



**ESCALANDO PINHEIROS COMO O QUATI: PRINCÍPIOS E SUBSÍDIOS DA  
LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA A FORMAÇÃO DO PPP NAS  
ESCOLAS INDÍGENAS XOKLENG/LAKLÃNÕ.**

Gleison Vieira - FURB

Carlos Odilon da Costa - FURB

João Altair Soares dos Santos - FURB

Agência financiadora: CAPES

**Resumo :** Este texto partiu da experiência do debate sobre a formação do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas indígenas Xokleng/Laklãnõ (José Boiteux - SC) e suas relações com a legislação escolar indígena. Manter a identidade e a cultura de pertencimento, em um cenário global, é o maior dilema imposto aos Xokleng, o que revela a relevância de uma discussão sobre a importância da escolarização popular no processo de transformação social. O objetivo do presente estudo é compreender de que forma a legislação escolar indígena possibilita a formação de um PPP para as escolas indígenas Xokleng/Laklãnõ que revitalize sua cultura por meio de um currículo diferenciado. O estudo se concentra na legislação que rege a organização das escolas indígenas no território brasileiro, sistematizando princípios a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Ensino (PNE), viabilizando mecanismos para uma educação escolar diferenciada. Evidencia-se que, embora ainda não se tenha elaborado um PPP “legitimamente Xokleng”, há uma legislação que os ampara no sentido de criarem, eles mesmos, uma escola que vá ao encontro dos anseios e aspiração de sua comunidade no afã de superar os condicionantes históricos que reduziram seu povo à condição de marginal.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Xokleng. Escolas indígenas. Educogitans.

## **Introdução**

Em janeiro de 2011, na ocasião do encontro promovido no município de Dr. Pedrinho (SC) entre integrantes do Grupo de Pesquisa “Educação e Filosofia EDUCOGITANS” (Universidade Regional de Blumenau – FURB), e indígenas do povo Xokleng/Laklãnõ, teve-se a oportunidade de ouvir a fala de um de seus anciãos. O Sr. Vetchá Teié, de 87 anos, indígena que carrega em suas lembranças a angústia de uma gente cujos direitos básicos à vida historicamente foram cerceados, fez um relato sobre os tempos em que seu povo ainda conseguia manter uma relação de simbiose com o espaço natural. As entrelinhas de seus dizeres revelam o espírito coletivo construído ao longo de décadas de pressão exercida pelo processo civilizatório vigente na Contemporaneidade. Segundo Dussel (1993), tal processo,

de origem eurocêntrica e que perdura há cinco séculos, tem como principal característica a redução dos povos autóctones da Ásia, África e América a condição de “periféricos”, justificando a dominação sobre nações inteiras, engendrando as relações do liberalismo econômico existentes no mundo atual. Esse processo global e sistemático não cessou, pois continua afligindo as culturas que estão à margem desse processo.

Mas, que “espírito coletivo” foi esse revelado pelas palavras do “Velho Vetchá”? É o de uma gente que não teve outro caminho a seguir senão o da postura ofensiva diante da opressão (FREIRE, 1970); que não teve escolha senão encarnar o espírito do guerreiro; a opção de se apegar a suas tradições e laços familiares no ímpeto de afirmar sua identidade indígena. Essa orientação, construída historicamente nas relações coloniais e que constitui para os Xokleng sua “ontologia do ser social” (LUKÁCS, 1979), se espelha sabiamente na alegoria Laklãnõ do “ser indígena”, relatado pelo ancião naquele encontro. Eis a fala do Sr. Vetchá sobre a “escalada do quati”, uma fábula do espírito Xokleng:

*“... o quati, no mato, escala os pinheiros para pegar a pinha, e depois de feita essa difícil tarefa, cai, rolando, retornando para as suas crias, no seu ninho, dividindo com eles o fruto de sua vitória... O Xokleng tem que ser destemido, valente, [...] encarar os desafios da vida com determinação, com os dons que lhe foram dados por Deus. Mas ele nunca deve esquecer o valor da sua família e de sua gente. [...] Deve fazer como faz o quati.*

Esse povo, concentrado no Vale do Itajaí (SC), tem essa atitude, que é a valorização de suas tradições e de sua identidade, por vezes confrontando todo um entorno que se mostra indiferente aos seus problemas. A conversa com esses indígenas torna possível compreender a atmosfera de preconceito e exploração ao qual estão imersos. É por meio desse espírito coletivo, representado pela alegoria do quati, que é possível àqueles indígenas continuar lutando na afirmação de seu Ser como *gente* (FREIRE, 1970). Agora, eles vislumbram um espaço-tempo além do seu horizonte, por meio de uma “nova escalada”: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas ativas dentro das Terras Indígenas Duque de Caxias. Isso representa a construção de uma escola Laklãnõ *de fato*, voltada para suas tradições, o que fortalece os elementos que os constituem enquanto povo indígena.

Essa *escalada* vem contando com o apoio dos membros do Grupo de Pesquisa “Educação e Filosofia EDUCOGITANS”, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Em 2009, o grupo obteve aprovação da CAPES por meio de seleção pública, com o seu projeto “Planejamento Pedagógico-Didático e Formação Intercultural de Professores para a Revitalização da Língua e da Cultura

*Laklãnõ nas Escolas Indígenas Laklãnõ e Bugio em Santa Catarina*”. A FURB ativou localmente o *Observatório da Educação Indígena* graças às atividades do grupo EDUCOGITANS. Esse observatório é um programa nacional destinado à promoção de pesquisas que deem prioridade à formação docente e coordenadores educacionais para terras indígenas e que seleciona os projetos mais relevantes, voltados à valorização da cultura indígena.

Esse projeto tem como foco o povo Laklãnõ, bem como alguns indígenas dos povos Guarani e Kaingang que se estabeleceram nas terras que enovelam a Barragem Norte do rio Itajaí-Açu. O estudo dos pesquisadores sobre o povo Laklãnõ se concentra no fato deles habitarem a região do Vale do Itajaí há três mil anos, tendo uma vasta área de manejo, que se estendia de maneira sazonal. Hoje, vivem na Terra Indígena Duque de Caxias, localizada entre os municípios catarinenses de José Boiteux, Victor Meireles e Doutor Pedrinho.

Manter a identidade e a cultura de pertencimento, num mundo cada vez mais fragmentário (PINEZI, 2008, p.140), é, segundo os próprios indígenas, o maior dilema imposto aos Xokleng. Eles percebem que as novas gerações não possuem acesso aos saberes tradicionais, o que é amplificado com a existência de “aldeias” naquela Terra Indígena, equidistantes umas das outras. Outro agravante é o fato de que apenas 10% dos indígenas falam a língua Laklãnõ. As escolas Xokleng estão sob a tutela da Secretaria Estadual de Educação, e essa lhes fornece um currículo já formatado, baseado nas demais escolas da região, não priorizando sua língua. Parte dos indígenas tem a ciência de que eles estão vivendo um momento desafiador, isso é, uma “Situação-Limite” (FREIRE, 1970, p. 218) – ou algo deverá ser feito para que se revitalize a língua e a cultura, o inédito viável, ou não terão mais perspectivas favoráveis quanto ao futuro de seu povo. Álvaro Vieira Pinto (1960, p.284) afirma que

as “Situações-Limites” não são o contorno infranqueável onde termina as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades – não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser-mais.

Esse projeto, que busca promover uma vida nova a sua língua, nasce a partir dessa ótica, desse “ser-mais”, buscando situar a língua e a cultura Xokleng/Laklãnõ dentro de uma perspectiva ético-vital, concebendo os indígenas enquanto sujeitos ativos no projeto e não como objetos. A educação tem um papel privilegiado nesse processo, tendo em vista que a educação é, segundo Pinto (2005, p.29), “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Ele ainda afirma (Ibidem) que, em

sentido amplo e autêntico, a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Compreende-se a Educação enquanto *formação* do homem pela sociedade, pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano, integrando-o no modo de ser social vigente e conduzindo-o a aceitar e buscar os fins coletivos (Op.cit, p.30).

Essa perspectiva de entendimento teórico expresso por Vieira Pinto sobre *Educação* enquanto formação humana está presente na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º. 9394/1996), idealizada pelo pensador Darci Ribeiro (1922-1997). No Art. 1º da LDB, no Título “Da Educação”, é imanente a convicção de que a educação abraça a totalidade da formação na relação social e cultural, uma vez que o referido Artigo Constitucional prescreve que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esse paralelo entre o entendimento *teórico-crítico*, espelhado nas palavras de Vieira Pinto, e a LDB, advinda do humanismo de Darcy Ribeiro, desencadeia a discussão sobre como a legislação vigente em nosso país pode *gestar* ações democráticas que potencializem a mudança da condição histórica das nações autóctones. Ao ressaltar a importância da educação no processo de formação humana – incluindo sobremaneira a educação escolar –, e o desafio diante da *Situação-limite*, o problema norteador desse estudo vem à tona. Certos aspectos, como a negação à identidade e ao pertencimento, mantêm-se nas bases que regem o pensamento da sociedade globalizada, o que vai de encontro ao foco das aspirações dos envolvidos nesse projeto, que são os próprios indígenas Laklãnõ. Eis o problema, a saber: *diante do quadro histórico que enovela os indígenas do Vale do Itajaí (SC), caracterizado pela perda sistemática dos elementos que os constitui enquanto povo, associada à negação de seu Ser como Gente, seria possível encontrar possibilidades de criação de uma escola que contribua para a revitalização da língua e da cultura Xokleng/Laklãnõ?*

Com efeito, compreender de que forma a legislação escolar indígena possibilita a formação de um PPP para as escolas indígenas que revigore sua cultura, por meio de um currículo específico que atenda os anseios e os prospectos da comunidade, é o objetivo deste estudo. A presente investigação se concentra na legislação que rege a organização das escolas indígenas no território brasileiro, sistematizando princípios que conduzam ações, enquanto subsídios, de seus agentes escolares. Esses princípios emanam da Constituição da República

Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Ensino (PNE), além da definição dos Territórios Etnoeducacionais, viabilizando a elaboração de mecanismos que possibilitem uma educação escolar diferenciada, isto é, uma *Escola Xokleng*. As discussões que fomentaram esse texto são frutos das aulas da disciplina “Legislação Escolar Indígena” (12h), ministrada na Escola Laklãnõ pelos dois autores do artigo. Trata-se do curso de especialização e extensão “Educação para o Bem-Viver”, fornecido pela FURB/CAPES, sendo destinado aos indígenas atuantes como educadores nas escolas da Terra Indígena, aos bolsistas do Projeto *Revitalização da Língua e da Cultura Laklãnõ nas Escolas Indígenas Laklãnõ e Bugio*, e aos demais indígenas interessados nessa empreitada, durante o ano de 2011.

Ressalta-se que o presente trabalho tem como espírito a fomentação de subsídios que edifiquem práticas efetivas a partir de um estudo teórico a fim de gerar ações no espaço escolar e comunitário, e não a instrumentalização acadêmica de sua cultura. Não se trata, porém, de uma *idealização* pura e simplesmente, que apenas nasce da possibilidade em uma dimensão filosófica, mas sim, de uma negação da realidade presente, de uma condição processualmente histórica, que inviabiliza o desenvolvimento não somente dos indivíduos enquanto indígenas, mas também enquanto seres que buscam a plenitude humana.

### **Legislação Escolar Indígena.**

A *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 1988, foi o resultado de um movimento histórico, conferindo legitimidade ao processo de redemocratização do Brasil após 20 anos de Ditadura Militar. Entretanto, o espírito da Nação Republicana, com estados federados por meio de um pacto federativo, reside no íntimo da Carta Maior tal como o fora no advento da República no final do século XIX. Lembra-nos o Vice-Presidente do Supremo Tribunal Federal, Dr. Carlos Ayres de Britto, no relatório do Indeferimento da Ação Direta Inconstitucional nº. 4167, que ao lermos o Art.25 da Constituição Federal, III - Dos Estados Federados, reza-se que “*os Estados se organizam e se regem pelas leis que elas adotarem, observados, porém, os princípios da Constituição*”. Segundo Britto (Ibidem),

“O positivismo jurídico, do tipo Kelseniano, estabelece que Direito é Norma, mas exclui dessa Normas os Princípios – que são apenas diretivas. Já no pós-positivismo jurídico, além de incluir os Princípios no repositório do Direito (...), confere-lhes tão somente prioridade, numa força normativa ainda maior”.

Na esteira pós-positivista da Teoria Geral do Direito, ao se tratar do tema “Educação”, a Constituição vai além, versando 96 dispositivos relativos ao tema, sendo então, um *princípio constitucional* a prioridade da União e dos governos membros a responsabilidade com os aspectos pertinentes à Educação. No que concerne ao direito dos povos indígenas à educação, há uma série de aspectos a serem salientados. Esses elementos presentes na Carta Maior possibilitam, ao menos em princípio, maneiras de se pensar o fenômeno *educação* de forma particular quando se trata dos povos indígenas. Tem-se o direito a uma *educação diferenciada*, o que antevê, no *espírito da Lei*, a justificativa prima para a criação de PPP para regular o funcionamento de uma escola *de fato* Xokleng.

O Título II da LDB, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, converge para essa perspectiva pós-kelseniana. Estabeleceu-se a *solidariedade* e a *liberdade* como *a priori*, tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades humanas. Eis o Art. 2º. da LDB:

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.

O apreço pela liberdade como um bem social oriundo do advento do Direito Universal dos Homens, e um elemento da filosofia de vida do povo Xokleng/Laklãnõ, está garantido enquanto *princípio constitucional*. Tratando-se de liberdade, a Lei Maior a compreende em seu sentido mais amplo, abrangendo todas as atividades culturais e humanas, o que inclui o ensino no espaço escolar. No Art. 3º. se prescreve que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. Esses princípios respeitam à proposta de uma educação diferenciada e sua autonomia pedagógica ao discorrermos sobre educação indígena. Na sequência do mesmo Artigo, a enunciação de outros princípios constitucionais para o ensino escolar reforça a defesa de uma escola com especificidades e peculiaridades próprias que promovem o respeito à identidade e à cultura autóctone, a saber: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Uma educação escolar diferenciada e de qualidade é direito social fundamental das comunidades indígenas garantida já em 1988, mediante acesso aos conhecimentos universais, à utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem que valorizam os conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas. A Constituição Federal reconheceu o Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural em seus artigos n.º. 215 e 216 – e uma escolarização *da e pela* etnia Xokleng, por *a priori*, seria uma primazia. O artigo n.º. 231 da Constituição, por sua vez, reconheceu a organização social dos indígenas, bem como costumes, línguas, crenças e tradições, em conformidade com o artigo n.º. 210, ao fazer referência à fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurou a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Esses *a priori* conduzem, *a posteriori*, os outros aspectos constitucionais e legais subsequentes, fornecendo subsídios para a elaboração do PPP das unidades escolares Xokleng/Laklãnõ.

A Resolução n.º. 3 do Conselho Nacional da Educação (CNE), de 10 de novembro de 1999, ao interpretar a LDB, fixa diretrizes nacionais para funcionamento das unidades escolares indígenas. Isso direciona alguns encaminhamentos: primeiramente, define as esferas de responsabilidade e competência pela oferta da educação escolar aos indígenas; segundo, estabelece um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, tendo a União o dever de legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

A educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, é garantida também pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º. 143 de 20 de junho de 2002, que conclama os entes federados a reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação. Isso garante o ensino ministrado também na “língua materna”, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Um exemplo de sucesso de implementação da escolarização *de fato* indígena ocorre na aldeia guarani Boa Vista, em Ubatuba (SP), que embora distante dos centros urbanos, oferece escolarização aos *curumins* há 20 anos, privilegiando uma alimentação e uma motricidade diferenciada, bem como o aprendizado em língua guarani e português. Outra amostra

interessante de escola diferenciada acontece na aldeia Boa Esperança, do povo yawanawa, em Cruzeiro do Sul (AC), na qual o cronograma escolar é sazonal, atendendo particularidades referentes às atividades de trabalho e necessidades da comunidade – pois, durante o período de verão, os alunos ajudam os seus pais nas atividades tradicionais de cultivo agrícola, garantindo a sobrevivência de toda a comunidade durante o restante do ano. Esses exemplos corroboram na defesa da criação de uma escola diferenciada, que respeite o ciclo madeireiro e as atividades agrícolas dos Xokleng na Terra Indígena Duque de Caxias, bem como a valorização da sua língua com morfologia e sintaxe próprias, enquanto elemento que venha a mediar todo o conhecimento enquanto língua primeira no ambiente escolar.

### **Plano Nacional de Educação, Territórios Etnoeducacionais e outras conquistas.**

O *Plano Nacional de Educação 2001-2010* (PNE), Lei n.º.10.172, aprovado em 2001, apresenta-se enquanto um plano de Estado, a longo prazo, e buscou envolver uma articulação entre os Três Poderes. Tratou-se de um conjunto articulado de esforços contínuos no qual cada governo teria compromisso ao longo de dez anos, isto é, um plano decenal, contemplando metas que abrangiam do ensino infantil ao ensino superior, perpassando o ensino básico e ensino profissional.

Na sessão 9.2, na qual se enuncia as diretrizes do PNE, a Constituição Federal já assegurava às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem. Prescrevia-se que a coordenação das práticas escolares de educação indígena estaria, desde aquele momento, sob a responsabilidade do MEC, cabendo a sua execução aos Estados e Municípios, por meio do pacto de colaboração entre os estados federados.

O PNE entendia que a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos indígenas, seria mais bem atendida através de “professores índios”. Reconhecia-se que seria necessário reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios indígenas, enquanto professores de suas comunidades, deveria ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se cogitava pelo PNE deveria capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas. Compreendia-se também, para o ensino bilíngue, o respeito no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas. A condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades

indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, fora salvaguardado desde 2001 pelo PNE.

Na sessão 9.3, sobre os objetivos, estabelecia-se que se deveria atribuir responsabilidade aos Estados, num âmbito legal, pelo ensino indígena por meio da delegação de compromissos da parte de seus respectivos municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do MEC. Previa-se a universalização da adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena nos parâmetros curriculares, bem como a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental, respeitando seu cotidiano, suas *cosmovisões* (KEIM, 2011b) e as situações sociolinguísticas específicas. Exemplo da ação desse princípio é a promoção do *curso de licenciatura intercultural*, que atualmente capacita diversos profissionais para atuarem enquanto educadores nas unidades escolas das respectivas aldeias e comunidades.

O projeto de uma escola indígena diferenciada, com o desafio da qualidade, representou uma novidade no sistema educacional e trouxe a exigência da definição de dinâmicas, concepções e mecanismos inovadores por parte das instituições e órgãos responsáveis, para que estas escolas sejam incorporadas e beneficiadas de fato por sua inclusão no sistema oficial, e respeitadas em suas particularidades.

Nessa discussão sobre a qualidade de ensino, naquele período decenal de vigência do PNE/2001-2010, foi promovido, no ano de 2009, a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (CONEEI), conforme o que dispõem as Portarias Normativas do MEC, nºs. 1.062/2008 e 1.063/2008. Entre os diversos aspectos discutidos, foi pontual o debate sobre a criação dos *Territórios Etnoeducacionais*, que, em suma, seriam espaços geográficos e socioculturais, agrupados em 18 territórios, que buscam caracterizar um ou mais grupos de povos indígenas com perfis comuns. O Decreto Presidencial 6861/2009 criou os Territórios Etnoeducacionais, e instituiu uma política nova de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil, corroborando com o que preconiza o Art. 231 da Constituição de 1988, que reza sobre a implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sociohistórica de cada povo indígena.

Conforme Baniwa (2010, p.02), o Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os sistemas de ensino passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e relações etnoterritoriais. Essa nova política pública parte das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Com efeito, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de estar de acordo com as divisões territoriais e

político-administrativos dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos.

Todavia, a discussão sobre a criação desses territórios ainda estão em processo de legitimação, por meio da FUNAI, da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e o MEC. De qualquer forma, o direito a territorialidade do povo Xokleng/Laklãnõ, por meio desse novo conceito e dispositivo, avança sobre o entendimento material e alcança sua dimensão imaterial, isto é, *cultural*. É muito comum ouvir entre os povos indígenas a expressão “terra, nossa mãe” ou “mãe-terra”, para se referir à orgânica relação que estabelecem com a natureza e com os seus territórios. Essa territorialidade indígena, também presente no povo Xokleng/Laklãnõ, é o modo como eles se relacionam e interagem de forma simbiótica com a natureza e com o seu território. Território é compreendido aqui como espaço *eco-vital* (KEIM, 2011a) não apenas para a humanidade, mas, para o cosmos. Segundo Baniwa (2010, p.07), O espaço territorial é, dessa maneira, “*mais do que uma referência cosmológica e simbólica, é a própria essência da vida, uma vez que dela depende toda a possibilidade de existência dos seres, seja como matéria ou espírito*”.

Por sua vez, a nova edição decenal do Plano Nacional de Educação, o PNE/2011-2020, apresenta uma série de avanços e novas metas se comparado com a versão anterior. Nas *Considerações*, no subtítulo 3, *O PNE 2011-2020 – Uma construção coletiva*, conceitua-se o termos *diversidade*, que é entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder. Essa exposição do conceito de diversidade é importante, pois estabelece o respeito e o entendimento de diversas culturas como *a priori*. Esse princípio potencializa a ação de políticas públicas no campo educacional que se faça a partir da realidade cultural, ao afirmar, no item 9 das *Considerações*, que

O direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar (...) os indígenas.

Assim, compreende-se que o reconhecimento, o respeito e o direito à diversidade a serem consolidados na política educacional deverão ser realizados por meio de programas, políticas, práticas e ações pedagógicas que venham a garantir a efetivação da justiça social.

Reafirma-se, tal como no PNE anterior, que sejam políticas de Estado. Segundo o PNE/2011-2020, ao serem implementadas, essas políticas deverão reconhecer que cada uma das expressões da diversidade possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Ressalta-se, além disso, a importância de ações *diferenciadas* no contexto indígena, ao frisar que essas políticas

realizam-se de forma diferenciada no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior. O conjunto das políticas educacionais deverá atender a essa complexidade e considerá-la em todos os seus processos, sobretudo, no que se refere ao financiamento da educação.

O PNE/2011-2020 ratifica a perspectiva proposta por meio da criação dos Territórios Etnoeducacionais, em seu sétimo artigo, ao afirmar, no Art. 7º. § 3, que

A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

A educação escolar indígena, portanto, inserida num contexto de amplas mudanças da Educação Nacional, embora guardada pelo princípio do direito à educação diferenciada, acompanha a reboque as categorias de valorização da educação brasileira como um todo. Diante desse cenário, é salutar enunciar as metas dispostas no PNE/2011-2020 para a educação escolar indígena.

A submeta nº. 1.8 prescreve que se deve *respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada*. Assim, o povo Xokleng/Laklãnõ tem a possibilidade de criar a “sua escola”, porém, acompanhando as implementações de outras categorias, nessa face decenal, a saber: formação de pessoal especializado na produção de material didático para as escolas indígenas; desenvolvimento de tecnologias pedagógicas a partir das culturas indígenas; a oferta de ensino profissional em concomitância com o ensino médio; formação de professores; educação ambiental; e alfabetização na língua materna. Vejamos de forma mais detalhada cada categoria de metas.

Na Meta 2 do novo PNE, referente à universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos, estabelece como compromisso, na submeta

2.6, a manutenção de programas que formem profissionais que possam produzir material didático para os povos indígenas, ao prescrever que se deve

manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

Esse item é relevante, pois revela uma carência denunciada pelos professores Xokleng/Laklãnõ que atuam nas escolas da Terra Indígena Duque de Caxias. A falta de material didático e de um currículo que esteja centrado na cultura e na língua Xokleng foi um indicativo observado na fala dos educadores e das pessoas da comunidade durante os encontros no município de José Boiteux. Atualmente, não há livros que conduzam uma prática a partir dos conhecimentos ancestrais Xokleng, raras as publicações de contos para as seres iniciais em que a língua materna foi contemplada.

Corroborando com a meta anterior, o PNE/2011-2020 estabelece, na submeta 2.7, que se deve “*desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena*”. Um exemplo disso já é realizado há seis anos na *Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda*, na Aldeia Sapukai, Angra dos Reis (RJ), em que toda a ação pedagógica e o currículo são garantidos pelo PPP de modo a garantir uma posição privilegiada da cultura Mbya nas atividades daquela escola guarani. Nas escolas da Terra Indígena Duque de Caxias, entretanto, vivencia-se a expectativa de concretizar feito semelhante, por meio de um PPP respaldado no vigor da legislação vigente.

Outro anseio da comunidade Xokleng/Laklãnõ é a formação técnica e profissional, uma vez que faltam condições para os seus membros superarem as dificuldades que emperram seu desenvolvimento humano. Sanar essa carência também está prevista no PNE/2011-2020, na submeta 3.4: “*Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades [...] dos povos indígenas*”. Esse aspecto, que também vai ao encontro das aspirações da população *não-indígena*, é corroborado na submeta 11.8: “*Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas*”.

Um aspecto que se concatena com o PNE do decênio anterior e que retornou a pauta no PNE/2011-2020 é a implementação de programas específicos para formação de

professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, conforme a submeta 15.6. Atualmente, em Santa Catarina, os xoklengs que falam e escreve na língua materna, bem como os kaingang e guaranis, tem a oportunidade de ingressar em cursos de licenciatura voltados à realidade indígena e à interculturalidade, licenciaturas essas promovidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Uma das opções de cursos, no caso Laklãnõ, é em *Língua Xokleng*. O PNE/2011-2020 pretende expandir essa oferta, garantindo não somente a preservação da língua materna, mas também o seu *ressurgimento* – a sua *revitalização*. Isso se concatena com a meta nº.5, alfabetizar as crianças até o máximo 8 anos, ao preconizar, na submeta 5.5, o apoio “a alfabetização de crianças indígenas e o desenvolvimento de *instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso*”.

### **Considerações Finais**

Atualmente, os indígenas da comunidade Laklãnõ estão tomando *ciência* da importância do PPP na *reconstrução* de sua identidade enquanto povo autóctone. Ao se fazer menção aos *indígenas da comunidade* no que concerte à ciência sobre o papel do PPP como um elemento importante no processo de transformação da realidade, não se restringe apenas aos educadores, mas se inclui parte considerável dos membros que estão imersos numa realidade histórica de marginalização e banalização de sua condição de vida às margens da Barragem Norte do Rio Itajaí-Açu (SC).

Em seu princípio, toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e uma *utopia*, embora a sociedade fragmentária inviabilize o emanar do pensar o futuro, empachando sua *teleologia*. Segundo Fromm (1980, p.77), na Contemporaneidade, a ausência de visões que projetem um homem ‘melhor’ e uma sociedade ‘melhor’ teve como efeito uma paralisação, no homem, de sua fé em si mesmo e em seu futuro, e é, ao mesmo tempo, um resultado dessa paralisia. Todavia, a sistemática fragmentação histórica da identidade Xokleng, em um processo desencadeado desde a década de 1910, compele a geração atual a repensar seu futuro enquanto indígenas naquilo que garante seu ser enquanto *índio*: seu nome indígena; sua terra indígena, sua língua indígena. Eles tomam *ciência* de sua condição enquanto sujeitos de sua própria história. Porém, essa utopia não nasce do ideal do futuro que possibilitaria o *ser-mais*, mas brota na negação presente do que inviabiliza a plenitude humana.

O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao PPP. As próprias palavras que compõem o nome do documento delegam por ele: é **Projeto**, pois concentra princípios e propostas de ação a serem executada durante determinado período; é **Político**, porque considera a escola como um espaço de formação de cidadãos responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, trilhando caminhos; e é **Pedagógico**, pois define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao promover uma sinergia entre essas três dimensões, o PPP ganha força enquanto orientadora – aquele que indica a direção a seguir não apenas para diretores e professores, mas também funcionários, estudantes, pais e responsáveis. O PPP precisa ser completo o suficiente para encaminhar metas e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos estudantes e da comunidade. Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura enquanto ferramenta de planejamento que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão. Cabe a cada escola elaborar e implementar seu PPP, assegurando, na forma da Leis nºs. 9394/96 e 11.274/06, o respeito aos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo-se a participação da comunidade escola.

Evidencia-se que, embora ainda não se tenha elaborado um PPP “legitimamente Xokleng”, há uma legislação que os ampara no sentido de criarem, eles mesmos, uma escola que vá ao encontro dos anseios e aspiração de sua comunidade no afã de superar os condicionantes históricos que reduziram seu povo à condição de marginal. As reuniões evidenciaram que a revitalização da língua materna é a uma das maiores preocupações que eles têm, pois os mesmos entendem que com isso, outros problemas e angústias estão correlacionados. Como esse estudo pode evidenciar, há, dentro de um aspecto legal, uma argumentação jurídica, pedagógica e filosófica que lhes fornece base para a criação de uma escola diferenciada que privilegie a língua materna.

Concomitantemente a ideia de elaboração de escolas diferenciadas, que se adaptam aos aspectos históricos, materiais e culturais de cada aldeia, vivencia-se o debate nacional sobre a criação dos Territórios Etnoeducacionais, associando a questão da formação humana e suas relevâncias quando convergidas para a questão da *terra*. E afirma-se que não poderia haver indiferença de uma questão em relação à outra, pois como ressalta Milton Santos (2005, p.28), a “*familiaridade dos povos “primitivos” com o seu espaço, sua percepção do espaço confundindo-se com o espaço social necessário à reprodução de sua vida*”.

As últimas considerações, a respeito da alfabetização na língua materna enquanto meta no PNE, no momento presente, possibilita aos Xokleng/Laklãnõ o debate sobre o desafio de revitalizar sua língua, tanto à geração escolar presente quanto aos demais, como dispositivo que supere a agonia da morte silenciosa de sua língua, que em sua semântica, reflete o jeito de ser e o espírito Laklãnõ. Diante dessa Situação-limite, o povo Laklãnõ inicia uma escalada no pinheiro, em busca de sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. **Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na política educacional brasileira**. Comunicação apresentada na CONAE 2010. CINEP: Brasília, 2010.
- DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade")**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FROMM, E. **Análise do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980.
- GRUPIONI, L.D.B. (org.). **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- KEIM, E.J. **O Bem Viver e princípios eco-vitais como referenciais da educação da emancipação**. ([http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo1/eixo1\\_ernestojacobkeim.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo1/eixo1_ernestojacobkeim.pdf), acesso em: 10 mar. 2011a).
- KEIM, E.J. **Humanização e Educação em Freire e Lukács**. Revista Atos de pesquisa em Educação – PPGE/FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 300-321, mai./ago. 2011b.
- LOBO, L.I.B. **Direito indigenista brasileiro**. 1.ed. São Paulo: LTr, 1996.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.
- MAGALHÃES, E.D. (org.). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2.ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.
- PINEZI, A.K.M. Diversidade cultural e direitos humanos. In SOUZA, I.C. LINDÓRIO, R. (Orgs.) **A questão Indígena – Uma luta desigual**. Viçosa: Ultimato, 2008.
- PINTO, A.V. **Consciência e realidade Nacional**. Vol.II. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS FILHO, R.L. **Apontamentos sobre o direito indigenista**. Curitiba: Juruá, 2005.
- SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Ed. Edusp, 2004.
- SOUZA FILHO, C.F.M. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 1999.