



DIVERSIDADE DE VOZES NO TEMPO COMUNIDADE: OS POVOS KAINGANG E OS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA DO OESTE CATARINENSE

Gilian Evaristo França Silva¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo discutimos a respeito da escrita de “histórias de vida”, como ferramenta metodológica para a apreensão das experiências discentes em suas comunidades de residência e seus meios de produção de vida, sobretudo dos indígenas Kaingang e assentados da reforma agrária, do município de Abelardo Luz – SC, público-alvo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC / Campus Avançado Abelardo Luz.

A história do município de Abelardo Luz está marcada pelos conflitos sobre a posse e demarcação das terras da região localizada entre os rios Iguauçu e Uruguai, desde o século XVIII. Essa região oeste de Santa Catarina historicamente era habitada por índios Guarani e Kaingang, povos que hoje ainda vivem em alguns pontos da região. Os grupos que avançavam sobre essas terras, como missionários religiosos, tropeiros, militares e colonos, acabavam se instalando nos territórios desses grupos indígenas, gerando conflitos e mortes.

Entre os séculos XIX e XX, outros grupos foram se instalando nas terras abelardo-luzenses, com a chegada de migrantes paulistas, paranaenses e gaúchos, de origem principalmente italiana e alemã. As famílias vinham atraídas pela grande quantidade de madeira existente na região e também a qualidade do solo para a agricultura e pecuária. Em 1922, as terras abelardo-luzenses foram elevadas à categoria de distrito, como parte do município de Xanxerê - SC. Em 21 de junho de 1958, Abelardo Luz conseguiu sua emancipação, pela Lei Estadual nº 348/1958, e sua instalação oficial em 27 de julho de 1958.

A prática pedagógica da elaboração de “histórias de vida” permite construir cada objeto de análise, escritas de si de cada discente, no interior do

¹Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC / Campus Avançado Abelardo Luz. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail gilian.his@gmail.com



sistema de relações que lhe conferem fisionomia e perfil próprio, com suas especificidades espaciais e temporais (ELIAS, 1995). As alunas e alunos compuseram suas histórias de vida como marcos de suas memórias, com os sentidos dados aos seus espaços e práticas cotidianas. Os lugares percorridos por eles foram nomeados, recortados, esquadrinhados, configurados e reconfigurados nesses escritos.

Essa escrita de si é apontada como uma possibilidade de fonte para abordagens de trajetórias pessoais, demonstrando como códigos de conduta gerais não podem ser considerados determinantes das condutas individuais, pois são diversas as apropriações possíveis das estruturas sociais. A escrita de si é produção de memória de si, realizada pelo recolhimento de objetos materiais, fotografias, cartões-postais, materiais do cotidiano da pessoa, que passam a povoar e a transformar o espaço privado da casa e do escritório em um teatro da memória (GOMES, 2004, p. 7-11).

Levando em consideração as particularidades, podemos citar outras experiências de análise social consideradas inovadoras no campo historiográfico, como a micro-história, percurso significativo de apreensão das nuances cotidianas e que nos apontam também para aspectos sociais gerais dos quais é constituidora. Também a própria História Oral, marcante em pesquisas que tratam do chamado “tempo presente”, aponta para essa consideração do indivíduo no seio da sociedade, pois os diferenciados atores sociais trazem em suas memórias relatos sobre o espaço, sobre os caminhos que percorreram e que nos demonstram práticas sociais diversas, como crônicas de suas paragens (GUIMARÃES NETO, 2005, p. 519-539).

As histórias de vida, utilização da micro-história, da História Oral, são exemplo de que a História tem repensando constantemente suas abordagens das experiências humanas. As noções de memória, tempo, verdade e documento passaram a ser pensadas a partir das singularidades pessoais e da proliferação, da pluralidade de trajetórias, memórias, vozes, relatos. Os historiadores foram levados a considerar a necessidade de incorporar novos objetos à sua prática historiográfica e também docente, o que exigiu a construção de novas metodologias e categorias de análise, a exemplo da composição das histórias de vida.

IFC – CAMPUS AVANÇADO ABELARDO LUZ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC teve origem com a integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio

do Sul e Sombrio, mais os colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Possui atualmente 15 campi, distribuídos nas cidades de Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio, Videira, Reitoria instalada na cidade de Blumenau e dois campi avançados de Abelardo Luz e Santa Rosa do Sul. Oferece educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. Busca atender às demandas regionais de localização dos campi, esperando uma interferência positiva na transformação da realidade social e econômica, contribuindo para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais.

O Campus Avançado Abelardo Luz, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, está inserido numa ampla área de assentamentos federais, especificamente no assentamento José Maria, área rural abelardo-luzense. Esse campus foi implantado em 2013, pelo governo Dilma Rousseff, atendendo às reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, visando a oferta de educação do campo relacionada às demandas de produção locais.

Atualmente esse campus oferta cursos de Ensino Médio, nas modalidades concomitante e integrado à área de Agropecuária, Pedagogia e duas pós-graduações em Educação e Educação do campo. Seu público-alvo de atendimento escolar é composto por uma diversidade de povos do campo, compostos por indígenas Kaingang, quilombolas e assentados, tendo como proposta pedagógica o regime da alternância, dividido entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Nesse contexto educacional, os processos de ensino-aprendizagem levam em consideração as particularidades da vida do campo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB / nº 9.394/1996, como os ciclos de produção agrícola e o envolvimento dos estudantes nesse processo.

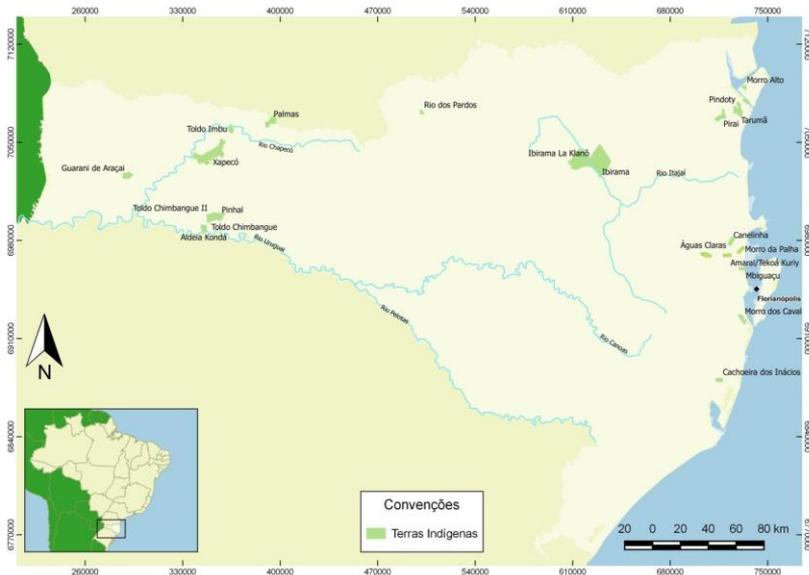
Com base no atendimento a essa diversidade de povos do campo, utilizando como ferramenta metodológica a composição de “histórias de vida”, discutimos de que modo esses relatos têm contribuído para dar visibilidade às experiências vivenciadas pelos alunos e alunas nessa ampla área rural, democratizando a abordagem histórica desenvolvida em sala de aula, muitas vezes marcada apenas por um viés eurocêntrico e urbano. Um exemplo disso diz respeito às trajetórias dos membros das comunidades Kaingang e de assentados da reforma agrária, levadas através dos relatos orais e escritos

para a sala de aula, marcadas por conflitos e violências em torno da demarcação e da posse de suas terras.

POVOS INDÍGENAS E ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA EM TERRAS ABELARDO-LUZENSES

Dentro do Estado de Santa Catarina os povos Guarani, Xokleng e Kaingang definiram seus territórios de acordo com sua relação com o meio e entre si. O território Guarani compreendia as terras baixas, indo desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai. O território Kaingang abarcava as terras altas, desde o interior de São Paulo até o centro norte do Estado do Rio Grande do Sul. O território Xokleng compreendia a região intermediária, do planalto ao litoral, e do Paraná ao Rio Grande do Sul (SCHMITZ, 2011).

Mapa 01 - Territórios indígenas em Santa Catarina



Em Santa Catarina vivem cerca de 1.657 pessoas do povo Guarani, distribuídos em 21 territórios (Mapa 01). Os Guarani, de modo geral, ocupam um território que extrapola os limites territoriais brasileiros, estando presentes na Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. São conhecidos por outras denominações, sendo alguns exemplos: Kaiowa no Brasil e Pãi-

Tavyterã no Paraguai; Mbya no Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai; Avá Guarani ou Xiripa no Brasil, Argentina e Paraguai; Guarani Ñandeva no Paraguai; Aché no Paraguai; Chiriguano na Bolívia. De modo geral, sua organização social é baseada na família extensa, formada por um casal, filhos, genros, netos e demais membros da parentalha e possíveis agregados.

Os Xokleng em Santa Catarina somam 2.169 pessoas, distribuídas em duas terras indígenas – Ibirama Laklãno (localizada em José Boiteux, Vitor Meireles, Dr. Pedrinho e Itaiópolis) e TI Rio dos Pardos (localizada em Porto União). O território histórico do povo Xokleng se estende desde Curitiba – PR a Porto Alegre – RS.

O povo Kaingang em Santa Catarina soma cerca de 6.543 pessoas, distribuídas em cinco Terras Indígenas e uma Reserva. Os Kaingang compõem a maior população indígena no sul do Brasil, com mais de 60 mil pessoas. Diferentemente dos Guarani que tiveram contato com os não-índios desde o início do século XVI, os Kaingang conseguiram impedir a ocupação dessas terras até a primeira década do século XIX. Após essas fase, seus territórios foram violentamente invadidos por expedições nos campos de Guarapuava e de Palmas. Essas áreas pertenciam à Província de São Paulo até 1843, quando passou ao domínio do Paraná. Os campos de Palmas compreendiam todo o oeste catarinense, área onde atualmente se localiza o campus Avançado Abelardo Luz. Nessa região, os Kaingang circulavam livremente. O avanço sobre os campos de Palmas representou estratégia militar de guarnecimento e defesa das fronteiras com a Argentina, que estavam em definição no século XIX. Também significou, do ponto de vista econômico, a possibilidade de abertura de novas áreas para a criação de gado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com base no censo realizado em 2010, a população indígena em Santa Catarina totaliza 16.041 pessoas. Com relação aos indígenas que vivem no município de Abelardo Luz, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (2010) e do Conselho Indigenista Missionário (2011), vivem 111 pessoas Kaingang, na Terra Indígena Toldo Imbu, próximos ao IFC / Campus Avançado Abelardo Luz.

Em Santa Catarina existem atualmente cerca de 160 assentamentos provenientes de reforma agrária, com 5.248 famílias assentadas, em área total de 104 mil hectares. O município de Abelardo Luz é um dos que mais concentra assentamentos federais de reforma agrária no Brasil. Os vinte e dois assentamentos foram criados entre 1986 e 2000, com cerca de 1.200



famílias assentadas em uma área de mais de 20 mil hectares, limítrofes com as comunidades indígenas Kaingang e quilombolas do município de Palmas – Paraná.

Essa composição demonstra a complexidade dos grupos sociais do campo no Brasil e os desafios que os docentes enfrentam em fazer com que esses sujeitos se reconheçam nos discursos e abordagens desenvolvidos pelos professores e professoras no cotidiano escolar.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é um movimento político-pedagógico de organização do ensino, especialmente na educação do campo, dividindo a calendarização do ensino entre o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC. Essa forma de organização do ensino originou-se na França, no ano de 1935, com as primeiras escolas Maisons Familiaes Rurales – MFR, criadas para atender os filhos de agricultores. Buscou-se com a Pedagogia da Alternância uma forma de atender aos camponeses, possibilitando-os a conciliação entre o mundo do trabalho e o mundo escolar, pois muitos compunham as forças de trabalho de suas famílias e não podiam se ausentar permanentemente de suas unidades de produção (BEGNAMI & BURGHGRAVE, 2013).

No Brasil as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância foram desenvolvidas em 1969, no Espírito Santo e logo se espalharam pelo país. As atividades foram inicialmente desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e pelas Casas Familiares Rurais – CFRs. Na região sul a principal coordenadora dessa forma de organização foi a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul – ARCAFAR-SUL. Desde a década de 1970, os Movimentos Sociais do Campo foram incorporando a Pedagogia da Alternância em seus espaços de formação educacional, sobretudo em parcerias firmadas com as Instituições de Ensino Superior – IES e o Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA.

A alternância como princípio metodológico, possibilita um processo contínuo da aprendizagem e da formação nos diferentes espaços onde os discentes transitam e produzem sua vida, seja no espaço escolar ou em suas comunidades de residência. Essa forma de organização possibilita ainda a integração entre o universo do trabalho e o universo da escola, passando o discente uma fase na unidade de produção rural e outra na unidade escolar. Geralmente, essa alternância ocorre entre dois tempos, o Tempo Escola – TE

e o Tempo Comunidade – TC, quantificado e definidos segundo o calendário de cada instituição de ensino, de acordo com o contexto das comunidades em que estão inseridos os discentes.

O Tempo Escola – TE pode ser compreendido como um tempo de estudo concentrado, no qual as disciplinas são ministradas pelos professores do curso, espaços de realização de seminários e auto-organização dos estudantes. Nessa fase, os discentes concentram-se por um período na unidade escolar, apropriando-se dos conteúdos ministrados em sala de aula.

O Tempo Comunidade – TC pode ser concebido como um tempo de estudos realizados na comunidade de origem dos estudantes, bem como de sistematização das questões da realidade que podem ser analisadas no retorno à sala de aula no Tempo Escola - TE. Vislumbra a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, estimulando o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos estudantes. Essa fase possibilitaria também o diálogo entre os conhecimentos técnico-científicos adquiridos em sala de aula e os saberes populares e comunitários, além de visar a formação de sujeitos comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades.

A Pedagogia da Alternância, entre o TE e o TC, propiciaria a articulação entre os componentes curriculares, numa perspectiva interdisciplinar de ensino. Isto faz com que os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos se materializem, mediante a compreensão da dinâmica da realidade discente, não compreendendo a formação humana dissociada das relações de produção e sua influência nos processos formativos e educativos.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS TRABALHOS DO TEMPO COMUNIDADE

Segundo Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude de compreender todo o conhecimento de modo igualmente importante, sem atribuir um maior valor para uma ou outra área do conhecimento. Essa definição sobre a interdisciplinaridade nos faz relacioná-la aos trabalhos desenvolvidos durante o Tempo Comunidade – TC. Nessa fase, a interdisciplinaridade permitiria manter o respeito por cada uma das disciplinas, ao mesmo tempo em que buscaria superar os limites de cada uma por meio de atividades de interação entre as mesmas, visando a



aquisição e o aprimoramento dos conhecimentos das comunidades de residência dos discentes.

Não propomos a superação de um ensino organizado por disciplinas nas instituições que adotam a Pedagogia da Alternância, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas das comunidades locais (FAZENDA, 2011, p. 89). Cabe salientar que a abordagem interdisciplinar deve ser entendida como produto histórico. Segundo aponta Frigotto (2008), é possível a existência de uma abordagem interdisciplinar convivendo com as especialidades de cada área, dado que o “genérico e o específico não são excludentes” (FRIGOTTO, 2008, p. 38).

É a partir dessas contribuições que pensamos na composição das “histórias de vida” como uma atividade que pode ser desenvolvida durante o Tempo Comunidade – TC, orientada pelo corpo docente da instituição de ensino. Cada área sugeriria a escrita de determinado aspecto da vida dos estudantes, permitindo uma composição complexa e densa de sua trajetória de vida. Além disso, o próprio texto serviria como referência para a análise diagnóstica inicial do aluno, com suas dificuldades de aprendizado, situação socioeconômica, composição familiar, religiosa, sexual e demais aspectos detalhados por cada discente.

A articulação entre o corpo docente do curso é que vai permitir maiores avanços nas relações interdisciplinares a serem estabelecidas. Para isso, o planejamento coletivo e sistemático torna-se indispensável, a partir da integralização do Projeto Pedagógico do Curso.

ENTRECRUZANDO OLHARES: A COMPOSIÇÃO DAS “HISTÓRIAS DE VIDA”

A constituição do chamado individualismo moderno levou os historiadores a considerarem as singularidades sociais, o indivíduo na sociedade. A ideia de indivíduo vincula-se à longa transformação das sociedades chamadas de tradicionais por oposição às modernas – uma mudança, um processo pelo qual uma lógica coletiva, regida pela tradição, deixa de se sobrepor ao indivíduo, que se torna “moderno” justamente quando postula uma identidade singular para si no interior do todo social, afirmando-se como valor distinto e constitutivo desse mesmo todo (GOMES, 2004, p. 11-12). As sociedades modernas são individualistas nessa acepção,

porque se consagraram tendo por base um contrato político-social que reconhece todos os indivíduos como livres e iguais (Idem, p. 12).

Considerar o indivíduo como o sujeito de sua história, no contexto da sala de aula, nem sempre é uma das tarefas mais fáceis. Os livros didáticos de História ainda são presença obrigatória no cotidiano docente, muitas vezes trabalhados sem a devida mediação por parte dos professores, no processo de relativizar os seus discursos com o contexto sociocultural onde a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Uma estratégia utilizada no trabalho com a disciplina de História, na Educação Básica, no IFC – Campus Avançado Abelardo Luz, tem sido a da composição de “histórias de vidas” discentes, em seus cadernos de campo.

As informações prévias, das histórias de vida de alguns discentes da Educação Básica do IFC – Campus Avançado Abelardo Luz, foram registradas durante a vivência de dois Tempos Comunidades, desenvolvidos no ano letivo de 2017. Esses relatos registrados pelos discentes apresentaram vários aspectos que foram sendo problematizados em sala de aula. Foi recorrente a demonstração da vinculação que cada um possuía com o desenvolvimento de atividades rurais, próprias dos espaços em que vivem, como o plantio do fumo, do feijão, milho, mandioca e demais gêneros para a subsistência de suas famílias. Alguns dedicam-se também às atividades criatórias e de produção do leite e seus variados, abastecendo cooperativas agrícolas e empresas de maior porte da região.

As unidades produtivas de cada família foram descritas nos textos, detalhando o espaço da residência somado aos espaço da produção agrícola e da criação dos animais, como currais e aviários. Os discentes relataram suas experiências na labuta do campo, apreendidas desde a infância, como complemento à força do trabalho dos pais e demais familiares. A divisão do trabalho foi também apresentada, ficando geralmente as mulheres responsáveis pelo espaço doméstico, da educação dos filhos, bem como do trato das hortaliças e dos animais de pequeno porte. Com relação aos homens, o trato mais pesado com o plantio, o combate às pragas, a colheita e a negociação da venda dos seus produtos às empresas e cooperativas.

Além do detalhamento e análise dos modos de produção locais, algumas histórias foram mais à fundo no detalhamento da pobreza, da miséria e de variadas formas de violência vividas no campo, a exemplo de casos de abusos sexuais e de pedofilia. Outros retrataram a questão do preconceito em serem identificados como de pertença indígena ou mesmo ao Movimento de



Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, geralmente vistos de forma depreciativa pelos que vivem nas cidades e em áreas do entorno.

CONCLUSÃO

A elaboração de “histórias de vida” permite construir cada escrita de si no interior do sistema de relações que lhe conferem fisionomia e perfil próprio, com suas especificidades espaciais e temporais. Com essa prática pedagógica, os discentes podem compor suas histórias de vida, como marcos de suas memórias, com informações sobre seus espaços de vivências e práticas cotidianas. Esses relatos contribuem para dar visibilidade às experiências desses alunos e alunas das áreas rurais, democratizando a abordagem histórica desenvolvida em sala de aula, muitas vezes marcada apenas por um viés eurocêntrico e urbano.

Pensamos ainda ser muito significativa a elaboração das “histórias de vida” durante o Tempo Comunidade – TC, orientada pelo corpo docente da instituição de ensino. Cada área do conhecimento sugeriria, numa atividade interdisciplinar, a escrita de determinado aspecto da vida dos estudantes. Esse texto serviria como referência para a análise diagnóstica inicial do aluno, com suas dificuldades de aprendizado, situação socioeconômica, composição familiar, religiosa, sexual e demais aspectos de suas vidas.

O ensino de História, numa instituição de ensino que possui a Pedagogia da alternância como princípio educativo, realiza-se de modo interdisciplinar, em diferentes espaços onde os discentes transitam e produzem suas vidas, seja no espaço escolar ou em suas comunidades de residência. Essa forma de organização, como vimos, possibilita a integração entre o universo do trabalho e o universo da escola, integrando saberes e fazeres institucionais e comunitários.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De (orgs.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2011.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: _____. (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: EdFGV, 2004.
- GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Personagens e memórias. Territórios de ocupação recente na Amazônia. In: CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (Orgs.). *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 519-539.
- SCHMITZ, Pedro Ignácio. A ocupação indígena do oeste catarinense. In: CARBONERA, Mirian e SCHMITZ, Pedro Inácio. *Antes do oeste catarinense*. Arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.
- SILVA, Bruno Labrador Rodrigues da. *Terras Indígenas e Etnoarqueologia em Santa Catarina: Desafios Contemporâneos*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 15. p. 30-43 Janeiro de 2017 ISSN:2448-0959

Fontes

- BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. Índios do Brasil (2010). Disponível em www.funai.gov.br. Acesso em 20/03/2018.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Relatório. Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2011.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010.
- LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- LEI Nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Recebido em: 005/03/2018

Aprovado em: 02/04/2018

