

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI DE ARACRUZ – ES

Ozirlei Teresa Marcilino¹

RESUMO: Esta pesquisa pretende contribuir na construção do currículo das escolas indígenas Guarani de Aracruz, Espírito Santo, que atenda às especificidades de sua etnia. Além desta, outras questões surgem a respeito da formação inicial e continuada desses educadores, das metodologias utilizadas em sala de aula, de diferentes idéias sobre o cotidiano da educação escolar indígena incluindo a proposta de currículo diferenciado para sua educação escolar. E ainda, mais especificamente, sobre a educação indígena, algumas perguntas nos instigam: o que podemos (re)conhecer dessa educação para melhorar a nossa educação não-índia? Que aspectos culturais não-indígenas se relacionam com a cultura indígena ou que aspectos da cultura indígena se relacionam com a cultura não-indígena? A metodologia caracteriza-se numa pesquisa-ação de cunho etnográfico. Conta, portanto, com os seguintes instrumentos metodológicos: o registro da história oral dos educadores pesquisados, que nos possibilitará conhecer e compreender suas reais condições de trabalho e suas concepções; suas dificuldades e necessidades para a docência; detectar alguns pontos significativos sobre a sua formação e, numa interface analítica com as questões da educação no Brasil, conhecer a situação dos educadores indígenas no contexto da educação nacional. Cada um destes instrumentos será concebido numa abordagem dialética, tal como sugere a pesquisa-ação. Pretende-se, finalmente, a identificação, por meio do material levantado, dos princípios que norteiam o currículo, já em construção, e analisar a utilização e a importância das problemáticas indígenas propostas para o currículo da educação escolar indígena e seus objetivos. Visitar as aldeias indígenas, identificar que elementos de sua cultura se relacionam ao currículo, as possíveis influências de outras culturas, traçando um paralelo entre o currículo escolar indígena e o currículo escolar não-indígena sem perder a especificidade da cultura são aspectos relevantes para identificar os conteúdos acadêmicos para o currículo indígena. Finalmente, a construção de um currículo intercultural que atenda às especificidades da educação indígena.

Palavras-chave: currículo, educação escolar indígena, formação de professores.

¹ otmarcilino@yahoo.com.br

Introdução

Este texto discute a construção do currículo da educação escolar indígena Guarani de Aracruz-ES a partir das especificidades de sua etnia e de acordo com o interesse e participação de seus educadores. Visa analisar a utilização e a importância das problemáticas indígenas propostas para o currículo da educação escolar indígena e seus objetivos.

A educação escolar indígena tem sido alvo de pesquisas e reflexões tanto por parte dos próprios indígenas e seus educadores quanto por parte da comunidade não-índia que mantém ou não relações interculturais com esse grupo étnico.

Não obstante, entre os Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, vem sendo discutida desde o ano de 1995 quando se deu o I Seminário de Educação Indígena em Aracruz. Em 1996, na busca de se concretizar a proposta de uma educação escolar diferenciada que atendesse às necessidades específicas ganhou força e, então as comunidades indígenas solicitaram aos parceiros do Sub-Núcleo de educação do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI)² o desenvolvimento de um curso de formação, em nível de Ensino Médio. Durante este curso de formação foi iniciada, pelos educadores Guarani, a construção do currículo específico e diferenciado para suas escolas. Este currículo foi concluído no ano de 2000. Também, como resultado desta formação, trinta e cinco educadores indígenas foram diplomados e capacitados a assumirem as escolas das aldeias. Entenda-se que antes de 1999 os profissionais que atuavam nas escolas das aldeias eram quase que exclusivamente, não-índios. Com a formação e para acolher esses educadores, em 2000, a Prefeitura Municipal de Aracruz disponibilizou um Concurso Público Municipal diferenciado, criando a categoria de “professor índio”. Desse modo, os educadores que atuam nas aldeias Tupinikim e Guarani são remunerados pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e as escolas recebem a manutenção, o apoio pedagógico e administrativo.

² A Educação Indígena Tupinikim e Guarani vem sendo implementada pelo NISI que é formado por órgãos governamentais como a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDU), a Superintendência Regional de Educação (SRE), a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); por órgãos não-governamentais como o Instituto de Pesquisa em Educação (IPE – antigo Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos - IDEIA), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Pastoral Indigenista; por lideranças indígenas, por educadores indígenas Tupinikim e Guarani e pela Aracruz Celulose S.A.

Até o ano de 2005, as escolas municipais indígenas atendiam da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental (4ª série). No ano de 2005, com a implantação do 6º ano (5ª série) em algumas escolas das aldeias, o atendimento escolar nas aldeias indígenas ampliou-se. Isso significou um aumento na demanda para a formação continuada de dois para três grupos diferenciados: 1) os professores da educação infantil; 2) os professores que trabalham com 1ª a 4ª séries; 3) os professores que trabalhariam com a 5ª série.

Hoje, algumas escolas atendem até o 9º ano (8ª série) e estudam a possibilidade de implantar o Ensino Médio nas aldeias. No entanto, esse é um processo que requer muita discussão, pois os educadores indígenas atuantes não se sentem capacitados para atuarem nesse nível de ensino, além de envolver questões sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, Foerste & Schütz-Foerste (2001) nos afirmam que,

Partindo de perspectivas interinstitucionais das políticas afirmativas para a inclusão social de grupos étnicos minoritários, há que se investir na qualificação de formadores para a educação de base de qualidade. [...] Essa perspectiva parte do suposto de que o professor é intelectual da cultura e nessa condição precisa de formação continuada, fortalecendo processos reflexivos e de investigação sobre questões culturais.

Acreditamos que as perspectivas interinstitucionais podem contribuir na formação dos educadores indígenas e os auxiliem a refletir sobre a construção metodológica de um currículo que atenda seus anseios como grupo culturalmente estruturado.

Nesse contexto, surgem os questionamentos acerca de um currículo diferenciado para as escolas indígenas, que atenda as especificidades de cada etnia. Entendemos que, para isso, seja necessária a construção de dois currículos diferenciados, mas que têm a educação indígena como princípio norteador.

Além desta, outras questões surgem a respeito da formação inicial e continuada desses educadores, das metodologias utilizadas em sala de aula, de diferentes idéias sobre o cotidiano da educação escolar indígena incluindo a proposta de currículo diferenciado para sua educação escolar. E ainda, mais especificamente, sobre a educação indígena, algumas perguntas nos instigam: o que podemos (re)conhecer dessa educação para melhorar a nossa educação não-índia? Que aspectos culturais não-indígenas se relacionam com a cultura indígena ou que aspectos da cultura indígena se relacionam com a cultura não-indígena?

Objetivamos primeiramente, em parceria com os educadores indígenas Guarani, construir um currículo indígena significativo para a sua etnia, numa proposta de um currículo intercultural. Mais especificamente, identificar os princípios que norteiam o currículo, já em construção, da educação escolar indígena; traçar um paralelo entre o currículo escolar indígena e o currículo escolar não-indígena a fim de identificar os conteúdos acadêmicos mais relevantes para o currículo indígena; analisar a utilização e a importância das problemáticas indígenas propostas para o currículo da educação escolar indígena e seus objetivos; e, propor a construção de um currículo intercultural que atenda às especificidades da educação escolar indígena Guarani.

Contextualização sobre a educação escolar Guarani – Aracruz – ES

A propósito do Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, entre os anos de 1996 e 1999, foi possível a formação de cinco educadores Guarani, possibilitando assim a introdução do ensino bilíngüe nas escolas das aldeias Guarani, a partir de 1998.

Seguidamente, continuou a luta para a construção e reforma de escolas nas suas aldeias, a busca pela produção de material didático específico, a formação de mais pessoas da comunidade que pudessem atuar na educação escolar, dentre tantas outras coisas, são marcas do interesse dos educadores e das comunidades das aldeias Guarani de Aracruz em garantir uma educação escolar intercultural e de qualidade para os seus filhos.

A partir de 2003, sete educadores dessas comunidades iniciaram o Curso de Formação Indígena Guarani das Regiões Sul e Sudeste, em parceria com outros grupos Guarani do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro. Esta formação tornou possível, a partir do ano de 2004, a atuação exclusiva de educadores Guarani em suas escolas desde a pré-escola até a 4ª série.

Segundo os educadores indígenas Guarani “levando em consideração os objetivos do Curso de Formação Indígena Guarani das Regiões Sul e Sudeste, da SEMED, a extensão da escolaridade para as séries finais do Ensino Fundamental foram as motivações que nos levaram a realizar a revisão e ampliação do Currículo das nossas escolas”. A partir disso, muitas ações contribuíram e culminaram na escrita de uma Proposta Pedagógica que

atendesse da pré-escola ao 9º ano, tudo em discussão junto aos formadores parceiros, educadores indígenas, pais e comunidade Guarani, em 2006.

Trata-se de um documento que segundo os educadores, “inacabado, pois permanentemente teremos a necessidade de atualizar o currículo para adequá-lo às novas tendências educacionais e principalmente ao processo histórico que nossas comunidades estão inseridas”. E, a partir dessa necessidade que ora surge, buscaremos trabalhar reflexões e sugestões para a escrita do currículo da educação escolar indígena Guarani de Aracruz-ES.

Para a comunidade Guarani, mais do que uma educação escolar, “o principal alvo do ensino escolar guarani, tem sido as crianças e os jovens, pois é nessas gerações que podemos investir, na esperança de trabalharmos no sentido da auto-afirmação de nossa identidade. Para atingir as gerações mais novas, buscamos apoio nas gerações mais velhas, pois são elas, nossa fonte de sabedoria que dá sustentação a essa educação diferenciada e que alimenta esse sonho para que ele se transforme em realidade”.

A Proposta Pedagógica das escolas Guarani do Espírito Santo, propõe uma educação para que possam “resgatar, preservar e divulgar a nossa cultura; dialogar com as outras culturas e as outras formas de conhecimento; desenvolver formas de subsistência sustentáveis para a nossa comunidade; e, fortalecer a organização do nosso povo e as relações com outros grupos indígenas”. Mais do que isso, segundo o depoimento das pessoas da comunidade Guarani “a escola tem como principal objetivo ajudar no resgate, no reforço, preservação, no ensino e na divulgação da cultura Guarani”.

Metodologicamente, a opção dos educadores é um trabalho com os alunos a partir da realidade das aldeias e não usando materiais didáticos descontextualizados; motivar a pesquisa com os mais velhos: lideranças, cacique, parentes, passeando pelo espaço da aldeia e observando as plantas medicinais, solicitando a participação dos pais; trabalhar teoria e prática, significativamente. A escolha dos conteúdos curriculares se deu por meio de questões importantes de suas vidas e sua cultura.

O conceito de cultura

É difícil encontrar uma significação precisa para a palavra cultura que nos atenda plenamente para os fins aos quais objetivamos trabalhar. Podemos pensar, inicialmente, que

cultura em nosso cotidiano é a cultura popular, a cultura do futebol, a cultura da corrupção, a cultura de massa. De acordo com Padilha (2004, p. 184)

Nesse sentido, fala-se, por exemplo, de pessoas “cultas” como aquelas que teriam estudado muito tempo na vida – pessoas intelectualizadas ou mesmo aquelas que freqüentam ou que realizam atividades quase invariavelmente ligadas às artes em geral [...] Enfim, a cultura pode ser até mesmo saber fazer qualquer tipo de escolha, optar entre diferentes atividades culturais ou de lazer. E isso tudo, quase sempre, dentro de uma certa hierarquia social, reforçando preconceitos – o que estabelece a diferença entre as pessoas ou grupos sociais que têm mais ou menos cultura.

E assim, se eu estou na Aldeia Guarani Tekoá Porã e ouço o educador-indígena Tupã Ray falando sobre o que é ser índio ou o educador Nhamãdu me ensinando as tramas de cestaria ou, ainda, o Pajé Tupã falando sobre como devemos respeitar os mais velhos, sobre a religião Guarani e sobre o que é ser Guarani e tenho uma visão neoliberal de cultura, certamente me posicionarei como alguém preconceituoso de uma cultura superior. No entanto, se no meu entendimento, estou ali para dialogar, para me relacionar e aprender sobre a cultura indígena, e nesse sentido, respeitar as suas falas, os seus conceitos, a sua maneira de viver, a sua relação com a natureza e o seu meio ambiente, posso fazer desse contato um importante momento de ensino e aprendizagem.

Numa visão antropológica, Laraia (1997, p. 17) nos diz que “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais”, ou melhor, “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado”, de um processo que ele chamou de endoculturação. Ou seja, uma pessoa terá seu comportamento de acordo com as suas aprendizagens e com as características da educação à qual foi submetida e não em função dos seus hormônios. Combina com essa visão de cultura, Geertz (1989, p.36) onde nos diz que

sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura.

Entender que o olhar para o indivíduo integral, inserido num meio sócio - cultural – econômico – histórico específico, que, por sua vez, está inserido em outros meios ambientais, internacionais, que exigem cada vez mais do indivíduo e da sociedade da qual

faz parte, por causa da rapidez das informações e relações, haverá de ser, também, um olhar mais amplo. Isso exige do educador a solidariedade para com o indivíduo e a sociedade, na busca do(s) caminho(s) escolhido(s) e desejado(s) por estes indivíduos e/ou sociedades.

As culturas não são estáticas. Ao contrário, são dinâmicas e estão cada dia mais numa relação de interdependência. Os grupos e as pessoas se relacionam uns com os outros, integram-se, afirmam-se e divergem entre si. Nesse contexto, Padilha (2004) conceitua cultura como, em primeiro lugar “a busca de conhecimentos sobre a natureza humana” (p. 187).

Morin (2002, p. 52) nos faz refletir sobre a relação homem e cultura: “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”. E ainda,

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.[...] Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN, 2002, p. 56).

Diante dos conceitos de cultura apresentados entendo cultura como a maneira de viver, de ser, de sentir, de se posicionar diante das relações que se estabelecem entre as pessoas e diante dos desafios que surgem no dia a dia. E muito além disso, a maneira como eu me reconheço e me sinto como ser humano e pertencente a um grupo.

A educação indígena e a construção do currículo escolar indígena

A proposta pedagógica das escolas Guarani do Espírito Santo Aracruz-ES explicita claramente sobre a adaptação que o povo guarani sofreu durante todo o processo de invasão dos portugueses e colonização do Brasil.

Nosso povo soube, ao longo desses anos, adaptar nossa cultura – instrumentos materiais, organização social e política e o universo religioso – a novas circunstâncias históricas. Assim, nesse jogo pela sobrevivência, em contato com a sociedade envolvente compreendemos a necessidade de ter o domínio da leitura e escrita para facilitar a relação no contato com os não-índios ou com índios de outras etnias, assim como registro dos nossos conhecimentos.

Desse modo, justificam a escola surge como uma possibilidade primeira de sobrevivência: “hoje os educadores podem ser nossos auxiliares no resgate das tradições, fazendo registro e repassando” (Cacique Toninho, Aldeia Boa Esperança/Aracruz-ES). Em seguida, como

uma ajuda na reflexão sobre alternativas de sustentabilidade e valorização das pessoas e das aldeias, bem como no desenvolvimento de um projeto de vida Guarani: “conversamos com os pais sobre a importância de estimularem seus filhos a frequentarem a escola para que possam ajudar assim a desenvolver o projeto guarani que se quer.” (Educador Julio, Aldeia Três Palmeiras/Aracruz-ES). Como nos diz Ferraço (2001, p. 96), cotidianamente, professores e alunos como sujeitos contemporâneos

[...] produzem artimanhas de reapropriação dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos, se valem de pequenas fugas das salas de aula para suportarem as pressões dos papéis institucionais que lhes são atribuídos, entre outras coisas.

E, ainda, enfatizando essa idéia de sobrevivência e sustentabilidade da sociedade pós-moderna e da ciência pós-moderna, Santos (2006, p.85) nos mostra que:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido [...] Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos.

No âmbito da educação, Freire (2000, p.46) nos aponta que um dos conceitos de ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Assim,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

A respeito deste “assumir-se” entendemos que o currículo da educação escolar indígena de Aracruz-ES está organizada de maneira específica. O documento dos educadores indígenas que propõe seu currículo mostra a busca dos educadores por uma educação diferenciada e intercultural. As discussões curriculares assim como sobre as metodologias utilizadas em sala de aula são feitas nos encontros de formação. Temos como exemplo, o uso de problemáticas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento: Língua, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Fundamentos da Educação e Matemática. Segundo Cota (2000, p.102), “as problemáticas constituem um pano de fundo tanto para o tratamento do específico de cada disciplina como para a abordagem interdisciplinar dos conteúdos”.

Certamente, essas problemáticas vêm sendo discutidas ao longo da construção da educação escolar indígena Tupinikim e Guarani de Aracruz-ES, desde o curso de Formação de Magistério diferenciado acontecido no período de 1996-1999 que, na ocasião elencou as seguintes problemáticas: 1) Os povos Tupinikim e Guarani em seus aspectos sócio-político-econômico, culturais e ambientais; 2) Os povos Tupinikim e Guarani em suas relações com outros povos indígenas e com a sociedade regional e nacional; 3) Os povos Tupinikim e Guarani e seu projeto de educação diferenciada, intercultural e bilíngüe.

O amparo legal à educação diferenciada e bilíngüe teve seu ápice na Constituição Federal de 1988, garantindo assim, o respeito às línguas maternas e “processos próprios de aprendizagem”, conforme assegura a Constituição Federal, art. 210, § 2º. “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A educação escolar indígena ao longo da história tinha como objetivos apenas catequizar e civilizar, sendo que este modo de entender a educação indígena em nada contemplavam suas necessidades. Hoje, em meio a modelos e tendências pedagógicas, teorias educacionais, diretrizes curriculares, planos governamentais, está o educador indígena e suas questões: como agir? O que ensinar? Qual concepção de currículo utilizar?

Ao falarmos de formação de educadores indígenas um tema que não podemos deixar de mensurar é a construção do currículo. De acordo Monte (1993) o currículo é uma construção coletiva e permanente e que deve assegurar interesses imediatos e a longo prazo. Deste modo podemos entender que o currículo não é estabelecido *a priori*, mas é pensado e refletido durante todo o processo pedagógico. Tal concepção de currículo é um importante passo na construção e reconstrução de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Art. 26º assim assegura:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Dessa maneira, faz-se necessário compreender a organização social, a cultura e a economia sem tal compreensão a elaboração do currículo esta fadada a alienação, ou seja, a incorporação de valores que nada tem a ver com a realidade local.

A discussão sobre o currículo da educação escolar indígena iniciou nesse período e constantemente sofre alterações, na busca de uma proposta que realmente tenha o significado da educação indígena. Segundo Padilha (2004, p.211) não é mais possível refletir sobre currículo da escola nos baseando em referenciais metodológicos, objetivos e clássicos da antropologia moderna, pois

As singularidades relacionadas à cultura, presentes nos estudos intertransculturais, serão consideradas a partir de múltiplos aspectos da nossa realidade concreta, sensível e simbólica – o que nos permitirá novas explicações acerca dos problemas educacionais que temos enfrentado na escola: exclusão, violência, aprendizagem e não-aprendizagem, relações étnicas, de gênero, raciais, diferença cultural, movimentos sociais, dentre outros.

Desse modo, a formação dos educadores indígenas de Aracruz é baseada em problemáticas que são discutidas em reuniões para planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula juntamente com técnicos da SEDU e da SEMED.

O currículo da educação escolar indígena apóia-se em alguns conceitos, dentre eles da interculturalidade. D'Ambrosio (2002, p.28), entende que as relações interculturais devem ser compreendidas numa dimensão planetária em que os meios de comunicação de massa facilitarão o transporte dessa pluralidade cultural. Desse modo,

[...] as relações entre indivíduos de uma mesma cultura (intraculturais) e, sobretudo, as relações entre indivíduos de culturas distintas (interculturais) representam o potencial criativo da espécie. Assim como a biodiversidade representa o caminho para o surgimento de novas espécies, a diversidade cultural representa o potencial criativo da humanidade.

Durante muito tempo, no Brasil, fazia-se a distinção social por meio da letra, ou seja, saber ler era o privilégio de uma classe dominadora e controladora. Socialmente essa classe letrada (que era a minoria) marcava posição e seu poder perante a grande massa analfabeta. Daí surge a pergunta: será que não saber ler significa não ter cultura?

A vivência democrática é o reconhecimento de todas as culturas, da diversidade cultural; é questão de levar a criança, o adolescente, desde a escola, a valorizar a arte, o artista, seu local de vivência e não desprezar ninguém por não ser letrado. A educação formal valoriza apenas o que está escrito. É necessário valorizarmos, também, a sabedoria que não está nos

livros, nas enciclopédias, nas ciências em geral. Precisamos valorizar outras fontes de sabedoria como a sabedoria oral, por exemplo.

O processo educativo na interculturalidade se faz à medida em que dialogamos nossos conceitos, nossas idéias, nossos princípios estarão imbricados em nossa fala e assim, possibilitamos ao outro nos conhecer. Nesse diálogo, a aprendizagem ocorre implicitamente sem preocuparmos com conteúdo, currículo, sistema educacional. Para complementar, ainda sobre a importância do diálogo para a educação, Freire (1992, p. 26) nos fala que

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca.

Essa forma de diálogo provoca uma mudança de atitude e postura do professor. O professor deixa de ser aquela pessoa que detém o saber, o conhecimento, o poder. A interação, por meio do diálogo professor-aluno-professor, promoverá relações intra e interculturais primordiais à construção da aprendizagem. Assim, nenhuma cultura será mais ou menos favorecida, pois a troca, a busca de conhecer e deixar-se conhecer, estará acima da imposição de superioridade de uma determinada cultura ou o desrespeito à mesma. Sob esses aspectos, Scandiuzzi (2004, p. 190) considera que

Educar deixará livre o educando para escolher o seu caminho, dentro das curiosidades e desejos que o façam ir à busca de mais conhecimentos. Assim, educar matematicamente será desenvolver, neste diálogo simétrico, formas de um diálogo franco, aberto, que exigirá do educador e do educando um crescer no conhecimento da arte ou técnica de explicar, de compreender, de entender, de interpretar, de relacionar, de manejar e lidar com o entorno sociocultural.

A interculturalidade que está presente na escola indígena tem relações entre as duas sociedades estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato. A própria existência da instituição escolar já exemplifica esse fato. Entretanto, como essas relações estão, via de regra, marcadas pelo conflito, urge ter presente que a autonomia desses povos nas decisões dos projetos educacionais que lhes dizem respeito constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural.

Assim, podemos concluir que a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos

pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos.

No trabalho com educadores indígenas, Scandiuzzi (2004, p. 193) nos lembra que “o educador que assessora a formação do professor indígena, estará recebendo e dando informações”. Assim, entendemos que a nossa experiência nos possibilitou um novo olhar sobre essa educação e sobre a formação desses educadores. Evidentemente, que ainda temos muito que aprender, mas é importante dizer que estamos dispostos a esse novo desafio e a esse aprendizado.

Não se faz mais a exigência do educador construir o ideal para o outro, uma vez que o outro pode ter quantidade/qualidade de informações através de outros recursos, além do que é dado na sala de aula. O professor deixa de ser o dono do saber, mas tem uma formação específica que o capacite a transitar entre os saberes de seus alunos, ajudando-os a questionarem a realidade envolvente para possível reorganização de seus conhecimentos.

E, ao fazer isso, através do diálogo, perguntando coisas da cultura, provocará no educador indígena uma busca das construções científicas e educacionais do seu povo, preparando-o na pesquisa e formando assim um intelectual de elite de sua etnia. Por isso, a postura de educador deve excluir toda auto-suficiência, dialogar com igualdade, aceitar a diferença e a alteridade, deixar que seja o outro que se defina aceitando a auto-leitura a partir da própria identidade.

Concordamos com Bauman (2003, p.74) quando nos fala que devemos ter respeito às diferenças não só porque são diferentes, mas sim pelo que são e pelo que fazem:

O reconhecimento do “direito humano”, o direito de lutar pelo reconhecimento, não é o mesmo que assinar um cheque em branco e não implica numa aceitação a priori do modo de vida cujo reconhecimento foi ou está para ser pleiteado. O reconhecimento de tal direito é, isso sim, um convite para a um diálogo no curso do qual os méritos e deméritos da diferença em questão possam ser discutidos (esperemos) acordados, e assim difere radicalmente não só do fundamentalismo universalista que se recusa a reconhecer a pluralidade de formas que a humanidade pode assumir, mas também do tipo de tolerância promovido por certas variedades de uma política dita “multiculturalista”, que supõe a natureza essencialista das diferenças e, portanto, também a futilidade da negociação entre diferentes modos de vida.

Como já dito, em nossa pesquisa objetivamos trabalhar a proposta de currículo intercultural citada por Fleuri, 2001 (apud Padilha, 2004, p. 225) numa perspectiva emergente, como segue:

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Completando a proposta, Padilha (2004, p. 249) considera que

Fazer uma educação intercultural significa agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro das várias pessoas e das várias ciências, que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas.

Na expectativa da pesquisa, tendo como base todo o contato já estabelecido e aquele que ainda teremos, acreditamos que o trabalho seja reflexo das nossas concepções e vontades, bem como o interesse de ambas as partes (indígenas e não-indígenas) na construção de um currículo escolar indígena significativo.

Numa tentativa de organização de um currículo intercultural que possa contribuir para a educação escolar indígena Guarani de Aracruz, pensamos nos seguintes instrumentos metodológicos: revisão de literatura; pesquisa documental; encontros de formação; entrevistas.

Cada um desses instrumentos concebido numa abordagem dialética tal como sugere a pesquisa-ação. Entende-se como pesquisa-ação um método de pesquisa que agrega diversas técnicas de pesquisa social, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível da captação da informação, requer, portanto, a participação das pessoas envolvidas no problema investigado. Esse método pressupõe ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os temas são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, voltando-se para a descrição de situações concretas e para intervenção orientada em função da resolução dos problemas efetivamente detectados na coletividade considerada. Embora privilegie o lado empírico, contrário à pesquisa positivista tradicional na valorização de critérios lógico-formais e estatísticos, a abordagem parte sempre do quadro de referenciais teóricos, sem o qual, a pesquisa-ação não faria sentido (THIOLLENT, 1986).

Alguns procedimentos que se pretende adotar na pesquisa são, em primeiro lugar, um levantamento e uma análise de todo material escrito possível sobre o tema. Depois, a identificação, por meio do material levantado, os princípios que norteiam o currículo, já em construção, da educação escolar indígena e analisar a utilização e a importância das problemáticas indígenas propostas para o currículo da educação escolar indígena e seus objetivos. Paralelamente, visitar as aldeias indígenas do Espírito Santo, buscando identificar que elementos de sua cultura se relacionam ao currículo e que possíveis influências de outras culturas esse currículo pode se relacionar sem perder a especificidade da cultura traçando um paralelo entre o currículo escolar indígena e o currículo escolar não-indígena a fim de identificar os conteúdos acadêmicos mais relevantes para o currículo indígena. Finalmente, organizar, junto aos educadores indígenas, um currículo intercultural que atenda às especificidades da educação escolar indígena Guarani de Aracruz - ES.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N^o. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, v.único, p. 207, 2005.

COTA, M.G. **Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo**. 2000.

Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFES, Vitória, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAÇO, C.E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, I.B. de. & ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, E. S. Os índios WaimiriAtroari e a etnomatemática. *In*: KNIJNIK, G., WANDERER, F. & OLIVEIRA, C.J. de (orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. Questões culturais na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 14, jul./dez., p. 38-87, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LARAIA, R de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MARCILINO, O.T. **Ensino e aprendizagem na educação indígena do espírito Santo: a busca de um diálogo com a Etnomatemática**. Dissertação de mestrado, PPGE/UFES, 2005.

MONTE, L. N. **Diário de classe: a construção do currículo indígena**. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4114#>>. 2º ed. V, 3. Acessado em: 28/08/2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

Proposta pedagógica das escolas Guarani do Espírito Santo

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.