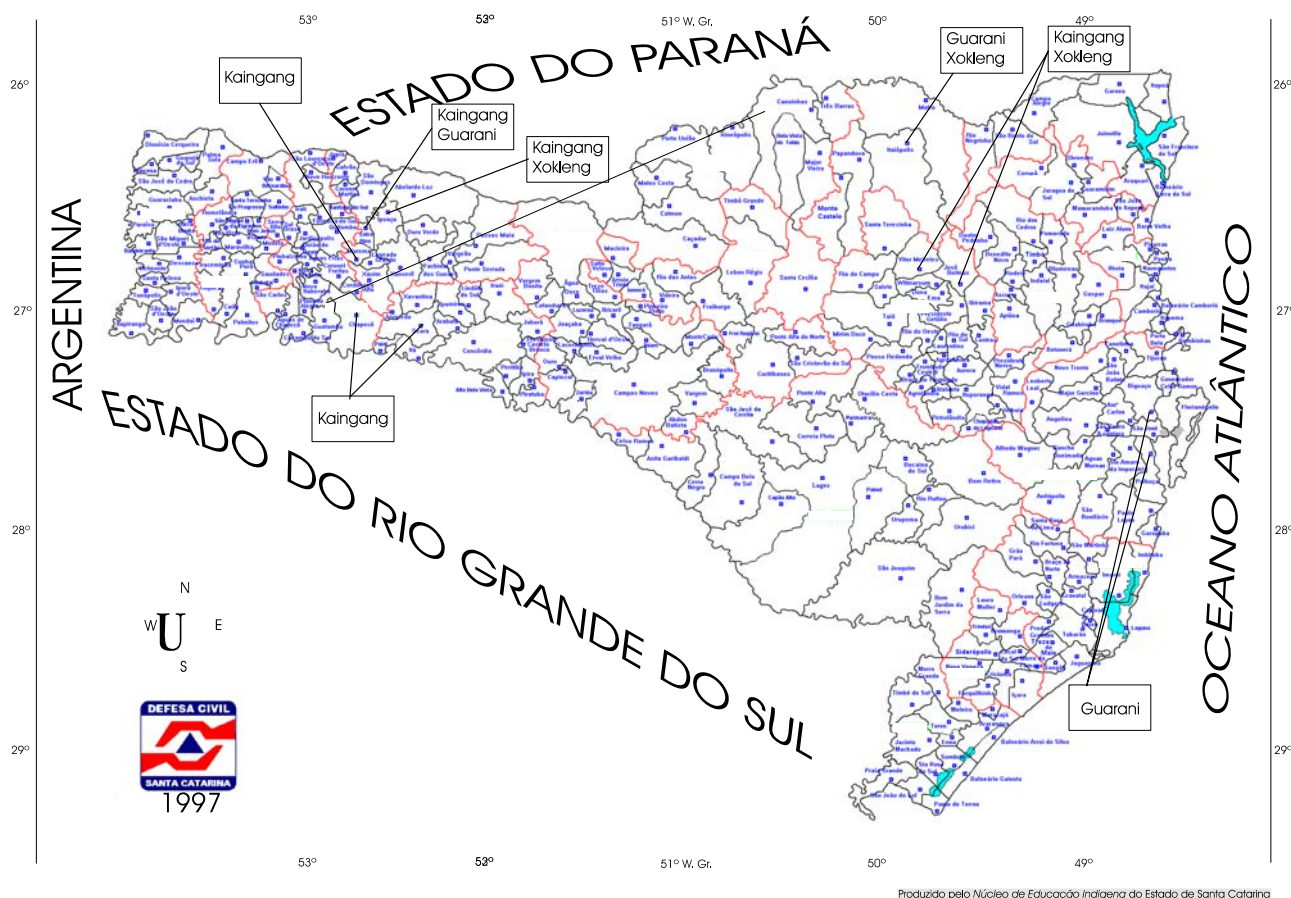
Os **Kaingang** formam um dos maiores grupos que sobrevivem no Brasil. Ocupam tradicionalmente áreas que vão do centro do Estado de São Paulo até parte do Estado do Rio Grande do Sul. No Estado de Santa Catarina, existem grupos Kaingang na Área Indígena de Xapecó, nos municípios de Ipuacu, Entre Rios e Marema, na Área Indígena do Toldo Chimbange no município de Chapecó, na Área Indígena do Toldo Pinhal, no município de Seara e na Área Indígena de Ibirama, território Xokleng. Também no município de Aberlardo Luz, que integra a Área Indígena de Palmas, com sede no Paraná, encontram-se grupos Kaingang.

Na metade do século XIX, as áreas do oeste do Estado de Santa Catarina foram objeto da expansão agropecuária e extrativista. As frentes de expansão envolveram os Kaingang, que foram utilizados como mão-de-obra para a extração de erva-mate e madeira, abertura de picadas para passagem das tropas de gado e, especialmente, como garantia para a defesa quando da ameaça de povos indígenas arredios. Esta forma de

contato causou um processo de grandes transformações sociais, culturais e biológicas.

Falam a língua Kaingang, da família lingüística Jê do tronco Macro Jê, que vem passando por um processo de revitalização e valorização. Na organização social, econômica e política constata-se a presença de várias facções fator determinante para o processo de representatividade, escolha de lideranças, distribuição de recursos e ocupação dos espaços dentro da área.

A organização dual desta sociedade influencia as formas de interação entre os indivíduos e orienta ações como a nomeação (dar nomes as pessoas), práticas sociais e atividades/funções desenvolvidas no cotidiano da aldeia, bem como os rituais religiosos e políticos. Dentre os rituais, um dos mais importantes é o ritual do Kiki, que é um elemento de fundamental importância na recuperação da auto-estima e na valorização da cultura.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*A educação escolar indígena deve ser inter-cultural e bilíngüe, específica e diferenciada (BRASIL/ MEC , 1994)*

### HISTÓRICO

Historicamente marcada pela visão assimilacionista que orientava as políticas indigenistas oficiais, a educação no período colonial foi promovida por religiosos. Esta prática prosseguiu no império, com a finalidade de catequizar e civilizar os indígenas.

Por seu caráter diferenciado foi entregue, já neste século, aos órgãos oficiais de proteção. Inicialmente ao Serviço de Proteção ao Índio/SPI, criado em 1910 sob inspiração positivista, braço do Estado na execução da política indigenista centrada na integração dos índios à comunidade nacional.

Suas ações, pautadas em teses, já revistas, de aculturação e assimilação, voltavam-se para a promoção do desaparecimento dos contingentes indígenas, através de sua incorporação à sociedade dominante.

Este órgão, que em princípio empreendeu esforços no sentido de atender aos índios em seus pleitos, cumpriu a importante função de conter o massacre que ocorria por conta da expansão colonialista, mas, aos poucos, perdeu sua eficácia, transformando-se em instrumento de submissão e cerceamento. Foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI.

Criada sob a égide do regime militar, também a FUNAI direcionou sua atuação para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do estado brasileiro.

A expansão da educação sistemática promovida por este órgão se deu segundo os moldes da sociedade nacional envolvente e durante muito tempo não se fez qualquer avaliação crítica quanto às funções e possibilidades da educação formal para os índios. Neste sentido, o modelo educacional implantado procurou, antes de tudo, assegurar os objetivos da sociedade dominante.

A partir da década de 70, surgem organizações indigenistas não-governamentais e tem início a articulação e formação do movimento indígena organizado no Brasil, a exemplo da União das Organizações Indígenas. Intensificam-se as discussões acerca do direito das populações indígenas à diferença e ao ensino bilíngüe.

Este é tomado como forma de respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas” (art.47, Lei 6001- Estatuto do Índio); na prática, entretanto, a educação bilíngüe firma-se como tática para a submissão indígena, garantindo os interesses do estado brasileiro, e missões religiosas desempenham papel decisivo na implantação de um modelo educacional que serve de instrumento das políticas oficiais de integração.

Em 1988, como resultado de anos de luta e mobilização empreendidas pelos povos indígenas e organizações de apoio à causa indígena, registra-se um avanço no entendimento sobre o papel da educação indígena com a Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença, rompendo com a postura integracionista que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

A Constituição Federal reconhece às populações indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...(art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º, da Constituição do Estado de Santa Catarina.

A partir de 1991, no Decreto Presidencial n.º 26, foi atribuída ao Ministério da Educação a função de “coordenar as ações referentes à educação indígena” e este, por sua vez, atribuiu o desenvolvimento destas ações às Secretarias Estaduais e Municipais. Levando em consideração grande parte das reivindicações dos povos indígenas com respeito à educação escolar, através da Portaria Interministerial 559 é regulamentada a competência do MEC e instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Portarias n.ºs 60/92 e 490/93).

No estado de Santa Catarina, registra-se a expansão do sistema de escolarização em áreas indígenas a partir do início dos anos 60, sob a responsabilidade da FUNAI. Somente em 1991, com a reestruturação do referido órgão, que teve a maioria de suas responsabilidades divididas entre os Ministérios, a Secretaria de Estado da Educação/SED passa a se envolver mais diretamente em discussões sobre a questão educacional indígena.

A partir de 1994, intensificam-se as discussões na SED e inicia-se a estruturação do Núcleo de Educação Indígena/NEI, responsável por propor diretrizes educacionais e executar ações com a finalidade de efetivar uma proposta de educação que contemple “ os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e bilingüismo”.

Atendendo à demanda de várias instituições afetas à questão e das próprias comunidades indígenas, é oficializado o NEI, em 1996, diretamente vinculado à Diretoria de Ensino Fundamental.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, contempla a temática indígena de diversas formas: no que se refere ao tratamento à questão indígena nos currículos do ensino fundamental e médio (Art. 26, § 4º); à garantia da utilização da língua materna e processos próprios

de aprendizagem, às comunidades indígenas (Art. 32, § 3º); ao desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural (Art. 78) e ao apoio técnico e financeiro no provimento da educação às comunidades indígenas (Art. 79).

Atualmente, embora se registrem alguns avanços, tanto em nível nacional quanto estadual, o que ainda ocorre é a *transferência dos currículos oficiais, totalmente em português, fazendo com que a cultura e línguas indígenas sejam sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela chamada língua e cultura nacional* (MONTE, 1996). Isto tem se confrontado com os ideais de autonomia dos povos indígenas, que almejam uma educação escolar que esteja a favor dos seus interesses reais, atuais e históricos.

*Nos últimos anos tem aumentado a pressão da sociedade civil organizada e das organizações indígenas, fazendo com que o estado brasileiro crie normas reguladoras das políticas dirigidas a estas populações* (MONTE, 1996).

## CURRÍCULO

Uma proposta curricular que se pautar pela interculturalidade, bilingüismo, especificidade e diferença – princípios da escola indígena – implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.

Segundo MOREIRA (1992), as atuais discussões sobre currículo vem procurando rever e superar a compreensão deste como um conjunto de objetivos socialmente prescritos, externos ao aluno e prontos para serem adquiridos; o papel do professor como transmissor de conhecimentos e valores pré-estabelecidos; a valorização da disciplina como a forma mais adequada de organização do conhecimento escolar; a abstração do conhecimento dos homens que historicamente o criam e dos professores e alunos a que se destina.

Compreende-se, portanto, que

*... o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.* (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 7-8).

Constitui-se, então, numa seleção arbitrária de elementos de uma determinada cultura e implica em uma organização também específica. Esta seleção e organização “escolares” faz com que elementos sejam valorizados e outros sejam silenciados, negados e desvalorizados, propondo e impondo não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula. Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e de espaços escolares, nas possibilidades de manipulação de materiais e mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores.

O modo como se realizam hoje as práticas escolares está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos e dimensões da sociedade na qual está inserido o sistema escolar. Constituem-se, portanto, limitações e mutilações para todos mas, principalmente, para os alunos que estão em situação de desvantagem.

O que ocorre, portanto, é que não se pode apenas ter a intenção de aceitar a diversidade incluindo-a nos conhecimentos/conteúdos escolares, mas saber que isso se efetivará nos intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo, nas experiências de apropriação que entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas. Isso implica em mudar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social e histórica ou encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.

Urge perguntarmo-nos como selecionar, organizar e tratar os conhecimentos a partir da perspectiva da escola indígena. Crê-se ser possível, a partir dos princípios de interculturalidade, bilingüismo, especificidade e diferença apontar algumas possibilidades para um currículo que, de fato, atenda as necessidades da escola indígena.

Assim, alguns pontos devem ser considerados. A reafirmação do papel da escola no processo de construção do conhecimento como processo coletivo de professores e alunos na tentativa de responder aos desafios da realidade. A escola deve colocar à disposição dos alunos diferentes quadros de referência para a leitura do mundo através de conteúdos, métodos e relações sociais. Isto exige que se transforme substancialmente as relações hierárquicas na escola e na sala de aula. É essencial abrir espaços para as diversas vozes e os discursos que vêm sistematicamente sendo silenciados dentro e fora da escola.

É preciso rever a supervalorização do saber sistematizado. A sala de aula é um espaço de confronto de diferentes saberes: dos alunos, dos livros, do professor, da comunidade. Deve-se reconhecer a importância de discutir, na sala de aula, diferentes versões da história e de compreendermos o conhecimento como processo e não como produto, a verdade não como absoluta mas relativa e situada no espaço e no tempo (MOREIRA, 1992).

É fundamental repensar, também, a atual seleção e organização das disciplinas como o único modelo. Esta divisão em fatos, conceitos e habilidades logicamente arrumados e ensinados dá a idéia de que estes foram naturalmente separados, que é preciso aceitá-los desta forma e não é possível alterá-los. A estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries e graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros é passível de transformação e reorganização a partir de uma outra lógica.

É necessário superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante em selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos e compreender a escola como espaço sócio-cultural em que sujeitos históricos agem através das alianças e conflitos, aceitação de normas e transgressões. Daí a importância do envolvimento da comunidade na construção do currículo.

### **Especificidade e diferença**

Segundo COSCODAI (1994), no transcurso da história as ações e reflexões humanas têm sido guiadas pela forma como as pessoas processam o que vêem e sentem em suas experiências; pelas necessidades que se apresentam; pelos valores e princípios que assumem e ressaltam no seu existir; pela forma como se organizam; pelo jeito como se percebem e percebem o outro e o mundo; pelo sentido que constroem e imprimem a todas as coisas.

Ações e explicações estas que encontram sua coerência e articulação dentro do próprio sistema cultural. *É o modo de viver, de organizar as relações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem e com o sobrenatural que faz com que uma sociedade seja indígena (Grupioni, 1994, p.18)*. Embora haja diferenças entre as sociedades indígenas, estas são menores do que as diferenças entre elas e a sociedade não-índia. Isto é, em parte, explicável pelo fato de que o desenvolvimento das sociedades indígenas se deu de forma independente das sociedades ocidentais e industriais.

Alguns traços mais evidentes das sociedades indígenas são o fato de se constituírem em sociedades igualitárias, que se mantêm a partir da posse coletiva da terra e dos recursos naturais, da socialização do conhecimento básico indispensável à sobrevivência física, do equilíbrio sócio-cultural de seus membros, da divisão do trabalho por sexo e por idade, da distribuição de bens e serviços baseados em relações de parentesco e amizade ou criadas em rituais e em contextos políticos (Grupioni, 1994).

As sociedades indígenas, e particularmente, no Estado de Santa Catarina, as culturas Kaingang, Xokleng e Guarani, traduzem de forma singular a vivência de processos históricos diferenciados, sendo portadoras de tradições culturais específicas.

Não tem sentido, portanto, representar as culturas indígenas e a própria figura do “índio” de forma homogênea, folclorizada, a-histórica e preconceituosa. É preciso superar a forma padronizada e estereotipada de um “índio” com cocar, vivendo em oca, andando nu, comendo raízes, vivendo da caça e da

pesca... *os índios são diversos de nós, mas também diversos entre si (Grupioni, 1994<sup>a</sup>, p.14).*

Nesta perspectiva, propõe-se uma escola indígena específica e diferenciada, construída a partir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos grupos indígenas como sujeitos do processo, promovendo *o resgate de elementos fundamentais no processo de definição da identidade, como os ritos, danças, festas tradicionais...* (Documento dos professores das áreas indígenas de Xapecó e Toldo Chimbange). Destaca-se, também, a força da tradição oral para a manutenção da memória e a importância do saber dos mais velhos, que detêm grande parte da história e dos valores do grupo.

Elementos pedagógicos como conhecimentos, planejamento, avaliação, calendários, distribuição espaço-temporal, regimentos, ...e outros deverão respeitar o processo educacional próprio de cada etnia.

O processo de definição/encaminhamentos destas diferenciações está se dando através de reuniões pedagógicas nas regiões, contato direto com as escolas, capacitação de professores, reuniões do NEI e discussões com a própria comunidade.

### **Interculturalidade**

A diversidade cultural indígena tem se ampliado à medida que as sociedades indígenas vêm ocupando outros espaços políticos e culturais que lhes permitam consolidar-se enquanto diferentes. Assim, o valor não está no isolamento mas na composição política, econômica e cultural que os povos são capazes de fazer e que, via de regra, tem promovido o desenvolvimento humano.

São as diferenças, na amplitude do termo, que possibilitam aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem. Portanto, não podem ser compreendidas enquanto deficiência, atraso ou déficit.

A interculturalidade pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, interação e não a mera convivência entre as diversas culturas. O processo de interação implica num profundo respeito pelas diferenças, rejeitando a pretensão da homogeneidade de idéias e atitudes e a supressão dos conflitos e negociações.

Um currículo intercultural pressupõe *...uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade (REGO, 1996, contracapa).*

A maior parte das escolas tem tratado de integrar as crianças nas coordenadas sócio-culturais da sociedade majoritária, esforçando-se para adaptar os alunos a este contexto. Mesmo acreditando que estes grupos devam manter sua língua e culturas originárias, acrescentam que esta tarefa deve ser realizada fora da escola.

Ainda, segundo FORQUIN (1993), é preciso refletir que é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação de conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e valores. O respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio da justiça entre as pessoas e *...a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo nem uma marca suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual (p.138).*

Estas questões colocam sérias reflexões para o campo do currículo, no sentido de definir os critérios com os quais efetuar-se-á as escolhas para efetivar uma prática pedagógica que possibilite o trato equânime entre os diversos sistemas de referências e valores.

### **Bilingüismo**

A língua não é somente um meio de comunicação com os membros do grupo e um símbolo de sua interação com este: a língua é também a forma de expressão de uma cultura determinada. Ou seja, de uma concepção de mundo, da existência de um sistema de valores, de formas de viver em sociedade e de um conjunto de realizações de ordem muito diversa, seja a ciência e a técnica, o direito ou as diferentes manifestações da arte.

Ao falar de ensino bilíngüe é preciso compreender que ensinar outra língua não se limita à aprendizagem de um sistema lingüístico nem à aquisição de uma competência educativa, mas deve acompanhar o estudo das formas culturais que são expressas através da língua que se pretende ensinar.

Pesquisas comprovam que a aprendizagem de duas ou mais línguas melhora a capacidade de



expressão e de resolver problemas bem como o desempenho verbal e não-verbal. Estudos indicam que os bilingües possuem um conjunto de habilidades mentais mais diversificados que os monolíngües (Lambert, 1972). Alguns autores apontam, ainda, a possibilidade de aprendizagem simultânea de mais de uma língua, sem que uma prejudique o processo de aprendizagem da outra ou cause maiores dificuldades, desde que ambas estejam presentes no cotidiano da criança.

O bilingüismo acontece de diferentes formas, caracterizando uma heterogeneidade sócio-lingüística. Esta situação explica as realidades lingüísticas como sendo: o monolíngüismo, ou seja, quando os indivíduos ou falam somente a língua portuguesa ou falam somente a língua indígena; o bilingüismo passivo, onde o indivíduo entende, mas não fala uma das línguas; o bilingüismo ativo, onde o indivíduo fala e entende duas ou mais línguas. Estas situações justificam um ensino necessariamente bilingüe.

Nas comunidades indígenas, o uso da língua materna assim como o uso e conhecimento da língua portuguesa está estruturado de uma forma complexa e heterogênea, o que implica no conhecimento da realidade do uso da língua nestas comunidades. No Brasil, os organismos oficiais responsáveis pela organização da educação escolar indígena não a promoveram em termos bilingües, mesmo tendo a garantia legal para fazê-lo. Isto fez com que o ensino bilingüe ocorresse de forma problemática, pouco sendo tratado do ponto de vista pedagógico.

O bilingüismo na educação escolar proporciona aos grupos indígenas uma proteção necessária contra a exploração pelos não-índios, reconhecendo e valorizando a organização social, a língua, os valores, os etno-conhecimentos, a história, enfim a dinâmica sócio-cultural necessária para manutenção da identidade étnica diferenciada incentivando a dignidade, auto-estima e um maior grau de independência.

## **AOS EDUCADORES**

É comum nas diversas culturas a postura etnocêntrica, olhando-se com estranheza tudo o que nos parece diferente, valorizando a própria cultura em detrimento de outras, que passam a ser consideradas inferiores e ilógicas.

A escola, de um modo geral, tem reforçado esta postura, tratando a questão das populações indígenas, bem como de outras minorias, de forma a-histórica, preconceituosa e estereotipada.

Espera-se que diante destas considerações a escola, e especialmente as escolas da rede pública estadual, possam discutir e contribuir, junto à sociedade, para o conhecimento das próprias limitações, do outro, do mundo, buscando equacionar, através do diálogo e das trocas intersocietárias, problemas de ordens variadas com os quais todos nós nos defrontamos.

Muito poderia e deveria ser dito sobre Educação Escolar Indígena, mas o limite deste documento, bem como nossos próprios limites frente a uma temática tão complexa, definiram as bases desta produção.

Pensamos, no entanto, que não poderíamos deixar de apontar a necessidade de ampliar a discussão sobre currículo diferenciado para além dos espaços acadêmicos e burocráticos, buscando estabelecer um constante diálogo entre os segmentos envolvidos.

Este desafio, para ser superado, requer inúmeras condições, o que nos remete a novos encaminhamentos para a efetivação de uma política para a educação escolar indígena, dentre os quais ressalta-se: a formação de recursos humanos qualificados para a educação escolar indígena; a produção de materiais específicos, incluindo didáticos, e a articulação com Núcleos de Educação Indígena de outros estados, principalmente os que tenham as mesmas etnias.

O presente documento marca significativamente uma caminhada que pretende unir esforços para a superação da exclusão das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito à especificidade e diferença bem como o acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente.

**BIBLIOGRAFIA**

- BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Sociedades Indígenas: diversidade cultural contemporânea no Brasil**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília : MEC/SEF/DPEF, 1994.
- CADERNOS CEDES. **Educação e diferenciação cultural**. Campinas: Papyrus, 1993.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- COSCODAI, Beatriz Terezinha. **Quando uma diferença é posta como uma deficiência: reflexões sobre três histórias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Dissertação de Mestrado.
- DARELLA, Maria Dorothea Post. **Os índios guarani em Santa Catarina**. Florianópolis, 1997.
- DOCUMENTOS produzidos pelos professores das áreas indígenas de Xapecó e Toldo Chimbange, 1997.
- FONTANA, Roseli A . Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. São Paulo: Zahar, 1978.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org) **Povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994ª.
- JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991.
- LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- MARCON, Telmo (coord). **História e cultura Kaingang no sul do Brasil**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1994.
- MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. 8 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.
- MONTE, Nietla Lindenberg. **Escolas da Floresta – entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Ed. Multiletra Ltda., 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: **Escola Básica**. Campinas/São Paulo: Papyrus/Cedes/Ande/Anped, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron da (org.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTA CATARINA. Universidade Federal de Santa Catarina. Museu Universitário “Prof. Oswaldo Rodrigues Cabral”. Setor de Etnologia Indígena. **Mapeamento da situação dos índios Guarani no Estado de Santa Catarina no ano de 1996**. Florianópolis, 1996.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.
- \_\_\_\_\_. **A integração do índio na sociedade regional: a função dos postos indígenas em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Povos indígenas do Brasil: Direitos Constitucionais, Terras e Lutas Presentes**. Florianópolis, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Povos indígenas de Santa Catarina**. Florianópolis, 1991.
- SIGUÁN, Miguel & MACKEY, Willian F. **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana/UNESCO, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. **Cadernos de pedagogia**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- SILVA, Rosa H.D. & HECK, Egon D. **A questão indígena e a educação**. Chapecó: Documento apresentado no XI Simpósio Sul-Brasileiro do Ensino de Ciências, 1994.
- SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília : MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia lingüística: dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 1990.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

**GRUPO DE TRABALHO:**

SANDRA MARA CARDOSO-SED  
PATRÍCIA DE SIMAS PINHEIRO-SED  
MARLENE DE OLIVEIRA-SED  
NILVA MARIA OLEIAS PEGORARO-11ª CRE  
LEONEL PIOVESANA-17ª CRE  
ISMÊNIA DE FÁTIMA VIEIRA-1ª CRE  
LEILA MARIA LIMAS-SED  
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA-SED  
ANEMARI R. L. V. LOPES- 10ª CRE

**CONSULTORA:**

CÁSSIA FERRI

**CONSULTORES COLABORADORES:**

SÍLVIO COELHO DOS SANTOS-UFSC  
ANELIESE NACKE-UFSC  
MARIA DOROTÉA POST DARELLA-UFSC

**COLABORADORES DO NEI:**

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA-UNIJUÍ  
JOSÉ UBIRATAM SOMPRÉ-E.B. VITORINO KONDÁ  
SANDRA DENISE UBER DE FARIAS-E.I.E.I.VANHECÚ PATTÉ  
NAMBLÁ GAKRAM-E.I.E.I. BRASÍLIO PRIPRÁ  
ADÃO ANTUNES-E.I.E. BARRA DO GUARANI  
PEDRO ALVES DE ASSIS-E.B. VITORINO KONDÁ  
ELIANE MARIA TREVISAN CASSOL-E.B. VITORINO KONDÁ  
TEREZINHA VELHO DOS SANTOS-FUNAI  
MARIA ELAINE OSELANE-FUNAI  
CELI TEREZINHA WOLFF-6ª CRE  
ROSANE FÁTIMA BIANCHI-E.I.IRANI  
FRANCISCO RUNJA MANOEL ANTÔNIO-E.I. IRANI