

# O processo educativo: cultura e identidade indígenas<sup>1</sup>

Claudio Luiz Orço\*  
Reinaldo Matias Fleuri\*\*

## Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida junto à Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, localizada no município de Ipuacu, no Oeste de Santa Catarina, procurando responder à seguinte problemática: Como a escola pode contribuir no processo de revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue na educação básica? O objetivo central da pesquisa é aprofundar o papel da escola tendo em vista uma atuação pedagógica transformadora, que contribua para a revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue. A metodologia foi sendo delineada a partir dos encontros de estudos com professores interessados em aprofundar as possibilidades de revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue por meio da ação educativa da escola. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa com base na produção teórica relativa ao tema, discutida de um ponto de vista crítico, pela aplicação de questionários, de entrevistas e da análise documental. A metodologia é, portanto, qualitativa, com um enfoque histórico-cultural. Todos os procedimentos visam a um melhor conhecimento da realidade social, econômica e cultural dos povos indígenas, tendo em vista a importância da preservação dos valores (cultura e identidade). Com base nos dados coletados e nas reflexões teóricas, observamos que as

discussões mais intensas acerca da educação indígena ficam por conta de alguns professores, mesmo que o projeto pedagógico da unidade escolar tenha uma grande preocupação para com o processo de revitalização da cultura e identidade indígena. Porém, nem todos os professores estão suficientemente preparados para desempenhar tal função. Mesmo assim, é possível desenvolver um trabalho numa perspectiva histórico-cultural crítica que atenda aos interesses e anseios da escola e da comunidade caingangue. Isso só é possível com a organização de um trabalho coletivo e com a corresponsabilidade dos envolvidos no processo educativo.

*Palavras-chave:* Educação. Cultura. Identidade indígenas. Pedagogia crítica.

\* Doutorando em Educação pela UFSC. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo - RS, mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribeño (Iplac), convalidado pela UPF. Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: claudio.orco@unoesc.edu.br; claudiolorco@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), realizou estágios de pós-doutorado na Università Degli Studi di Perugia, Itália (1996), e na Universidade de São Paulo (2004). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

Recebido: 15/03/2010 – Aprovado: 20/07/2010

## Considerações iniciais

A organização dos povos ocorre principalmente pela história e cultura que cada um tem e produz no contexto histórico e social em que está inserido. Portanto, pensar na homogeneidade das culturas e dos povos seria, no mínimo, grande ingenuidade da nossa parte. Os estudos culturais nos apontam que conceitos como esses demonstram a originalidade de um povo. É assim que vemos a condição em que vivem os grupos minoritários. Neste caso a discussão será sobre a cultura e identidades indígenas.

Durante muito tempo o índio brasileiro foi esquecido pela história oficial, sendo visto como um povo sem cultura e sem história. Com isso não queremos dizer que hoje seja visto de maneira muito diferente, pois a sociedade, de modo geral, continua com os mesmos pensamentos e com os mesmos preconceitos em relação a determinados grupos culturais e, de modo bastante particular, aos indígenas. Exceto o Distrito Federal, em todos os estados brasileiros há a presença de comunidades indígenas, vivendo em condições precárias, descaracterizadas e com poucas possibilidades de se identificar pela sua cultura e pela sua história.

Fazem-se necessários, portanto, muitos estudos nessa área com o objetivo de avançar na compreensão e defesa dos direitos e da cultura dos povos indígenas, pois o descaso com a educação escolar indígena é visível e assustador, não respeitando seus interesses sociais e culturais e não valorizando as suas

particularidades, apesar de sabermos o quanto esses povos têm nos ensinado e continuam nos ensinando nos dias atuais. A questão central que norteia o presente trabalho tem a preocupação de discutir como a escola pode contribuir com o processo de revitalização da cultura e a identidade indígena caingangue.

## História, cultura e comunidade indígena

Diante de tanta expropriação e luta pelos direitos conquistados historicamente, todo o povo precisa conhecer sua história para não comprometer seu futuro, não permitindo que sua história e sua cultura desapareçam da mente das pessoas, cada dia num ritmo mais acelerado. Uma vez conhecidas suas raízes, encontros e desencontros, os índios poderão lutar pela conquista de seus direitos, proporcionando, assim, uma vida mais justa e mais humana para os membros de sua família e da comunidade.

Se analisarmos a história do Brasil, perceberemos que várias foram as transformações pelas quais passou a sociedade, que foi se constituindo numa sociedade de exploração e dominação dos povos e sociedades hegemônicas sobre a maioria, massacrada pelos poderes políticos, sociais, econômicos e culturais. Bastante simplista, porém útil ao trabalho que nos propomos realizar, seria dividir geograficamente a história do Brasil em três grandes dinâmicas espaciais bastante distintas: o espaço indígena, o espaço colonial e o espaço brasileiro.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (apud PEREIRA, 1988, p. 10), estima-se que, quando os europeus chegaram à América (séculos XV e XVI), aqui já habitavam entre setenta e noventa milhões de indígenas. Esse enorme contingente de população agrupava-se em várias nações de dinâmicas sociais distintas, conferindo ao continente, como sintoma de convivência de vários espaços geográficos que aqui já se constituíram, uma multiplicidade de paisagens diferenciadas. A maior parte estava aglutinada em grandes impérios, como os astecas, incas e maias. Esses, com suas imensas cidades, estradas pavimentadas, agricultura irrigada, eram sociedades fortemente estratificadas sob o comando do Estado extremamente centralizador, no qual as castas mais nobres e os sacerdotes exerciam o poder político.

Apesar dessas dificuldades, estima-se que ainda existem no Brasil 270 mil indígenas, população que tem aumentado gradativamente nos últimos vinte anos.

Do ponto de vista demográfico, a maior parte dos povos indígenas é formada por micro-sociedades que se apresentam à sociedade nacional, com uma enorme sócio-diversidade sendo aproximadamente 206 etnias, falando 170 idiomas; no século XVI, a população indígena era de 6 milhões de pessoas, só no Brasil, e atualmente representam 0,2% da população brasileira (RICARDO, 1995, p. 46).

Entretanto, o extermínio das populações indígenas não ocorreu somente no norte do Brasil. Em Santa Catarina

não foi diferente, sendo prova disso o que se verifica atualmente com a presença de apenas três povos indígenas: xokleng, caingangue e guarani. A maioria vive em áreas administradas pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (Funai) e explorada pelas comunidades de não índios. Pela história de bravura, luta e disponibilidade, ou seja, pelo espírito guerreiro, os caingangues são um dos maiores grupos que sobreviveram no Brasil, ocupando tradicionalmente áreas que vão desde o estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul. Se os caingangues não tivessem demonstrado suas potencialidades, temos certeza de que a população seria infinitamente inferior.

Em Santa Catarina existem grupos caingangues na área indígena de Xapecó, nos municípios de Ipuaçú, Entre Rios e Marema; na área indígena do Toldo Chimbangue, no município de Chapecó, e na área indígena Toldo Pinhal, no município de Seara. No município de Abelardo Luz, que integra a área indígena de Palmas, com sede em Palmas (PR), encontram-se grupos caingangues. No município de Ibirama há um território Xokleng e, na área indígena Xapecó, no município de Entre Rios, há a presença de um pequeno grupo de índios guaranis.

Os caingangues, submetidos ao sistema político, ideológico e religioso, perderam o domínio das terras de que necessitavam como base para o sustento de suas comunidades, fragilizando de alguma forma sua história, cultura e identidade. A alternativa então foi ficar junto às fazendas, sujeitos às ordens

dos não índios, que os exploravam como mão de obra e, especialmente, como garantia para a defesa quando da ameaça de outros grupos indígenas considerados arredios.

Os povos indígenas caingangues considerados arredios continuaram sujeitos às contingências decorrentes do avanço das frentes de expansão da sociedade nacional. A miséria vivida pelos grupos não terminou com a implantação do Sistema de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, órgão que veio com o objetivo de trabalhar em favor dos povos indígenas. Foi em 1941, durante a tutela do SPI, que o Posto Indígena Xapecó foi criado, inicialmente chamado de “Posto Indígena Doutor Selistre de Campos”, situado na região que antigamente era conhecida como “Campo de Palmas”, localizado no Oeste de Santa Catarina, no atual município de Ipuação.

## O Brasil e a educação indígena

O quadro geral da educação escolar indígena no Brasil sempre foi permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, regionalmente desiguais e desarticuladas. Muito ainda precisa ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para toda a população e, de modo particular, aos povos indígenas.

No período de 1910 a 1967, as comunidades indígenas e a educação ficaram sob a responsabilidade do SPI; a partir de então, a responsabilidade pela educação indígena ficou para a Funai. Essa medida não representa para o Mi-

nistério da Educação e Cultura apenas uma mudança de órgão federal, mas também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela Funai, ou por secretarias estaduais e municipais da educação, por meio de convênios firmados com órgãos indigenistas oficiais, agora cabe aos Estados assumir essa tarefa.

O objetivo maior da educação é a transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens (DIRETRIZES..., 1994, p. 20).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, contempla a temática indígena de diversas formas: “O tratamento à questão, currículos de ensino fundamental e médio, utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem, programas de ensino, aprendizagem e apoio técnico e financeiro no provimento da educação às comunidades indígenas.”

Sob a responsabilidade da Funai, no estado de Santa Catarina registrou-se a expansão do sistema de escolarização em áreas indígenas a partir da década de 1960, com algumas experiências isoladas. Somente em 1991, com a reestruturação do órgão, que teve a maioria de suas responsabilidades divididas entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Estado da Educação (SED), esta passou a se envolver mais diretamente em discussões sobre a questão educacional indígena. Em 1996

o Núcleo de Educação Indígena (NEI) foi oficializado, vinculado diretamente à Diretoria de Ensino Fundamental.

A partir de 1990 iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas e de grupos de não índios em defesa dos territórios e da luta por seus direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com reuniões organizadas pela União das Nações Indígenas (UNI). A partir da UNI, formaram-se outras organizações de representação mais regional ou étnica, estruturando-se, igualmente, como associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de encontros de professores indígenas, ou encontros de educação indígena, nos quais foram discutidas questões relativas ao tipo de escola que os índios queriam para suas comunidades. Inicia-se aqui uma discussão a respeito do tipo de educação, de sociedade e de homem que se deseja preparar nessa nova luta e caminhada das comunidades indígenas em conjunto com seus defensores. É claro que isso passa por uma discussão de currículo escolar, ou seja, da forma de organizar o projeto pedagógico da escola, delineando seus princípios, metas e fins da educação indígena.

## A responsabilidade social do currículo nas escolas indígenas

Para discutir escola e educação indígena, passaremos primeiro pela discussão do conceito de currículo. Ao se definir currículo para essas escolas, os

seus componentes básicos – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – devem estar sempre solidários entre si, não considerados como componentes isolados. Trata-se de uma educação em rede, com o objetivo de fortalecer todo o processo pedagógico com o envolvimento da comunidade escolar. Hoje, entende-se que a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão 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).

Muitas organizações e grupos estão participando na luta contra a expropriação e exploração da cultura e da identidade indígena, porém os povos indígenas não poderão ficar na expectativa de que alguém, ou o governo, faça por eles aquilo que o grupo indígena pensa buscar; pelo contrário, devem se esforçar para ajudar nesse processo de reapropriação de sua cultura e identidade. Portanto, ao trabalhar em escolas indígenas ou não indígenas, o papel do professor é contextualizar a situação, expondo os limites e possibilidades da sua realidade sócio-histórica no país em que vivemos.

Muitas instituições e ONGs têm demonstrado interesse em contribuir com os povos indígenas, porém os mecanismos de operacionalização são falhos, não dando conta da proposta do governo em relação aos povos indígenas, nem possibilitando que os grupos se organizem para buscar seus interesses, permitindo um empate na luta social pela sobrevivência dos povos indígenas. E documentos que regulamentam a educação indígena no Brasil e em Santa Catarina não faltam.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI) vem como instrumento de discussão, reflexão, servindo como um parâmetro para distinguir os marcos teóricos e comuns que diferenciam as escolas indígenas das não indígenas. Reflete, assim, as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, para que possamos estabelecer os princípios mínimos necessários em cada área de estudo do currículo para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos no dia a dia em sala de aula.

A melhoria da qualidade do ensino só poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Esta só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica a formação profissional inicial, as condições de trabalho, plano de cargos e salários e a formação continuada (PNE, 2001, p. 95).

A escola é um espaço onde toda a comunidade escolar deve estar engajada na busca de alternativas, não somente

esperando que a escola produza tais mudanças. Além disso, para muitos grupos e povos tudo pode permanecer como está, pois o comodismo faz parte do meio de qualquer sociedade, tanto indígena como não indígena. Porém, a grande contribuição nesse sentido está exatamente na forma como cada instância se organiza e se articula dentro e fora da comunidade em que está inserida.

Nesse contexto, destacam-se diferentes dimensões da diversidade cultural: de poder, de linguagem, de comunicação, de raça, de aprendizagem, de interação etc.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, trata-se de encarar de modo antropológico as culturas dos grupos dominados, como manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas [...]. Não se trata de “partir da cultura dominada”, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma como se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente (SILVA; AZEVEDO; SANTOS, 1996, p. 38).

A Proposta Curricular de Santa Catarina constitui-se num espaço de diálogo e numa construção de possibilidades no processo de elaboração de uma proposta 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 dessa realidade.

A discussão sobre educação escolar indígena passa, sobretudo, pela questão da cultura e pela necessidade de explicitação desse conceito, como forma de compreender as relações educacionais e sociais estabelecidas entre a escola e a comunidade indígena. Para a maior parte da população indígena que vive no território brasileiro a principal forma de comunicação é a oralidade.

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, enraizada nas condições materiais e sociais de existência, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação (FONTANA, 1996, p. 67).

O Brasil, que há pouco tempo completou quinhentos anos, desconhece e ignora a sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Há poucos canais e espaços para a expressão diretamente indígena no cenário cultural e político do Brasil. Eles vivem em locais de difícil acesso, com tradições basicamente orais de comunicação e na condição de monolíngues, com precário domínio da língua portuguesa, encontrando barreiras para se expressar livremente com o mundo dos não índios.

Povos indígenas são os descendentes dos habitantes de um país antes de sua colonização, cujos direitos ainda não estão plenamente reconhecidos. Há inúmeros aspectos presentes na

identificação dos povos indígenas que vão desde o seu relacionamento com a Estado-nação à sua própria auto definição (GRAY, 1995, p. 111).

Os povos indígenas têm uma vasta riqueza de conhecimentos relativos a seu ambiente, construídos ao longo dos séculos, incluindo informações sobre diferentes espécies de animais e plantas, seus comportamentos e utilidades, aspectos do universo e como se inter-relacionam. Para os povos indígenas, o conhecimento é simultaneamente material e espiritual e os seres humanos não estão separados daquilo que os povos não índios concebem como o “mundo natural”.

Os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas são tão radicalmente idênticas aos currículos das escolas dos não índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena, têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do atraso a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 151).

Constata-se uma defasagem entre o avanço do discurso e o da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios.

A inclusão de escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país é muito recente e ainda se encontra em processo de construção, enfrentando problemas e buscando soluções condiscentes com o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada.

Percebemos ainda no Brasil vários os fatores considerados responsáveis por esse quadro de dificuldades, dentre os quais podemos destacar:

- ainda persiste a tradição de uma política pública educacional homogeneizadora, que não atinge a educação escolar indígena;
- apesar do crescente esforço de algumas secretarias de educação de criar instâncias específicas, incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representem, as experiências não têm ainda tempo de maturação suficiente para apresentar resultados para uma avaliação qualitativa;
- o orçamento para a educação escolar indígena, ainda que já existente, não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores, devendo ser progressivamente ampliado.

Muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular e administrativa reivindicada. As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena. A maior parte das escolas indígenas é identificada na categoria de escolas rurais, com calendários escolares e planos de curso

incoerentes com o modelo de escola que a comunidade deseja.

A escola é o lugar onde se encontram os profissionais envolvidos na educação. A LDB, lei nº 9.394/96, no artigo 2º, define: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

## Educação indígena: um espaço em construção por dentro da escola

Diante dos problemas enfrentados pela educação como um todo hoje, encontramos grandes dificuldades para viabilizar uma proposta de educação indígena voltada para os anseios da comunidade local, respeitando os princípios de uma educação comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

A escola deste estudo apresenta uma realidade ímpar no Brasil: foi a primeira escola a oferecer a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos em área indígena no Brasil, localizada junto ao posto indígena Xapécó, no município de Ipuçu, na região Oeste de Santa Catarina.

É preciso ter muita garra, conhecimento e uma formação sólida para implantar uma proposta baseada na diversidade, na multiculturalidade e no bilinguismo. Porém, junto com a comu-

nidade escolar, ouvindo suas propostas, discutindo, elaborando, definindo e colocando na prática, pode-se tornar um pouco mais fácil a tarefa. Isso somente será possível com o compromisso de todos os envolvidos, comunidade escolar e órgão oficial do Estado.

Uma escola indígena representa um grande desafio no sistema educacional e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto para que sejam respeitadas as suas particularidades.

A escola tem como função social coordenar, executar e avaliar todas as suas ações e metas traçadas e determinadas pela comunidade escolar – projeto político-pedagógico –, garantindo sua aplicação e avaliação, buscando melhoria para o processo de ensino e aprendizagem, num processo de formação integral do educando da escola indígena. Quando analisamos os planos de ensino de cada disciplina e em cada série, podemos constatar que, de modo geral, poucas estratégias são contempladas e executadas dentro da escola considerando os objetivos propostos.

Nos planos de ensino de língua portuguesa, por exemplo, percebe-se que reforçam a língua portuguesa, porém respeitam o relato de histórias vivenciadas pelos alunos. Por sua vez, nas disciplinas de história e geografia dá-se mais ênfase à cultura, ao trabalho e à alimentação indígena, estabelecendo, assim, uma relação entre o campo e a

cidade, fazendo o estudo da família, da comunidade, do trabalho coletivo, das atividades de subsistência e da produção realizada nessa área, valorizando a medicina caingangue. Uma questão que muito nos chamou a atenção é a língua caingangue ensinada na escola desde o ensino fundamental até o ensino médio como disciplina do currículo; além da gramática, a escola oferece o estudo dos costumes, tradições, noções de cultura e identidade cainganges, respeitando as individualidades.

De modo geral, nos planos de ensino há uma preocupação em relação à cultura e à identidade do povo indígena, demonstrando preocupação com os temas voltados para a construção de valores. De modo geral, todas as disciplinas, umas com mais intensidade, outras com menos, procuram contemplar a questão indígena, respeitando e valorizando sua cultura, tentando garantir sua identidade.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão 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 as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MORREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

A filosofia da escola, presente em seu projeto pedagógico, expressa a intenção de preparar o aluno índio como um ser capacitado de conhecimento, para defender seus direitos enquanto povo in-

dígena, ocupando, assim, sua posição na sociedade como cidadão brasileiro; busca revitalizar valores, tais como o respeito à dignidade e à liberdade fundamental do homem, preparando o indivíduo para o domínio da natureza, para promover a vivência de uma verdadeira comunidade educativa, onde pais, professores, alunos e membros da comunidade colaborem para com a educação de todos.

A escola procura oferecer uma formação com um olhar voltado para a formação de um homem integral, como ser físico, social e racional, a fim de ajudá-lo a ser um homem livre, reflexivo e com consciência crítica, comunicativo, solidário, participativo, compreensivo e, acima de tudo, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. O projeto pedagógico, construído coletivamente pelo corpo docente da escola, segue uma filosofia baseada na perspectiva histórico-cultural.

Para dar ênfase à parte arquitetural, a escola foi construída de acordo com a disposição das antigas aldeias, com salas de aula ao redor e, no centro, a parte administrativa da escola. O ginásio de esportes tem formato de um tatu e o anfiteatro, o formato de uma tartaruga. Isso não vai salvar a qualidade da educação indígena, nem representa a cultura e a identidade desse povo por si só, mas, com certeza, muito pode contribuir para estimular os alunos índios a buscar novos conhecimentos e a melhorar suas condições de vida, para que possam exercer sua cidadania.

A escola procura trabalhar dentro da Proposta Curricular de Santa Catarina e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, baseada na realidade de seus

alunos. Assim, a escola vai definindo suas funções para elevar o nível do trabalho pedagógico.

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 se comunicam, se desenvolvem seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1978, p. 103).

Quando falamos em revitalizar a cultura, consideramos desde como ocorria o nascimento até a morte de um povo, ou seja, quais eram seus passos culturais desenvolvidos dentro da reserva indígena, como, por exemplo, a família, os nomes dos índios, os grupos tribais, a medicina, as moradias, as relações humanas e de trabalho dentro dos grupos.

Esta proposta só faz sentido se for concretizada por meio de investimentos na formação dos recursos humanos, e a formação do professor passa, em primeiro lugar, pela reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula, servindo de ponto de partida para a escola começar a discutir um projeto educativo que venha ao encontro dos interesses da comunidade escolar.

Precisamos tomar cuidado, para não cair no pensamento de Candu (1987) quando diz: “O professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho, do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quanto muito, uma técnica sem competência [...]” (CANDAU, 1987, p. 59).

## A escola e comunidade escolar – um processo de interação

Com o pensamento voltado ao fortalecimento da cultura, a escola pode promover seminários internos, ou fora dela, com os professores que trabalham em escolas de cultura indígena e autoridades educacionais e da própria Funai, com o objetivo de socializar e garantir a troca de experiências, com a elaboração de projetos, com apoio da Funai, NEI ou da SED, juntamente com as universidades da região, para que sejam criados cursos de capacitação e/ou de nível superior específicos para as culturas indígenas.

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na educação formal, nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização e multiculturalismo, pois sabemos da pouca participação da família na escola.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Com a autonomia opõe-se a forma autoritária de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, a gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2001, p. 80).

Para operacionalizar uma proposta que envolva escola, alunos e comunidade, precisamos partir de sua realidade e de suas experiências e expectativas individuais e coletivas. Para isso, precisamos de ações concretas e que possam ser realizadas a curto prazo, para que eles mesmos verifiquem o fruto de seu trabalho. Por isso, entendemos como necessário publicar as atividades realizadas na escola para disseminar a cultura caingangue a partir da sala de aula com os alunos, valorizando a sua produção, orientados pelos professores, bem como promovendo cursos de artesanato para pessoas da comunidade em geral, envolvendo a comunidade escolar.

O objetivo da educação básica é o desenvolvimento integral do educando, tornando-o capaz de tomar suas próprias decisões e intervir socialmente, ao longo de sua vida, no contexto em que está inserido. Para torná-lo um sujeito crítico, capaz de solucionar problemas e tomar decisões, é essencial que a escola saiba programar a aprendizagem por competências e habilidades, por meio das quais o aluno possa enfrentar os desafios apresentados pela sociedade.

## Considerações finais

Muito ouvimos falar sobre a cultura indígena, mas pouco se sabe sobre a temática. Com a chegada dos europeus, há mais de quinhentos anos, o processo de dizimação começou a se desenvolver e vem se intensificando cada vez mais. Prova disso é o descaso das autoridades educacionais para com a educação não somente dos índios, mas com a educação

como um todo; em particular o descaso é muito maior quando se trata de uma educação diferenciada. O que se pensa para os povos indígenas é uma educação comunitária, intercultural, bilíngue e específica para cada povo, de modo a que os índios sejam muito mais do que são, sem deixar de ser índios.

Na verdade, a educação indígena sempre foi marcada por uma visão assimilacionista, ou seja, de integração à sociedade dos não índios. Isso aconteceu desde a criação do SPI, em 1910, até os dias atuais. Algumas experiências de educação diferenciada já estão sendo publicadas, porém são experiências isoladas e não caracterizam a educação como a LDB e na própria Constituição Federal determinam.

Muito ainda precisa ser feito, porém não podemos defender aquilo que não conhecemos. Para dar continuidade a essa proposta de uma mudança teórico-metodológica, a escola necessita da ajuda e do compromisso de todos os envolvidos no processo docente-educativo, desde os órgãos oficiais do poder público constituído, do corpo diretivo da unidade escolar, dos professores, alunos e, de modo especial, a comunidade escolar de modo geral. Dessa forma, precisamos concordar com Libânio quando diz que

a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade,

e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (2001, p. 79).

## Educational process: indigenous culture and identity

### Abstract

This research was developed at Basic Education School named Indigenous Cacique Vanhkrê. It is located in the municipality of Ipuçu in western of Santa Catarina state, seeking to answer the following problem: how schools can contribute to the process of revitalization of culture and indigenous identity kaingang, in basic education? The main objective of the research is to deepen the role of schools in view of a transformative pedagogical activity that contributes to the revitalization of indigenous culture and identity kaingang. The methodology has been outlined from the meetings of studies with teachers interested in deepening the possibilities for revival of indigenous culture and identity kaingang through the action of the school through questionnaires, interviews and documentary analysis. The methodology is therefore qualitative, with a historical-cultural perspective. All procedures aimed at better knowledge of social, economic and cultural development of indigenous peoples, bearing in mind the importance of preserving the values (culture and identity). Based on data collected and the theoretical reflections observed that the most intense discussions about indigenous education are due to some teachers, even though the School Educational Project Unit has a great concern for

the revitalization of indigenous culture and identity. Develop a work in a historical-cultural criticism that meets the interests and aspirations of the school and community kaingang is only possible with the organization of collective work and the co-responsibility of those ones involved in the educational process.

*Key words:* Education. Culture. Indigenous identity. Critical pedagogy.

## Nota

- <sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Educação junto ao IPLAC/Cuba e convalidado na UPF.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – PNE*. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.
- CANAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: Inep, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério Da Educação E Do Desporto. *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998. GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. São Paulo: Zahar, 1978.
- GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 109-124.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Conceição. *Os especialistas kaingang e os seres da natureza*. Florianópolis: FCC Edições, 1996.
- PEREIRA, Diamantino. *Geografia, a ciência do espaço: espaço brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.
- RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 29-60.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: temas multidisciplinares – Educação Escolar Indígena*. Florianópolis: Cogen, 1998.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166.