

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

OZIRLEI TERESA MARCILINO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINIKIM E GUARANI:
EXPERIÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE EM ALDEIAS
DE ARACRUZ, NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2014

OZIRLEI TERESA MARCILINO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINIKIM E GUARANI:
EXPERIÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE EM ALDEIAS
DE ARACRUZ, NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

Aprovada em 31 de março de 2014.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M319e Marcilino, Ozirlei Teresa, 1973-
Educação escolar tupinikim e guarani : experiências de
interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito
Santo / Ozirlei Teresa Marcilino. – 2014.
241 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação multicultural. 2. Índios – Aracruz (ES) –
Educação. 3. Práxis (Filosofia). 4. Professores – Formação. I.
Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

OZIRLEI TERESA MARCILINO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINIKIM E GUARANI: EXPERIÊNCIAS DE
INTERCULTURALIDADE EM ALDEIAS DE ARACRUZ, NO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em:

COMISSÃO AVALIADORA

Professor Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Professora Dra. Circe Mary Silva da Silva Dynnikov
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dra. Lígia Arantes Sad
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Dr. Gersem José dos Santos Luciano
Universidade Federal do Amazonas

Professor Dr. Pedro Paulo Scandiuzzi
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Marília

Magnum e Samuel, singulares, especiais e amados filhos: amor incondicional!

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai, infinito em sua misericórdia e amor, que eu conheci com maior intensidade e intimidade nesses últimos cinco anos da minha vida, nos momentos de angústias, de medo, de desesperança, mas persistente na fé! Eu te louvo Senhor por todas as graças recebidas!

Aos meus pais, Antonio e Claudina, meus amores eternos; minha irmã e amiga Antoniellen, minha outra parte, pelo incentivo e apoio incondicionais em todas as minhas escolhas, eu os amo do fundo do meu coração!

A minha família, pessoas que me sustentaram em todo esse caminho e que me ensinam a cada dia como posso amar e conviver melhor com o meu próximo: Moacir, amor da minha vida; Magnum e Samuel, amor infinito, provas da misericórdia do Senhor por mim; e por amor, eu escolhi viver o resto da minha vida com vocês!

Aos meus sogros, Moacir (in memória) e Ida Lina, que do seu modo e no silêncio, também me apoiaram nessa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Erineu Foerste, que me escolheu, me provocou, que orientou este trabalho por meio do diálogo em liberdade, “transbordou” seus limites e, especialmente, confiou em mim. O nosso encontro não foi casual. Eu agradeço pelo diálogo, pelos momentos “provocatórios” e pela parceria!

A Profa. Dra. Circe Mary Silva da Silva Dynnikov, pela dedicação, ética e compromisso na condução desta pesquisa; uma pessoa singular que me apresentou aos indígenas, que compartilhou momentos difíceis da minha vida, pela amizade construída ao longo dos anos, eu te agradeço!

A Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste que me acolheu em sua casa, com simplicidade e carinho me mostrou a importância de uma mulher no dia a dia de sua família! Ser mãe, ser mulher, ser aluna, ser professora, ser... e conviver!

A Profa. Dra Lígia Arantes Sad, que distante sempre esteve perto, que colaborou com palavras de apoio e incentivo na minha formação como pesquisadora. Uma professora especial!

Ao Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano, que se dispôs a colaborar nesta etapa final da pesquisa; pelo comprometimento com seu povo Baniwa e, especialmente com professores indígenas do Brasil;

Ao Prof. Dr. Pedro Paulo Scandiuzzi, que mesmo distante sempre se mostrou atencioso e dedicado à leitura deste trabalho, confirmando seu envolvimento com as pesquisas sobre a Educação (escolar) indígena.

Aos povos tradicionais Tupinikim e Guarani do município de Aracruz, Espírito Santo, Brasil, e a todas os indígenas do Brasil, como forma de reconhecimento pelos séculos de invisibilidade com que foram tratados, que me acolheram e

compartilharam seus conhecimentos, suas indagações, suas lutas e suas culturas; que me ensinaram a praticar a interculturalidade; que me permitiram conhecer-me melhor! Especialmente, as pessoas que participaram diretamente da pesquisa, caciques, lideranças, professores, alunos, membros das comunidades indígenas, que na forma simples de viver me mostraram valores que levarei comigo para o resto da minha vida!

Ao Setor de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação do município de Aracruz, nas pessoas de Andrea Cristina Almeida e Alzenira Marques, professoras indígenas comprometidas com a educação (escolar) indígena, que confiaram no meu trabalho de pesquisadora no contexto das aldeias;

Aos colegas de trabalho da Faculdade da Região Serrana, especialmente Arildo e Sandra, e do Polo UAB de Santa Teresa, aqui representados por Áureo e Marisange, pelo companheirismo e compreensão em momentos que precisei de me ausentar;

À Secretaria de Educação do município de Santa Teresa, pelo apoio dispensado que me permitiu avançar no trabalho com tranquilidade, todo o meu respeito, reconhecimento e gratidão.

Ao meu colega de turma e orientação, Rogério Caliari, representando o grupo de pesquisa “Culturas, Parceria e Educação do Campo”, onde o diálogo e a reflexão me ajudaram a compreender o valor e a importância das parcerias;

Finalmente, aos amigos e amigas: Bruno Baptista de Carvalho, Cláudia A. Araújo Lorenzoni, Eduardo Gaudio e Luciene Perini, que me ajudaram em momentos diferentes e relevantes na realização deste trabalho.

Fico grata ao carinho e paciência de todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, em qualquer uma de suas etapas, pois com certeza também fazem parte dessa história!

RESUMO

A pesquisa analisa as relações entre interculturalidade, práxis e educação escolar indígena Tupinikim e Guarani do município de Aracruz, Espírito Santo, Brasil. Investiga a práxis da educação intercultural no espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização das culturas Tupinikim e Guarani. Objetiva problematizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas; discutir a práxis da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena; e, identificar outros espaços educativos da cultura e educação indígena. Analisa aspectos teóricos e práticos sobre cultura (WILLIAMS, 2008; BRANDÃO, 1989; FORQUIN, 1993; CANDAU, 2011; GEERTZ, 1989), interculturalidade (D'AMBROSIO, 1996; FLEURI, 2002; 2003; SCANDIUZZI, 2009;), identidade e alteridade (MELIÁ, 2000; FREIRE, 1981; 1987; LITAIFF, 2004) e práxis (FREIRE, 1989; VÁSQUEZ, 2011; SEMERARO, 2006) e educação (escolar) indígena de acordo com a legislação vigente. Realiza pesquisa interpretativa (GEERTZ, 1989) na educação escolar indígena junto aos professores indígenas Guarani das Aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras (2009-2010) e professores indígenas Tupinikim da Aldeia de Comboios (2011-2013) na perspectiva de um diálogo intercultural. Contribuem nos processos investigativos para produção, sistematização e análise de dados a realização de observações, entrevistas semiestruturadas, registros no caderno de campo, fotografias, gravações em áudio e em vídeo e análise documental sobre a educação escolar indígena de Aracruz. (ANDRÉ, 2007; GIL, 1999; 2004). Os resultados deste trabalho levantam questões relativas a duas realidades de educação escolar nas comunidades indígenas pesquisadas que se constituem em aspectos de sobrevivência e desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade. Nesse sentido, a escola é um local de vivências e de encontro, vista e sentida pelas lideranças e pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas. O desafio de garantir uma escola nestes termos significa concretizar a proposta de um projeto de educação escolar para os povos indígenas, constituído por especificidades de como trabalhar a terra, pelo reconhecimento de suas tradições, das línguas e da memória coletiva. Distante de apresentar respostas conclusivas propõe uma educação escolar, coletiva e participativa, que critica e dialoga com todos os envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Práxis; Formação de Professores.

ABSTRACT

The study analyzes the relationship among the interculturality, praxis and education at the Tupinikim and Guarani indigenous school which are located in the municipality of Aracruz, Espírito Santo state, Brazil . It investigates the practice of the intercultural education in the indigenous school education in order to revitalize the Tupinikim and Guarani cultures. It aims to analyze and question the indigenous teachers' initial and continuing training; discuss the intercultural indigenous praxis in the context of school education; and identify other educational sets of culture and indigenous school education. It examines theoretical and practical aspects of culture (WILLIAMS, 2008; BRANDÃO, 1989; FORQUIN, 1993; CANDAU, 2011; GEERTZ, 1989), interculturalidade (D'AMBROSIO, 1996; FLEURI, 2002; 2003; SCANDIUZZI, 2009;), identidade e alteridade (MELIÁ, 2000; FREIRE, 1981; 1987; LITAIFF, 2004) e práxis (FREIRE, 1989; VÁSQUEZ, 2011; SEMERARO, 2006) and Indigenous school education according to current legislation as well. It Performs interpretative research (Geertz 1989) in indigenous education with Guarani teachers at the Boa Esperança and Três Palmeiras Villages (2009-2010) and Tupinikim indigenous teachers at the Comboios Village (2011-2013) in the perspective of intercultural dialogue. Observations, semi-structured interviews, records in the field notebook, photographs, audio and video recordings and documentary analysis of indigenous education in Aracruz were carried out to assist the investigative processes of production, systematization and data analysis. (ANDRÉ, 2007; GIL, 1999; 2004). The results of this study raise questions about the two realities of school education in indigenous communities surveyed that are in aspects of survival and leads to different ways of interacting and reacting in order to preserve their identity and dignity. Thus, the school is a local where life experiences are exchanged and meetings occur, it is seen and felt by the leaders and the community as a real opportunity to develop a link between the traditional ways of life and contemporary forms as well . The challenge of ensuring a school in these terms means that an educational project for indigenous peoples has to be reached, and the project has to be consisted of specific how to work the land, recognition of their traditions, languages and collective memory. Far from presenting conclusive answers it proposes a school education, that is collective and participative, that criticizes and dialogues with all those who are involved in the education process.

Keywords: Indigenous Education ; interculturality; Praxis; Teachers Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Chegada à Terra Indígena de Comboios	15
Figura 02 – Terras indígenas no Espírito Santo	34
Figura 03 – Solo e vegetação predominante	45
Figura 04 – Vista panorâmica do centro da aldeia	46
Figura 05 – Edson Barbosa, ancião mais velho da aldeia	47
Figura 06 – Ponto de travessia para a aldeia	48
Figura 07 – Chegada a aldeia de Três Palmeiras, com indicação para as outras aldeias	50
Figura 08 – Chegada na aldeia de Boa Esperança	51
Figura 09 – Professora indígena tupinikim percorrendo a aldeia com os alunos r aula sobre restinga	77
Figura 10 – Formandos e formadores da turma de Magistério Indígena, 1999	85
Figura 11 – Índio guarani construindo sua casa	99
Figura 12 – Cabana confeccionada pelo Projeto Ma'enduara	111
Figura 13 – Estrada na chegada à Aldeia de Boa Esperança	117
Figura 14 – Travessia de barco com chegada da aldeia de Comboios ao fundo ..	117
Figura 15 – Mapa da localização das aldeias e escolas guarani	123
Figura 16 – EMPI Boa Esperança	124
Figura 17 – EMPI Três Palmeiras	125
Figura 18 – Senhor Jonas trabalhando com folhas de coco	128
Figura 19 – Fachada da escola e corredor central	130
Figura 20 – Corredor central decorado com atividades	131
Figura 21 – Cartazes em Língua Tupi fixados em sala	141
Figura 22 – Formação dos educadores guarani	142
Figura 23 – Mapa da aldeia com uso de embalagens	150
Figura 24 – Professores desenhando as ruas da aldeia	151
Figura 25 – Professores desenvolvendo as atividades	152
Figura 26 – Professores discutindo soluções para a atividade	153
Figura 27 – Pindobusu, Diretor da EMEFI “Dorvelina Coutinho”	160
Figura 28 – Grupo de educadores na formação 15 de agosto de 2011	169
Figura 29 – Atividades dos professores	170
	170

Figura 30 – Atividades dos professores	
Figura 31 – Atividades dos professores	171
Figura 32 – Atividades dos professores	171
Figura 33 – Atividades desenvolvidas pelos professores	172
Figura 34 – Sala de aula da EEUEF “Maria Julita”	174
Figura 35 – Calendário de produção da aldeia de Comboios	175
Figura 36 – Zoneamento etnoecológico da TI de Comboios	178
Figura 37 – Educadores trabalhando com o material dourado	179
Figura 38 – Caderno da professora	180
Figura 39 – Caderno da professora	180
Figura 40 – Borrão simétrico com tinta e papel	184
Figura 41 – Professores indígenas com pintura corporal a base de jenipapo	185
Figura 42 – Tinta de Jenipapo utilizada na pintura corporal	186
Figura 43 – Crianças Tupinikim acompanhando “nosso” barco	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Encontros de formação com educadores guarani de Boa Esperança e Três Palmeiras	38
Quadro 02 – Encontros de formação com os professores tupinikim de Comboios...	39
Quadro 03 – Demonstrativo de pessoal da EMEF “Dorvelina Coutinho”, 2014.....	132
Quadro 04 – Alterações na organização curricular 01	148
Quadro 05 – Alterações na organização curricular 02	149
Quadro 06 – Planejamento do encontro de formação, 22 de junho de 2010	150
Quadro 07 – Planejamento do encontro de formação, 13 de julho de 2010	151
Quadro 08 – Planejamento do encontro de formação, 13 de julho de 2010	152
Quadro 09 – Resultado do diagnóstico da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES	161
Quadro 10 – Resultado (em percentual) do diagnóstico da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES	162
Quadro 11 – Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011	170
Quadro 12 – Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011	171
Quadro 13 – Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011	172
Quadro 14 – Calendário de produção da aldeia de Comboios	175
Quadro 15 – Atividades desenvolvidas, 10 de outubro de 2011.....	181
Quadro 16 – Planejamento do encontro de formação 06 de setembro de 2011	183
Quadro 17 – Atividades desenvolvidas, 06 de setembro de 2011.....	183
Quadro 18 – Atividades desenvolvidas, 06 de setembro de 2011.....	184
Quadro 19 – Atividades desenvolvidas, 06 de setembro de 2011.....	185
Quadro 20 – Teses e dissertações (1987-2011).....	217
Quadro 21 – Quadro 21: Dissertações e Teses sobre a Educação Indígena defendidas no PPGE/UFES, no período 1998 – 2013.....	219
Quadro 22 – Dissertações de Educação Indígena PUC-SP.....	222
Quadro 23 – Dissertações e Teses que envolvem a temática Educação do Campo defendidas no PPGE/UFES no período 2004-2013.....	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAES – Associação Cultural Alemã do Espírito Santo
 AITC - Associação Indígena Tupinikim de Comboios
 ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 APEE - Auxiliar Pedagógico de Educação Especial
 CAPES – Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CE – Centro de Educação
 CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
 CeFoCo – Centro de Formação Continuada (UFES)
 CF – Constituição Federal
 CIMI- Conselho Indigenista Missionário
 CMT – Currículo de Matemática Tupinikim
 CNPCT – Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
 CNUDH – Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas
 COFAVI – Companhia Ferro e Aço
 CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
 CPI – Comissão Pró-Índio
 CTI – Centro de Trabalho Indigenista
 DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
 DINEIB – Direção Nacional da Educação Intercultural Bilíngue do Equador
 DOU – Diário Oficial da União
 EEI – Educação Escolar Indígena
 EFA – Escola Família Agrícola
 EI – Educação Infantil
 EJA – Educação de Jovens e Adultos
 EM – Ensino Médio
 EMEIEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena
 EMPI – Escola Municipal Pluridocente Indígena
 ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
 FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
 FUNAI – Fundação Nacional do Índio
 FUNASA – Fundação Nacional da Saúde
 GT – Grupo de Trabalho
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 IDEA – Instituto Para o Desenvolvimento de Educação de Adultos
 IES – Instituições Públicas Federais de Ensino Superior
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
 IPE – Instituto de Pesquisa e Educação
 IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
 IPEMA – Instituto de Pesquisa da Mata Atlântica
 ISA – Instituto Socioambiental
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases
 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
 MEC – Ministério da Educação e Cultura
 MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
 NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
 NISI – Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena

OIT – Organização Internacional do Trabalho
 ONU – Organização das Nações Unidas
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
 PDA – Plano do Desenvolvimento do Assentamento
 PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S/A
 PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
 PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
 PP – Proposta Pedagógica
 PPG - Proposta Pedagógica Guarani
 PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 PPT – Proposta Pedagógica Tupinikim
 PROEPO – Programa de Educação Escolar Pomerana
 PROEX – Projeto de Extensão Universitária
 PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
 PUC – Pontifícia Universidade Católica
 RCNE/Indígena – Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas
 RCNE/Infantil – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
 SAAE – Serviço Autônomo de Água e Esgoto
 SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*
 SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
 SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
 SECULT – Secretaria de Estado da Cultura
 SEDU – Secretaria de Estado da Educação
 SEESP – Secretaria de Educação Especial
 SEF – Secretaria de Educação Fundamental
 SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracruz
 SER – Superintendência Regional de Educação
 SESu – Secretaria de Ensino Superior
 SPI – Serviço de Proteção aos Índios
 SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
 SPU – Secretaria de Patrimônio da União
 STF – Supremo Tribunal Federal
 TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
 TI – Tribo Indígena
 UAB – Universidade Aberta do Brasil
 UEA – Universidade do Estado do Amazonas
 UFAM – Universidade Federal do Amazonas
 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
 UFF – Universidade Federal Fluminense
 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TESE	27
UMA VISITA BREVE PELOS ESPAÇOS DA TESE	32
 1 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES I: UMA	
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	34
1.1 CONHECENDO OS TUPINIKIM E A ALDEIA INDÍGENA DE COMBOIOS	44
1.2 CONHECENDO OS GUARANI E A ALDEIA INDÍGENA DE BOA ESPERANÇA	48
 2 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES II: LUTAS	
PELA TERRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	57
2.1 LUTAS TUPINIKIM E GUARANI POR TERRAS INDÍGENAS EM ARACRUZ/ES	73
2.2 LUTAS TUPINIKIM E GUARANI POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ARACRUZ/ES	77
 3 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES III: PRÁXIS	
DE INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	99
3.1 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DE LUTAS POR DIREITOS SOCIAIS	102
3.2 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DO DIÁLOGO LIBERTADOR	103
3.3 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE OUTRA HEGEMONIA	106
 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI NAS ALDEIAS	
DE ARACRUZ/ES	117
4.1 A EMPI BOA ESPERANÇA, ALDEIA DE BOA ESPERANÇA	124
4.2 A EMPI TRÊS PALMEIRAS, ALDEIA DE TRÊS PALMEIRAS	125
4.3 A EMEIEF DORVELINA COUTINHO, ALDEIA DE COMBOIOS	129
4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	137

4.4.1 Observações, conversas e entrevistas	137
4.4.2 Análise de documentos	139
4.4.3 Formação continuada em serviços dos educadores indígenas	140
4.4.3.1 A formação continuada em serviço com os educadores Guarani	142
4.4.3.1.1 <i>Encontro de formação, 22 de junho de 2010</i>	147
4.4.3.1.2 <i>Encontro de formação, 13 de julho de 2010</i>	151
4.4.3.2 A formação continuada em serviço com os educadores Tupinikim	159
4.4.3.2.1 <i>Apresentação e discussão da proposta da pesquisa aos educadores indígenas, 04 de julho de 2011</i>	164
4.4.3.3.2 <i>Encontro de formação, 15 de agosto de 2011</i>	166
4.4.3.2.3 <i>Encontro de formação, 19 de setembro de 2011</i>	173
4.4.3.2.4 <i>Encontro de formação, 10 de outubro de 2011</i>	179
4.4.4 Encontro de formação em serviço de educadores indígenas Tupinikim e Guarani, 06 de setembro de 2011.....	183
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 195
 REFERÊNCIAS	 196
 ANEXOS	 205
ANEXO A CARTA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO ESPÍRITO SANTO	206
APÊNDICES	216
APÊNDICE A - ESTADO DA ARTE	217
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO EM PESQUISA	235
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	236
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA.....	240

CONSIDERAÇÕES INICIAIS



Figura 01: Chegada à Terra Indígena de Comboios

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora: Comboios, 04 de julho de 2011

A chegada a uma Terra Indígena (TI) me chamou a atenção sobre os desafios de pesquisar em um ambiente específico, protegido e com acesso restrito e me fez repensar o papel dos sujeitos que interferem em contextos de outrem (Fig. 01). Assim também como as ações e opções que me direcionam refletir e analisar o quê, como e com que objetivos dialogar com outros saberes e práticas, tradições e costumes, línguas e povos.

Adentrar o universo dos Tupinikim e Guarani que habitam as aldeias de Aracruz/ES exigiu que me despojassem de crenças que me orientaram por mais de 30 anos. O interesse pessoal por grupos culturalmente diferenciados e diversificados rege nosso caminho desde os tempos do Mestrado em Educação/UFES (2003-2005). A minha convivência com indígenas iniciou-se à época em que me inseri em um grupo de pesquisa do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA)¹ que

¹ O IDEA-Genebra uma organização não governamental da Suíça que preocupava-se na formação dos indígenas para atuarem nas comunidades Tupinikim e Guarani do município de Aracruz, Espírito Santo.

se interessava em pesquisas sobre e com a educação indígena e a educação escolar indígena das aldeias Tupinikim e Guarani de Aracruz, Espírito Santo. A primeira impressão sobre os professores indígenas dessas aldeias deu-se por meio de fitas de vídeo gravadas em salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo era apreender o processo de ensino e aprendizagem nas escolas das aldeias. O foco, naquele momento, foram as aulas de Matemática. Analisei os cadernos de planos de aulas e as pautas de alguns professores e os cadernos de aula de seus respectivos alunos. Ali alicerçada e de modo substancial constituiu a fonte de motivação primeira para os escritos da dissertação de mestrado intitulada “Ensino e aprendizagem na educação indígena do Espírito Santo: a busca de um diálogo com a Etnomatemática” (2005).

Graduada em Administração (1994), Matemática (1999) e Pedagogia (2004), professora (1992) da Educação Básica e Pedagoga (2009) no município de Santa Teresa/ES e do Ensino Superior (2004), as experiências iniciais da carreira docente, aconteceram numa escola campesina de um distrito do município de Santa Teresa/ES. Chamou-me a atenção esta realidade, pois a escola era uma das poucas oportunidades de crescimento, não só cognitivo, mas também social para aquelas crianças, em sua maioria, oriundas de uma classe economicamente desfavorecida que ali estavam para, além de estudar, receberem a merenda escolar como um dos meios de sobrevivência.

Aquela realidade, certamente, despertou-me pensamentos e experiências que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, pois os dois anos (1992-1993) vividos naquele contexto foram, de certa maneira, um importante aprendizado para a nossa formação continuada em serviço². Ao sair deste contexto, trabalhei por 12 anos seguidos numa escola localizada na sede de Santa Teresa, porém com uma realidade do campo, pois os alunos, a partir da 5ª série (6º ano), eram trazidos de transporte escolar do interior para estudarem nas escolas localizadas nos centros. Nesta época, desencadeou-se no Espírito Santo e, especialmente nos municípios do interior, um processo de nucleação de escolas, objetivando reduzir os

² Entende-se a formação de professores que acontece permanentemente durante o ano letivo, sem a saída das atividades profissionais de sala de aula ou da escola, durante o horário de aulas ou de planejamento individual e/ou coletivo, na escola ou fora dela, e que não tem perda da remuneração ou remuneração extra.

custos com a educação e resultando no fechamento de muitas escolas. (SPERANDIO, 2013)

Ainda nesse tempo, em 2004, tive o meu primeiro contato com os professores indígenas, no acompanhamento em encontros de formação de professores promovidos pelo NISI³. Em seguida, a partir de uma formação em Matemática que resultou na pesquisa de mestrado. Este trabalho, primeiramente, abordou a formação continuada dos professores indígenas que trabalham na educação indígena a partir de situações-problema contextualizadas na realidade social e cultural, à luz de um novo olhar sobre ensino e aprendizagem de Matemática. Por conseguinte, nossa problemática discutiu a Resolução de Problemas⁴ no contexto do dia a dia das aldeias, sem perder de vista a influência dos fatores interculturais na solução das atividades de matemática, bem como o respeito à identidade cultural dos povos indígenas pesquisados. Os resultados dessa pesquisa mostraram que, mesmo com um olhar limitado decorrente do pouco tempo de conhecimento do grupo (em torno de três anos, na ocasião), trabalhamos a formação de maneira respeitosa, sem interferir ou ferir conhecimentos (e culturas) autóctones das aldeias.

Despojar-me do que conhecia, do que havia vivido, do que pensava que sabia sobre os indígenas foi um exercício de reflexão, um passo dado de cada vez. Estar numa comunidade indígena é diferente de estar naquela comunidade campesina, especialmente no que se refere aos usos e costumes. Embora a cultura não indígena esteja presente entre os indígenas, existem especificidades que não lhes serão “roubadas”, como o fato de serem índios consanguíneos ou mestiços, na verdade, são um povo indígena.

Em meados de 2005, foi encaminhado um projeto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de continuar o trabalho junto aos professores indígenas – uma solicitação dos próprios professores. Após

³ Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (1994) formado por uma parceria entre órgãos governamentais com a Secretaria de Estado de Educação (SEDU), Superintendência Regional de Educação (SER), Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI); órgãos não governamentais como o Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Pastoral Indigenista, lideranças e professores indígenas Tupinikim e Guarani e Aracruz Celulose S.A.

⁴ Sempre que nos referir à Resolução de Problemas como uma metodologia de ensino, optou-se por escrever com letra maiúscula. Quando escrevo com letra minúscula, refiro-me à resolução de problemas apenas como uma atividade de fixação de conteúdos, um exercício matemático.

aprovado com parceiras do Instituto de Pesquisa em Educação⁵ (IPE), da Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) e do próprio FNDE, em 2006, o processo de formação dos professores indígenas continuou, agora envolvendo uma equipe multidisciplinar (de línguas, das ciências sociais, das ciências naturais, da matemática e de fundamentos da educação) composta por formadores mestres e mestrandos em educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No ano seguinte, em 2007, ainda com o intuito de formação continuada dos professores indígenas, a equipe de matemática do Centro de Formação Continuada (CeFoCo) da UFES, a qual fazia parte, elaborou um Projeto de Extensão Universitária (PROEX) intitulado “Matemática e prática cultural indígena” que aconteceu no período de setembro de 2007 a abril de 2008, também nos espaços das aldeias indígenas de Aracruz, Espírito Santo. A proposta centrou-se em incorporar, nas atividades dos professores indígenas, algumas sugestões de saberes, experiências e necessidades de construção de material didático próprio que, aos seus olhares atentos e específicos, poderão ser transformados e incorporados aos conhecimentos curriculares do ensino básico. Assim, uma proposta alternativa e ousada de ensino da matemática, com a preocupação de abordar os conteúdos matemáticos de modo mais ligado à realidade do aluno, integrando outras áreas do conhecimento.

Merece destaque também, no ano de 2007, a participação na construção do currículo indígena Tupinikim e Guarani. Destaco ainda, a participação em aulas de

⁵ O Instituto de Pesquisa e Educação – IPE foi criado no Brasil no ano de 1992 com nome de Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos – IDEA América Latina. O mesmo era sede de uma organização não governamental da Suíça, o IDEA-Genebra. No ano de 2003, por meio de uma assembleia de associados brasileiros escolheu seus próprios representantes e, conseqüentemente deixa de ser sede do IDEA-Genebra. No Brasil, desde 1994, o IPE participou na materialização de um projeto de Educação Escolar Indígena, inicialmente com um programa de alfabetização de jovens e adultos e, em seguida, com um curso de formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das comunidades indígenas Tupinikim e Guarani do município de Aracruz, Espírito Santo. Esta colaboração aconteceu por meio da formação continuada dos professores das escolas indígenas colaborando na recriação de uma proposta curricular de educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, com e para as comunidades indígenas. Por meio dos dados coletados pelo IPE pesquisas de mestrado e doutorado se realizaram. O IPE foi extinto em 2006/2007.

idioma Guaraní ministradas pelo educador guarani *Tupã Ray*, num projeto piloto realizado em 2008, pelo Departamento de Línguas e Letras da UFES.

Nesse percurso, em todos os espaços acadêmicos de pesquisa e voltados à formação de professores e pesquisadores que caminhei, seja enquanto formanda e/ou formadora, compreendi o quanto ainda posso aprender e ensinar e aprender (FREIRE, 1992). O processo educativo na interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas num processo que se faz à medida que dialogam conceitos, ideias, princípios que estão imbricados nos discursos que possibilitam nos conhecer.

As questões de cultura, interculturalidade, diversidade, bilinguismo, práxis, formação inicial e continuada de professores relacionadas à educação escolar indígena tem sido tema recorrente na literatura recente e nas políticas públicas formuladas e implementadas, sobretudo, a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. A este trabalho de pesquisa cabe discutir sobre interculturalidade e práxis e fomentar nos professores indígenas, formas de se organizarem e reagirem ao descaso exercido pelas autoridades não indígenas em relação às suas demandas. É necessário revitalizar o que os faz indígenas, portadores de uma história e de uma cultura milenar e única.

Para as comunidades indígenas, a educação escolar se constitui em aspectos de sobrevivência e desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade. Nesse sentido, a escola também é um local de resgate, vista e sentida pelas lideranças e pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas.

Ainda que estas comunidades indígenas localizem-se próximas às comunidades não indígenas, existem dificuldades específicas de sobrevivência, principalmente pelo modo de vida de cada grupo. Atualmente, a sobrevivência dos Guaraní da Aldeia de Boa Esperança e os Tupinikim da Aldeia de Comboios, se apoia em receber cestas básicas e nos recursos advindos da aposentadoria dos idosos, dos programas

federais como Bolsa Família, por exemplo, dos salários dos indígenas vinculados às escolas indígenas e aos postos de saúde, além de outros recursos advindos de trabalho braçal em diferentes locais: empresas na região ou em outros locais, pequenas propriedades circundantes, bem como a venda de artesanatos confeccionados à mão e o plantio de Aroeira.

A lógica do mercado os desafia pela proximidade e contato com não indígenas, especialmente os “mais novos” das aldeias que questionam o seu modo de vida. Num movimento dinâmico de reflexão e debate, remete-se à dimensão da qualidade em educação escolar que se pode sonhar e propor para essas comunidades. A educação escolar indígena torna-se importante na medida em que passa a figurar como um elo, uma ponte de superação das diferenças que os marginalizam e os oprimem. Neste caso, as discussões do grupo sobre educação escolar indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue de qualidade com e para as comunidades indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo são recorrentes desde 1994, quando foi estabelecida uma parceria entre os indígenas, o Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos e a Pastoral Indigenista para a criação de um projeto de formação de professores indígenas para atuarem no âmbito da educação de crianças, jovens e adultos das aldeias. Segundo Rodrigues⁶ (2012, p. 24), o objetivo da parceria era:

Garantir uma escola indígena que atendesse às especificidades das aldeias, caciques, lideranças, juntamente com toda a comunidade, pensaram em ter professores próprios da aldeia, para que os mesmos trabalhassem no ensino de crianças, jovens e adultos. Isto com a finalidade de que os costumes ainda presentes, e os que fossem recuperados, não se perdessem ou fossem esquecidos pelas crianças e jovens de hoje.

O desafio de garantir uma escola, nestes termos, significa concretizar a proposta de um projeto de educação escolar para os povos indígenas, constituído por especificidades da luta pela terra, pelo reconhecimento de seus territórios, de suas tradições, das línguas e da memória coletiva. Por ser a escola uma instituição não

⁶ Esta produção “Memórias de Comboios” foi coordenada por Luzia Florencio Rodrigues e realizada com um grupo de jovens da aldeia que fizeram parte do Projeto Ma’enduara. Luzia é educadora indígena Tupinikim, atualmente pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena (EMEIEF) Dorvelina Coutinho, na aldeia de Comboios que ao longo do texto será denominada *Iurumiri*.

indígena e a história mostrar a dificuldade da emancipação e da autonomia desse povo, quando os governos estaduais ou municipais propõem currículos não diferenciados, não possibilitam a formação inicial e continuada dos professores nas aldeias, dificultam ou inibem as iniciativas e as propostas das escolas indígenas que evidenciam os conhecimentos tradicionais. Esta postura desconsidera a legislação federal que dá às escolas indígenas a possibilidade de ter estatuto e organização própria e adequada as suas condições históricas, étnicas, culturais e geográficas.

Nesse sentido, desde a última Constituição Federal, a escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural⁷, bilíngue⁸, específico e diferenciado, tencionando romper com o modelo secular de escola catequética e sociativa, homogeneizadora e alienante. O Estado brasileiro, ao inserir o capítulo específico, reconhece o direito à diferença rompendo teoricamente com uma concepção que norteou toda a sua trajetória como uma unidade nacional e homogênea, reconhecendo a pluralidade cultural. Em seu artigo 231(Constituição Federal - CF 1988) – Dos índios, lê-se:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Antes dessa lei, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19/12/1973) regia como indígena, a pessoa que fala o idioma tradicional, que tem sobrenome indígena e que mora numa Terra Indígena: “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”.

A realidade do município de Aracruz/ES no que se refere à educação escolar indígena iniciou-se em novembro de 1994, a partir da criação do Subnúcleo de

⁷ Sobre educação intercultural, adotei a proposta de Fleuri (2003, p.31-32): “como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais”.

⁸ Entenda-se aqui que os Guaraní são bilíngue, tendo como segunda língua o português. No caso dos Tupinikim, são falantes do português e estão em processo de revitalização da Língua Tupi, como uma disciplina incluída na estrutura curricular das escolas Tupinikim.

Educação Indígena, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz que, juntamente com o Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena do Espírito Santo (NISI-ES⁹) e as comunidades indígenas, discutiu o Projeto de Educação Indígena Tupinikim e Guarani. Em 1995, realizou-se o I Seminário de Educação Indígena no município de Aracruz com a participação das comunidades Tupinikim e Guarani com o propósito de discutir uma educação escolar que atendesse às peculiaridades desses grupos étnicos. Por ocasião do I Seminário de Educação Indígena em Aracruz com a participação das comunidades indígenas e em outros dois seminários realizados pelas parcerias, após importantes aprofundamentos, definiram-se os “princípios gerais para a elaboração do currículo diferenciado¹⁰” com interesse em produzir “um documento único, assegurando o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos de aprendizagem tendo como princípio a especificidade¹¹”. Em 1996, iniciou-se a formação de trinta e dois professores indígenas em nível médio para atuação nas escolas das aldeias. Ainda que tenha considerado Guarani e Tupinikim de forma unicitária, desconsiderando as particularidades de cada etnia, foi uma proposta inicial de diálogo que possibilitou a inserção dos indígenas em espaços que até o momento eram somente dos não indígenas.

A interação por meio do diálogo com os professores indígenas promove relações intra e interculturais primordiais à construção de uma educação escolar indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue de qualidade com e para as comunidades indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. 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. Segundo Freire (1992, p. 26),

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

⁹ Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena do Espírito Santo (1994) formado por uma parceria entre órgãos governamentais com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDU), Superintendência Regional de Educação (SER), Secretaria Municipal de educação e Aracruz (SEMED) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI); órgão não governamentais como o Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Pastoral Indigenista; lideranças e professores indígenas Tupinikim e Guarani e Aracruz Celulose S/A.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

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.

O direito a uma educação intercultural e bilíngue é uma das principais características da luta dos povos indígenas, pois é uma forma de luta também por outros direitos: reconhecimento da diversidade étnica, propriedade coletiva da terra e assistência médica. Em outras palavras, a luta dos povos indígenas se dá pelo reconhecimento da diversidade e também pelo combate às desigualdades sociais, que por séculos tem submetido os índios e outros segmentos da sociedade a uma situação de pobreza e violência.

A tese fundamenta-se nos conceitos sobre interculturalidade, práxis e formação de professores e suas interfaces convergem para uma dinâmica de caráter interdisciplinar. Ressaltamos que a forma de resistência dos indígenas ao modelo de educação exógeno, a luta e resistência ao currículo e projeto hegemônico, a luta para a conquista de espaço para os professores indígenas, servem como lentes de análise do nosso objeto de estudo.

A fragilidade nessa discussão reforça a importância da proposta desse estudo. Nesse sentido, nossa problemática se interessa em **compreender a práxis da educação intercultural no espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani**. A par disso, nosso problema de pesquisa tem a seguinte questão: **“Como a práxis da educação intercultural contribui/pode contribuir para a educação escolar indígena de Aracruz/ES?”** tendo como objetivo geral compreender o espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani. Consideramos importante como nossos objetivos específicos: problematizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas; discutir interculturalidade no contexto da educação escolar indígena; e, identificar outros espaços educativos da cultura e educação indígena. Não é intenção construir modelos, receitas no alcance dos objetivos. Também não é intenção organizar diretrizes ou condicionamentos por meio de uma pesquisa bibliográfica que nela mesma se encerre. Mas, de alguma maneira, refletir sobre a educação escolar indígena que

acontece no âmbito do município de Aracruz, Espírito Santo, construindo um texto confiável sob as nuances e perspectiva de um encontro intercultural. E, refletir sobre o objeto em questão remete-nos a revisitar na memória o primeiro encontro, os primeiros passos, a travessia e a chegada, o lugar de onde se fala, a fim de situar a aproximação com o objeto de estudo.

Então, a interculturalidade acontece quando garantimos que a escola seja um espaço de reflexão em que os povos indígenas possam, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de integrar os processos educativos de cada povo, administrá-la segundo os parâmetros específicos das leis que a regem. A relação entre o conhecimento indígena, educação escolar e a sociedade não indígena foi trazida à tona em vários momentos da nossa pesquisa com os gestores, os professores, as lideranças e a comunidade indígena. Destaco aqui a fala do educador *Karai*:

Quando venho com a ideia de que a cultura não indígena é melhor... já não tá tendo dialogo...já estou inferiorizando a minha cultura, a cultura indígena. A interculturalidade depende de duas partes ao meu ver...depende de como a gente vai trabalhar com a educação, como a gente vai levar isso para a escola e também como que vai dar efeito nos alunos ou não... se for mal trabalhado não vai ter interculturalidade. Ali vai ter somente a crítica sobre a outra cultura. A ideia seria ter uma troca de conhecimento, de saberes...sem criticar de forma negativa porque tem cultura que inferioriza a sua e valoriza a outra ou o contrário, isso não é interculturalidade. A minha função na escola não é valorizar uma e desvalorizar outra. Tem que levar no mesmo patamar... tipo assim uma criança fala assim ah os branco...é isso ou aquilo [...] da mesma forma também os Tupinikim e os Guarani... uns critica o outro...as vezes é ignorância porque não conhece a cultura do outro. O professor deve levar o conhecimento básico da sua cultura e da cultura não indígena...vamos imaginar...o professor tem essa tarefa difícil porque ele primeiro tem que se trabalhar porque se ele próprio inferiorizar a sua própria cultura...se o professor não acredita na historia Guarani, no que aconteceu com os mais velhos...se o próprio professor não acredita...então o que vai repassar para os alunos? Vai repassar o valor dos não indígenas. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014)

O conceito de interculturalidade apontado pelo professor questiona a si próprio, sobre a maneira de como é possível da melhor forma trabalhar com os conhecimentos indígenas e não indígenas. O respeito às culturas foi destaque. Acredito que isso está ligado diretamente ao fato de sofrerem ainda com o

preconceito, obrigando-os a lançar mão de formas de resistência e recriação das comunidades em todos os momentos. Contribui Freire (2004) em seus debates sobre a interculturalidade, ao chamar a atenção sobre as relações interpessoais e a importância de não se impor ao outro, de maneira que o diálogo e o respeito sempre prevaleçam. Para ele, o fundamental

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas. (FREIRE, 2004, p.75)

Nesse sentido, a alteridade se sobressai como uma forma de reconhecimento de si próprio. Como aponta Meliá (1979, p. 12): “a liberdade de ser ele próprio. Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal”. E continua, entendendo-a como uma “filosofia de vida”, no caso dos indígenas, a “participação da comunidade na ação pedagógica”:

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade (MELIÁ, 1979, p.16).

A construção da alteridade tem, em cada sociedade, objetivos e métodos próprios. Nesse momento, a participação da comunidade nas ações pedagógicas deve assegurar a cultura de um povo. Nesse contexto, propõe-se que as particularidades sejam observadas e preservadas para que a soma dessas diferenças se caracterize como força capaz de romper com o que está determinado e imposto de forma pré-estabelecida.

A partir desse e outros aspectos, se (re)inicia o nosso diálogo junto aos professores indígenas guarani das Aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras (2009-2010) e professores indígenas tupinikim da Aldeia de Comboios (2011-2013) diante da demanda de conhecimentos em diferentes conteúdos da Matemática. Experiências

ricas e transformadoras que logo me fizeram perceber que as vontades pessoais e os saberes trazidos não eram suficientes para dar o devido valor a cada um dos elementos das culturas envolvidas no processo de formação. Era preciso problematizar e buscar soluções. Era preciso refletir e elaborar críticas. Era preciso desvelar e buscar interpretações. Era preciso transcender e se libertar. Era fundamental entregar-se a um trabalho de pesquisa.

Então, se por um lado, o nosso olhar tinha como referência, a visão do índio nascida dentro de uma escola formal desenvolvida a partir de uma perspectiva cultural europeia, que é próprio de uma cultura acadêmico-ocidental, por outro lado, o meu olhar passou a ver o que é próprio de uma cultura indígena, nutrido pela relação que o indígena mantém com a sua realidade de origem, compreendida em um amplo sentido. Sentido este, em que a pesquisa se dinamiza a partir do encontro entre estes “pontos de vista”. É possível que esta dinâmica se construa pelo diálogo entre as partes, pelas trocas de saberes, pela alegria da novidade, pelo respeito à diferença.

Tais constatações mostram a importância e a necessidade de evidenciar a interculturalidade nas dinâmicas educativas. A educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida. Esta perspectiva da interculturalidade, que está presente na escola indígena tem relações entre as duas sociedades: de índios e não índios e permeia a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato; envolve o pensar humano, considerando as diferentes formas de ver e sentir as diferentes formas de agir, diante de diferentes circunstâncias apresentadas como problemas próprios da diversidade cotidiana. É urgente a autonomia desses povos nas decisões dos projetos que lhes dizem respeito, pois constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural. Apoiado em Antonio Nanni (1998), o professor Fleuri (2002, p.139) apresenta a educação intercultural em que:

não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da *interação entre sujeitos*. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes*.

Também, na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2010, p. 21) a interculturalidade se amplia e se fortalece como conhecimento em que “os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis”. Isto mostra que a interculturalidade é base também no desenvolvimento de proposta educativa diferenciada nas escolas indígenas com argumento e motivação nos documentos referentes aos direitos humanos.

MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TESE

O levantamento da produção científica existente sobre o tema da pesquisa revela não só as tendências teórico-metodológicas em evidência sobre o assunto, mas também, o interesse e a necessidade de novas investidas sobre o objeto de estudo.

Esse exercício permitiu-me verificar sobre os aspectos que podem ser acrescidos na discussão do tema, a partir de outras vertentes ou concepções. Na opinião de Zaia Brandão (2005), “a atividade de pesquisa, em praticamente todas as áreas do conhecimento, é hoje e cada vez mais atividade de equipe¹²”. Ainda, relata que a busca excessiva pela ‘originalidade’ das pesquisas de mestrado e doutorado tem contribuído, muitas vezes, para “a superficialidade e a fragmentação da pesquisa em Educação¹³”. Entender que o texto deve ser dinâmico, assim como também é o contexto das pesquisas, mostra que os trabalhos apresentados na Pós-Graduação são parte de um projeto de produção de conhecimento que não se esgota. Vale ressaltar, não obstante, que os estudos sobre a educação escolar indígena começam a partir do final dos anos 1980, sendo ainda uma investigação recente na área da Educação.

¹² Brandão, 2005, p.10

¹³ Idem.

Revendo a problemática, os procedimentos utilizados para a realização do levantamento de trabalhos permitiram trazer à luz um conjunto de estudos que revelam aspectos importantes das experiências com a educação intercultural, além de trabalhos concernentes à educação (escolar) indígena.

Dessa maneira, as produções acadêmicas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, torna relevante conhecer as pesquisas em nossa instituição, em nosso Estado. O mapeamento abrange, também, as produções dos principais periódicos de nível nacional, a saber: Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Em Aberto, Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Revista Tellus. Como critério de escolha dos mesmos, considere a expressividade no meio acadêmico, a importância da instituição divulgadora e a sua circulação nacional. O recorte temporal baseou-se na disponibilidade das informações da CAPES, ou seja, o período de 1987-2011¹⁴, servindo também como base para as demais publicações pesquisadas. O detalhamento de cada produção constituiu o Apêndice A deste trabalho.

No momento, apresento o resumo dos dados encontrados. Inicialmente, a maior publicação brasileira sobre educação (escolar) indígena deu-se por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): Em Aberto¹⁵, nº 63, vol. 64, 1994. O volume apresentou onze publicações referenciais sobre o assunto.

De acordo com os trabalhos selecionados a partir das informações disponíveis contidas no Banco de Teses do Portal CAPES de 1987-2011, pesquisas nesta área tiveram sua primeira defesa em nível de mestrado, em 1988. Ainda assim, pode-se afirmar que já existe um acúmulo inicial que permite um quadro diversificado, sinalizador de algumas direções. O balanço realizado retrata mais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento do que sua emergência propriamente dita. Dos 5.732 trabalhos encontrados a partir dos descritores interculturalidade, indígena, educação indígena, educação escolar indígena e formação de professores

¹⁴ Até julho/2013, estavam disponíveis os trabalhos apresentados até o ano de 2011.

¹⁵ Esta publicação destina-se à veiculação de questões atuais da educação brasileira.

indígenas, em torno de 605 (10,55%) discutem interculturalidade e 393 (6,85%) educação escolar indígena. Quando o assunto é somente “indígena”, 3.908 trabalhos são contemplados (68,17%), podendo estar incluídos nestes os demais descritores interculturalidade indígena, educação indígena, educação escolar indígena e formação de professores indígenas.

Não obstante à diversidade de olhares, dependentes do peculiar ponto de localização da pesquisa no interior de cada área do conhecimento, verifica-se que o reconhecimento da educação intercultural, específica e diferenciada como categoria analítica, começa a se fazer presente no universo empírico que compõe o balanço atual.

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de 1998 até 2013, foram realizadas 15 pesquisas que envolvem as comunidades indígenas Tupinikim e Guarani de Aracruz-ES, sendo 13 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Seguindo o mesmo critério de seleção adotado no Banco CAPES, na Revista Educação & Sociedade [online], aparecem 2 artigos (2001 e 2006). Em relação à Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) na SCIELO foram encontramos apenas 7 artigos que referenciavam-se a educação indígena.

O Cadernos CEDES nº. 49 (2000) publicou um especial sobre educação indígena, com 7 artigos que falavam sobre educação indígena e interculturalidade. Também pelo CEDES, em 2007, num outro caderno especial que tratava da Educação do Campo encontramos 1 artigo que falava sobre educação escolar indígena.

Outra revista importante na área indígena é a Revista Tellus (desde outubro de 2001), vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), da Universidade Católica Dom Bosco, campo Grande/MS. Objetiva veicular materiais diversos relacionados à etnologia indígena ou estudos interdisciplinares que tenham interface com a antropologia; possibilitar a divulgação de textos escritos por autores indígenas; bem como, promover um maior intercâmbio do NEPPI com

outras instituições de pesquisa. Todo o conteúdo publicado semestralmente pela Tellus é acessível gratuitamente e pode ser lido, baixado, copiado, distribuído e pesquisado.

Na sequência, no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi localizada uma produção incipiente sobre educação (escolar) indígena. Embora a ANPED tenha como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil e, além disso, considera-se como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional, não identificamos nenhum grupo de trabalho – GT que discute especificamente a educação indígena. Alguns trabalhos (em torno de 10) nessa área foram identificados no GT03 – Movimentos Sociais e Educação, num breve levantamento feito nas dez últimas Reuniões Anuais, lembrando que totalizam vinte e quatro Grupos de Trabalho – GTs que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializadas da educação.

A partir de 2010, esse GT 03 passou a ser denominado “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”. Tal mudança levou em consideração uma ampliação do campo para novos temas e abordagens teóricas cuja ênfase em vários estudos têm priorizado a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes nas ações coletivas e movimentos sociais diversos. Ao tratar dessa nova fase vivida pelo grupo, o Relatório do GT 03 (julho de 2013), entendeu que “além de se abrir para incorporar questões emergentes no campo das novas configurações sociais manifestas pelos atores sociais e seus coletivos, buscou garantir a continuidade e o aprofundamento das discussões em torno do tema movimentos sociais na ANPED”.

Essa ação teve efeito imediato nos anos de 2011 e 2012, em que buscou-se dar maior ênfase nos trabalhos encomendados e minicursos, aprofundando os debates sobre sujeitos e processos educativos e sobre movimentos sociais, políticas públicas e diversidades, respectivamente. Ainda, outras temáticas foram inseridas no grupo, como juventude, gênero, educação ambiental, políticas públicas, educação do

campo, lutas e direitos sociais ligados aos contextos rurais e urbanos. No entanto, a discussão sobre educação (escolar) indígena continua sem nenhuma proposta feita pelo grupo nos trabalhos encomendados e sessões de conversas ou especiais. Somente foi possível consultar a lista e programação dos temas dos trabalhos apresentados, pois os textos, na íntegra, não se encontravam disponíveis.

Outro evento de relevância pesquisado foi o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). No evento realizado em Belo Horizonte (2010), dos vinte e oito subtemas, identificamos o número de quatorze com a denominação de Educação Indígena. Ainda assim, a produção acadêmica, neste encontro, foi pequena (dez trabalhos). No entanto, o assunto é tratado de maneira específica, o que demonstra a valorização acerca de sua discussão.

Já ENDIPE de 2012 (Goiânia), dividido em três eixos temáticos, por sua vez subdivididos em quatro subtemas. O primeiro eixo temático intitulado “Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula” contemplou o subtema “Didática e Práticas de Ensino: diversidade cultural e desigualdade social e os impactos à Didática e às Práticas de Ensino no cotidiano escolar” apresentou, na sua ementa, a condição de submissão de trabalhos de práticas institucionais, educativas, pedagógicas e docentes que respondam com qualidade formativa às questões que emergem do cotidiano escolar referentes aos temas: desigualdade social; memórias e identidades; culturas institucionais; relações étnicas, de gênero e sexualidades; e, processos de subjetivação. Dentro desse subtema, alguns trabalhos de painel e pôster foram apresentados sobre os temas educação (escolar) indígena e interculturalidade. Porém, os Anais do Evento não estão disponíveis para a consulta dos textos na íntegra.

Interessa-me dizer, que integro o Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” (PPGE/UFES), coordenado pelo professor Dr. Erineu Foerste, meu orientador, que tem realizado orientações coletivas e individuais para os trabalhos de pesquisa do grupo, nas quais os orientandos desenvolvem suas investigações. Neste espaço, há possibilidade de inovação e criação que muitas vezes nos obriga à crítica e colaboração coletivas e permanentes.

Pensando assim, buscamos realizar um estado da arte, não nos moldes de Dayrell & Carranona (2009, p.7)¹⁶, mas, dentro das possibilidades de pesquisa por meio dos recursos impressos, digitalizados e digitais que discutem interculturalidade, interculturalidade indígena, educação indígena, educação escolar indígena e formação de educadores indígenas que deem sustentação e sentido às discussões e conclusões em torno do tema pesquisado. (APÊNDICE A)

UMA VISITA BREVE PELOS ESPAÇOS DA TESE

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, por sua vez subdivididos, de acordo com a necessidade de discussão e aprofundamento de cada tema, além das considerações iniciais e finais. A escrita realizou-se de maneira que os assuntos estejam inter-relacionados, porém evitando repetição.

Iniciando com o **capítulo um**, faço uma apresentação da pesquisa por meio de uma trajetória metodológica a partir dos interesses de formação, dos contatos feitos com os sujeitos da pesquisa e a elaboração da tese, as concepções que nortearam a pesquisa, à luz dos pressupostos da etnografia interpretativa, proposta por Geertz (1989). Apresento o caminho percorrido juntamente com aspectos dos sujeitos, do local, das fontes, dos objetivos e dos instrumentos da pesquisa.

No **capítulo dois** abordo aspectos das mudanças ocorridas no ordenamento legal nos últimos anos que favoreceram o desenvolvimento de ações de lutas pela terra e para uma educação escolar própria para os povos indígenas. Discuto as políticas públicas de diversidade, pontuando suas continuidades e descontinuidades na historiografia mundial e brasileira. Tal levantamento histórico mostra o que tem ocorrido no Brasil em relação aos povos indígenas, mais especificamente, sobre a educação escolar indígena Tupinikim e Guarani de Aracruz, Espírito Santo.

¹⁶ A produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. Isso é o que se convencionou denominar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte”. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006). Volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. Esta obra faz parte da coleção “Balanço e perspectivas do campo de estudos de Juventude no Brasil em conjuntura de expansão”, publicada em dois volumes.

Com foco nas concepções, fundamentos e princípios da interculturalidade, da práxis e da formação de professores, o **terceiro capítulo** discute como lidar com a diversidade humana no âmbito da educação escolar indígena.

A apresentação do processo de como se constituiu a problemática e do contexto onde se realizou com enfoque os Tupinikim da Aldeia Indígena de Comboios e os Guarani das Aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras, no **capítulo quatro**, apresento como foram produzidos e analisados os dados da pesquisa.

Nas **considerações finais** retomo a problemática e os objetivos, as principais questões trabalhadas ao longo dos capítulos, as discussões junto aos professores indígenas e as reflexões sobre a educação escolar indígena, a partir das produções e da coleta de dados da pesquisa. As possibilidades de realizar o trabalho em sala de aula, valorizando os aspectos do contexto e da cultura indígena foi um dos pontos mais discutidos em nosso diálogo intercultural.

Por fim, apresento a “Carta dos povos e comunidades tradicionais do Espírito Santo” no **anexo A** e os **apêndices**, com destaque o Estado da Arte.

CAPÍTULO 1 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES I: UMA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

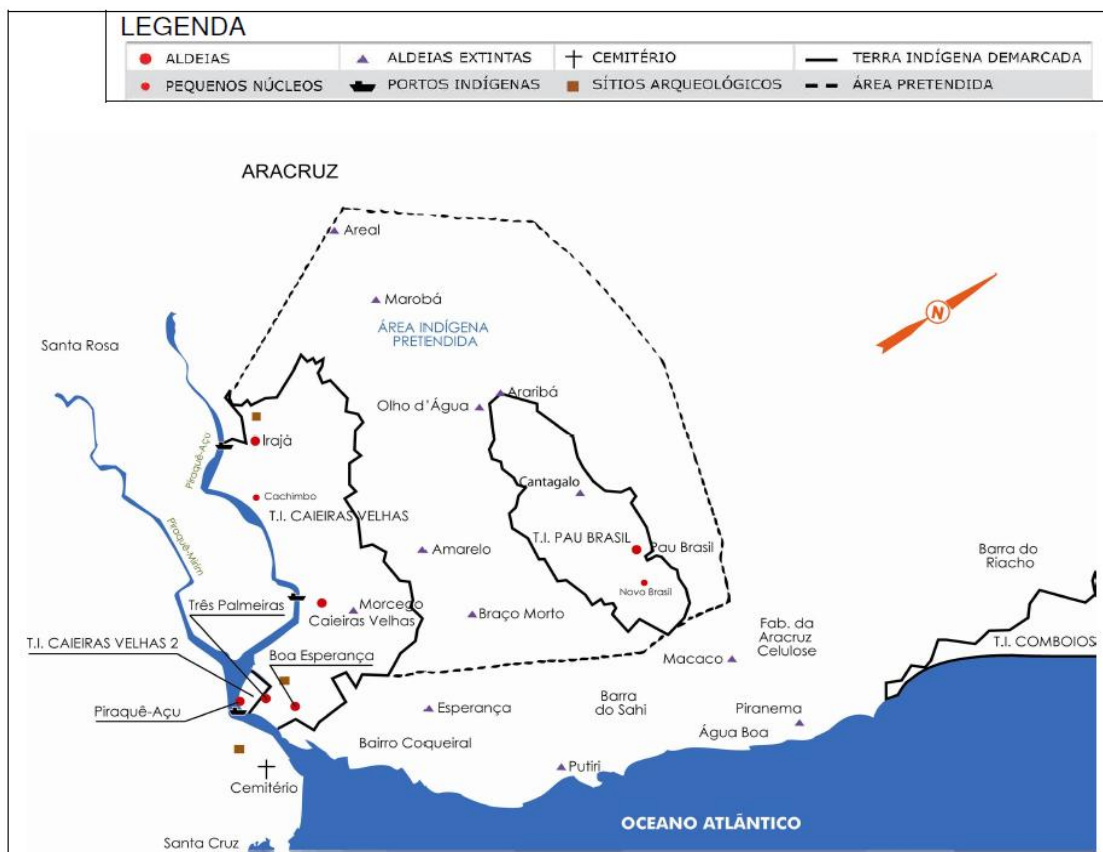


Figura 02: Terras indígenas no Espírito Santo

Fonte: Petróleo Brasileiro S/A - PETROBRAS (*apud* TEAO; LOUREIRO, 2009, p.38)

Ao decidir investigar a realidade da educação escolar indígena dos povos indígenas aldeados que habitam o município de Aracruz/ES (Fig. 02), tornou fundamental pesquisá-los em seu local de vivência para que o texto possa ser compreendido no contexto histórico, social e cultural em que foi empregado. Dessa maneira, participar do sistema social estudado possibilita ao pesquisador compreender e interpretar a realidade, imergir no ambiente e pensar em novos contextos. No entanto, o período de realização da pesquisa tem momentos pontuais, visto que a imersão por um longo período não seria possível, segundo preceitos da etnologia, uma vez que o local onde moro fica distante 120 km das aldeias e não estava integralmente dispensada das minhas atividades laborais no período do doutoramento.

A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, que se preocupa com os significados que os sujeitos pesquisados atribuem às situações vividas no espaço social da escola que refratam interpretações e desvelam novos sentidos. Buscando percursos que nos levassem ao encontro da situação no seu acontecer e maior interação com os sujeitos da pesquisa, optei pelo fundamento da etnografia interpretativa, proposta por Geertz (1989), em que o pesquisador procura seu caminho em meio a estruturas superpostas de inferências e implicações. Sua análise consiste, portanto, em escolher entre as estruturas de significação, determinar a base social e sua importância. O trabalho do etnógrafo implica enfrentamento de uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas para compreender a cultura que investiga. As descrições de uma cultura não podem ser reduzidas ao seu ponto de vista, mas sim baseadas na forma que os membros dessa cultura usam para definir o que lhes acontece (LORENZONI; MARCILINO, 2010).

A etnografia consiste em um “roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade” (SARMENTO, 2003, p. 154). E por esta razão, “os pressupostos metodológicos da etnografia abrem o caminho de descoberta das possibilidades e realizações da vida nas escolas”¹⁷. Nesse sentido, no contexto educacional e de formação de professores, a investigação etnográfica “pode constituir-se no dispositivo de mudança das práticas”¹⁸, visto que incidindo nas representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, cria condições propícias “[...] pelos (as) professores (as) e pelos membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas”¹⁹.

Nesse contexto, a observação é denominada participante porque possibilita ao pesquisador um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela, ao mesmo tempo em que permite a aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados. Na opinião de Gil (1994), o

¹⁷ Sarmento, 2003, p. 154

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

observador assume, até certo ponto, o papel de membro do grupo, chegando ao conhecimento da vida desse grupo a partir do interior dele mesmo.

Além da observação participante no trabalho de formação continuada dos professores indígenas em Matemática, realizei um trabalho de campo de entrevistas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES (SMED/Aracruz) e do Setor de Educação Escolar Indígena desta secretaria, com gestores e professores das escolas pesquisadas, com lideranças e membros das comunidades indígenas, que será tratado de forma mais detalhada em seção própria. (Ver Capítulo 4)

Concomitante, a pesquisa bibliográfica e documental foi realizada de acordo com a proposta de Gil (2009, p. 76), em que “a consulta a fontes documentais é imprescindível”. Ao consultar as fontes documentais produzidas pela educação escolar indígena de Aracruz/ES muitos dados favoreceram o processo de análise dos dados obtidos. Com esse propósito, utilizei documentos importantes na história da educação escolar indígena de Aracruz/ES, a saber: a Proposta Pedagógica das escolas guarani de Boa Esperança e Três Palmeiras (2006)²⁰; a Proposta Pedagógica da EMEIEF Dorvelina Coutinho²¹; produções bibliográficas das aldeias; relatórios produzidos sobre a educação escolar indígena, dentre outras produções acadêmicas e científicas que envolvem o tema da pesquisa.

A leitura de outros textos e trabalhos sobre o tema pesquisado é sugerido por Geertz (1989, p.18) como uma peculiaridade no caminho “como simples tema de fato empírico, nosso conhecimento da cultura... culturas... uma cultura... cresce nos arrancos”. É nesse sentido que complementa sobre como “os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas²²”.

²⁰ Localizadas nas Aldeias Indígenas de Boa esperança e Três Palmeiras, respectivamente.

²¹ Localizada na Aldeia Indígena de Comboios.

²² Geertz, 1989, p.18.

Neste momento, descrevo detalhadamente como aconteceu a pesquisa em todas as suas etapas, a saber:

1) **Na primeira fase** (2009-2010), entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e apresentei minha proposta de pesquisa. Naquela ocasião meu interesse era contribuir na construção do currículo da educação escolar indígena guarani, à luz da proposta pedagógica elaborada em 2006, partindo das problemáticas discutidas e elencadas para as escolas das aldeias guarani, respeitando as especificidades de sua etnia, numa tentativa de responder: Como o currículo prescrito e praticado abre possibilidades/perspectivas para a educação intercultural? Segue no quadro abaixo um resumo dos encontros de formação com os professores indígenas.

2009-2010 - ENCONTROS DE FORMAÇÃO GUARANI			
25.05.2009	Socialização da proposta de formação continuada em serviço para 2009		
Data	Conteúdo/ Problemática	Objetivos	Desenvolvimento
17.08.2009	“A organização socioespacial das aldeias Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial”.	Sistematizar a proposta de Matemática no contexto da problemática em estudo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar? Listar os objetivos gerais e específicos para o ensino de Matemática no contexto da problemática em estudo;	Discussão sobre a ementa da problemática, objetivos gerais e específicos para a Proposta Guarani. Que campos/conteúdos matemáticos se aplicam à essa problemática? Concepções dos Guarani
31.08.2009	“A organização socioespacial das aldeias Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial”.	Sistematizar a proposta de Matemática no contexto da problemática em estudo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar? Listar conteúdos para o ensino de Matemática no contexto da problemática em estudo segundo os objetivos gerais e específicos já listados.	Discussão sobre a ementa da problemática, objetivos gerais e específicos para a Proposta Guarani.
26.10.2009	A bi e a tridimensionalidade Classificação e descrição de propriedades dos objetos	Sistematizar a proposta de Matemática no contexto da problemática em estudo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar?	Situações-problemas que envolvam o contexto da aldeia. Oficina sobre polígonos e poliedros;

22.06.2010	Espaço e forma	Sistematizar a proposta de Matemática no contexto da problemática em estudo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar?	Apresentação da proposta iniciada em 2009; Discussão e definição dos conteúdos, anos e sugestões relacionados aos subitens “A relação com os Tupinikim e a luta pela terra” e “Legislação sobre os direitos dos povos indígenas”; Oficina sobre espaço e forma;
13.07.2010	Localização e orientação Espaço e forma Ângulos	Sistematizar a proposta de Matemática no contexto da problemática em estudo: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar?	Apresentação da proposta finalizada em 22 de Junho de 2010; Oficina sobre “Localização e orientação” – sobre espaço e forma e ângulos; Avaliação da formação de Matemática.

Quadro 01: Encontros de formação com educadores guarani de Boa Esperança e Três Palmeiras
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com a “finalização” dos encontros de formação com os Guarani, em dezembro de 2010, apresentei o projeto para a Qualificação I, uma das etapas de formação do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. No decorrer do tempo seguinte, incluiu-se a formação dos professores indígenas Tupinikim de Comboios. A partir de 2011, uma nova questão passa a ser norteadora da pesquisa: a inclusão dos Tupinikim. No entanto, permanecendo com a questão da educação intercultural e das possibilidades do seu uso ampliando-se para a educação escolar e não só restringindo-se ao currículo. Assim, a nova problemática se configura em **compreender a práxis da educação intercultural no espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani.**

2) O início da **segunda fase** (2011) não foi rápido, pois não conhecia nem a aldeia de Comboios e nem a EMEIEF Dorvelina Coutinho, naquela aldeia, onde a pesquisa iria acontecer. Os gestores e professores eram conhecidos de outros tempos da pesquisa de mestrado e de formações. Então, no mês de maio, retornei à Secretaria Municipal de Educação de Aracruz para novos encaminhamentos e autorização para

a pesquisa. A seguir, apresento um resumo da sequência de formações realizadas com os professores Tupinikim da aldeia de Comboios:

2011 - Encontros de formação Tupinikim			
14.06.2011	Primeira visita à aldeia e diagnóstico sobre a demanda de formação continuada dos educadores		
04.07.2011	Apresentação da proposta da pesquisa aos educadores indígenas		
Data	Conteúdo/ Problemática	Objetivos	Desenvolvimento
15.08.2011	As operações fundamentais	Diagnosticar as dificuldades em resolver as operações fundamentais	A partir de situações-problemas resolvidas, identificar as dificuldades para a resolução e os conteúdos matemáticos abordados;
06.09.2011	A interação do Povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia em seu contexto local, regional, nacional e mundial; Simetria	Trabalhar de forma interdisciplinar com a problemática em estudo Discutir sobre o conteúdo simetria;	Retomar a discussão do currículo de Matemática; Elaborar atividades
19.09.2011	Tabelas e gráficos	Conhecer a proposta de uma sala de aula da Escola Estadual Unidocente de Ensino Fundamental (EEUEF) "Maria Julita" do assentamento Tomazini, Santa Teresa, ES Discutir as possibilidades de organização e planejamento das aulas para a EMEIEF "Dorvelina Coutinho"	Refletir sobre o contexto da escola indígena e a realidade da Aldeia de Comboios: discutir atividades e projetos; Calendário de produção agrícola e pesca da aldeia: gráfico sobre os produtos e produção
10.10.2011	Resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais	Apresentar o material dourado como recurso no ensino e na aprendizagem de matemática	Utilizar o Material Dourado na resolução de problemas contextualizados

Quadro 02: Encontros de formação com os professores Tupinikim de Comboios.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao trabalhar com os professores pesquisados e ouvir suas vozes, empenhei-me cada vez mais para encontrar atividades e sugestões que pudessem fazer a diferença na formação dos seus alunos. Entender as palavras subjacentes aos seus olhares e suspiros foi um incentivo para continuar, pois sob tudo isso apresentam-se os valores, os sentidos, as resistências, as expectativas, as contestações, os

modos de ver, conviver e sentir a realidade. Ou seja, ao utilizar os procedimentos etnográficos a tentativa sempre foi “documentar o não documentado”. (ANDRÉ, 2005, p. 41)

3) A **terceira fase** (2012-2014) teve um caráter mais etnográfico no sentido de que outros caminhos e espaços foram percorridos. Durante esse período, a entrevista (autorizada e gravada em áudio) foi o modo de melhor interlocução com os sujeitos, pois nos permitiu flexibilidade, maior interação e, sobretudo, uma produção de linguagem que permitiu aos professores pesquisados liberdade de expressão e de produção de sentidos. Considerando os objetivos e o caminho metodológico traçado, optei pela entrevista semiestruturada (Apêndice B) que parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos, contudo a ordem e a dimensão das respostas são desenvolvidas com liberdade pelos interlocutores (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

O caminho não foi fácil de ser trilhado. Em se tratando das relações interculturais, muitas perguntas não são e nem podem ser respondidas simplesmente porque não têm respostas. E nem explicadas. Somente vivenciando é que as inquietações ficam cada vez mais evidenciadas. Freitas (2002, p. 29), em sua concepção de entrevista como produção de linguagem, aponta:

[...] As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Sendo assim, tive a oportunidade de realizar as entrevistas em diferentes espaços das aldeias como na escola, na roça, na biblioteca, na sala de aula, na estrada, na casa do entrevistado, na cabana, dentro do barco, sentada à beira da pista, na minha casa, na secretaria da escola e na secretaria de educação. O que foi um privilégio. Segundo o Sperandio (2013, p. 109) sobre a relação pesquisador e pesquisados, diz que “cada um com suas palavras e com palavras dos outros, cada um com suas vivências socioculturais, com suas singularidades, apreendem da experiência novos sentidos”. Em determinados momentos, individualmente, e, em outros, em pequenos grupos, a entrevista teve como objetivo principal captar as

representações e impressões subjetivas dos participantes que, uma vez transcritas, ofereceram possibilidades de análises e descrições importantes, de acordo com o propósito dessa tese.

Realizei a transcrição de todas as entrevistas para ajudar nas análises e destaco que o uso da identidade dos entrevistados foi autorizado por cada um e pelos caciques das aldeias pesquisadas (Apêndices C e D). Mesmo assim, os indígenas que possuem nome de batismo ou não, em sua língua, foram chamados pelo nome étnico.

4) Outros momentos fazem parte desta **quarta fase** que podem ser relatados aqui. Aconteceram de maneira não linear, mas foram importantes para o conhecer da “dimensão espaço-tempo”. Confesso que a nossa inserção na comunidade Guarani aconteceu desde 2008, primeiramente, como uma curiosa que queria saber como era uma aldeia Guarani. Nesse ínterim, conheci *Tupã Kwaray*, curandeiro, ex-cacique e conselheiro em Boa Esperança, num contato descontraído, fazendo cestos (*adjaka regwa*). Naquela circunstância, acompanhava uma pesquisadora e amiga, que objetivava conhecer mais profundamente o artesanato guarani, mais especificamente sobre a cestaria: os saberes e fazeres na prática de cestaria dos Guarani do Espírito Santo, na perspectiva da etnomatemática, era o tema da pesquisa de Doutorado de Lorenzoni.

Além de *Tupã Kwaray*, conhecemos *Nhamãdu*, educador indígena, artesão, sobrinho de *Tupã Kwaray* e, na companhia deles, conhecemos o processo de preparo das fibras e algumas técnicas de trançado para cestos. Dessa experiência, surgiu a ideia de uma oficina de cestaria guarani - “*Adjaka Regwa: Matemática e Cestaria Guarani de Aracruz-ES*” desenvolvida no “II Seminário de Educação Matemática do Cefetes e III Fórum das Licenciaturas em Matemática do Espírito Santo”²³. O objetivo geral foi proporcionar aos participantes um contato com a cultura dos Guarani do Espírito Santo e suas práticas matemáticas, por meio da cestaria. Como objetivo específico, buscou-se “falar sobre cestos”, apresentando-se

²³ Realizado em 31 de outubro e 1º de novembro de 2008, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, hoje Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, numa parceria com a Sociedade Espírito-Santense de Educação Matemática. Para saber mais, ver “*Adjaka Regwa: Matemática e Cestaria Guarani no Espírito Santo*” (LORENZONI & MARCILINO, 2009)

alguns motivos gráficos da cestaria Guarani, suas técnicas de confecção e seus significados. Assim, juntamente com o educador indígena *Nhamãdu*, Guarani, elaboramos a oficina.

Então, desde 2008, estamos nesse convívio investigativo, esporádico, mas produtivo com os Guarani de Três Palmeiras e Boa Esperança. Dessas experiências, algumas coisas foram fotografadas, outras registradas por escrito em meu caderninho de anotações (que se tornou meu caderno de campo), outras gravadas/filmadas na câmera fotográfica e outras somente ouvidas e sentidas dentro de mim. Lembro-me do dia em que fui a aldeia passear. Levei meu pequeno Samuel e algumas coisas, roupas e sapatos para doação. Encontrei algumas pessoas conhecidas, outras ainda não. Visitei *Keretxu*²⁴ que esteve doente da última vez. Conversei com as crianças. Fiquei por lá, vagando! Saí de lá com outra energia e do barulho que estava dentro de mim, restou paz e força para continuar.

Essas palavras podem ser insignificantes para tratar sobre o desenvolvimento da minha pesquisa, mas relatam que cada ida à aldeia significou um momento de grande prazer! Transformar tudo isso em redação científica foi um grande desafio, pois inúmeras são as falas e significativos são os momentos. Assim, entendemos a necessidade de relacionar os eventos críticos propostos por Powell, Francisco & Maher (2004, p. 94),

Os eventos críticos são contextuais. A criticidade de um evento depende dos olhos do pesquisador. Um evento pode ser considerado crítico para um observador e não crítico para outro observador. A partir do contexto e dos dados a identificação dos eventos críticos relaciona-se com a especificidade do estudo.

Na perspectiva de Brandão (2003) esses eventos são palavras significativas e “geradoras”, breves “falas selecionadas”. Falas estas que são feitas não por apenas narradores e sim por sujeitos/autores da história da educação escolar indígena Tupinikim e Guarani bilíngue, diferenciada e intercultural.

²⁴ Índia Guarani, artesã.

Com os indígenas, não há uma sequência lógica para algumas coisas que para não indígenas parece, muitas vezes, fundamental. Por exemplo, não há planejamento inicial que se cumpra como queremos. Não há condução de processo que seja da maneira como queremos. Não encontramos a nossa lógica em sua temporalidade. É assim. Se ninguém nos ensinou, precisamos aprender. A pesquisa precisa ser organizada, planejada e pensada, mas a sua realização é um fator que, depois de um tempo, conseguimos compreender: o tempo para os indígenas!

E assim aprendemos a valorizar o tempo! Em meio às perguntas sem respostas, ao longo tempo para pensar, os nossos pensamentos viajam: será que eles entenderam o que eu perguntei? Será que eles sabem responder? Será que perguntei demais? E após instantes, a resposta num sorriso, numa palavra, num gesto... E vamos nos educando, enquanto pesquisamos...

A etnografia norteou a abordagem metodológica de pesquisa, porque permitiu-me realizar a descrição da pesquisa, mas que, em determinadas ocasiões, suscitou mais e mais perguntas, nem sempre passíveis de respostas em minha investigação. Outra particularidade da pesquisa etnográfica, em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 12), relaciona-se à “preocupação com o processo”, porque ela deve ser “muito maior do que com o produto”. Portanto, esta pesquisa não comportaria outra forma de abordagem.

De certa forma, a referida abordagem metodológica favorece a pesquisa, pois integra o campo das pesquisas qualitativas, sendo as que mais se aproximam ou se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais. Assim, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados; ao contrário, guia-se pelo senso que o pesquisador desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. É importante destacar aqui, a relevância que a etnografia possui como metodologia de pesquisa que coaduna com os estudos sobre a cultura, visto que ela emprega recursos para compreender as estruturas locais de dominação e também para produzir resistências. É possível, a partir do enfoque, realizar leituras textuais cuidadosas e análises de discurso dos pesquisados. Para encerrar este capítulo, transcrevo as palavras de Ludke e André (1986, p. 12): “[...] as circunstâncias particulares em que

um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. [...]”. Assim, a abordagem etnográfica também me possibilita um contato estreito e direto com as situações em que os fenômenos a pesquisar a cultura, a interculturalidade, a escola ocorrem naturalmente, uma vez que eles sofrem influência do contexto que os envolvem.

1.1 CONHECENDO OS TUPINIKIM E A ALDEIA INDÍGENA DE COMBOIOS

O povo Tupinikim vive nestas terras do Espírito Santo desde sempre... desde antes da chegada dos colonizadores. Segundo Moreira²⁵,

Os Tupinikim representam um dos setores sociais mais antigos do Espírito Santo. Foram aliados da Coroa portuguesa durante a conquista, aldeados nas missões jesuíticas da costa atlântica e, depois das leis pombalinas, equiparados aos demais vassallos livres do rei, partilhando com eles direitos e deveres. No Império foram considerados “cidadãos brasileiros” e, por isso mesmo, obrigados a prestar diversos serviços ao Estado.

A demarcação das terras da comunidade indígena de Comboios foi homologada pelo decreto nº 88.601, de 09/08/1983 e registrada no SPU em 1995. Depois de uma história de “luta pela terra” que acompanhou a luta de todo o povo Tupinikim, em 2007, as terras designadas para a aldeia de Comboios foram declaradas de posse permanente dos índios pelo Ministro da Justiça, por meio da Portaria nº 1.464, de 27 de agosto de 2007²⁶, que define os limites da Terra Indígena de Comboios, com superfície de 3.872 hectares. No entanto, a homologação da demarcação administrativa só aconteceu em 5 de novembro de 2010, por meio de Decreto do Presidente da República.

A aldeia tem quase toda a sua área ocupada pela capoeira (50%), mata de restinga (40%), árvores de baixa estatura (Fig. 03, p. 44). pois, com o solo pobre e arenoso, o cultivo é mínimo. É uma península, banhada de um lado pelo Rio Comboios e de outro pelo Oceano Atlântico. Esta localização traz preocupações de diferentes ordens, como por exemplo, sobre a água que consome. A população recebe água

²⁵ Prefácio do livro História dos índios do ES de Teao e Loureiro (2009, p. 18).

²⁶ Documento publicado no DOU de 28.08.2007, seção 1, p. 31.

extraída do subsolo por meio de poço artesiano com profunda perfuração, possui caixa d'água e estação de tratamento (SAAE), mas ainda assim é salitrada e com bastante ferrugem.



Figura 3: Solo e vegetação predominante

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 14 de junho de 2011.

Segundo informações do vice cacique, Toninho (junho/2012), a aldeia tem população de 640 pessoas, 130 moradias, distribuídas em 111 famílias (Fig. 04). O número de jovens entre 12 e 18 anos é de 143 e de adultos 252. O restante, 245, são crianças. Das famílias que vivem na aldeia, algumas vivem do dinheiro de pensão e aposentadoria (32 famílias), outras possuem pelo menos uma pessoa empregada (36) e, outras ainda, não possuem nenhum tipo de renda (46).



Figura 04: vista panorâmica do centro da aldeia

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 23 de julho de 2011.

Segundo a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI, 2010)²⁷, o território de Comboios divide-se conforme segue na Tabela 01:

Uso da terra e cobertura vegetal da TI Tupinikim Comboios	Área (há)	%
Vegetação nativa (restinga, mangue, brejos e alagados)	2.121,77	53,23
Vegetação em regeneração (restinga estágio médio de regeneração)	856,55	21,49
Pastagem (pastos limpos, sujos e restinga estágio inicial)	503,14	12,62
Monocultura de eucalipto (em diversos estágios)	375,99	9,43
Estradas e aceiros	33,82	0,85
Áreas impactadas/uso conflitivo (ferrovias e linha de transmissão)	33,46	0,84
Corpos d'água	42,19	1,06
Moradias	18,92	0,47
TOTAL	3.995,90	100,00

Tabela 01: Uso da terra e cobertura vegetal

Fonte: Planejamento territorial da terra indígena de Comboios, 2012²⁸.

De acordo com o senhor Edson Barbosa (97 anos), mais conhecido por Seu Zé (Fig. 05), a divisão da aldeia tem outros espaços:

Mamãe morava, nós morava lá em cima, lá no Quartel... é porque a senhora tá em viagem não pode conversar muito, então nós fomos nascidos lá no quartel [...] na aldeia, é na aldeia tem o nome de Quartel mas lá em cima. Aqui tem diversos nome, tem Comboio de baixo, Comboio de cima, Quartel, esse coiso lá...Jabuti, porção de nome, porção de nome. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Comboios, 23 de julho de 2013)

Estas localidades são subdivisões da aldeia que tem no centro, a maior concentração de casas além da escola, da igreja, do centro comunitário, do posto da FUNAI, da sede da Associação Indígena Tupinikim de Comboios. Comboios de Cima localiza-se de 8 a 14 km de distância (15 a 20 minutos de barco e 1 hora e

²⁷ Estudo Etnoambiental da terra Indígena Tupinikim e Terra Indígena de Comboios. Versão preliminar, 2010.

²⁸ Este documento é resultado de um trabalho de oficina de planejamento realizada no dia 23 de junho de 2012, através do Projeto de Capacitação em Gestão Participativa de Unidade de Conservação na Foz do rio Doce (PDA-IPEMA nº 466 – MA). O Instituto de Pesquisas da Mata Atlântica (IPEMA) – organização não governamental, sem fins lucrativos, de natureza técnico-científica, que prioriza pesquisas e conservação da biodiversidade da Mata Atlântica – atendeu a solicitação do cacique Francisco Coutinho e do vice-cacique Antonio Carlos (Toninho), considerando o tratado no Decreto 7.747, de 05/06/2012, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) em parceria com outras Instituições e organizações e o poder público.

meia a pé) deste centro e, Comboios de Baixo, praticamente na mesma distância (20 a 30 minutos de barco). Nessas localidades encontram-se alunos que dependem de uma embarcação para chegarem à escola, totalizando 42 alunos.



Figura 05: Edson Barbosa, ancião mais velho da aldeia.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 23 de julho de 2013.

O acesso mais fácil à aldeia se faz por meio de barco. Para atender à população na travessia, em torno de 110 metros no local principal (Fig. 06), existem em torno de três barcos a remo, além de um barco a motor que atende ao transporte dos alunos que moram em Comboios de Cima e Comboios de Baixo. Conversando com a educadora *Iurumiri*...

A gente se preocupa muito com o nosso bem estar, essa tranquilidade dentro da aldeia, né? A gente tem um rio para atravessar...às vezes a gente quer ponte para facilitar a vida nossa aqui dentro, mas aí a gente pensa e essa tranquilidade, e nossa natureza... Então eu indaguei: eu sempre quis saber porque vocês não tem uma ponte? E prontamente veio a resposta: Por que que nós não temos uma ponte? Pode entrar qualquer pessoa aqui adoidado, atropelar uma criança. Pode entrar a qualquer hora aqui de carro, não por um lado não dá enquanto a gente não tiver preparado para tomar conta da aldeia não dá para colocar uma ponte aqui. Isso é consenso da

maioria. Mas que também, por outro lado, muitos pensam que a ponte facilitaria algumas coisas, do tipo: evitaria os transtornos de entrega de compras, atendimentos a prestação de serviços como de internet, pequenos consertos e reparos nas obras, coleta de lixo, dentre outros (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Comboios, 17 de julho de 2013).



Figura 06: Ponto de travessia para a aldeia

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 22 de agosto de 2011

Então, isto é um pouco do que é esta aldeia pesquisada.

1.2 CONHECENDO OS GUARANI E A ALDEIA INDÍGENA DE BOA ESPERANÇA

Os Guarani são um povo que vive em grupo, em comunidade. A liderança da comunidade é quem organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva. A prioridade é a necessidade coletiva. Segundo Baniwa (2007, p. 131), “o cacique, o líder, o pajé, o professor, o agente de saúde e outros agentes comunitários fazem parte da organização interna de uma comunidade indígena”.

Sobre a importância da organização coletiva, Gramsci (1988, p. 168) preconiza que a coletividade deve ser entendida como “produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares.” E nesse sentido, as comunidades indígenas de Aracruz estão organizadas por meio de uma associação onde os caciques se reúnem entre si, com sua comunidade, com outras lideranças para as decisões e encaminhamentos dos assuntos de interesse de suas comunidades.

Em diferentes contextos, participamos de reuniões como essas. Difícil explicar, mas sentimos os interesses coletivos sendo discutidos por todos. Todos podem falar, todos são ouvidos, todos participam, crianças, idosos, jovens, lideranças, professores. A nossa participação foi permitida como pesquisadora e convidada.

Segundo Baniwa (2007), atualmente existem mais de 700 organizações indígenas formais no Brasil de diferentes níveis (locais e regionais) e naturezas (povos, categorias profissionais, geográficos, etc.). Na sua opinião, a principal consequência direta do fortalecimento do movimento e das organizações indígenas é o aumento da população indígena, estimada em 734.127 indígenas segundo dados do IBGE (2000), representando 0,4 % da população brasileira. Nos anos de 2004 e 2005, apresentou crescimento médio anual de 4 %, contra 1,6% da população brasileira. Dentre as prováveis causas para o aumento da população indígena estão “as questões de reconhecimento da identidade indígena (índios ressurgidos), reconhecimento de índios urbanos, etnogênese e a aceitação, cada vez maior, pela sociedade da identidade indígena”. (p.141) Isso tudo, aliada à maior sensibilidade do povo brasileiro e melhorias dos serviços públicos destinados aos povos indígenas contribuem para o maior crescimento demográfico do seguimento indígena.

No Espírito Santo, os Guarani originam-se do subgrupo *Mbya* e na grande maioria, bilíngues, tendo o português como segunda língua. No entanto, entre eles se autodenominam *Nhandewa Tãbeope*, justificando que o termo *Mbya* refere-se a qualquer índio e não a um subgrupo Guarani, conforme indigenistas e pesquisadores. Suas aldeias – Boa Esperança (*Tekoa Porã*), Três Palmeiras (*Boapy Pĩdo*) e *Piraquê-Açu* – estão situadas no município de Aracruz, litoral norte do

estado (Fig. 07). Este povo *ogwata*, chegou ao Espírito Santo em meados da década de 60, vindos do Sul e guiados pela líder *Tatatxi Ywa Rete* em busca da “Terra sem Males”. A história de migrações e a busca pela “Terra sem Males” são algumas características que levam a considerá-los de parcialidade *Mbya*. Atualmente formam um grupo de aproximadamente 260 pessoas, distribuídos nas três aldeias.



Figura 07: Chegada a aldeia de Três Palmeiras, com indicação para as outras aldeias..

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Três palmeiras, 23 de julho de 2013.

A Aldeia de Boa Esperança (Fig. 08), cujo nome em Guarani é *Tekoá Jataíty*, é composta por vinte e oito famílias e ocupa uma área de 246 hectares de terra já demarcados. A principal fonte de subsistência é a agricultura e a comercialização de artesanatos: cestaria, figuras zoomórficas, arcos e flechas, são fortes características culturais. As famílias fazem uma pequena roça para subsistência, predominantemente, de milho, mandioca, batata-doce, amendoim e banana. Durante a entrevista, me disseram que na aldeia tem alguma plantação, porém estão “abandonadas, no mato”, pois estão com certa dificuldade em organizar quem vai tomar conta. O contato com a cidade é permanente, dada a proximidade. Além de se

locomoverem para fora da aldeia para a compra e venda de artesanato, também compram produtos para uso cotidiano. Os Guarani praticam também a coleta de frutas silvestres, plantas medicinais, objetos para a confecção de artesanato e construção de habitações (LITAIFF, 2008). Na aldeia, recebem visitas constantes de pessoas, grupos de estudantes e instituições não indígenas.



Figura 08: Chegada na aldeia de Boa Esperança.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Boa Esperança, 23 de julho de 2013.

Os Guarani reconhecem que a *Opy* é um lugar de grande aprendizado. Na opinião de Karai, “a casa de reza é divertida, lugar onde se une... uma escola na verdade”. É lá que os ensinamentos Guarani são repassados aos jovens, às crianças e a todos os membros da comunidade. Falando sobre a maneira de como se aprende a cultura guarani nisso, sobre o que pensam da escola, num diálogo entre mim e os educadores guarani *Karaí*, *Nhamãdu* e *Tataxi Wera Rete* (2013), tentamos transcrever a sabedoria ensinada com as palavras desses interlocutores:

Eu: Como se aprende a cultura Guarani?

Karai: praticando, vivenciando, vivenciando, né. Por exemplo, para a gente conhecer o que é da Casa de Reza, só olhando, vendo, indo, ouvindo, mais

ouvir porque os mais velhos já ouviram bastante então eles tem o que falar, agora o jovem não eles, tem que ouvir, eles não tem ainda pra falar.

Tataxi Wera Rete em sua sabedoria ouvia e num outro momento se posicionou, em guarani, com tradução de Karai: os cientistas de não índio pesquisa, pesquisa, põe num livro pra quê? Pros filhos os outros que vem estudar ali... e a gente também faz dessa forma a gente aprende dos mais velhos, o livro nosso é os mais velhos, a gente tb faz isso procura pesquisa, pergunta, então se a gente não perguntar, não pesquisar, não procurar, aí vai embora...

Eu: A escola é importante? Por que a escola é necessária?

Tataxi Wera Rete: bom, pra mim mesmo não e muito importante não, não...é porque é.. porque antigo vivia sei lá, andado né, sem como diz que vive assim igual passarinho... livre. Agora como tem a escola, bom eu sei que agora antigamente a minha vó falava que não precisava de escola...o tempo da aldeia... porque entra na escola vem muitas coisas pros índios, ate perder a língua não fala mais só fazer o canto do português... então tudo isso a minha vó falava [...] A escola só veio aqui porque passou em cima dos mais velhos. [...] Tem que trabalhar primeiramente a nossa cultura, as letras, a escrita.

[...]

Nhamãdu: tem muitas mãe que quer né, que quer a escola. Tão pedindo escola nova.

Karai: se a gente pensar, da cultura mesmo não era necessário, não era necessário... Mas por um lado também não tem mais aquela coisa de antigamente [a vivência também], como por exemplo, ante nem necessitava, não tinha importância ate hoje poucos dão importância para a escola outros não. Por quê? Porque a gente vive mais no presente de saber e repassar da nossa cultura, a cultura é importante... como ela tava falando, de viver bem, de viver não na maldade. Quando a gente observa a cidade tem tanta educação, mas também tanto morte, que um mata o outro o outro rouba será que índio quer assim, desse jeito? Por que ai também, a escola, a escola também dependendo da escola também repassa sem querer às vezes um valor que não é da pessoa... por exemplo, acaba valorizando o celular, valorizando a televisão, outras coisas, material, então a coisa espiritual, a coisa religiosa já deixa de lado...porque a escola é difícil de trabalhar isso, agora a casa de reza, a cultura guarani já trabalha mais a questão espiritual, não material, mas a questão de viver bem, um com o outro, isso que traz o futuro da criança, um compartilhando...

E falando sobre o que significa viver o presente para o Guarani, continuou:

Karai: com relação material não, ele tem preocupação no futuro com a eleição espiritual dele, aí ele tem que viver o presente para ele não ter consequências no futuro. Agora, a questão material, [Joana concorda] tipo assim, ah eu vou trabalhar, vou estudar hoje para ter, para ter casa grande, pra ter um carrão, pra ter isso, pra ter aquilo não...a gente não pensa nisso...

Nhamãdu interfere: enquanto a gente pode trabalhar pra comer, roupa sustentar...

Karai: No momento pra se sustentar, você vai caça, pesca, faz alguma coisa, planta alguma coisa, pega, tipo assim se eu não tiver vou na casa da minha tia ela tem, aí quando ela não tiver vai na casa de outro também tem, então assim vivendo ali o presente, vivendo, trabalhando, claro do jeito que saber, mas não botando a mente pra ah futuramente eu quero assim, eu quero ficar rico, visando o material (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Boa Esperança, 23 de julho de 2013).

Confirmando sobre as formas de aprender dos Guarani, Graciela Chamorro (1995, p. 112) diz que “entender os Guarani é dispor-se a ouvir a sua palavra, que além de explicar a vida, explica também as “crises da vida”, caracterizada por momentos em

que a palavra se afasta da pessoa. Sem a palavra não há o “existir” Guarani”. E acrescenta, sobre os ensinamentos: “o ensinamento guarani se dá pela palavra, pois são povos de cultura oral, em que também a tradição é atualizada através da oralidade e do ritual”.

Corroborando, os princípios do povo Munduruku²⁹ que regem o seu existir, dizem que a vida é feita para ser vivida com a intensidade que o momento oferece (MUNDURUKU, 2000). Essa “filosofia” se aproxima das representações temporais dos Guarani sobre o tempo³⁰, que se baseia na relação constitutiva sociedade/temporalidade sem considerar a formação heterogênea e heterônoma dessa sociedade, “especialmente quando se verifica que é o tempo cosmológico, ou o tempo mítico-sagrado, que funciona como o tempo-base, a partir do qual o tempo histórico ou profano é estruturado”³¹. No caso dos Munduruku, “a ideia do presente como um presente que recebemos de nossos ancestrais e pela certeza de que somos ‘seres de passagem’, portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta”³². Ao contrário do que possa parecer, o “futuro” é, pois, “um tempo que não se materializou, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência”³³. Ainda, segundo Munduruku³⁴,

[...] em alguns povos sequer existe palavra para expressar futuro tal como elaborou o ocidente mais no sentido utilitarista ligado à economia e à produção de riqueza. Para o pensar indígena a ideia de acumular, produzir, poupar ou guardar traz consigo uma concepção de tempo que empobrece a própria existência porque torna as pessoas mais vazias e egoístas.

Para o indígena, no entanto, “o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente”³⁵. Essa visão de tempo se depara frontalmente com a concepção linear e histórica que o

²⁹ Povo de tradição guerreira, os Munduruku dominavam culturalmente a região do Vale do Tapajós, que nos primeiros tempos de contato e durante o século XIX era conhecida como Mundurukânia. Hoje, suas guerras contemporâneas estão voltadas para garantir a integridade de seu território, ameaçado pelas pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, pelos projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovia no Tapajós. (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku>)

³⁰ BORGES, Luiz Carlos. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. *Tellus*, ano 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002. Campo Grande – MS.

³¹ *Ibidem*, p. 120.

³² MUNDURUKU, 2009, p. 23.

³³ *Idem*.

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Ibidem*. p. 26

ocidente desenvolveu. A capacidade produtiva do homem pós-moderno determinou que “tempo é dinheiro”. “Isso tornou o ocidental alguém voltado apenas para si e para seu sucesso individual. Tirou o foco do coletivo e lançou-o à busca da felicidade capaz de ser comprada pelo dinheiro³⁶”.

Na visão gramsciana os intelectuais orgânicos, as massas camponesas de certa maneira, até um certo ponto, estão ligados aos movimentos dos intelectuais do tipo urbano e deles depende (GRAMSCI, 1988). Um dos principais fatores de reforço aos estereótipos oriundos do etnocentrismo dos ocidentais é considerar o Guarani como “o índio clássico”, símbolo nacional, tema de óperas e de poesias. Paradoxalmente, o Guarani é visto pelo branco como vagabundo, preguiçoso, bêbado, feio, sujo e ladrão, à margem da população brasileira. Para alguns, estes índios “não são nem mesmo brasileiros” (LITAIFF, 2008, p.12). Esse pensamento ratifica a ideia de que não tem nenhum direito a reivindicação. E mais, na opinião de outros índios, inclusive que formam a etnia Guarani, consideram os *Mbya* “seres inferiores atrasados no tempo”, os últimos na hierarquia da sociedade nacional. Por outro lado, contrariamente aos índios da região do Xingu, o Guarani carrega consigo a imagem do índio integrado, que usa vestimentas ocidentais e fala português. Esse foi o modo como os *Mbya* se viram obrigados a incorporar, a título de sobrevivência, adaptando-se em parte, mas preservando aspectos importantes de sua religião, organização social, língua e mitologia, sendo esta uma das suas características mais importantes. (LITAIFF, 2008)

Para Borges (2008 p.44) do ponto de vista da dinâmica sociocultural, o que sustenta o povo Guarani é a sua tradição “a um tempo histórico-ideológico e documental, de sua institucionalização como ser social/pessoa e, portanto, como o suporte a um tempo mítico e histórico que lhes permite ser protagonistas de sua história”. No caso de sociedades de tradição oral como é a dos Guarani, as fronteiras entre mito, ciência e religião praticamente inexistem. Em relação a outras concepções, como a terra, esta é um terreno das ilusões, um lugar transitório.

³⁶ MUNDURUKU, 2009, p. 23.

O essencial da vida *Mbya* é preparar-se integralmente para o estado de perfeição ou a “eleição espiritual”, apontada por Karai em nosso diálogo. Trata-se de um processo mediante o qual, finalmente, o sujeito *Mbya* consegue libertar-se de sua condição humana terrena para, assim, assumir o lugar que, de acordo com sua formação imaginária, verdadeiramente lhe compete: a imortalidade.

Segundo Litaiff (2008, p.26), “existe um certo consenso entre os *Mbya*, segundo o qual, para ter acesso a esta Terra sem Males é necessário estar vivo e pertencer a uma comunidade guarani”. Ainda, segundo eles, alguns são “escolhidos por Deus”, após sua morte. Estes cuidam dos que aqui ficam e por causa deles que ainda se encontram na terra. No caso dos *Tãbeope* do Espírito Santo, a caminhada deles chegou até aqui. Quando perguntei se aqui era o “lugar”, Karai indicou com a cabeça que *Tataxi Wera Rete* saberia responder. E assim ela o fez com propriedade, orgulho e segurança de quem sabe o que diz: “aqui deu revelação que nós sempre tem que ter Casa de Reza, cantando, que um dia Deus vai mostrar outro lugar então assim que a minha vó falou” (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Boa Esperança, 23 de julho de 2013).

Com os Guarani do Espírito Santo é muito assim... Principalmente, quando diz respeito à presença das crianças junto às suas mães. Uma das observações mais significativas para mim: onde tem uma criança Guarani, na maioria das vezes a mãe está próxima. Se não for a mãe, um adulto está observando. A partir do ponto de vista da cultura dos povos indígenas e seguindo os estudos de Nascimento (2006, p. 8):

[...] as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

As crianças, nessa dinâmica, são livres para experimentar suas possibilidades, para resolver situações-problema, para produzir cultura. Percebe-se que alguns adultos também não perderam o jeito criança de ser: lúdicos, atentos, alegres, brincalhões. Possuem riso fácil, ouvem com atenção, observam muito, interagem constantemente entre si, com as crianças e com o meio. As crianças, desde muito pequenas, têm a

oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas. Podem construir conhecimentos não fragmentados, diretamente relacionados com o modo de ser e de viver de sua comunidade, tornando-se aptas para a sobrevivência e para a vida de sua cultura (NOAL, 2006).

Segundo Clarice Cohn (2005), para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividades explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social. De acordo com a autora, a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, considerando-a ator social ativo e produtor de cultura. Através da brincadeira a criança aprende como “instinto social”, que faz com que ela se torne gradativamente um “ser social pleno”.

A importância dessa prática foi observada em vários momentos de convívio nas aldeias, nas formações, na escola, por meio da dança e do artesanato. Para os Tupinikim, esta é uma forma de recontar a história dos seus antepassados, pois “o que não é passado adiante com o tempo acaba se perdendo” (RODRIGUES, 2012, p. 03). No caso dos Guarani, especialmente, o significado dessas relações interpessoais e de contato diário produz e reproduz a memória de seu povo, por meio das histórias contadas, da dança, da alimentação, da produção de cestaria e de artesanato, mas também, pelo uso da língua que mantém forte a identificação deste povo.

CAPÍTULO 2 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES II: LUTAS PELA TERRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

	1991	2000	2010
Total(1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
Urbana(1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
Rural(1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Tabela 02: População brasileira, em quantidade.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 1991/2010

Nota: Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria 'indígena' do quesito da cor ou raça.

(1) Inclusive sem declaração de cor ou raça

O índio faz parte da história do Brasil desde muito antes da invasão territorial feita pelos portugueses, em 1500. Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, o número de habitantes nativos naquele tempo, algo em torno de 5 milhões de indivíduos. Atualmente, encontramos, no território brasileiro, 241 povos falantes de mais de 150 línguas diferentes. (Instituto Socioambiental - ISA, 2013)

Segundo dados do Censo IBGE 2010 (Tabela 02), os povos indígenas somam 817.963 pessoas. Destes, 315.180 vivem em cidades e 502.783 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,44% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 690 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional.

A proporção da população autodeclarada indígena no Brasil, desde que se incluiu essa categoria como resposta possível à questão da raça/cor da pele, tem aumentado bastante, mas podemos verificar que a ‘grande virada’ foi de 1991 para 2000, quando de 0,2% da população passou a 0,43%.

No entanto, de 2000 para 2010, ocorreu um pequeno aumento na proporção, resultado de uma mudança na autodeclaração, principalmente nas regiões sul e sudeste. No último censo, menos pessoas se autodeclararam indígenas naquelas duas regiões em relação ao anterior, realizado em 2000. É provável que tenha havido uma migração da declaração para a categoria ‘pardo’, principalmente.

Ainda assim, os números não são exatos, pois não há um censo indígena no Brasil. Os cálculos globais têm sido feitos – seja pelas agências governamentais [IBGE, FUNAI ou Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)], pela Igreja Católica (CIMI) ou pelo Instituto Socioambiental (ISA) – com base numa colagem de informações heterogêneas que variam os critérios censitários e as datas. Sabe-se que há povos sobre os quais simplesmente não há informações; sabe-se pouco sobre os índios que vivem nas cidades. Até o número de povos varia, seja porque índios isolados vêm a ser conhecidos, seja porque novos povos passem a reivindicar a condição indígena.

Desde os primeiros censos brasileiros, os índios eram contados como “pardos”. O censo de 1991 foi o primeiro a colocar a variável indígena como item específico no questionário da amostra relativo ao quesito “cor”. É, portanto, nesse quesito que os índios estarão enquanto população diferenciada. Dentre as novidades do censo demográfico brasileiro realizado em 2010, destacam-se as novas perguntas no questionário do universo, especificamente relativas às populações autodeclaradas indígenas, incluindo perguntas sobre etnia e línguas faladas.

No Brasil (desde a Constituição de 1988), todos os povos indígenas brasileiros são cidadãos, e, portanto, recenseáveis. A Constituição Federal não coloca critérios de identidade indígena, apenas estabelece a competência do Estado em demarcar as terras dos povos indígenas e garantir os seus direitos básicos.

Sem a preocupação de ser rigorosamente linear, apresentaremos a seguir algumas conquistas indígenas por meio de convenções, leis, portarias, dentre outras formas legais, que lhes reconhecem como povos e membros da sociedade atual.

Inicialmente, o Governo Federal por meio do Decreto nº 8.072 de 1910 criou “O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais”, mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País. Este órgão era subordinado ao Ministério da Agricultura e foi, no início, dirigido pelo Marechal Cândido Rondon – descendente de índios que trabalhou para melhorar as condições de vida dos povos indígenas. Rondon é considerado um dos primeiros defensores das populações indígenas do Brasil, pois sopesava que o Brasil tinha o dever de proteger estas populações dos efeitos físicos e culturais desencadeados pelas expansões da sociedade nacional.

A partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio, mudou o quadro da questão indígena no Brasil. A Igreja deixou de ter a hegemonia no tocante ao trabalho de assistência junto aos índios, passando então para responsabilidade ao Estado. Além disso, estabeleceu-se uma maior centralização da política indigenista com a criação do órgão federal, tendo diminuído o papel que os estados desempenhavam em relação às decisões sobre o destino dos índios, pois foi garantida a efetividade da posse dos territórios ocupados pelos índios e sua proteção contra invasões, sendo que também passaram a ser reconhecidas as organizações internas das tribos, sua independência, seus hábitos e instituições. A tutela dos indígenas que cabia ao Estado, desde o Código Civil de 1916³⁷, passou a ser de atribuição do SPI.

Após o SPI ter sido criado como órgão pertencente ao Ministério da Agricultura, em 1930, foi transferido ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; em 1934, passou a pertencer ao Ministério do Exército; e, em 1939, retornou ao Ministério da Agricultura. Por volta de 1957, o SPI entrou num processo de decadência

³⁷ Estabelecia que o indígena era relativamente incapaz, devendo estar sujeito ao regime tutelar e esta tutela somente cessaria quando estivessem adaptados à civilização do País.

administrativa e ideológica. O órgão passou a enfrentar problemas decorrentes dos conflitos de interesses com os estados, muitas vezes se submetendo a estes interesses, além de não se mostrar capaz de barrar o avanço nas terras indígenas, motivado por interesses econômicos, em diversos pontos do País. Essa situação foi agravada quando funcionários do SPI passaram a enfrentar acusações de improbidade administrativa, inclusive com relação ao patrimônio indígena, o que acabou por repercutir, nacional e internacionalmente, uma imagem negativa da instituição. Em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, após uma investigação que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração. Destarte, no mesmo ano em que foi extinto o SPI, foi criado o novo órgão cujo objetivo era de proteger os indígenas, qual seja a FUNAI, por meio da Lei nº 5371/67.

No entanto, ainda em 1957, mediante o Convênio 107 sobre Populações Indígenas e Tribais, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) com o mesmo espírito integracionista, adotou diversas proposições de caráter obrigatório para os países signatários, tendo como objetivo orientar as ações dos governos em matéria indígena. Apesar deste Convênio 107 da OIT avançar em questões como a promoção de direitos consuetudinários, de línguas originárias e a designações de terras tradicionais, incumbe os governos a desenvolver programas com o objetivo de facilitar a integração progressiva das comunidades indígenas no país.

A Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (CNUDH) teve papel histórico no reconhecimento inicial dos "direitos culturais", inclusive os dos povos indígenas e de outras minorias étnicas e raciais. Em seguida à aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU, em 1948, a Comissão de Direitos Humanos criou especialmente uma Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e a Proteção das Minorias. Os direitos indígenas à diversidade desenvolveram-se num processo lento e gradual ao longo do século XX, direcionado para superar a clara ênfase individualista dos Direitos Humanos e o caráter integracionista das políticas locais e dos acordos intergovernamentais.

Somente a partir de meados de 1960 que a agenda internacional dos direitos humanos começou a sistematicamente incluir questões relativas ao reconhecimento

dos direitos culturais das minorias étnicas, dos povos indígenas e de outros grupos historicamente excluídos e discriminados. O acontecimento-chave nessa mudança de perspectivas foi a adoção, pela ONU, em 1966, de dois pactos internacionais: um para os direitos econômicos, sociais e culturais; e outro para os direitos civis e políticos. Especificamente, a inclusão do artigo 27 no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos abriu uma nova era em termos de reconhecimento internacional aos direitos das pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas, linguísticas e outras. Isso também acabou por levar a uma série de novas declarações e convenções cujo propósito era não apenas reconhecer, mas também proteger legalmente os direitos — culturais ou outros — desses povos.

Na íntegra, o artigo 27 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos está assim redigido:

Naqueles Estados em que existem minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, não será negado às pessoas pertencentes a tais minorias o direito de, em comunidade com outros membros do grupo, desfrutar a própria cultura, professar e praticar a própria religião e usar a própria língua.

Pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, o governo do Brasil criou a FUNAI, com a missão de “integrar o índio, a um curto prazo de tempo, para este não prejudicar o desenvolvimento nacional”, e desde então, o Estado se constituiu como tutor legal dos índios. Conforme o art. 1º:

- I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:
 - a) respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais;
 - b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes;
 - c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional;
 - d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas;
- II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;
- III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;
- IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;
- V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;
- VI - despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista;
- VII - exercer o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio.

Parágrafo único. A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais.

Em seguida, 1973, cria por meio da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 o Estatuto do Índio que caracterizava os índios em “isolados, em vias de integração e integrados” e em seu art. 3º, estabelece as seguintes definições:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados.

Esta lei regula ainda, em seus 68 artigos, acerca da questão fundiária, patrimônio cultural, educação bilíngue, assistência à saúde, normas penais, bem como dos bens e renda do patrimônio indígena.

O Estatuto do Índio, de 1973, manteve no Brasil a política integracionista dos indígenas³⁸, o que pode ser visto em seu artigo 1º, caput: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional”. Em uma análise crítica, Orlando Sampaio Silva³⁹ acredita que esta legislação assume um caráter contraditório com a própria preservação do indígena, pois ainda que se pretenda proceder de forma progressiva e harmoniosamente (conforme o texto da lei), “o processo de integração do índio, individual ou coletivamente, à sociedade nacional, implica, em muitos casos, a eliminação biológica do índio, ao contato com as enfermidades que medram na sociedade envolvente”. Ainda, avalia que em outros casos “conduz à alienação sociocultural do índio, que perde seus padrões culturais, deixando de ser índio sem tornar-se ‘civilizado’, pela não absorção dos novos padrões a que se vê exposto”.

³⁸ A Política do Integracionismo foi adotada no Brasil com o fim de integrar os indígenas à comunhão nacional, para que um dia deixassem de existir diversas culturas em um só País e para que também deixassem de existir terras com uso exclusivo dos indígenas, terras essas que não eram consideradas produtivas, tampouco geradoras de rendas. Esta política foi utilizada desde a colonização, haja vista que os próprios Jesuítas já possuíam a visão de integrar os índios na sociedade “não índia”, catequizando-os.

³⁹ SILVA, Orlando Sampaio. Os Povos Indígenas e o Estado Brasileiro. In: SANTOS, Sílvio C. dos; WERNER, Dennis et al. Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos. Florianópolis: UFSC, 1985.

Logo, em caráter integracionista, a lei que tem o condão de proteger os indígenas visa a integrar o índio na sociedade brasileira, o incentiva para que, aos poucos, abandone as suas características tradicionais.

Outra definição é a da ONU, formulada pelo Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da Subcomissão de Prevenção da Discriminação e de Proteção das Minorias: "comunidades, povos e nações indígenas são aquelas que se consideram a si mesmas diferentes de outros setores da população". Continua ainda, "pelo momento eles não são parte dos setores dominantes da sociedade e estão decididos firmemente a manter seus territórios ancestrais e sua identidade étnica". Uma das principais implicações destes conceitos de povos indígenas é a aceitação de seu caráter histórico, contemporâneo e permanente. A historicidade define suas raízes e seu processo de afirmação como povo, invocando suas especificidades culturais e sua vocação para a autodeterminação. A contemporaneidade pressupõe a óbvia existência atual e, portanto, a garantia de sua cidadania e de seus direitos individuais e coletivos. A permanência confirma o presente e aponta para o futuro, derrubando os fundamentos da ideologia da transitoriedade, que justifica ações de tutela meramente assistencialista e que afirma a inevitabilidade do processo de extinção ou de integração dos povos indígenas às sociedades dominantes.

Em se tratando da Constituição de 1934, esta foi a primeira das Constituições brasileiras a tratar dos direitos dos povos indígenas, tendo nela sido assegurada aos índios a posse de seus territórios e tendo sido atribuída à União a responsabilidade pela promoção da política indigenista. As Constituições de 1937 e de 1946 mantiveram esses mesmos pontos, numa clara demonstração da consolidação dos direitos indígenas perante as diferentes forças sociais e políticas da sociedade brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece o direito à diferença rompendo teoricamente com uma concepção que norteou toda a sua trajetória como uma unidade nacional e homogênea, reconhecendo a pluralidade cultural ao inserir o capítulo específico – Dos índios. Em seu artigo 231 lê-se:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos índios o direito à diferença e assumiu para o Estado a proteção às manifestações culturais indígenas, assegurando o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição (1988), os índios deixaram de ser uma categoria social considerada em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter além de sua organização social, os seus modos de viver seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Para Silva (1999, p. 65-66),

É preciso lembrar que dentre os ‘bens indígenas’ estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles todos os aspectos reconhecidos expressamente no art. 231 da Constituição. É no contexto dessas garantias conquistadas que se enquadra o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Também, essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, justamente por tentar avançar no resgate e na afirmação dos direitos universais dos brasileiros, pois buscou reconhecer os direitos específicos de alguns desses grupos, no caso, as comunidades indígenas e quilombolas às quais gozam de direitos territoriais e culturais especiais. Além disso, a Carta Magna estabelece a proteção de “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Art. 215, § 1º), bem como a “diversidade e a integridade do patrimônio genético do país” (Art. 225, § 1º, II).

Em seguida, 1989, na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, a Convenção 107 foi revista. A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, porém fundamental, para a definição dos povos sujeitos da Convenção 169. Ou seja, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça.

As noções de descendência e de auto reconhecimento adotadas pela Anistia Internacional, foram promulgadas no Brasil em 2004, por meio da Convenção 169 da OIT⁴⁰, que garante ser a consciência da identidade indígena ou tribal o critério fundamental para definir quem são os indígenas: “indígenas pelo fato de descender de populações que habitavam no país ou em uma região geográfica a que pertence o país na época da conquista ou a colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais” e, para não ter dúvidas em relação a qualquer situação jurídica “que, conservam todas suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas”. (Convenção 169, Art. 1º)

Em 1996, acrescente-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996), que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis.

No âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas por meio do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim.

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

⁴⁰ Em 2002 o Brasil ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, por meio do Decreto Legislativo nº 143, em vigor desde 2003. A Convenção 169 é equiparada à lei ordinária com hierarquia intermediária entre a Constituição Federal e as leis ordinárias comuns no sistema jurídico brasileiro. Segundo o Supremo Tribunal Federal (STF), os tratados internacionais, mesmo aqueles que abordam matéria relativa a direitos humanos, são incorporados ao direito brasileiro como norma ordinária, sendo adicionalmente, fonte que auxilia a interpretação do texto constitucional.

Sob este aspecto, em tramitação na Universidade Federal do Espírito Santo desde 2009, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) encontra-se na fase de aprovação final para realizar o processo seletivo ainda este ano de 2014. De acordo com a proposta pedagógica da Ufes, o curso tem caráter intercultural, tendo o índio e sua cultura como ponto de referencia para a organização, distribuição e desenvolvimento dos conteúdos constituidores dos componentes curriculares.

Apesar dessas iniciativas, questões primordiais relacionadas a esses grupos permaneceram pendentes, como acesso à terra, à saúde e à educação diferenciadas, bem como o acesso às condições mínimas necessárias para que esses povos e comunidades possam permanecer em seus territórios e para que sua identidade cultural seja preservada (SILVA, 2007). Segundo Marina Silva (2007. p.7), as dificuldades enfrentadas por esses grupos no acesso a políticas públicas decorreriam principalmente “da ausência de reconhecimento dessas diferenças e no consequente despreparo histórico dos órgãos e agentes públicos para lidar com elas”.

Um exemplo simbólico dessas dificuldades era, por exemplo, a ausência de uma definição clara do conceito de povos e comunidades tradicionais. Um passo importante para que se avançasse nesse sentido foi a realização, em agosto de 2004 em Luziânia/DF, do 1º Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais, do qual participaram, além de povos indígenas e quilombolas, agroextrativistas, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais e caiçaras, geraizeiros⁴¹, vazanteiros⁴², pantaneiros, ciganos, pomeranos⁴³, comunidades de terreiro, fundos de pasto, faxinais⁴⁴ e ribeirinhos do São Francisco.

⁴¹ Geraizeiros são habitantes do sertão, sobretudo da região dos Cerrados do norte de Minas, a qual é conhecida como Gerais.

⁴² Vazanteiros são pequenos agricultores cujo plantio e colheita estão associados aos ciclos de enchente, cheia e vazante dos rios.

⁴³ Os Pomeranos são agricultores familiares, sobretudo na região Centro Serrana do Espírito Santo, em Santa Catarina e Rondônia. Etnia descendente de tribos eslavas e germânicas, sendo que muitos emigraram para o Brasil durante o século XIX.

⁴⁴ Os faxinais são grupos camponeses que se caracterizam principalmente pelo uso coletivo da terra e dos recursos florestais e hídricos.

Este encontro foi importante principalmente porque ajudou a definir a composição da nova Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, a qual foi criada a partir do Decreto de 27 de dezembro de 2004 e representou um passo importante para a inclusão social e política desses grupos. A comissão teve sua composição, estruturação, competências e funcionamento modificados pelo Decreto de 13 de julho de 2006⁴⁵, tornando-se Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), uma instância colegiada de caráter deliberativo e consultivo, é um órgão presidido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e secretariado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio da Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável. (RELATÓRIO DE PESQUISA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2012) Fazem parte dessa comissão 15 povos tradicionais como os índios, negros, caiçaras, ciganos, faxinais, pomeranos, entre outros. A comissão é composta de 30 membros da sociedade civil e 30 membros do Governo Federal. Ela reúne-se ordinariamente três vezes ao ano em Brasília para propor políticas a esses povos historicamente tão excluídos.

A CNPCT tinha como principal objetivo inicial elaborar a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a qual deveria enfatizar o “reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus [dos povos e comunidades tradicionais] direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, respeitando e valorizando suas identidades, formas de organização e instituições”⁴⁶. Integralmente, a política nacional deveria:

Art. 2º À Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais compete:

I - coordenar a elaboração e acompanhar a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

II - propor princípios e diretrizes para políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais no âmbito do Governo Federal, observadas as competências dos órgãos e entidades envolvidos;

⁴⁵ Texto na íntegra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10884.htm#art11

⁴⁶ Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/sobreministerio/orgaoscolegiados/orgaos-em-destaque/cnpct>. Acesso em: 07 jan. 2014.

III - propor as ações necessárias para a articulação, execução e consolidação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais, estimulando a descentralização da execução destas ações e a participação da sociedade civil, com especial atenção ao atendimento das situações que exijam providências especiais ou de caráter emergencial;

IV - propor medidas para a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

V - identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários à implementação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

VI - criar e coordenar câmaras técnicas ou grupos de trabalho compostos por convidados e membros integrantes, com a finalidade de promover a discussão e a articulação em temas relevantes para a implementação dos princípios e diretrizes da Política Nacional de que trata o inciso I, observadas as competências de outros colegiados instituídos no âmbito do Governo Federal;

VII - identificar, propor e estimular ações de capacitação de recursos humanos, fortalecimento institucional e sensibilização, voltadas tanto para o poder público quanto para a sociedade civil visando o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais; VIII - promover, em articulação com órgãos, entidades e colegiados envolvidos, debates públicos sobre os temas relacionados à formulação e execução de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. (DECRETO de 13 de julho de 2006)

Diversos avanços como na demarcação dos territórios, entre outros projetos já são conquistas da CNPCT. No entanto, em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), por meio do Decreto nº 6040⁴⁷. A Política é uma ação do Governo Federal que busca promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização a sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

O artigo 3º do Decreto nº 6.040, de fevereiro de 2007, define povos e comunidades tradicionais com todos os elementos e critérios estabelecidos no artigo 1º da Convenção 169 da OIT:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

⁴⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

Por outro lado, um dos objetivos específicos da PNPCT estabelecidos no Decreto é: “VI – reconhecer com celeridade a auto identificação dos povos e comunidades tradicionais, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos”.

As ações e atividades voltadas para o alcance dos objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais ocorrem de forma intersetorial e integrada sendo de competência da CNPCT coordenar a implementação desta Política. Segundo Marina Silva (2007, p. 9), o principal mérito da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais consiste em “tirar da invisibilidade essa expressiva parte da população brasileira, estabelecendo diretrizes e objetivos que permitem às políticas universais do governo brasileiro se adequarem para atender às demandas e características singulares desse público”.

Outra conquista dos povos indígenas aconteceu na Assembleia da ONU, em setembro de 2007, onde os países reunidos aprovaram a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas⁴⁸, ampliando os direitos individuais para uma nova categoria de sujeitos considerados agora coletivamente. O projeto da Declaração foi proposto pelo Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias da ONU. Tal Declaração contempla uma série de princípios, entre os quais estão a igualdade de direitos e a proibição de discriminação. A estes, segue-se o direito de ser diferente e de viver como tal, bem como, o de proteger e manter características e atributos considerados especiais e próprios desses povos. Trata tanto dos direitos individuais quanto dos direitos coletivos dos povos indígenas, mas, sobretudo, porque os direitos coletivos constituem o cerne desse instrumento que marca um momento histórico no processo de reconhecimento de direitos humanos em nível internacional.

Com a perspectiva de resguardar e socializar esse patrimônio, foi assinada a Lei 11.645 em 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a

⁴⁸ A Declaração de Direitos dos Povos Indígenas é uma declaração internacional, e como tal, não é um acordo ou um instrumento legal obrigatório. É uma exposição genérica de valores e princípios fundamentais, que deveriam ser respeitados por todos os governos.

obrigatoriedade da temática indígena. A obrigatoriedade da Lei 11.645/08, diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal abordagem não determina a existência de uma disciplina específica e solta. Sua proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial. Para que se concretize, é necessário que o sistema nacional de educação viabilize produção de material didático que incorpore os conhecimentos dos índios e sobre os índios.

Entende-se que a construção de Políticas Públicas de Ações Afirmativas não garante a execução se não forem estabelecidas e criadas na prática condições de financiamento para as atividades propostas a partir da construção coletiva e de parcerias, mas destaca-se a lei enquanto peça essencial para a ampliação da cidadania do povo brasileiro

No intuito de acompanhar as ações das políticas públicas junto ao Povos e Comunidades Tradicionais, foi criado, em 2011, o Comitê Permanente de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Resolução Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável - CONDRAF nº 83⁴⁹), que tem as seguintes atribuições:

- propor, acompanhar e analisar as ações de uma política pública para o etnodesenvolvimento junto aos Povos e Comunidades Tradicionais, que desenvolvam atividades rurais, e na implementação de condições preferenciais de acesso às políticas agrícolas, agrárias, sociais, culturais, pesqueiras, aquícolas e extrativistas;
- estudar e propor fontes alternativas de financiamento para viabilizar essa política pública a fim de atender aos Povos e Comunidades Tradicionais;
- propor a realização de estudos e debates sobre a operacionalização e resultados estratégicos das atividades e projetos de etno-desenvolvimento;
- manter-se informado sobre o cumprimento das metas gerais programadas para a ação de promoção de raça e etnias, no atendimento aos Povos e Comunidades Tradicionais, desenvolvidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e outros Ministérios, bem como sobre os resultados do monitoramento e avaliação dos projetos realizados, procurando identificar obstáculos à sua implementação e propondo medidas que assegurem a execução do que foi planejado;
- solicitar informações que julgar necessárias ao desempenho de suas atribuições junto aos órgãos responsáveis pelas Ações de Promoção da

⁴⁹ Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/condraf/arquivos/view/resolu-es-condraf/Resolu%C3%A7%C3%A3o_83_-_Comit%C3%AA_dos_Povos_e_Comunidades_Tradicionais.pdf. Acesso em: 08 jan. 2014.

Igualdade de Raça e Etnia e de atendimento às demandas dos Povos e Comunidades Tradicionais;

- sugerir aos conselhos estaduais, territoriais e municipais a constituição de comitês semelhantes para acompanhar a ação de promoção de igualdade de raça e etnia e de políticas voltadas para os Povos e Comunidades Tradicionais;

- identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários à implementação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

- articular o Comitê de Povos e Comunidades Tradicionais do MDA com a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT do MDS/MMA;

- contribuir com a elaboração e implantação dos planos de desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, previstos na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; e

- pautar o Plenário do CONDRAF de temas relacionados aos Povos e Comunidades Tradicionais, assim como, informar suas atividades e resultados, por meio de relatórios periódicos.

No Brasil, a política de diversidade vem se consolidando com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2011, como resultado da junção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004, com a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Na 1ª Reunião Extraordinária⁵⁰ da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais Brasília – DF que aconteceu em maio de 2012, o tema em discussão foi o “Processo de Regulamentação dos Mecanismos de Consulta Previstos na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais”. O objetivo da reunião foi consultar os representantes dos povos e comunidades tradicionais a respeito da metodologia e agenda de atividades previstas para 2012 e 2013, considerando as etapas previstas para o processo de regulamentação da C169.

Os Povos Tradicionais do ES têm representatividade por meio do Sr. Jorge Küster Jacob, representante da ACAES⁵¹ que informou sobre a realização do 1º Encontro Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo nos dias 23, 24 e 25 de março de 2012. O evento teve o propósito de promover o debate com essas comunidades sobre seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e,

⁵⁰ Ata na íntegra: http://caa.org.br/ypade/estatico/arquivos/sum_exec_01_re_186.pdf

⁵¹ Associação Cultural Alemã do Espírito Santo

sobretudo, culturais e também debater questões relacionadas à intolerância e a desigualdade.

Neste encontro, elaborou-se uma carta com metas e diretrizes estratégicas, em que se destacou a promoção da diversidade cultural. O documento apresenta demandas por políticas públicas identificadas nos seis grupos de trabalho reunidos nesse Encontro e é composto de uma parte geral, comum a todos os povos e comunidades tradicionais, e de partes específicas. Dentre as metas estabelecidas, podemos citar: fomentar a interação e o intercâmbio entre as diversas manifestações culturais existentes em nosso Estado, apoiar e qualificar eventos regionais que valorizem a diversidade cultural, divulgar por meio de seminários, encontros e publicações a diversidade cultural do Espírito Santo.

A proposta do encontro foi ajustada às recomendações e ações previstas no seguinte documento oficial da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), Lei Complementar nº 391/2007⁵²: o Art. 1º prevê que faz parte do âmbito de ação da Secretaria Estadual de Cultura: “proteger e preservar as expressões culturais populares, indígenas, afro-brasileiras e de outras etnias ou grupos participantes do processo cultural” e “preservar as manifestações culturais tradicionais”. A SECULT vislumbrou o evento como uma oportunidade para divulgar e promover a riqueza de saberes, manifestações e práticas que compõem as culturas tradicionais.

O evento reuniu 227 lideranças e representantes dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo e 81 outros participantes entre pesquisadores, especialistas da área de reconhecimento jurídico formal e direitos dos povos, políticos e representantes de órgãos públicos das esferas estadual e federal foram convidados para mediar os debates que vão abordar os direitos das comunidades e puderam expressar suas expectativas em relação ao patrimônio cultural. Depois de compiladas todas as demandas, foi finalizada a escrita da Carta de Intenções (ANEXO A).

⁵² Disponível em: http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LC391.html

2.1 LUTAS TUPINIKIM E GUARANI POR TERRAS INDÍGENAS EM ARACRUZ/ES

Uma pesquisa desenvolvida por não índios certamente não chegará a um conhecimento profundo sobre os sentidos e finalidades atribuídas à escola pelas comunidades Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. Por outro lado, as formas de relação com a sociedade abrangente e os contextos históricos que cada povo indígena vivenciou, marcam a sua maneira de perceber e definir uma função para a escola e para os conhecimentos por ela vinculados.

A nossa proposta é apresentar o Povo Tupinikim e Guarani que habita o Espírito Santo, que representa parte da diversidade de povos indígenas que vivem no Brasil. Neste contexto, temos diferentes culturas indígenas em lugares diversos e, conseqüentemente diferentes tipos de educação para cada um desses povos.

Ao ancorar em Porto Seguro, a Nau de Cabral encontrou o povo Tupinikim, pertencente à grande família Tupinambá, tronco Tupi-guarani, que ocupava quase todo o litoral. A opinião de Pero Vaz de Caminha, que escreveu em sua famosa carta: “parece-me gente de tal inocência que se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem de nenhuma crença”, reafirma a visão do colonizador. Nóbrega declarou em sua primeira impressão: “um papel em branco, onde se podia escrever à vontade”. (RIBEIRO, 2009). Por meio da catequese e evangelização, aliada ao sistema econômico de escravidão imposto pela coroa portuguesa, ocorreu em nossas terras, de forma consciente e discriminatória, o início do processo de extermínio das culturas e vidas autóctones. Em todos os períodos oficiais de nossa história, os povos indígenas foram perseguidos duramente, por parte dos pretensos seres civilizados. A educação desde o início foi a fórmula encontrada por parte dos colonizadores e opressores das culturas indígenas para chegar ao objetivo de exterminar os vários povos que aqui viviam, os silvícolas.

Percebe-se que a forma coletiva de viver seu dia a dia e a partilha como um sistema econômico viável, possibilitaram que esses povos, em todos os períodos históricos,

de uma maneira ou de outra, encontrassem formas de resistência e organização, em defesa de sua autonomia e protagonismo, conseqüentemente de suas tradições, culturas e vidas.

Essa população que dominava o território nacional, de acordo com o Censo IBGE (2010), vive em número de 9.160 indígenas, no Espírito Santo. Um número que foi diminuindo desde os censos anteriores (1991=14.473; 2000=12.746). A proporção da população autodeclarada indígena no Brasil, desde que se incluiu essa categoria como resposta possível à questão da raça/cor da pele, tem aumentado bastante, mas podemos verificar que a 'grande virada' foi de 1991 para 2000, quando de 0,2% da população passou a 0,43%. Já de 2000 para 2010, tivemos um pequeno aumento na proporção, resultado de uma mudança na auto declaração principalmente nas regiões sul e sudeste. No último censo, menos pessoas se autodeclararam indígenas naquelas duas regiões em relação ao anterior, realizado em 2000. É provável que tenha havido uma migração da declaração para a categoria 'pardo', principalmente.

	1991	2000	2010
nº absoluto	306.245	734.131	817.963
Porcentagem	0,2	0,43	0,44

Tabela 03: Proporção da população autodeclarada indígena em relação à população total do Brasil, nos censos 1991, 2000 e 2010
Fonte: Censo 2010, IBGE.

No sul e sudeste, a população autodeclarada indígena foi menor em números absolutos do que aquela em 2000. Em todos os estados do sudeste, mas especialmente no Rio de Janeiro, em São Paulo e Minas Gerais, a população autodeclarada indígena no censo de 2000 parece ter migrado para outra categoria, possivelmente a 'parda'. Poderíamos supor que a população nesses estados oscilou nos últimos dez anos entre se autodeclarar afrodescendente ou índio descendente.

Atualmente os aldeamentos indígenas do Espírito Santo concentram-se no município de Aracruz, sendo de duas etnias: os Tupinikim totalizam em aproximadamente 2.630 (FUNASA, 2010) distribuídos em Pau Brasil, Caeiras Velhas, Irajá, Comboios, Areal e Córrego d'Ouro, sendo que estas duas últimas aldeias estão recém-formadas. Outros três aldeamentos, da etnia Guarani são

denominados: Três Palmeiras, Boa Esperança e Piraquê-açu, em torno de 240 pessoas.

Quando Saviani (2005) retrata a colonização brasileira e a opinião dos jesuítas de que só existia uma religião, a religião católica, considerada obra de Deus, desconsiderando as demais religiões dos índios e dos negros vindos da África intitulando-as como “obra do demônio”, visivelmente nos esclarece a forma como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de “aculturação” da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. Segundo Ribeiro (2009, p. 44), “a princípio, os missionários tomavam a população indígena como uma unidade, sem distinguir línguas e culturas, atribuindo-lhe, por isso, a designação coletiva de gentio, que tinha implícito o significado de pagão”.

E assim, os povos indígenas do Brasil lutam pelo seu espaço desde a colonização, a partir de 1500. Com a chegada da primeira missão jesuíta enviada ao Brasil, datada de 1549, a população indígena foi cada vez mais reunida em aldeamentos, onde ficavam sujeitos à lei civil e religiosa dos padres (RIBEIRO, 2009). Essa exploração reduziu bruscamente o número de indígenas, conforme informa o dossiê da Campanha Internacional pela ampliação e demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani (1996, p.14):

No Espírito Santo, os Tupinikim tiveram que aceitar o projeto político dos aldeamentos organizados pelos jesuítas, que visavam no tal empreendimento, à conversão desses povos e à ocupação do território, garantindo a sua defesa contra os estrangeiros ou, até mesmo outras populações nativas que oferecessem resistência à colonização. Num sentido mais geral, as ações empreendidas pelos padres jesuítas implicaram no cerceamento à liberdade dos Tupinikim em suas manifestações culturais, na repressão aos seus ritos e tradições, além de impor limites no acesso ao território que tradicionalmente ocupavam antes da chegada dos portugueses.

A existência dos índios Tupinikim na região de Aracruz desde 600 anos se comprova por meio de um sítio arqueológico descoberto em 29 de dezembro de 1994 no distrito de Santa Cruz que traz mais um elemento cultural deste povo: os seus mortos eram enterrados em urnas de barro. Com tal descoberta, também vem à tona a invasão do território indígena que provocou o desaparecimento de quase a totalidade das aldeias existentes na região, que era em torno de quarenta.

Essa invasão deu-se pela implantação da Companhia Ferro e Aço (COFAVI) em 1940 e depois pela Aracruz Celulose S/A na década de 60. A luta pela terra dos povos indígenas do Espírito Santo remonta dos anos 70 e passou por diferentes momentos de reivindicações e (auto)demarcação: em março de 1998, deflagraram o seu segundo movimento de autodemarcação territorial, resultando na demarcação de 2.571 hectares, tamanho bem aquém do reivindicado. Ainda assim, preocupados com o futuro das aldeias, com a perda de práticas culturais importantes e cada vez mais sentindo-se confinados, em 2005, com o lema “Nossa terra, nossa liberdade”, cansados da lentidão do governo federal inicia-se a 3ª autodemarcação de terras. A preocupação ampliava-se e, a reconstrução de aldeias extintas passou a ser reivindicado também (BARCELLOS, 2009).

Em fevereiro de 2006, após um novo estudo antropológico publicado pela FUNAI, confirmam-se os 18.070 ha de terra Tupinkim e Guaraní reivindicadas, pertencentes à União e de fato considerada terra desses dois povos. A homologação da demarcação administrativa só aconteceu em 2010, por meio de decretos do Presidente da República individuais de cada aldeia.

Os direitos reivindicados e construídos pelos povos indígenas após cinco séculos de colonização desafiam os mesmos à manutenção de suas conquistas. Na opinião de Baniwa⁵³ (2007, p. 144) os povos indígenas hoje possuem um grande desafio que é “como garantir definitivamente e em que condições sociojurídicas ou de cidadania, o espaço próprio na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão de suas culturas, tradições, conhecimentos e valores”. Nesse sentido, contribui a concepção gramsciana de ação, não apenas de conquistar o poder, mas de romper com a hegemonia e sua concepção de poder e de Estado, de superar a visão de política separada do sujeito e das relações sociais. (SEMERARO, 2006)

Da mesma maneira, Gramsci escreveu sobre as ideologias totalitárias que tomavam conta do mundo, destruindo as políticas, despersonalizando os indivíduos, uniformizando condutas e fragmentando subjetividades. (SEMERARO, 2006). Na opinião de Meliá (1999),

⁵³ Liderança indígena baniwa, Doutor em antropologia social. Professor da Universidade Federal do Amazonas.

os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

A construção da alteridade tem, em cada sociedade, objetivos e métodos próprios. Sobre isso, nos fez refletir Canclini (2008, p.279): “as interações entre hegemônicos e subalternos são palcos de luta, assim também onde uns e outros dramatizam as experiências da alteridade e do reconhecimento”. Seria uma imposição ou omissão deixar-se classificar hegemônico ou subalterno? “O confronto é um modo de encenar a desigualdade (embate para defender a especificidade) e a diferença (pensar em si mesmo através daquele que desafia)”?

2.2 LUTAS TUPINIKIM E GUARANI POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ARACRUZ/ES



Figura 09: Professora indígena Tupinikim percorrendo a aldeia com os alunos numa aula sobre restinga.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Comboios, 23 de julho de 2013.

“Uma educação escolar indígena: diferenciada e específica, intercultural e bilíngue
de qualidade com e para as comunidades indígenas
Tupinikim e Guarani do Espírito Santo”

Este é o coro que ouvimos em relação à educação escolar indígena de Aracruz. No entanto, especificidade e diversidade⁵⁴ são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: além disso, é necessário ainda assegurar o direito de os povos indígenas a associarem verdadeiramente às suas escolas, aos seus projetos. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas.

Ao retomarmos a fala da pedagoga *Iurumiri*, quando perguntada sobre o que faz da escola de Comboios ser diferenciada (Fig. 09), a mesma depõe:

o diferente é que é uma escola agora indígena, então todo mundo aqui é uma família, por mais diferente que cada um seja, por mais pensar diferente que cada um pense, porque ninguém é igual, mas é uma escola indígena”. E quando interrogada sobre o que faz dela uma escola indígena? Responde de imediato: “as práticas culturais”. Para ela as pessoas que trabalham na escola, mesmo que todos não sejam indígenas (alguns casados com indígenas), moram na comunidade (em sua maioria) e conhecem a realidade. Citou casos reais em que, muitas vezes, o aluno vai para a escola com uma roupa suja, mas “é porque talvez faltou o sabão para lavar a roupa...na época de colheita da aroeira⁵⁵ tem aluno que chega aqui cheio de noda ainda, porque chegou em casa cansado, tomou um banho rápido e foi dormir”. Lembrou de situações que aconteceram com alunos que saíram para estudar em escolas fora da aldeia e que “foi ‘barrado’ porque tava com uma pintura indígena...enquanto que para nós é orgulho usar a pintura indígena”. E concluiu: “a gente se preocupa muito com nosso bem-estar... essa tranquilidade aqui da aldeia, da natureza... a gente tá no paraíso... (CADERNO DE CAMPO. Aldeia Indígena de Comboios, 17 de julho de 2013).

Para os povos indígenas do Brasil, o caminho da educação é visto em três momentos: 1) a “educação indígena”; 2) a “educação para índio” e 3) “educação

⁵⁴ Para Rute Monserrat (1999 *apud* NASCIMENTO, 2004, p. 100) existe uma diferença fundamental entre diferenciado e específico no trato da escola indígena. Específico seria o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto ao diferenciado, seria a autonomia que cada escola, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares.

⁵⁵ Aroeira: A pequena semente do fruto da aroeira vermelha, redondinha e lustrosa, inscreve-se entre as muitas especiarias existentes e que são utilizadas essencialmente para acrescentar sabor e refinamento aos pratos da culinária universal. Ver mais sobre o uso medicinal da aroeira em http://ci-67.ciagri.usp.br/pm/ver_1pl.asp?f_cod=13.

escolar indígena”. Primeiramente, antes da colonização do Brasil, configurava-se numa “educação indígena” preocupada com a tradição e cultura trazendo valores e conhecimentos, tanto científicos quanto natural e social dos próprios povos indígenas. (CARVALHO, 2013)

Continuando, segundo Carvalho (2013), durante o colonialismo, do império até no Brasil República, a “educação para índio” foi imposta pelos não índios para dentro das comunidades indígenas, que configurou uma educação integracionista, civilizatória que por muito tempo ficou a cargo dos jesuítas. Este modelo educacional foi oficializado a partir de 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), órgão criado pelo Decreto-Lei nº 8072, de 20 de julho de 1910⁵⁶, e instalado a 7 de setembro do mesmo ano. Pouco tempo depois, em janeiro de 1918, passou a ser apenas SPI, com o papel de “proteger” e “integrar” os índios à sociedade “civilizada”. Em 1967, uma nova mudança. O SPI foi substituído pela FUNAI e com a colaboração de órgãos municipais e estaduais trabalhavam na “integração” do índio à sociedade brasileira. Isso ocorreu até meados de 1991, quando a responsabilidade da “educação para índio” passou da FUNAI para o MEC. Segundo Kahn & Franchetto (1994, p. 6) “o lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã”. Na opinião de Grando e Hasse:

A educação escolar indígena esteve atrelada, desde o período colonial, ao projeto de “integração”, amparando-se na conversão religiosa e no uso da mão de obra para todo tipo de trabalho. A educação jesuítica desse período foi uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas, pois significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e de xamamismo e do domínio do corpo, através da mudança de técnicas corporais tradicionais. (*apud* FLEURI, 2002, p. 107).

Na década de 1990, com a criação do Decreto nº 26 de 14 de fevereiro de 1991, novamente mudou o rumo da “educação para índio” para “educação escolar indígena”. Essa conquista aconteceu por meio de reivindicações e movimentos dos próprios indígenas, dos apoiadores não indígenas e dos órgãos não governamentais, baseando-se primeiramente na Constituição Federal de 1988 que

⁵⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-republicacao-109749-pe.html>

nos artigos 210 e 215, 231 e 232 garantem os direitos à cultura e ao modo viver dos indígenas. (CARVALHO, 2013)

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos índios o direito à diferença e assumia para o Estado a proteção às manifestações culturais indígenas, assegurando o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição (1988), os índios deixaram de ser uma categoria social considerada em vias de extinção e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter além de sua organização social, os seus modos de viver seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Para Silva (1999, p. 65-66),

É preciso lembrar que dentre os 'bens indígenas' estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles todos os aspectos reconhecidos expressamente no art. 231 da Constituição. É no contexto dessas garantias conquistadas que se enquadra o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Concomitante à Constituição (1988) surgiram documentos e leis promissoras que se preocupavam em evitar a destruição física dos povos indígenas, mas que não impediram o desaparecimento de grande parte das culturas indígenas. Refiro-me nesse caso, à imposição durante anos da cultura dominante aos índios que, conseqüentemente influenciou na maneira de ser, crer e viver. Alguns destes documentos são destacados aqui: os Ministérios da Justiça e da Educação, com intuito de assessorar e implementar as políticas públicas e estabelecer a unidade no tratamento das escolas indígenas, instituiu o Decreto nº 559 de 14 de abril de 1991, que reza em seu art. 1º: “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”.

No âmbito do MEC, criou também a Coordenação Nacional de Educação Indígena que se tornou um Comitê de Educação Escolar Indígena, em 1992, pela Portaria nº 60, passando da função de coordenação, acompanhamento e avaliação das ações do governo nesta área para ser um órgão de caráter consultivo, normativo e

supervisor da educação escolar indígena em todo o país. Por meio deste comitê, foram elaboradas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e publicada em 1993. Tais diretrizes contribuíram na implantação de políticas de respeito às especificidades dos povos indígenas frente aos não índios e à diversidade interna em relação à língua, cultura e história. Constam também considerações acerca da definição e desenvolvimento do currículo garantindo que os conteúdos das disciplinas atendam às especificidades das comunidades indígenas; aspectos sobre a relação escola-aluno-comunidade, sobre avaliação, sobre materiais didáticos e pedagógicos, sobre programas de formação e a organização da escola. Também, transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil. A partir daí, com um conceito de educação escolar indígena mais concreto, o MEC passou a responsabilidade da mesma para os Estados e Municípios. Na opinião de Nascimento (2004, p.137), embora as Diretrizes sejam “o melhor documento do ponto de vista didático-pedagógico e de orientação burocrática para o novo conceito de escola indígena”, é possível afirmar que a partir deste próprio documento originou parte das dificuldades encontradas pelos órgãos públicos locais para a estruturação e desenvolvimento do atendimento específico às escolas indígenas.

Em cumprimento às determinações da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esclarece as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, sobressaindo a preocupação com o ensino bilíngue e intercultural. O artigo 32 trata da educação indígena: “§ 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Para Nascimento (2004, p. 132), “no campo da educação formal, a inclusão foi efetivamente vinculada ao modelo de escola que lhes era/é imposto, antes via FUNAI e Missões, hoje pelas redes públicas de ensino”. A partir da LDBEN, os currículos das escolas (ensino fundamental e médio) devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. No que se refere às comunidades indígenas, está assegurada a utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem e,

consequentemente, o desenvolvimento de currículos e programas específicos. Em relação às características, o artigo 26, ressalta que sejam “regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela de cada escola”.

No ano de 1998, surgem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que assegurava às comunidades indígenas uma “educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural” (RCNE Indígena, 1998, p.32). Note-se que nenhum profissional pedagogo participou da elaboração desse Referencial, o que o torna carente de eixos norteadores e propostas metodológicas coerentes. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p.24) também reconhece o caráter multiétnico do Brasil, a autonomia indígena e “relações igualitárias entre os povos indígenas a sociedade civil e o Estado”. Na sua essência, esse referencial está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas.

No intuito de fixar Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº3, de 10 de novembro de 1999. Além disso, a Resolução define como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, a saber, em seu art. 2º: I. sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II. exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV. a organização escolar própria. O art. 3º determina que,

Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I. suas estruturas sociais;
II. suas práticas socioculturais e religiosas;
III. suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
IV. suas atividades econômicas;
V. a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
VI. o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Assim, reformulando a proposta das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), a partir da Resolução nº 3/1999, a coordenação das ações escolares de educação indígena volta a ser responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios a sua execução.

A proposta de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos representa uma grande novidade no sistema educacional do país. No entanto, exigem das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos. Inclusive, é preciso possibilitar a formação inicial e continuada em serviço dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades.

Em se tratando da formação dos professores, em 2002 é publicado um documento elaborado por professores indígenas, consultores, pareceristas, técnicos da educação, professores universitários, dentre outros, que são os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002, 84 páginas, coordenação e redação de Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte). Segundo Mindlin (2003, p. 149),

É uma espécie de guia para construir e disseminar um modo de pensar e um sistema para as escolas indígenas, influenciando os muitos agentes envolvidos na questão educacional indígena, como educadores das redes estadual e municipal, que, em sua maioria, não tinham até agora familiaridade com a educação intercultural, nem informações sobre povos indígenas.

Numa proposta comparativa à filosofia da práxis gramsciana, em se tratando do nosso contexto investigativo, as comunidades indígenas acompanharam o desenvolvimento e atualização da legislação sobre educação escolar indígena. Hoje torna-se para essas mesmas comunidades um “saber fazer” pós-contato que tem sido assumido pelos índios como um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação de sua identidade. Nesse momento, a participação da comunidade nas ações pedagógicas deve assegurar a cultura de um povo.

Assim, a implementação da educação escolar indígena as aldeias articulou-se por meio da criação do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI), estruturado por uma comissão geral e três subnúcleos (saúde, educação e agricultura), tinha como objetivo se constituir em instância consultiva, assessora e articuladora das instituições e/ou organizações responsáveis pelo cumprimento da política indigenista voltada para o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos povos indígenas desse Município⁵⁷.

Ainda, na opinião de Rodrigues (2012, p.23), esta formação representou o interesse das comunidades indígenas na educação escolar e, principalmente, a necessidade de (re)formular o currículo das escolas e, a partir daí, construir uma proposta curricular diferenciada e específica para a educação escolar indígena de Aracruz. Neste sentido, concebeu:

um momento de ruptura importante para o povo Tupinikim, em que de um lado os próprios índios começam a assumir a educação nas aldeias e de outro, as questões culturais a serem introduzidas no processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Segundo ainda documento da Secretaria de Educação⁵⁸ (1996):

O Projeto de Formação de educadores índios Tupinikim e Guarani com o objetivo de formar os índios indicados por suas comunidades, em nível de magistério indígena, por meio de um curso realizado em doze etapas de tempo-aula (com os formadores do IDEA) e tempo-aldeia (estudo, pesquisa e estágio feito nas próprias aldeias), no período de 1996 a 1999.

Em 1995, por ocasião do I Seminário de Educação Indígena em Aracruz com a participação das duas etnias, Tupinikim e Guarani, discutiram propostas de implementação em sua realidade. Em 1996, na busca de se concretizar a proposta de uma educação escolar diferenciada que atendesse às necessidades específicas, as comunidades indígenas solicitaram aos parceiros do NISI o desenvolvimento de um curso de formação de professores, que ficou assim denominado: Curso de Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau - Formação

⁵⁷ EDUCAÇÃO ARACRUZ (ES). Pensando e fazendo Educação: Fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no Município de Aracruz. Secretaria Educação de Aracruz - Prefeitura Municipal de Aracruz, 2006, p.89.

⁵⁸ Idem, p.90.

específica em Educação Indígena, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, na interculturalidade da participação dos educadores e comunidades indígenas em todas as decisões das diferentes atividades programadas.

O resultado foi a formação de trinta e cinco educadores indígenas diplomados e qualificados a assumirem as escolas das aldeias (Fig. 10). Anteriormente a esta formação, os profissionais que atuavam nas escolas das aldeias eram praticamente 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”. Esta foi uma grande conquista das comunidades indígenas. No entanto, até hoje não teve nenhum outro concurso público efetivo, específico para estes e/ou outros educadores. Para Gamski, tanto a filosofia como a política e a economia entrelaçadas, “formam indivíduos conscientes de sua subjetividade social, fincados no terreno concreto da história e das suas contradições com as quais precisa aprender a interagir para compreender seus mecanismos de poder e se organizar para operar transformações” (SEMERARO, 2006, p. 72). A partir de então, os educadores que atuam nas aldeias Tupinikim e Guarani são remunerados pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (efetivos ou contratados em designação temporária) e as escolas recebem a manutenção, apoio pedagógico e administrativo.



Figura 10: Formandos e formadores da turma de Magistério Indígena, 1999.
Fonte: Silva, 2000.

Atualmente, as discussões no âmbito da formação dos educadores perpassam pela Licenciatura Indígena. O PROLIND é uma iniciativa do Ministério da Educação, por

intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁵⁹ (SECAD), Secretaria de Ensino Superior⁶⁰ (SESu) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação e desenvolvimento de programas específicos para apoiar a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, em nível superior. A Universidade Federal do Espírito Santo concorreu ao Edital de convocação nº 03, de 24 de junho de 2008, foi contemplada e ainda trabalha para realizar o processo seletivo de alunos. Na perspectiva de construir reflexões acerca dessa licenciatura, participei de dois seminários organizados pela coordenação da Universidade responsável, que aconteceram em 09 de novembro de 2009 e 04 de maio de 2010. Na pauta, a professora Silvia Lopes da Silva Macedo⁶¹ apresentou: a Licenciatura Indígena na UFES; o quadro atual da Licenciatura Indígena no Brasil e o projeto PROLIND, encaminhado para o MEC para elaboração de licenciatura indígena na UFES. A professora destacou a necessidade de serem realizados seminários nas aldeias para garantir a participação dos indígenas na discussão do projeto da licenciatura. Em seguida, a educadora indígena Leidiane, representante das aldeias Tupinikim e Guarani discutiu o tema “Por que demandamos uma licenciatura indígena na UFES?” Apresentou a situação da educação escolar indígena no Espírito Santo e as demandas das populações indígenas. Ainda, justificou a necessidade dessa formação em nível superior para as comunidades indígenas, dadas algumas limitações acerca da educação escolar indígena, dentre as quais destacamos: o baixo rendimento dos alunos indígenas em relação aos não indígenas; a não implantação do Ensino Médio nas aldeias; a falta de credibilidade dos próprios indígenas nas escolas das aldeias; a impossibilidade de prestar concurso público efetivo; dificuldade na contratação temporária e, implicações salariais. O representante do cacique de Caeiras Velha, Sr. Laudo, destacou a

⁵⁹ Hoje com uma nova política e nomenclatura, a SECADI em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

⁶⁰ A SESu é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a LDBEN, também são de responsabilidade da Sesu.

⁶¹ Até então coordenadora da Licenciatura Indígena e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. Hoje a professora não se encontra mais na UFES.

necessidade de parcerias. Nesse sentido, Foerste & Schütz-Foerste (2001) me fazem refletir 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.

Acredito que as perspectivas interinstitucionais contribuem na formação dos educadores indígenas e os auxilia a refletir sobre a construção metodológica de um currículo que atenda seus anseios como grupo culturalmente estruturado. Nas palavras de uma liderança Tupinikim (2009) “nosso objetivo é trabalhar dentro da nossa cultura, garantir nossa cultura e direitos, respeitar o não índio e ser respeitado, ser político para pensar a educação e saúde indígena [...] Nós queremos pessoas preparadas para atuar dentro e fora da aldeia”. Concordando, os Guarani da Aldeia de Boa Esperança (1999) dizem que “se tivermos educadores índios então precisamos ter uma escola só para nós e assim os educadores não vão sair para dar aula fora da aldeia e nem as crianças sair para estudar fora porque se funcionar uma escola dentro da aldeia vão estar valorizados os educadores, alunos e nossa comunidade”. Desse modo, a formação de educadores bem como a construção de uma escola que atenda às necessidades de cada um desses povos, torna-se urgente.

Hoje, a realidade nas aldeias é de alguns professores formados pelo Magistério Indígena, outros formados por cursos de licenciatura e Pedagogia de Instituições que não trabalham a especificidade indígena, e, ainda, pessoas formadas em cursos de bacharelado de áreas afins, que fizeram ou não complementação pedagógica ou algum outro curso de aperfeiçoamento, extensão ou especialização em educação, também na área ou não. Ou seja, uma variedade de pessoas com formações acadêmicas diversas tem trabalhado nas escolas das aldeias. Com destaque, a UFES ofereceu cursos de Especialização em Educação do Campo (2009-2010), de Extensão em “Cultura e História dos povos indígenas” em 2011 com reoferta em 2013. Também em 2013 abriu edital para o curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo com o preenchimento de mais de 1700 vagas para professores

campesinos. E, retomando sobre a Licenciatura Indígena na UFES, sabemos que o processo está há mais de dois anos “circulando” entre os departamentos da Universidade, em função da burocracia que se instaura nos meios acadêmicos e pelo desconhecimento da realidade indígena.

A formação inicial é urgente aos indígenas, pois somente em 1996 tiveram uma formação específica, em nível de Ensino Médio que já não atende mais às necessidades das aldeias. Existem escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que impulsionam o início do Ensino Médio nas aldeias. Diante disso, os professores e a gestão das escolas indígenas se preocupam, pois existem poucos profissionais habilitados para atender à demanda. A preocupação é que a educação em nível de Ensino Médio nas aldeias não deixe a desejar ao ensino oferecido fora da aldeia. Sem e tratando da EMEIEF “Dorvelina Coutinho”, a pedagoga *Iurumiri* reflete:

A carência aqui é total de 6º ao 9º para preparar para o ensino médio... Hoje temos alguns professores licenciados que podem abranger até o ensino médio [...] A previsão é de vim professor de fora, entendeu? Ai vem professor de fora...que professores são esses? Igual, a gente tá preocupado com esse tipo de professor que trabalham na Vila do Riacho, ai vem pra cá mas também são pessoas que não tem conhecimento da questão indígena...pode ajudar mas também pode atrapalhar...(CADERNO DE CAMPO, Entrevista. Aldeia de Comboios, 23 de outubro de 2013)

Neste caso, como fica a interculturalidade? O medo de não serem compreendidos por professores que não conhecem a especificidade indígena agrava as condições de oportunizar uma escola em nível médio na aldeia. Ainda nesse o contexto, *Iasytata* e Alzenira, gestoras da educação escolar indígena da SEMED/Aracruz/ES informam os encaminhamentos do Governo do estado e do Município para concretizarem a implantação desse complemento à educação Básica para as comunidades indígenas:

Iasytata: A escola de Ensino Médio será construída na aldeia de Caeiras Velhas para o funcionamento de Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O governo do estado fez parceria com o município de Aracruz para iniciar o EM sem mesmo que a escola tenha sido construída. O EM vem fortalecer a continuidade do trabalho que inicia na Educação Infantil (EI). Nos Guarani e Dorvelina serão turmas anexas à escola polo, que será em Caeiras Velhas. Não iniciou este ano em função da burocracia. EJA talvez inicie este ano.

Alzenira: Até montar a proposta pedagógica do EM específica para os indígenas iria demorar muito.

Iasytata: Inicialmente vai usar a proposta que tem (do Estado/SEDU) a partir das discussões vai construindo a Proposta Pedagógica (PP) para a escola indígena do Ensino Médio. Então o momento é esse. Na semana que vem tem reunião com secretário estadual para discutir mais uma vez para ver a questão da própria estrutura que o governo vai dar para o atendimento as escolas e até a criação de um núcleo de educação escolar indígena dentro da própria Secretaria Estadual de Educação porque aí muda toda a estrutura do Estado em relação à Educação Escolar Indígena (EEI), porque não é só pensar a escola lá mas é pensar as condições dessa escola poder ser e acontecer de qualidade na perspectiva dos povos indígenas. (CADERNO DE CAMPO, Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014)

Muitas questões apresentadas mostram ações para iniciar o Ensino Médio nas escolas das aldeias. O que me chamou a atenção foi a necessidade, nesse momento, de objetivar a implementação mesmo com o uso de uma proposta pedagógica não indígena. A demanda é urgente e a burocracia engessa alguns direcionamentos. Ainda assim, a educação escolar indígena em Aracruz tem avançado e a cada dia sendo chamada a lidar com “a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Seguidamente, ao curso de Magistério Indígena, 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 indígenas em garantir uma educação escolar intercultural e de qualidade para os seus filhos.

No caso dos Guarani, a partir de 2003, sete educadores Guarani 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, em 2004, a atuação exclusiva de educadores Guarani em suas escolas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O educador Guarani dessas turmas também passa por uma “seleção” dentro da comunidade. Precisa obrigatoriamente saber falar a língua guarani, pois até o 3º ano, as crianças só conhecem e falam a língua materna. Assim, as aulas são quase que exclusivamente na sua língua materna. No caso dos Tupinikim, desde 2005 faz parte da estrutura curricular de suas escolas o

ensino da Língua Tupi, e também possuem professores específicos. Os Tupinikim tem se preocupado com políticas de preservação e revitalização linguísticas que possam, de fato, ser levadas a efeito.

Segundo os educadores indígenas Guarani, levando em consideração os objetivos do Curso de Formação Indígena Guarani das Regiões Sul e Sudeste e da SEMED, a extensão da escolaridade para as séries finais do Ensino Fundamental foram “as motivações que nos levaram a realizar a revisão a ampliação do currículo das nossas escolas”. Diferentes ações contribuíram e culminaram na escrita de uma PP que atendesse da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, tudo em discussão junto aos formadores parceiros, educadores indígenas, pais e comunidade Guarani, desde 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” (PP, 2006).

Lembrando que, na escrita da proposta pedagógica para as escolas guarani, alguns princípios norteadores evidenciam-se: que os professores das escolas sejam Guarani e falem a língua; que o ensino seja bilíngue; que a educação esteja a cargo da comunidade educativa e não somente da escola; que a educação seja intercultural; que os conteúdos escolares estejam relacionados com a realidade das aldeias. Para os Guarani, exclusivamente, a escola deve atender às necessidades do dia a dia. Na opinião de Bergamaschi (2007, p. 198):

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios.

Ao tratar sobre os objetivos da educação escolar, a proposta curricular é diferenciada para as escolas das aldeias numa construção autossustentável levando em consideração a identidade cultural. Assim, especificamente: 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; fortalecer a organização do nosso povo e as relações com outros grupos indígenas. Para atender esses objetivos, a comunidade educativa Guarani elegeu cinco questões que devem orientar as escolhas dos conteúdos curriculares, uma vez que estes devem contribuir para reflexão dos problemas existentes nas aldeias: a sustentabilidade; o resgate, a preservação e a divulgação da cultura; a história Guarani; a saúde; a organização sócio-espacial.

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 autoafirmação 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. (PP, 2006)

Na opinião de Meliá, estudioso do povo guarani, a educação escolar e a educação escolar indígena são incompatíveis. Os conhecimentos presentes na educação indígena e na palavra sagrada dos seus antepassados dentro da escola nunca terão o mesmo valor, porque o professor não vai substituir a autoridade do rezador, do pai, da mãe, do avô, dentre outros parentes. Essa é uma tarefa da família e não da escola. Para as autoras Kahn e Franchetto (1994, p.5), educação indígena é o “conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena”.

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”. (PP, 2006) Com base nisso, o professor *Karai* discursa sobre ver educação escolar dos guarani de maneira diferenciada:

O papel da escola para a formação dos alunos? Pessoalmente, eu falo por mim, creio que se a gente seguir o tradicional, observar a questão tradicional, o conhecimento indígena é formar para que seja um guarani nos seus conhecimentos tanto religiosos, familiares, de cidadão indígena. Não para competição, competir no mercado de trabalho. Acho que se a gente seguir o papel da escola...o papel da educação indígena de fato é formar uma criança para ser um cidadão indígena guarani se é guarani, se for Tupinikim tupinikim. As características a qualidade que o guarani tem, a sua cultura, acho que seguir esse padrão, essa forma. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014)

Na expectativa de atender aos anseios da comunidade indígena 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. 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” constatei que o currículo da educação escolar indígena de Aracruz/ES está organizado 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. Como exemplo, apresenta 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”.

No caso dos Tupinikim, a discussão também acontece desde o curso de Formação de Magistério Indígena (1996-1999) que, na ocasião elencou seis problemáticas, visando contemplar a cultura Tupinikim na educação escolar:

- 1) A história do povo Tupinikim no século XVI, no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 2) A luta pela terra dos povos Tupinikim e Guaraní no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 3) A organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 4) A organização socioeconômica do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 5) A interação do povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia em seu no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 6) A influência dos diversos grupos étnicos (guaraní, pomeranos, africana, italiana, portuguesa, etc) na formação da sociedade capixaba (PPT, 2006).

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

Em consonância com a luta pela terra, preocupados e conscientes de que o modo de vida atual não atende mais aos aspectos culturais e étnicos do seu povo é que se pensou num projeto de autoafirmação cultural. Assim, a educação escolar indígena traz sentido às novas reflexões e interesses das comunidades indígenas de Aracruz. Segundo Almeida (2007, p.63),

a reivindicação por uma escola que retrate a realidade e a cosmovisão indígena foi e ainda é uma ação travado por todos os povos indígenas, todavia, ocupa distintas funções, objetivos e expectativas de acordo com a situação histórico-social-cultural e política de cada povo.

Porém uma questão que, às vezes, me incomoda é: por que os indígenas querem escrever um currículo para as suas escolas de maneira que esta escola começa a tomar a forma da escola do não índio? Os povos indígenas querem ter o domínio do conhecimento indígena, mas também do conhecimento não indígena. Esta é uma forma de resistência e sobrevivência que estes povos encontraram ao longo de todo o tempo de conflito e regime colonizador. Acredito que esta questão não pode ser respondida sem recorrer às falas dos sujeitos diretamente envolvidos nesta discussão. Assim, *Karai* nos fala:

A escola tem feito pouco disso, não muito... por que a escola também enfrenta uma coisa de um lado uma situação difícil...porque geralmente a escola (é normal também) que atende a comunidade... que é composta por varias famílias que pensam diferente...e que querem que a escola ande de uma forma diferente...então uma escola não dá para andar para “cada canto” que eles querem... então um grupo quer que seus filhos tenha formação para competição, competir no mercado do trabalho, que seja isso que seja aquilo já visa o trabalho, o dinheiro. Outros não... outros querem que façam pelo menos o básico o mínimo mas que tenha a formação pessoal a formação humana de um guarani...mas outros não visam de outra forma. A escola ta caminhando tentando conciliar as duas ideias ou três ideias sei lá... porque hoje é diferente... a escola fica dividida...não pode puxar muito para um lado ou outro... a ideia é atender de uma forma equilibrando...atender a todos.

Tomando a opinião de Brand (2010)⁶² “os povos indígenas sabem o que eles querem. Nós é que não sabemos e não temos a capacidade de dialogar com eles”. Para o pesquisador, o diálogo na trajetória de lutas dos povos indígenas não foi valorizado e por isso, hoje temos dificuldade de reconhecer o tipo de educação que eles têm e que eles querem. Os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação, como já anunciava Aracy Lopes da Silva (*apud* SILVA & FERREIRA, 2001, p. 106):

Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

Nesse sentido, acredito que os currículos das escolas devam ser a expressão do equilíbrio de interesses e forças de todos os envolvidos em cada comunidade acadêmica. Na opinião de Sacristán (2000, p.26), “o currículo é a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar”. Da mesma forma, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (*Idem*).

⁶² BRAND, Antonio. Palestra proferida no I Seminário Internacional “Gramsci e os movimento populares”. Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói, RJ, 2010. (informação verbal)

Corroborando, Giroux (1995, p. 154) discute a criação de novas formas de conhecimento por meio de práticas de sala de aula que forneçam aos estudantes a “oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante”. Retomando a discussão sobre os conflitos em função da garantia dos direitos indígenas, o autor destaca que “uma pedagogia crítica deve reivindicar o social como uma pré-condição para a luta e para o desenvolvimento coletivo”. (*Idem*)

Nesse sentido e na medida em que foram formados educadores indígenas Tupinikim e Guarani, reconheceu-se também que o currículo e os programas das disciplinas das escolas municipais de Aracruz/ES estavam divorciados da realidade socioeconômica e étnico-cultural dos povos indígenas Tupinikim e Guarani e, conseqüentemente de suas escolas. Verificou-se que o conteúdo trabalhado em suas escolas era insuficiente, teorizante e incapaz de contribuir para o desenvolvimento das comunidades indígenas. Segundo Hernández (1981, p.15) “para todo povo dominador, o povo dominado foi bárbaro e herege, posto que necessitou desacreditá-lo e degradá-lo para justificar a implantação pela força do seu próprio sistema de vida e defender assim seus interesses econômicos.” Na opinião de Gadotti (1992), uma maneira de atender os currículos que se apresentam em toda a diversidade cultural do Brasil, um sistema nacional de ensino deve incentivar a cultura local e não silenciá-la por meio de currículos hegemônicos e descontextualizados. Sobre a especificidade do currículo da educação escolar indígena, Monte (1997) comenta:

Ainda que se compreenda que as diferentes sociedades indígenas não compartilham um mesmo e coerente corpo de conhecimentos ou uma mesma alternativa epistemológica e ontológica ao paradigma ocidental, apresentam pontos de contato entre si; a demanda pelo reconhecimento de direitos sociais, como posse e usufruto das terras ancestrais, liberdade de expressão e reprodução cultural, e princípio da autodeterminação enquanto sociedades diferenciadas entre si, mas que compartilham padrões coloniais e estratégias de resistência a tais padrões. (MONTE, 1997, p. 132-133)

Quando iniciei na realidade indígena de Aracruz, pensava que muito havia para ser ensinado àqueles educadores. Hoje vejo e, felizmente reconheço que tenho muito que aprender. Nem mesmo as representações indígenas nós entendemos!? Então,

como posso contribuir na formação desses educadores para que possam compreender as particularidades do processo do trabalho pedagógico que ocorre nas condições concretas da escola (indígena e não indígena), da educação formal e não formal, ou seja, das práticas culturais bem como as condições de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, enfim, um estudioso da educação do seu povo? E, além disso, que compreenda a dinâmica da realidade atual e contribua na construção de uma pedagogia/s indígena/s, capaz de equacionar os fundamentos das políticas públicas para a educação indígena?

De acordo com Foerster (2005, p.89) “a ideia de colaboração e negociação entre instituições interessadas no professor é um aspecto que parece sobressair-se”, pois práticas como estas evidenciam o desenvolvimento de projetos e programas entre instituições, indivíduos e poder público e, além disso, mostram a organização entre os interlocutores. Mesmo que marcada por certo “estranhamento”, a parceria entre esses sujeitos oportuniza o posicionamento e a superação de dificuldades reconhecidas coletivamente.

A educação escolar indígena hoje urge por um profissional que desenvolva a autonomia intelectual proposta por Gramsci (1976) e articule teoria e prática no trabalho pedagógico respeitando sua cultura num trabalho coletivo e democrático, assumindo o compromisso de transformar as condições atuais de educação do seu povo (FREITAS *apud* VEIGA, 2001). Nas palavras de Semeraro (2004, p. 75-76),

Os intelectuais que formam a consciência crítica de seu grupo social são orgânicos a ele porque capazes de construir não apenas um “bloco histórico” (uma articulação) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, entre governantes e governados, mas principalmente porque sua atuação rompe com a concepção de poder dominação e se dedica a elevar intelectual e socialmente as camadas populares conduzindo à hegemonia de uma efetiva democracia.

É nesse aspecto que o intelectual proposto por Gramsci (1977) não pode perder a sua referência e se deixar “comprar” pelas inovadoras façanhas que a sociedade hegemônica produz. Organizando-se para enfrentar “a autocracia, o formalismo, a tecnocracia” é que os novos “políticos-intelectuais” associados aos “sujeitos

populares” resistirão e decidirão em favor de uma verdadeira democracia (SEMERARO, 2004).

As estratégias de resistência, muitas vezes, podem ser interpretadas por desordem, desacato às leis, dependendo da visão de quem direciona as políticas públicas. Os indígenas já sofreram e sofrem por seus direitos garantidos constitucionalmente. Há pouco tempo, assistimos “Raposa Serra do Sol” que é uma área de propriedade da União com usufruto indígena. Estas áreas são definidas de acordo com a ocupação tradicional das terras e que, de acordo com a Constituição de 1988, no artigo 231, no parágrafo segundo, estabelece que “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”. A área é tradicionalmente habitada pelos *macuxis*, etnia majoritária na reserva. A reserva compreende uma região de planície (Raposa) e uma montanhosa, ao norte (Serra do Sol). Cerca de 19 mil índios de cinco etnias vivem na região da reserva agrupados em quase 200 aldeias, chamadas de malocas. Mesmo com o discurso dos índios e os grupos a favor da reserva contínua que alegam que sua forma de vida e desenvolvimento ficariam ameaçados, caso a decisão fosse desfavorável à demarcação contínua, ainda assim latifundiários lutam para a posse destas terras.

As injustiças pelas quais os povos indígenas ainda vivem podem ser conferidas em pequenos territórios demarcados, como por exemplo, do Mato Grosso do Sul, no município de Coronel Sapucaia, na fronteira com o Paraguai, num acampamento de reocupação de terras ancestrais, *Kurusu Mbá*. Segundo Brand (2010) os *Guarani-Kayowá* sofrem com atrocidades e o confinamento, pois estão cercados por campos de soja, acampados em lonas pretas na beira da estrada, enquanto sonham em reconstituir seu pedaço de mata atlântica e em plantar seus alimentos. Enquanto a demarcação das quase trinta terras indígenas não sai, os *Guarani-Kayowá* continuam vivendo em extrema miséria, em pequenas áreas ou ameaçados por pistoleiros quando tentam reaver o que perderam. Muitos se suicidam, por desespero.

No trabalho com educadores indígenas, Scandiuzzi (2000, p.193) nos lembra que “o educador que assessora a formação do professor indígena, estará recebendo e

dando informações”. E, como o próprio Antonio Nanni (1998, p. 50 *apud* FLEURI, 2002, p. 139), definiu a educação intercultural como:

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexas de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidade educacionais para todos, requer a formação de educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediar.

Sob esses aspectos, ScandiuZZi 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. (SCANDIUZZI, 2000, p. 190)

Por conseguinte, entendemos que trabalhar a educação intercultural nos desafia a todo instante, pois, também nos é exercitar a todo instante a nossa alteridade e identidade. Na opinião de Silva (1999, p.64), “o desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e suas possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes”. E, acrescento, a partir da nossa visão não indígena não ferir a relação que se estabelece em cada dia e a cada encontro e a partir de cada diálogo.

CAPÍTULO 3 COMUNIDADES TUPINIKIM E GUARANI DE ARACRUZ/ES III: PRÁXIS DE INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



Figura 11: Índio guarani construindo sua casa.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Boa esperança, 23 de julho de 2013.

Corroborando na discussão, as pesquisas realizadas nas comunidades indígenas do Espírito Santo mostram que tanto o desejo dos povos Tupinikim e Guaraní de construir uma educação escolar de qualidade que responda a seus interesses quanto às reivindicações de direitos constitucionais fundamentam as ações do processo de tornar específica a educação escolar indígena. Estes elementos não são suficientes para conhecer a complexa realidade da proposta educativa em questão, mas acredito que eles permitem pensar em uma educação escolar indígena: diferenciada e específica, intercultural e bilíngue de qualidade com e para as comunidades indígenas Tupinikim e Guaraní do Espírito Santo (ALMEIDA et al, 2012).

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação discutida e construída por esses povos no contexto de lutas pelo reconhecimento legal do direito à diferença cultural e posse das terras ocupadas pelas populações indígenas, principalmente, permeia-se também pela discussão sobre os conceitos de cultura, interculturalidade, identidade, alteridade e práxis.

Nesse sentido, busco uma interlocução com diferentes autores e atores desse processo, que me ajudam a compreender a educação intercultural ressignificada pela “libertação” e “hegemonia”⁶³. Apresento o conceito de cultura (WILLIAMS, 2008; BRANDÃO, 1989; FORQUIN, 1993; CANDAU, 2011; GEERTZ, 1989), interculturalidade (D’AMBROSIO, 1996; FLEURI, 2002; 2003; SCANDIUZZI, 2009;), identidade e alteridade (MELIÁ, 2000; FREIRE, 1981; 1987; LITAIFF, 2004) e práxis (FREIRE, 1989; VÁSQUEZ, 2011; SEMERARO, 2006), dialogando com diferentes pensamentos e diferentes autores na busca de não ser simples expectadora, mas contribuinte nos processos de construção de uma educação escolar indígena e de uma prática escolar significativa para os profissionais que ali trabalham.

Buscando uma visão antropológica, recorro a Laraia (1997) que diz que “as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais”⁶⁴, ou ainda que, “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado”⁶⁵. No sentido antropológico, para Ribeiro (2000, p.95):

Os modos (brasileiros) de produzir, interagir, pensar e simbolizar desenvolvidos ou adotados para satisfazer as necessidades humanas. Cultura não significa, portanto, apenas ilustração ou progresso, e sim, ideias, comportamentos e, sobretudo, fórmulas de ação sobre a natureza para o provimento da subsistência, que vêm dos primórdios da formação da nacionalidade.

Por sua vez, Geertz⁶⁶, afirma “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas

⁶³ “Além de se ‘libertar’ era necessário, portanto, conquistar a ‘hegemonia’. SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 29, p.95-104, Nov/2007.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

⁶⁴ Laraia, 1997, p.17.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Geertz, 1989, p.4.

análises”. O autor entende a cultura como pública, como a totalidade acumulada de padrões culturais, assim, “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”⁶⁷.

Já Laplantine (1999, p.120) conceitua cultura como “nada mais que o próprio social, mas considerado dessa vez sob o ângulo dos caracteres distintivos que apresentam os comportamentos individuais dos membros desse grupo, bem como suas produções originais”. Trata-se aqui de como o social é aprendido por meio dos comportamentos particulares e individualizados dos membros de um determinado grupo, sejam suas formas de pensar, de encontrar, de trabalhar.

Em “A cultura na rua”, Brandão (1989) apresenta diferentes formas de viver a cultura, como numa folia, festa, procissão, romaria, na arte e no artesanato, e até em danças, como a dançar a morte⁶⁸. O autor considera curiosa e importante a diferença em que as sociedades vivenciam certos acontecimentos e situações: “aqui e ali, por causa dos mais diversos motivos, eis que a cultura de que somos ator-parte interrompe a sequência do correr dos dias da vida cotidiana e demarca momentos de festejar” (p.8). As manifestações e festividades passam, assim como a vida passa. Ao afirmar que “tudo muda e tudo é o mesmo” (p.9) nos remete à reflexão de que, embora mudamos nosso comportamento a partir de hoje, não deixamos de ser quem sempre fomos.

D'Ambrosio (1996) defende que ao longo da história, indivíduos e povos têm criado e desenvolvido instrumentos materiais e intelectuais para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer segundo suas necessidades de sobrevivência e transcendência, ao que chamou etnomatemática. É possível que, conhecendo outras etnomatemáticas, possamos nos aproximar de uma visão mais global da matemática. Ao escrever sobre a busca dos antropólogos por uma generalidade humana, Geertz (1989, p. 32) sugere que algumas das revelações mais instrutivas

⁶⁷ Geertz, 1989, p. 10.

⁶⁸ O autor faz referência a festas cívicas, religiosas, históricas, tradicionais e profanas; as feiras de arte e artesanato comum na maioria dos pontos turísticos; a ausência que estão fadadas as minorias desprivilegiadas sócio e economicamente; ou, nas relações físicas e simbólicas entre vivos e mortos: dançar pelo morto, dançar contra o morto, dançar com o morto e dançar através do morto.

nesse sentido podem ser encontradas nas particularidades culturais dos povos. Pesquisar essas particularidades é, porém, um desafio.

3.1 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DE LUTAS POR DIREITOS SOCIAIS

Raúl Fornet-Betancourt (2001, p.181) apresenta seu entendimento sobre cultura não com um significado abstrato, mas como sendo “um processo concreto em que uma determinada comunidade humana organiza sua materialidade com base nas finalidades e valores que querem realizar”.

Numa reflexão mais aprofundada, o autor se baseia no ser humano como sujeitos de culturas e que dela toma posse. Nesse sentido, não só incentiva e cultiva a pluralidade de visões de mundo e de respeito mútuo entre eles, mas também tenta ser um instrumento adequado para a concretização de uma pluralidade de mundo real. A interculturalidade é, portanto, proposta como uma alternativa que permite reorganizar o mundo porque acredita na comunicação entre culturas e suas visões de mundo para que possam torná-las reais.

Segundo Fornet-Betancourt (2001, p.371), um dos principais representantes da filosofia intercultural, é uma tarefa difícil conceituar a Interculturalidade. No seu entendimento, o intercultural se coloca com uma possibilidade de complemento, segundo o qual todas as culturas se completam alternadamente e, respectivamente, entram em diálogos recíprocos. Esse processo dialógico entre as culturas é considerado pelo autor como um grande desafio do mundo hoje, que é contribuir para o planejamento de um mundo transformado interculturalmente.

De certo, se fala de uma transformação intercultural porque almeja uma outra filosofia, que ele chamou de filosofia intercultural:

A filosofia intercultural é um programa de trabalho para provocar uma mudança de paradigma no exercício de qualquer filosofia; e quer contribuir para esta mudança de paradigma rompendo com as barreiras criadas pelas

estruturas monoculturais das filosofias tradicionais, ou então, de forma mais positiva, cultivando uma atitude filosófica que parte do reconhecimento da pluralidade das filosofias com suas respectivas matrizes culturais e suas formas de argumentação e de fundamentação (FORNET-BETANCOURT, 2001, p.371)

A filosofia intercultural é um processo continuamente aberto em que se aprende a conviver com as visões e experiências filosóficas de toda a humanidade. Seguindo, ele constrói seu pensamento em uma dimensão dialógica e, na intersubjetividade, trabalha com a ideia do 'ser-um-com-o-outro' como alicerce do ser humano que abre diversas possibilidades. Defende o direito à diversidade cultural como direito dos povos em cultivar suas culturas próprias. Critica o fenômeno mundial da globalização, questionando: "com que direito se globaliza?" Para o autor a globalização é o resultado de uma expansão incontrolada do neoliberalismo político e econômico que tem por finalidade homogeneizar e monopolizar o planeta segundo as exigências do mercado capitalista.

A partir da globalização neoliberal percebe que a grande maioria da humanidade passa de sujeito para objeto que padece dos efeitos desse fenômeno. Nesse sentido, se opõe ao projeto neoliberal, que convoca à universalização das culturas e promove uma reflexão em que todas as culturas sejam respeitadas, que possam transformar-se mutuamente, sem receio do colonialismo. (FORNET-BETANCOURT, 2001)

3.2 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DO DÁLOGO LIBERTADOR

No pensamento educacional e na perspectiva freiriana de cultura:

A cultura não é só uma manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gostos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferentes, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que

se dá algo essencial: o desenvolvimento da diferença. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p.34)

Diante dessas reflexões apresentadas 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, além disso, a maneira como eu me reconheço e me sinto como ser humano e pertencente a um grupo: uma cultura traduz um conjunto de escolhas.

O desafio é, também, de inovar as práticas escolares para contribuírem na luta de retomada da autonomia de seus processos etnopolíticos (LUCIANO, 2011). Dessa maneira, se não fosse pela práxis, “seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos” (FREIRE, 1981, p.35). O desafio está em fazer a relação entre o aprendizado do aluno na escola e a sua vida, num processo de construção do sujeito autônomo. Como afirma Freire,

Daí que a ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos. A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planificada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor. (FREIRE, 1981, p.35)

O professor precisa compreender que a sua postura nesse processo é de colaborar para uma educação que permeie a dialogicidade. Nesse perspectiva, Freire (1987. p.45) aponta o diálogo como “uma exigência existencial”. E para entender esse processo dialógico conclui que:

Se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A escola como espaço de integração, de discussão, de participação de toda a comunidade, reflete a partir dela propostas de melhoria para a aldeia. Por exemplo, em Comboios, a escola é o lugar, que na maioria das vezes, iniciam as ações da comunidade. Lá se reúnem os jovens do Projeto *Ma'enduara*, o grupo de mulheres faz seus encontros coletivos, os jovens da comunidade usam a quadra para jogar

bola... Interrogada sobre as contribuições da escola para a revitalização da cultura tupinikim de Comboios, *Iurumiri* disse:

A escola é o centro de tudo... na nossa aldeia. Toda festa, até mesmo as reuniões da comunidade sempre eram puxadas pela escola. Às vezes a gente se sentia cansado... porque foi o primeiro grupo a ser formado na aldeia... antes da associação. Então tinha o cacique, as lideranças, mas os professores vieram com essa função também, além de sala de aula de eu ir lá na aldeia, eram também lideranças...então tudo partia da escola" (CADERNO DE CAMPO. Aldeia de Comboios, 17 de julho de 2013).

Atualmente, a escola na comunidade de Comboios, divide algumas tarefas com a associação e as lideranças, mas ainda fica com uma grande parte, como os eventos, as festas culturais, as danças... "é a partir da escola que a comunidade participa". SILVA (1999, p. 64) relembra a escola que em algum momento foi um instrumento que contribuiu para "descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades".

Na visão freiriana, os seres humanos são "seres da práxis". O processo de transformação do mundo é o mesmo processo que transforma o ser humano, pois as marcas do seu trabalho estão impregnadas em "sua presença criadora". Assim, "a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural". (FREIRE, 1981, p.55)

A educadora *Iasytata*, faz uma reflexão importante sobre o papel de cada pessoa, de cada um que integra e participa da educação escolar indígena para que seja trabalhada dentro dos seus fundamentos da interculturalidade, especificidade, diversidade e bilinguismo. Acredita na EEI a partir da realidade das aldeias e que valoriza o conhecimento dos mais velhos, como sabedoria milenar. Reconhece a diversidade de etnias em Aracruz, porém aponta pouca diferença de tratamento entre uma e outra. Relembra que o trabalho do professor é um dos mais importantes nesse processo de garantia da qualidade.

Ai eu coloco o lugar da secretaria, o papel da comunidade, da escola, dos educadores... dentro desse processo de EEI todo mundo tem a sua função, a sua contribuição, a sua atribuição, os seus direitos e os seus deveres. Da

secretaria de educação garantir a formação continuada para que eles tenham subsídios necessários para dar uma boa aula, para fazer um planejamento, para fazer uma boa gestão da sua sala de aula, para fazer uma boa articulação dos procedimentos de pesquisa, como é que eu posso pesquisar tal conhecimento... é produzir, é garantir a produção daquilo que ele pesquisou lá com o mais velho sobre a produção da farinha, por exemplo, eu vou trazer isso aqui para os meus alunos, a secretaria sistematizar para que amanhã ou depois não precisa fazer tudo de novo. Porque ele tá aqui, sistematizado, o conhecimento indígena tá aqui. Produzido e publicado embora hoje isso não é garantido, principalmente por falta de recursos. A função da comunidade para mim ela é a base, para mim a comunidade é a base da EEI. A escola não deve pensar o seu PPP sem antes pensar na comunidade. O papel dela é fundamental. Tô falando em linhas gerais, porque para cada povo é diferente, de comunidade para comunidade é diferente. O papel da comunidade é de fato subsidiar a escola nesse processo. De fato para construir uma escola indígena diferenciada que vai contribuir para o modo de vida do povo, para o projeto de sustentabilidade do povo, para o bem viver da comunidade e o bem viver do povo. A comunidade não precisa estar todo momento dentro da escola, mas quando a escola precisar ela precisa dar o suporte. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014)

A comunidade é “chamada” para sua participação efetiva no processo educacional nas aldeias. A comunidade tem voz e vez e dá o suporte para que a escola realize o seu trabalho com mais tranquilidade.

3.3 INTERCULTURALIDADE COMO PRÁXIS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE OUTRA HEGEMONIA

Em “Escola e cultura”, Forquin (1993, p. 14) aponta a “cultura como conteúdo substancial da educação”, pois para ele toda educação do tipo escolar busca no interior da cultura os conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. A educação não transmite tudo, mas algo da cultura, elementos da cultura e não a sua homogeneidade ou totalidade. Essa também é a opinião de Williams (*apud* FORQUIN 1993), “a seleção cultural escolar” efetuada no seio da cultura e em função da cultura, combinados com a educação e a sua proposta didática. Sacristán (2000, p. 17) concorda que “o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”.

Williams⁶⁹ aponta que as escolhas culturais que serão trabalhadas na escola são as mesmas escolhas dos que governam o sistema educativo e, Sacristán⁷⁰ conjectura de igual forma sobre o currículo, que “reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Para Gramsci (1988), é preciso livrar-se da visão enciclopédica de cultura, pois contribui para criar elites arrogantes, inexpressivas. Cultura está intimamente ligada à vida social e aos movimentos sociais e aos conflitos de classes que fazem avançar o desenvolvimento histórico e a consciência crítica dessas relações. Então, a cultura é dinâmica e a cada dia mais está ligada a uma relação de interdependência. Os grupos e as pessoas se relacionam uns com os outros, integram-se, afirmam-se e divergem entre si.

Se estamos na Aldeia Guarani *Tekoá Porã* e ouvimos o educador indígena *Tupã Ray* falando sobre o que é ser índio ou o educador *Nhamãdu* ensinando as tramas de cestaria ou, ainda, o Pajé *Tupã Kwaray* falando sobre como respeitar os mais velhos, sobre a religião Guarani e sobre o que é ser Guarani e temos uma visão neoliberal de cultura, certamente nosso posicionamento será preconceituoso, sob o ponto de vista de uma cultura superior. No entanto, se em nosso entendimento, estamos ali para dialogar, para nos 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, podemos fazer desse contato um importante momento de ensino e aprendizagem.

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.

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Idem.

Williams (2008) defende uma “sociologia da cultura” que congrega o pensamento social – o estudo das relações concretas e os meios materiais de produção cultural da sociedade – e as formas culturais concretas, a partir da história e da análise culturais. Em suas palavras,

o que um sociólogo cultural ou historiador cultural estudam são as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só ‘uma cultura’ ou ‘uma ideologia’ mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidades e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. (WILLIAMS, 2008, p.29)

Nesse sentido, o termo “ideologia” tem ressalvas. Para o autor, estudar a ideologia e aquilo que ela produz significa construir uma prática significativa, uma forma reconhecível de filosofia idealista, uma completa sociologia da cultura preocupada com os processos de (re)produção social e cultural.

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.

No pensamento educacional e na perspectiva freiriana de cultura:

A cultura não é só uma manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gostos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferentes, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o desenvolvimento da diferença. (FAUNDEZ⁷¹; FREIRE, 1985, p.34)

Diante dessas reflexões apresentadas entendendo cultura como a maneira de viver, de ser, de sentir, de se posicionar diante das relações que se estabelecem entre as

⁷¹ Na oportunidade de participar das ações do IPE junto à educação escolar indígenas de Aracruz, convivemos no tempo de mestrado (2003-2005) com o professor Antonio Faundez, que nos apresentou por meio de intensos diálogos em reuniões de planejamento e de avaliação dos trabalhos, o pensamento de Freire e sua importância para a educação.

peessoas e diante dos desafios que surgem no dia a dia. E, além disso, a maneira como eu me reconheço e me sinto como ser humano e pertencente a um grupo. “Uma cultura traduz um conjunto de escolhas”⁷².

Nestor Garcia Canclini (2008) amplia as discussões e busca uma análise sobre hibridação intercultural. Nesse sentido, veicula a expansão urbana como uma das causas da hibridização. A vida urbana transgride a cada momento a ordem do desenvolvimento moderno que distribui objetos e signos em lugares específicos, que indicam como usar obras históricas e artísticas, que tipo de linguagem deve-se falar. Em sua opinião, viver assim “requer viver o sistema social de forma compartimentada”. Contudo,

No movimento da cidade, os interesses mercantis cruzam-se com os históricos, estéticos e comunicacionais. As lutas semânticas para neutralizar, perturbar a mensagem dos outros ou mudar seu significado, e subordinar os demais à própria lógica, são encenações dos conflitos entre as forças sociais: entre o mercado, a história, o Estado, a publicidade e a luta popular para sobreviver. (CANCLINI, 2008, p. 301)

A opinião de Candau (2011), considera a abordagem do “multiculturalismo aberto e interativo ou interculturalismo” associada à ideia de McLaren (1997)⁷³:

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. (CANDAU, 2011, p. 26)

Em se tratando de educação, Candau (2011, p.27) aponta “uma educação intercultural na perspectiva intercultural”, que promova o reconhecimento do outro, que articule “políticas de igualdade com políticas de identidade”, que favorece a “construção de um projeto comum”, pelo qual “as diferenças sejam dialeticamente integradas”.

Nesse sentido, concordo com Fleuri (2000, p.78):

⁷² Ler o artigo de GRANDO & HASSE (apud FLEURI, 2002, p. 103). **Índio brasileiro, integração e preservação.**

⁷³ Ver McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que *decidem* construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores/as.

A exigência da interculturalidade nos currículos das escolas indígenas é uma constante não só no Brasil. Na América Latina, vários documentos expressam essa preocupação, como a proposta da Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue do Equador (Dineib) e a Lei da Academia das Línguas Maya, da Guatemala, analisadas por Moya (1994). Ainda, a educação escolar intercultural e bilíngue surgiu nas e pelas próprias comunidades indígenas quando entenderam que a educação formal seria uma ameaça à maneira de ser, pensar e fazer dos povos indígenas (MONTE, 2001)⁷⁴.

Vimos que a partir de projetos interculturais existe uma forma de contribuir com a valorização e a preservação da identidade cultural de cada povo indígena. No caso da aldeia de Comboios, em 2011, duas propostas de trabalhos individuais⁷⁵ foi reescrita pela pedagoga da escola, *Iurumiri*, como um único projeto denominado “Projeto *Ma’enduara*”⁷⁶ (Memórias de Comboios), que concorreu nacionalmente em

⁷⁴ Ler o capítulo IV, intitulado Movimentos sociais dos povos indígenas, da tese de doutorado em educação de COTA (2008).

⁷⁵ Do professor Jefferson (Matemática e Educação Física, em 2012) e de um membro da comunidade Tiago.

⁷⁶ O projeto *Ma’enduara* resolve se comprometer com o árduo trabalho de resgate cultural, que está em constante progresso, contemplando especialmente contagem de histórias e confecções de artesanatos. Visando trazer de volta os prazerosos momentos de aprendizados com os mais velhos da aldeia e passar adiante os conhecimentos adquiridos, nosso grupo de jovens se dispôs a enfrentar desafios no decorrer desse ano e ousar utilizar da tecnologia (câmeras de foto/filmagem, celular, computador) para coletar e fazer registros de informações que precisam ser difundidos de modo mais amplo na nossa comunidade, especialmente entre as crianças e jovens, sempre focando o objetivo principal o fortalecimento da nossa identidade indígena (RODRIGUES, Luzia Florencio, [Iurumiri] 2012).

uma seleção de projetos financiados pela Fibria⁷⁷ e foi executado em 2012. Segundo *Iurumiri* com o recebimento da verba iniciaram-se as ações práticas do projeto. Em 2013, acontece a continuidade do projeto de 2012 de fortalecimento da cultura com os utensílios. A autora não concorda que sejam chamados de artesanato:

Artesanato é aquilo de enfeite, aquilo que fica lá na parede, nós não, aquilo ali para nós é um enfeite, mais ou menos, mas é de uso nosso no dia a dia, como por exemplo, as tanguas, as lanças, os tambores, os colares, para alguém usar, para enfeitar o pescoço, para nós não, é nosso mesmo, é utensílio, é uma coisa de nosso uso. (CADERNO DE CAMPO. Aldeia de Comboios, 17 de julho de 2013).

Este ano a festa indígena foi organizada e realizada pelo grupo dos quatorze jovens que fazem parte do projeto e a escola. Ainda, na opinião da pedagoga o projeto “está contribuindo muito... Dessa vez a festa foi perfeita... Teve ‘artesanato’ confeccionado no projeto... a cabana⁷⁸ (Fig. 12) é fruto do trabalho dos jovens” (*Idem*).



⁷⁷ Grupo Votorantim que assumiu o controle da Aracruz Celulose S/A a partir de 2009.

⁷⁸ A pedagoga refere-se a uma cabana que foi construída aos fundos da escola, próximo a quadra de esportes, que usam para se encontrar e realizar atividades do projeto e da comunidade. Fica próxima, ainda, a sede da associação e a igreja católica.

Figura 12: cabana confeccionada pelo Projeto Ma'enduara

Fonte: Produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 17 de julho de 2013.

Naquela época não se conhecia de perto cimento ou concreto. Os índios não tinham acesso aos materiais de construção utilizados pelo homem branco. Os materiais para se construir casas eram: cipó, caibros, palhas, embiras, panacum. Prego era algo distante da realidade indígena de Comboios. O cipó e a embira supriam a necessidade de prender as madeiras, as varas e qualquer outro material utilizado na construção (RODRIGUES [*Iurumirí*], 2012, p.9).

Colocar em prática a interculturalidade é um desafio diário para os professores indígenas, pois o planejamento das aulas depende de pesquisa contínua e muitas vezes não há muito tempo para isso. Como disse a educadora. Muitas coisas não faziam parte da realidade das aldeias antigamente, mas hoje são encontradas com facilidade. A presença dos mais velhos contribui para que possam falar diretamente com as crianças sobre suas culturas, seja Tupinikim ou guarani. A professora Ara relatou uma pesquisa que ela mesma fez com o Senhor Félix, um ancião da aldeia de Boa Esperança, que falou da dificuldade no início para os guarani aceitarem a escola, pois desafiava alguns costumes do povo guarani.

Foi uma luta para eles aceitarem a escola... Por que ele falou assim que a escola é muito imposta... é muito autoritária... então eles falam o seguinte a gente ensina os nossos filhos para que não seja... um exemplo, que é a questão da merenda...ele falou assim [eu sempre digo a mesma coisa...na cultura guarani come tudo junto... não tem essa separação...] por exemplo, se vai três irmãos aí todo mundo vai para a escola...aí tem que atender essas crianças e para a escola tem que tá matriculado para merendar porque a merenda vem quantidade certa...para as crianças que estão matriculadas...Para os guarani não funciona isso...mesmo eles querendo ou não acabam levando os irmãozinhos mais novo ou mais velhos, às vezes vai os pais na escola e a gente não consegue negar a comida. Não é porque tá passando fome.. é porque é o costume mesmo dividir... é o momento assim com os outros...a escola muitas vezes não consegue atender isso aí... porque a merenda já vem contada...ele falou o seguinte: [a escola acaba ensinando as crianças a ser individualista..] e isso pra eles a escola é errada nesse sentido a escola é negativa pra eles... aí ele falou o seguinte... [olha se vocês vão trabalhar para fortalecer a cultura isso é bom]. A escola para os guarani é lugar de fortalecer a cultura e também não deixar de trabalhar o conhecimento do branco para que a criança também entenda o “código do branco”... então nesse sentido a escola teria que trabalhar para que a criança...o guarani quer trabalhar fora da aldeia ou viajar ele tem que entender o código do branco... Código do branco? De que sentido o senhor acha que as crianças precisam aprender... o que os professores precisam ensinar para as crianças? [A regra do branco... a gente não sabe a regra do branco...] O que ele falou tem sentido... para as

crianças é importante falar sobre as regras do branco desde pequeno. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014)

Este relato comprova a dificuldade de praticar a interculturalidade na escola guarani e, principalmente a contradição de valores que pode gerar uma escola dentro da aldeia. Ainda que considerem importante a escola para lhes ensinar o “código do branco”, é preciso repensar de que maneira esse “código” não priorizará a cultura não indígena. Na opinião de Fleuri (2002) a perspectiva intercultural emerge num contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social, para além da oposição reducionista entre monoculturalismo e multiculturalismo. Reconhece-se, nesse momento,

o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2002, p. 132).

Pensando no “enriquecimento mútuo”, é preciso refletir os processos e as práticas educacionais de imposição e de exclusão, às vezes, nem percebida e, outras vezes, preconizada. Em se tratando do espaço que a escola ocupa, para os indígenas, a terra tem dois aspectos: “em primeiro lugar, a terra é para uma tribo indígena o meio básico de produção. Em segundo lugar, o território tribal é o sustentáculo da identidade étnica”. (OLIVEIRA FILHO 1983, p.3 *apud* RIBEIRO, 2000, p. 163). A terra é sagrada nesse aspecto, pois promove a identidade do indígena. Na opinião de Ribeiro (2000, p. 163)

O território tribal abrange não só a terra necessária para as atividades agrícolas, de caça, pesca e coleta – designada geralmente área de perambulação do grupo –, como também os locais das antigas aldeias com os respectivos cemitérios, os lugares sagrados ou míticos, assinalados, em alguns casos, com inscrições rupestres ou acidentes geográficos, que simbolizam os locais de origem de seus ancestrais. Esses componentes simbólicos de sustentação da identidade tribal, a par da adaptação ecológica – não raro milenar – a um território, respondem pelo apego do índio às suas terras e explicam sua dispersão por todo o território nacional.

O lugar da aldeia é especial. Para o indígena, é onde ele se sente protegido dos males que existem fora dela. Em diferentes momentos, ouvi os indígenas falarem sobre o bem viver das comunidades traduzido em palavras por *lasytata*:

Bem viver... antes se falava em projeto de futuro para as aldeias. E esse futuro que nunca chega...mas que futuro é esse? Então nós temos que pensar para o hoje... então o bem viver é muito pensado nessa perspectiva, o que que a EEI pode contribuir para a condição de vida hoje das crianças, dos adolescentes, dos jovens... é ter boas condições de vida hoje dentro da aldeia, é qualidade de vida cultural, social...(CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014)

Ainda sobre o bem viver e a vida na aldeia, a educadora *Iurumiri* fala com brilho nos olhos sobre como é viver em Comboios e, mais ainda, sobre a relação entre as pessoas em momentos difíceis como foi a enchente de 1979 e do final do ano passado (22 de dezembro de 2014) que deixou a aldeia em situação de emergência.

Um se preocupa com o outro...sabe assim...O amor familiar, aquela proteção, o cuidado... na maioria das famílias...a gente se sente protegido. A recepção é uma coisa diferente...é um cuidado que um tem com o outro. Nessa época da enchente a maioria se deu as mãos e pela falta de energia que ficou lá no centro da aldeia contando histórias à noite, aquele bate-papo teve uma aproximação muito boa... As pessoas tiveram espaço de se falar porque a televisão atrapalha esse diálogo, olhar para dentro de si olhar para Comboios e ver que é um lugar maravilhoso [...] as pessoas nessa época saíram mas voltaram porque aqui se sentem mais seguras [...] na época da enchente de 79 quem foi embora porque aqui não prestava... lá fora era melhor... alguns foram e nunca mais voltaram e alguns voltaram porque as questões econômicas estavam melhorando por causa dos projetos porque tinha dinheiro...hoje o dinheiro ajuda, ajuda sim, mas uns falam que não vão trocar o seu lugar, o seu bem viver a sua tranquilidade as crianças tão aqui tão bem...tem liberdade...eu vejo assim que a questão cultural fala alto ainda.. não tá deixando o capitalismo tomar conta não. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Comboios, 21 de fevereiro de 2014)

Analisando o bem viver como um local onde você se sente bem, está protegido, tem liberdade nos provoca a repensar o que seria para nós o bem viver...Contribui para essa discussão Luciano, que mesmo sendo de outra etnia indígena Baniwa, compreende o conceito com propriedade:

O reconhecimento do direito de existência diferenciada é condição para a luta étnica em busca da autonomia de vida e de reafirmação positiva das identidades indígenas como símbolo de alteridade e autoafirmação individual coletiva. Todas essas qualidades formam a base de um “bem-viver” para esses povos. (LUCIANO, 2011, p.294)

Corroborando com a discussão sobre alteridade, Tressmann (2005) apresenta os pomeranos como um povo que resistiu à colonização e trouxe da Europa uma tradição que se assemelha aos alemães e poloneses, mas que possui uma língua própria, o pomerano, e que vivem há mais ou menos 154 anos no Espírito Santo:

Os pomeranos são um povo camponês e recriaram, ao longo de um século e meio de permanência em solo sul-americano, o modo de vida camponês. Embora o Espírito Santo não receba mais imigrantes germânicos desde a década de 1870, eles mantiveram o uso da língua, as suas festas comunitárias com seus rituais e danças, além dos seus costumes culturais e maritais, os atos mágicos que acompanham os ritos de passagem como confirmação (crisma), casamento e morte e a continuidade da narrativa fantástica da tradição oral camponesa” (TRESSMANN, 2005, p. ???).

Sobre isso, Canclini (2008, p.279) nos fez refletir: “as interações entre hegemônicos e subalternos são palcos de luta, assim também onde uns e outros dramatizam as experiências da alteridade e do reconhecimento”. Se nossa opção é realmente libertadora, Freire⁷⁹ diz que “não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo”. O movimento de problematização requer dos “sujeitos decodificadores” um desvelamento do “objeto problematizado”. Na visão gramsciana,

[...] mais do que preocupada em se livrar da dominação e resgatar a própria dignidade, a conquista da hegemonia mobiliza para construir um projeto alternativo de sociedade, para se habilitar na direção de processos políticos e culturais capazes de expandir para toda a sociedade a democracia popular”. (SEMERARO, 2007, p.100-101)

A escola tradicional e colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas. Então cabe à educação escolar indígena trabalhar a conscientização histórica, política, cultural, social e os direitos à cidadania e as possibilidades de continuidade e (re)construção dos projetos étnicos e de bem viver dos povos indígenas.

Corroborando, Semeraro (2006) discute em Gramsci uma concepção em que “os homens são sujeitos reais da história e não instrumentos passivos de determinações

⁷⁹ Freire, 1981, p.41; p.49.

materiais ou espirituais⁸⁰” em que se funda a noção de subjetividade na “filosofia da práxis”. Assim,

[...] a originalidade da filosofia da práxis consiste, exatamente, no fato de ser uma teoria que leva adiante as dimensões de subjetividade da filosofia moderna sem fazer concessões às tendências idealistas ou mecanicistas, uma vez que se ocupa das transformações da realidade por meio de uma consciência nunca separada das estruturas materiais, dos condicionamentos sociais e dos conflitos de classe⁸¹.

Nesse sentido, verifica-se que “o homem, para Gramsci, é impensável fora da história das relações sociais e as transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente⁸²”. Na opinião de Vázquez (2011), a práxis é, para Gramsci, “a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é a práxis⁸³”. E complementa:

Ela é para Gramsci a única realidade (daí seu “imanentismo absoluto”), realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de humanismo⁸⁴.

Vásquez (2011, p.54), reflete sobre a “produção” ou “práxis material produtiva”, que no sentido marxista “não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza como também do domínio sobre sua própria natureza”. Nesse sentido, “produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel”. Nesta aspecto, os povos indígenas devem garantir que os direitos escritos nas leis transformem-se em práxis para as suas comunidades.

⁸⁰ Semeraro, 2006, p. 101-102.

⁸¹ Idem, ibidem.

⁸² Idem, ibidem.

⁸³ Vázquez, 2011, p.61.

⁸⁴ Idem, ibidem.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI NAS ALDEIAS DE ARACRUZ/ES



Figura 13: Estrada na chegada à Aldeia de Boa Esperança.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.



Figura 14: Travessia de barco com chegada da aldeia de Comboios ao fundo.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

Partindo da problemática em meio à diversidade inter e intraculturais, a pesquisa alimenta-se pela experiência de (con)vivência junto ao povo Tupinikim e Guarani no município de Aracruz/ES. Iniciei em 2009, atendendo à demanda de formação continuada em serviço com os educadores das séries iniciais das escolas EMPI Três Palmeiras e EMPI Boa Esperança (2009-2010), das aldeias com seus respectivos nomes (Fig. 13). No ano seguinte, trabalhei junto aos educadores da EMEIEF “Dorvelina Coutinho” (2011-2013) da aldeia de Comboios (Fig. 14), em parceria interinstitucional com os gestores das secretarias Estadual e Municipal de Educação. Totalizei um trabalho efetivo e coletivo em torno de 100 horas com os educadores não incluído o tempo de planejamento, de deslocamento, das entrevistas, das observações, das reuniões, das excursões e incursões na aldeia e retorno, ao final da escrita.

Os conhecimentos compartilhados em parceria entre os pesquisados e a pesquisadora são gerados pelo diálogo e construídos coletiva e democraticamente por meio da realidade dos grupos investigados que vivem, conhecem e pesquisam as suas realidades para transformá-las. Na opinião de D’Ambrosio (2002, p.18), “todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de

organização intelectual, de organização social e de difusão, naturalmente não dicotômicos entre si”.

Nesse sentido, a unidade entre teoria e prática tem sempre a transformação como perspectiva. Na visão freiriana:

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão *prácticateoria*. Da mesma forma, não há contexto teórico ‘verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto’ (FREIRE, 1981, p.110).

Assim, é uma pesquisa que investiga num ambiente culturalmente distinto, as práticas diferenciadas, os termos específicos e a experiência trabalhados em sala de aula.

Com a preocupação iminente que minha pesquisa contemplasse os interesses de ambos os lados: do pesquisador e dos pesquisados, busquei apresentar as falas dos entrevistados quase que integralmente, para não errar nos “recortes” e causar possíveis más interpretações. Eu arriscaria dizer, que em nome de muitos interesses, pesquisas acontecem e muitas vezes não têm significado para a coletividade. Definitivamente, não é essa pesquisa que realizei.

Dáí, o papel dos intelectuais na concepção gramsciana: não de “intelectuais comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político⁸⁵”, mas intelectuais de tipo rural “ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades, ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista⁸⁶” aos quais denominou “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1988). Ao pensar a hegemonia essa conjunção mostra que os intelectuais devem estar ligados ao cotidiano das classes populares, pois estas sentem-se fragilizadas no papel de criar teorizações acerca de suas práticas sociais. Corroborando com isso,

Orgânicos são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados com o mundo do

⁸⁵ Gramsci, 1988, p.11.

⁸⁶ Ibidem, p.13.

trabalho, com as organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade [...] Tal intelectual deve ser um construtor, organizador, educador permanente. (SEMERARO, 2006, p.135)

Os interlocutores entre as práxis populares (senso comum) e a teoria (ciência) são considerados os “intelectuais orgânicos” desse movimento que implica “ruptura entre teoria e o imediatismo da consciência, para que depois a teoria retorne sobre os agentes da ação social como enriquecimento e formalização cognitiva de tal imediatismo inicial” (FOLLARI, 2001, p.45). Ao longo dos anos, os Guarani souberam adaptar à sua cultura – instrumentos materiais, organização social e política e o universo religioso – às novas circunstâncias históricas. Segundo a Proposta Pedagógica Guarani (PPG, 2006), 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”. Nessa direção, formou-se uma proposta preocupada principalmente com “um ensino de qualidade diferenciada para nossas crianças” (PPG, 2006).

Segundo o professor *Karai*, a ideia da educação escolar para os guarani ainda está em transição, ou melhor, em fase de conhecimento e aceitação, pois participar da escola não faz parte da sua cultura tradicional. Antigamente os índios sempre fugiam da educação escolar, no entanto, hoje, tem importância pelo contexto dos guarani que não vivem mais isolados. O seu relato evidencia a resistência das crianças frequentarem a escola e a argumentação dos pais para as convencer de que a escola é importante:

Hoje é importante porque a gente os guarani não fica e não tá mais isolado... os guarani pra visitar uma aldeia ou os parentes que estão distantes eles tem que enfrentar uma sociedade não indígena uma sociedade que não é deles... então para isso...na sociedade não indígena também acontece de tudo...enfrentar tudo pode se perder, acabar dinheiro, então a pessoa tem que se virar...então para tudo isso a criança precisa saber...Para você ter ideia sempre os pais guarani para convencer as crianças estudar sempre a primeira coisa que eles falam você vai se perder, você não vai saber pegar o ônibus, primeira coisa é isso que eles falam... você não vai saber nem ir lá em Coqueiral nem visitar os parentes vai pegar o ônibus errado para convencer que é importante estudar, importante ler, falando isso... isso já da ideia de que essa transição esse deslocamento é importante para os guarani...porque guarani não consegue ficar só num lugar... (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014)

Embora a proposta pedagógica tenha sido escrita com contribuições dos indígenas, os professores enfrentam dificuldades em segui-la, pois alguns não entendem o significado de um currículo diferenciado. Na opinião de Ara, algumas coisas são fundamentais para que a escola indígena seja diferenciada, pois percebe que o currículo das escolas guarani ainda não atende à sua diversidade:

No meu ponto de vista... teria que os professores primeiro compreender o que é diferenciado e específico e o que que é isso... como trabalhar isso essa coisa de diferenciado e específico na escola... o que tá propondo ... na verdade esta proposta curricular da Graça foi assim uma coisa bem legal é um apoio para a gente ter uma referência... mas aí o professor tem que compreender primeiro o que que é diferenciado e específico... senão não consegue... eu mesma não conseguia trabalhar, eu tentei isso...Hoje diferenciado e específico trabalhar na escola é levar em conta aquilo que é... você fazer pesquisa mostrar a comunidade o que é diferente, o que que é da cultura, o que que é bom, falar sobre...para que você consiga repassar esse conteúdo, digamos assim, diferente.(CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Santa Teresa, 23 de outubro de 2013)

A professora continua exemplificando situações em que a proposta curricular e a práxis da interculturalidade se encontram como uma possibilidade de revitalização e fortalecimento da cultura indígena.

Por exemplo, eu vou falar sobre a história vou contar a história... para ser diferente assim no meu ponto de vista é começar falar da mitologia...a origem do ser humano por exemplo na visão guarani na concepção guarani falar isso...isso vai ensinar, quer dizer vai falar vai ensinar os alunos para que eles entenda também que ele faz parte desta crença... por exemplo: vou falar da origem do povo guarani... aí o professor teria que entender muito bem primeiro o que que é a origem do povo guarani ele tem que saber entender a versão guarani e entender compreender também a versão do branco... aí que entra essa interculturalidade aí você entende compreende consegue entender isso eu fui entender agora na licenciatura. [...] A gente estudou esse pensamento ocidental e também mitologia guarani... cada professor trabalhou...e aí que eu fui compreender essas duas coisas que era necessário trabalhar... por que que é preciso não só trabalhar a origem não era necessário trabalhar somente a visão guarani aí eu fui compreender que tem os não índios tem uma forma de pensar e os indígenas também tem uma forma de pensar para que haja esse diálogo...aí que eu fui entender isso...É foi assim muito legal ... eu gostei muito. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Santa Teresa, 23 de outubro de 2013)

Uma conclusão importante que me estimula a pensar sobre como devemos trabalhar uma proposta curricular, seja com indígenas ou não, pois muitas vezes, na expectativa de fazer um trabalho relevante, acabamos cometendo o erro de torna-lo sem sentido, sem a compreensão daqueles que vão utilizar no dia a dia, no cotidiano. E continua:

Antes eu tinha muita dificuldade de trabalhar a proposta curricular que a Graça fez... eu tentava e aí eu também desisti e as vezes eu fico pensando nos professores que eles desistem ou as vezes eles também não gostam de trabalhar mas é porque eles não compreendem. [...] Hoje eu consigo repassar isso para as crianças. Então hoje aí eu falo muito e... quando eu comecei a trabalhar normas regras internas eu tive que trabalhar também sobre as leis do branco para entender também a diferença e também o porquê essa lei né...foi muito legal as crianças perceberam...mas isso leva muito tempo...não é assim de uma hora para a outra aí você tem de trabalhar detalhar tudo aquilo que é específico guarani e aí você começa a explicar tudo isso aí depois você começa também explicar o que é a lei do branco. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Santa Teresa, 23 de outubro de 2013)

Como se poderia abordar uma proposta diferenciada se apenas se conhecesse o contexto indígena de uma etnia ou apenas o contexto do não-índio? O conhecimento de ambos é necessário para entender as diferenças, para ser intercultural. Valho-me da opinião de Luciano (2011, p. 335) para me ajudar nesta discussão:

Do mesmo modo que a escola colonial centrada nos conhecimentos universais é qualificada como escola etnocêntrica e discriminatória, uma escola indígena centrada nas tradições e culturas indígenas é do mesmo modo uma escola etnocêntrica, discriminatória e excludente que não ajuda na desejada construção de processos interculturais dialógicos no campo da comunicação, das relações inter societárias e, sobretudo nas relações de poder.

Para os Tupinikim, igualmente, em sua proposta curricular específica a preocupação é com a qualidade da educação em suas escolas de maneira que a “formação e interação tanto dos alunos quanto dos membros da comunidade com o meio e a sociedade, fortalecendo a organização sociopolítica e econômica do povo Tupinikim no contexto do mundo globalizado. Além disso, espera-se que essa educação forme “sujeitos conscientes e capazes de intervir na construção de uma sociedade melhor, promovendo a paz. Entende-se a paz como a harmonia consigo mesmo, com o meio e com a natureza”. No caso mais específico do currículo de Matemática, “a educação matemática deverá ser um meio para a afirmação da cultura Tupinikim e para o desenvolvimento da auto-sustentação criando assim condições para que os alunos se apropriem de conhecimentos diversos”. (CMT, 2007)

A opinião da pedagoga Tupinikim *Iurumiri* sobre o trabalho feito em sala de aula reconhece que ainda tem desafios a serem superados, especialmente, quanto à formação do professor para trabalhar de maneira intercultural, não desprezando os saberes indígenas:

Eu percebo que nós estamos usando mesmo aqui dentro, na prática, é mais uma coisa do branco do que o que a gente utiliza aqui, é mais na oralidade essa diferença de um povo pro outro, mas o que vem mesmo para o papel, para o conhecimento do aluno é do branco. [...] Parece que já tá nítido que o que a gente tem que trabalhar é o que vem 'lá de fora', entendeu? Então não tem muito assim, eu vejo assim quando teve a formação dos professores no Magistério Indígena fez com que o professor pega a sua realidade para trabalhar com o aluno, né? Só que aí como vem a intervenção da secretaria ou a demanda do 'lado de fora', ah o ensino tá fraco, tá fraco, tenta igualar com 'lá de fora'. Tipo assim o uso do livro didático de 'lá de fora'. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Comboios, 17 de julho de 2013)

A educadora tem consciência do que a escola indígena tem praticado, que é muito mais uma educação da escola não-índia do que do conhecimento dos índios. A limitação da oralidade e a hegemonia do saber não indígena dificulta a questão da educação escolar indígena.

Dessa maneira, a expectativa de um currículo diferenciado para as escolas indígenas de Aracruz tem se concretizado ao longo dos anos de diferentes maneiras, mas principalmente, por meio de encontros coletivos em que os sujeitos dessa educação discutem suas propostas, conquistas, reivindicações, lutas e necessidades específicas. A produção de material didático específico para as escolas consoante com suas propostas curriculares é outro ponto de discussão, pois a transposição didática⁸⁷ dos conteúdos seria facilitada e melhor apreendida pelos educadores que têm o trabalho, muitas vezes de seleção, para posterior aplicação de atividades contextualizadas aos grupos. Entende-se aqui, a importância do acesso às políticas públicas que favoreçam o financiamento de produções próprias.

Os sujeitos da pesquisa são educadores de três aldeias indígenas, a saber: oito educadores indígenas de etnia Tupinikim da aldeia indígena de Comboios e cinco de etnia Guarani das aldeias de Boa Esperança e de Três Palmeiras.

⁸⁷ “Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino”. (CHEVALLARD, 1991, apud PAIS, 2001)



Figura 15: Mapa da localização das aldeias e escolas guarani.
Fonte: ©www.google.com.br

4.1 A EMPI BOA ESPERANÇA, ALDEIA DE BOA ESPERANÇA



Figura 16: EMPI Boa Esperança.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

A EMPI Boa Esperança foi construída pelo Governo do Estado (SEDU) e repassada à Prefeitura Municipal de Aracruz em 1987 (Fig. 16). A escola localiza-se na chegada da aldeia, possui uma sala de aula, uma cozinha, um depósito e dois banheiros. No ano de 2004, foi construído um anexo em forma de cabana, que hoje funciona como biblioteca e sala de leitura. Funciona no período matutino e oferece ensino apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente com uma professora regente de sala e 14 alunos (2014).

A partir de 1988, por determinação do Ministério da Educação e Desporto, o ensino nas escolas indígenas deve ser de acordo com a realidade, bilíngue e intercultural. Tal medida objetivou reduzir o índice de evasão e repetência; respeito e preservação da cultura, da língua e dos processos próprios de aprendizagem. Desde então, o processo de ensino e aprendizagem ocorre mediante o uso das duas línguas: o Guarani que é materna e o Português, somente a partir do 3º ano. Entretanto,

predomina o uso do Guarani, tanto pelos alunos quanto pelos professores guarani, em sala de aula.

Ao meu ver, a interculturalidade faz parte do ensino diário, por meio das relações de comparação ou mesmo o uso dos materiais didáticos e recursos em sala de aula, que muitos deles não são da cultura guarani.

4.2 A EMPI TRÊS PALMEIRAS, ALDEIA DE TRÊS PALMEIRAS

A educação escolar na Aldeia Três Palmeiras (Fig. 17) foi instituída legalmente em 2000. O prédio onde funciona a escola foi construído por meio de uma parceria interinstitucional entre a Prefeitura Municipal de Aracruz, a Igreja Metodista, a FUNAI e a empresa Aracruz Celulose. Por necessidade de mais espaço, em 2004 sofreu uma reforma de ampliação.



Figura 17: EMPI Três Palmeiras.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

O professor *Karai* foi o pioneiro da educação escolar de Três Palmeiras que, segundo ele, iniciou com apenas oito crianças. Ele havia finalizado o Ensino Fundamental e estava cursando Magistério Indígena. Sem experiência de sala de aula, iniciou de maneira empírica, sem método, sem orientação, improvisando tudo.

A escola para funcionar era improvisada numa casa que estava em construção. Depois outra cabaninha improvisada que era garagem do cacique Nelson. Depois do Seminário de Educação Indígena, tinha muitas dúvidas, inexperiente na prática e na teoria, era muito jovem, ainda estava no processo de formação, nem sabia que estaria muito tempo nesse ramo, se ia continuar. Falei até besteira lá...tinha 6 meses como professor...pediram para eu falar da minha experiência...eu não tinha nada ainda, tava começando... tremi e falava que eu trabalhava com o que aparecesse na hora, apareceu uma borboleta, passarinho, já vou trabalhando, para as crianças observar...e tirei a ideia de planejar e a proposta era falar sobre como era o planejamento (risos)...eu falei tudo o contrário...agora a gente tem mais prática e um pouco mais de experiência... fica pensando que besteira eu falei... não tinha técnicos de educação indígena que vieram depois para ajudar...da secretaria de educação Zélia (SEMED), Fortaleza (Superintendência) e Tânia e Terezinha (SEDU). (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014)

Desde 2006, o Ensino Fundamental no município de Aracruz passou de oito para nove anos de duração. Na pré-escola frequentam crianças com idade de quatro e cinco anos e, a partir dos seis anos, são matriculadas na fase introdutória do Ensino Fundamental. Na EMPI Boa Esperança frequentam crianças de 1º ao 5º ano e, na EMPI Três Palmeiras, desde 2008, são ofertadas vagas da Educação Infantil ao 9º ano (64 alunos, 2014).

Estas escolas são multisseriadas, ou seja, atendem a mais de uma série/ano por sala de aula. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um professor por turma e, no caso dos anos finais, um professor por disciplina, mas com quatro turmas numa mesma sala de aula. Os alunos convivem entre si com colegas de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento: alguns leem com fluência e conhecem as letras para articular a escrita de muitas palavras, enquanto outros estão realizando o primeiro contato com as letras, no caso dos anos iniciais. De 6º ao 9º ano não é muito diferente, pois os conteúdos relacionados a cada turma, mesmo que sejam diferentes de uma para outra, são trabalhados numa mesma sala de aula, divididos por filas ou agrupamentos de alunos. Importante é sabermos que a escola vive em reflexão e transformação para atender as necessidades educativas

e culturais das comunidades em que estão inseridas. Encontrei um aluno com necessidades especiais, com acompanhamento de uma Auxiliar Pedagógica de Educação Especial (APEE). A gestão escolar é feita por *Karaí*, professor Guarani, que exerce a função de diretor e pedagogo das duas escolas guarani. O planejamento coletivo é feito quinzenalmente, com assessoria para as discussões (2014).

Os professores guarani que participaram da minha pesquisa foram importantes informantes não somente sobre a educação escolar indígena guarani mas também sobre a cultura, os costumes e a organização das aldeias guarani. As lembranças de *Tatatxi Ywa Rete* e de *Keretxu Miri*, a Dona Aurora, sua filha são recorrentes na maioria das conversas. A elas couberam todos os ensinamentos e incentivo de preservação da cultura guarani. Inicialmente, tive a colaboração de cinco professores: *Tupã Ray*, registrado como Alberto Álvares, um guarani mestiço e *Ara*, registrada como Sandra Benites Samaniego, que se autodenomina *Nhandeva*, ambos provenientes do Mato Grosso. *Nhamãdu*, registrado como Sílvio Carvalho Gonçalves, nasceu na aldeia de Boa Esperança. *Keretxu Rete*, registrada como Aciara Carvalho, também mestiça, mora em Boa Esperança. *Karai*, Mauro Luiz Carvalho, mora em Caeiras Velha com a família. E, mais no final da pesquisa, em 2013, tive a participação de *Tatatxi Ywa Rete*, Dona Joana, neta da líder xamânica e filha de *Keretxu Miri*.

Em meus diferentes momentos nas aldeias guarani, tive contato especial com *Tupã Kwaray*, registrado como Jonas Ernesto da Silva (Fig. 18), que é filho de *Keretxu Miri*, que já foi cacique de Boa Esperança e atualmente exerce a função de vice cacique. É uma liderança religiosa, curandeiro e cobiçado construtor de casas na aldeia. Já o vi fazendo pelo menos três casas durante a pesquisa. É uma pessoa agradável, carismático, simpático, sorridente, logo veio me receber quando cheguei. Já tive a experiência de aprender a fazer trançados utilizando palha e ajudar na preparação das folhas de coco para cobrir cabanas. No momento (jan/2014) está dedicado a construir uma cabana que será uma farmácia natural para vender remédios caseiros preparados por ele e por outros membros da aldeia.



Figura 18: Senhor Jonas trabalhando com folhas de coco.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

Embora na aldeia de Boa Esperança não tenham conseguido construir uma *Opy* depois da morte de *Keretxu Miri*, este é um sonho que Senhor Jonas ainda luta para concretizar. Também é uma dificuldade ter uma casa de reza em decorrência de não terem uma liderança xamânica na aldeia. Neste caso, segundo Lorenzoni (2010, p.36), a liderança política das aldeias que fica “responsável pela sua organização e administração e pela representatividade fora das aldeias, está relacionada também com o plano religioso, de preservação dos ensinamentos tradicionais”.

Entrevistei também *Wera Kwaray*, Toninho, filho caçula de *Keretxu Miri*, que é o cacique de Boa Esperança. A liderança de *Wera Kwaray* busca revitalizar e fortalecer os costumes e a cultura guarani, e preocupa-se em buscar parcerias para a realização de projetos de sustentabilidade para as aldeias guarani. Em entrevista, relatou a sua insatisfação com promessas infundadas que iludem os indígenas e não trazem nenhum benefício e crescimento para as aldeias.

Nem a prefeitura, nem o estado, nem a Universidade nunca garantiu nada mesmo que a gente busca lá... a gente vai, conversa, a gente consegue chegar no encontro, parece que tem sempre uma barreira no nosso caminho. Então a gente quer tirar essa barreira junto com o pessoal que faz os trabalhos nas aldeias... porque a gente tá passando as nossas informações como ser um povo guarani um povo que tem um saber milenar a gente sempre tá contribuindo...mas como a gente de outro lado as pessoas precisam também contribuir com as coisas que a gente precisa...(CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014)

A fala do cacique comprova o relato de alguns indígenas, que em outros momentos nos alertaram sobre o mau uso que alguns pesquisadores fazem das informações e dos dados coletados nas aldeias. Essa crítica aos pesquisadores é uma realidade brasileira e cresce proporcionalmente de acordo com a consciência dos próprios povos indígenas. Existem protocolos mais simétricos para as pesquisas nas comunidades indígenas que devem ser respeitados. É importante informar que nestes 11 anos de trabalhos nas aldeias sempre nos comprometemos com os indígenas em retornar para os mesmos o trabalho final da pesquisa.

Outras pessoas conhecidas foram o cacique Nelson, *Karai Tataedy*, de Três Palmeiras que é filho de uma irmã falecida de *Keretxu Miri* e o cacique de Piraquêaçu, Pedro da Silva, *Karai*, popularmente conhecido pelo apelido de Peru. E, ainda, outros tantos membros da comunidade que conversei ora pedindo informação de como chegar lá e cá, ora parando para uma pequena prosa, ora dando uma carona, enfim, de muitas maneiras para entender um pouco mais sobre a vida na aldeia.

4.3 A EMEIEF DORVELINA COUTINHO, ALDEIA DE COMBOIOS

De acordo com a Lei nº 2777 de 10 de Março de 2005 de Aracruz a EMEIEF “Dorvelina Coutinho” foi transformada de Escola Pluridocente Municipal Indígena “Dorvelina Coutinho” em Escola Municipal de Ensino Fundamental, passando a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Dorvelina Coutinho”, com endereço na Aldeia Indígena de Comboios, s/n – Aldeia Vila do Riacho, Aracruz/ES (Fig. 19).



Figura 19: Fachada da escola e corredor central.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

As escolas multisseriadas sofreram alterações direcionadas à questão da melhoria da qualidade educacional, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, da LDB nº 9394/96 que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Essas mudanças são medidas propostas de adequação da organização escolar, das propostas metodológicas e curriculares à vida do campo. A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

As implicações dessa legislação educacional para as escolas indígenas têm efeito preponderante, pois garante que sejam trabalhadas as especificidades tanto de conteúdos, metodologia e calendário escolar.

Entre outros aspectos, pude observar avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, e a escola indígena inclui-se, com ênfase na necessidade do Estado cumprir com alguns deveres, dentre eles: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, a autonomia dos espaços

educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Ao olhar para as fotos, pude questionar: o que distingue a fachada desta escola das fachadas das escolas não indígenas? Ainda que externamente possam parecer iguais, possui pinturas indígenas na faixa superior da fachada principal feita pelos professores e alunos; os enfeites, as pinturas e os ornamentos são especificamente da cultura indígena (Fig. 20); pôsteres dos projetos desenvolvidos são vistos em diferentes locais; as placas de identificação das salas são bilíngues (tupi-português); possui uma cabana ao fundo, coberta de palhas de coco para vendas de artesanato em dias de festas; tudo isso, ainda não seria suficiente se as pessoas que trabalham e as crianças que ali estudam não fossem todos indígenas.



Figura 20: Corredor central decorado com atividades.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Dorvelina Coutinho” funciona em dois períodos: no turno vespertino atendendo alunos de educação infantil ao 5º ano e no turno matutino com turmas de 6º ao 9º ano. Conta com 133 alunos e 10

educadores (2014) assim divididos de acordo com as turmas e respectivas formações acadêmicas:

Turma/ano	Educador	Formação
Educação Infantil (4 e 5 anos)	Maria da Penha Barbosa	Magistério Indígena
1º e 2º ano	Tainá dos Santos Matheus Barbosa	Magistério indígena Pedagogia
3º ano	Jeannie dos Santos Mateus	Magistério Indígena
4º e 5º ano	Joselda Coutinho Passos	Magistério Indígena Pedagogia
Sala de recursos	Larissa Duarte Florencio	Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento
6º ao 9º ano		
Matemática/Ciências	Jefferson Francisco Felício	Magistério Indígena Ciências Contábeis Especialização em Educação do Campo
Educação Física	Alair Severo Elizario	Magistério Indígena
Geografia		
Língua Portuguesa/Inglês	Gesiméria dos Santos Silva	Secretariado Executivo Trilíngue Especialização em Educação do Campo
Língua Tupi e Artes	Marcelo dos Santos Matheus	Curso de Língua Tupi
Pedagoga	Luzia Florencio Rodrigues	Pedagogia Especialização Educação, Cultura e Diversidade Indígena
Diretor	Antonio Carlos	Magistério Indígena

Quadro 03: Demonstrativo de pessoal da EMEF “Dorvelina Coutinho”, 2014

Atualmente (2014), o quadro de professores aumentou com a contratação de cinco Auxiliares Pedagógicos de Educação Especiais (APEE) para acompanhar crianças com necessidades educativas especiais (com laudo médico), sendo três com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um aluno com autismo, um aluno com deficiência múltipla (mental e auditiva), um aluno com deficiência mental. Estes profissionais são responsáveis pelo acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e auxiliam também na higiene pessoal e alimentação dos mesmos. A escola possui uma sala de recursos com um professor regente na qual os alunos com deficiência tem atendimento de 2 horas por semana no turno de suas aulas ou no contra turno.

A escola possui 133 alunos (2014) originários da aldeia de Comboios e da aldeia do Córrego D'Ouro. As terras que foram reintegradas aos Tupinikim estão sendo

ocupadas por algumas famílias que optaram sair de Comboios e formar uma nova aldeia, Córrego D'Ouro. Algumas crianças que se mudaram com suas famílias continuam estudando na "Dorvelina" (em torno de vinte alunos) e possuem transporte escolar. Outras estão matriculadas na Vila do Riacho, distrito onde se localizam as duas aldeias, e isto tem sido ponto de reflexão e discussão entre os educadores, pois sabemos que não estão recebendo o atendimento diferenciado, conforme a sua cultura. De acordo com a pedagoga:

Lá (Córrego D'Ouro) é possível ter uma turminha de 1º ao 5º ano dá para fazer isso... só que não tem professor [...] Pelo levantamento daria uma turma... mas para isso precisamos de professores formados, quando o professor tem a formação ele consegue trabalhar... seria uma escola polo da "Dorvelina" em Córrego D'Ouro. Só que não tem condição porque não temos pessoas formadas... o local é de menos [...] A secretaria pediu um levantamento quando chegou na hora, cadê o profissional? Precisamos formar os nossos jovens... A gente tá com um problema muito sério... os alunos nossos são crianças assim maravilhosas de se trabalhar, mas falta a motivação (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Comboios, 24 de outubro de 2013).

Os alunos da EMEIEF Dorvelina Coutinho, sofrem com os problemas do transporte de barco dos alunos (Comboios de Cima e de Baixo) e dos professores que vem de outras aldeias para ali trabalhar. O comprometimento tem efeito na sala de aula e na motivação dos alunos que iniciam o ano letivo com defasagem de tempo/dia e precisam fazer a reposição de dias letivos e de conteúdos. Muitas vezes isso é possível, em outras não. Existem períodos de chuva, por exemplo, que não é possível o transporte de barco dos alunos. Em outros períodos, os professores também não conseguem chegar à escola por dificuldades do transporte. E, assim, existem épocas que os alunos ficam mais de uma semana sem aula.

O esforço da gestão escolar é observado em suas falas e reivindicações junto à secretaria de educação e administração do município. Comboios tem uma especificidade em relação às outras aldeias Tupinikim e a comunidade tem se esforçado em mostrar todos os momentos. A discussão entre os gestores da escola partiu da seguinte problemática: "o que precisamos fazer para garantir os professores se sentindo bem... fazendo parte da nossa escola?" Primeiramente, os educadores de Comboios têm necessidades diferentes das outras aldeias. Nas outras aldeias existem mais profissionais formados e que avaliaram a não

necessidade das formações permanentes oferecidas pelo município aos educadores indígenas. Para Comboios isso foi prejudicial, pois a realidade é contrária: existem poucas pessoas formadas e capacitadas para trabalhar na escola. Segundo a pedagoga “outra realidade... quando Comboios ia para as formações, chegava atrasado e a recepção era “chegou atrasado”... mas a gente sai daqui, vai a pé até a Vila para depois pegar o ônibus e chegar em Aracruz”. Essa realidade diferencia as necessidades dessa aldeia das demais. Mas a escola avançou, pois realiza os planejamentos coletivo e individual semanalmente com os professores dos anos iniciais. Neste momento, a demanda da escola é uma formação continuada em serviço com todos os seus professores, pois julgam “mais fácil vir um professor de fora para dar a formação do que todos nós irmos para fora...” Esta foi a grande novidade e proposta deste momento: a pedagoga solicitou a nossa contribuição junto ao Projeto Kambôas⁸⁸ para planejar e organizar uma formação para os professores da aldeia.

Como você está mais a par das discussões poderia ajudar na construção do projeto ou até ser uma das nossas formadoras [...] o nosso professor também pode estar lá na frente falando da sua prática... o professor não fica só sentado ela fala... essa é uma prática que tem que ter a parte da teoria e a parte prática... nós vamos estudar o calendário letivo do ano que vem e a partir daí faríamos o nosso calendário de formação, durante todo o ano... de 6º ao 9º ano, convidando os professores de 1º ao 5º quinzenal, pode ser no contra turno, mas precisamos de um tempo para participar da formação e outro tempo para aplicar as atividades... Os jovens que iniciarão a formação em graduação também podem participar e aí contribuir na sala de aula sendo monitores. (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Comboios, 24 de outubro de 2013).

No entanto, após discussões junto aos educadores e secretaria municipal de educação não foi possível implementar a formação proposta pelo Projeto Kambôas. Alguns obstáculos foram revelados como a dificuldade de formação em serviço, pois como ficariam as aulas? Entendemos que ainda existem burocracia e formalidades

⁸⁸ A Fibria (antiga Aracruz Celulose) busca apoiar as populações indígenas de Aracruz no fortalecimento de suas formas de ocupação original da terra. Para isso, a empresa elaborou, em 2012, o Programa de Sustentabilidade Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, que busca dar condições para os índios se voltarem para a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas Tupinikim, Caieiras Velhas II e Comboios. Esse programa foi elaborado em parceria com a empresa de consultoria Kambôas. O objetivo da Fibria com o programa é propiciar um conjunto de ações integradas e de longo prazo que permitam aos Tupinikim e Guarani restituírem as condições ambientais necessárias para suas práticas socioculturais, afirmação da identidade étnica e atividades econômicas sustentáveis. O programa também valoriza a harmonia no relacionamento da Fibria com essas comunidades indígenas.

legais que ainda estão ultrapassadas quando o assunto é uma educação diferenciada.

Outra preocupação, no momento, é a implantação do Ensino Médio na aldeia, a partir de 2014. Em conversa com a pedagoga da escola, ela relatou:

Sobre a formação em serviço: a gente tá até pensando em um projeto para o ano que vem de formação aqui... começamos a escrever, eu e Toninho...isso é uma coisa que eu ia até te falar...seria uma formação de um ano...no estilo de uma formação continuada em serviço com uma carga horária em média de 200 horas, sei lá...a gente ver uma carga horária né...seria quinzenal no horário de PL [planejamento]...a gente organizaria... a carência aqui é total de 6º ao 9º para preparar para o ensino médio...Hoje temos alguns professores licenciados Jefferson, Gesimeria e Leidiane que abrange até o ensino médio. Só que infelizmente Jefferson não entregou o documento para a SEDU não quis alegou dificuldade... para poder fazer o levantamento pra saber quantos professores indígenas tem formação...a questão do ensino médio 2014... era para ter iniciado em 2013 aí jogou para 2014...Caeiras e Dorvelina a partir de 2014... como vai ter se não tem professores...A previsão é de vim professor de fora, entendeu? Ai vem professor de fora...que professores são esses? Igual... a gente tá preocupado que tipo de professor... tem alguns que trabalham na Vila do Riacho ai vem pra cá mas também são pessoas que não tem conhecimento da questão indígena...pode ajudar mas também pode atrapalhar... (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Comboios, 24 de outubro de 2013).

A demanda de formação para os professores indígenas é contínua. Ela persiste e se agrava. O ensino fundamental já não tem os professores formados e como será com o ensino médio? E falar sobre a formação destes educadores para mim é reviver meu início como formadora, no ano de 2003, quando participei da formação em matemática dos educadores indígenas juntamente com a minha orientadora de mestrado a Profa. Dra. Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (PPGE, Centro de Educação – CE/UFES). Depois, realizei minha pesquisa de mestrado⁸⁹ com enfoque na Resolução de Problemas como uma sugestão de metodologia de ensino e aprendizagem para as aulas de Matemática (2003-2005).

As iniciativas que já fazem parte da história, visando a formação de professores começaram em 2004, quando organizamos um curso de formação multidisciplinar

⁸⁹ MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Uma abordagem etnomatemática no ensinoaprendizagem nas aldeias tupinikim e guarani do Espírito Santo**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

com financiamento do FNDE⁹⁰ (2004). Logo após, participei de uma formação continuada em matemática num Projeto de Extensão Universitária da Universidade Federal do Espírito Santo⁹¹ realizado também nas aldeias indígenas de Aracruz, Espírito Santo. Ainda, em 2007, fui convidada a contribuir nas discussões preliminares e iniciais sobre o currículo no contexto das escolas indígenas.

Além destes momentos, tive outros espaços de participação em formações da SEMED de Aracruz, na Conferência de Educação Escolar Tupinikim e Guarani, nas comemorações do Dia do Índio, no processo de construção da Licenciatura Indígena da UFES, entre 2009 e 2012 e, no I Seminário de Povos Indígenas, 2013.

Entre os anos de 2009 e 2013, participei de diferentes encontros, seminários, congressos nacionais e internacionais que discutiam o assunto e apresentei a minha pesquisa em andamento. Com destaque, em 2011, apresentei a pesquisa na Conferência Binacional “Subject Constitution and Inclusion” e no Kolloquim “Biografie – Bilder – Sozialpädagogik” na Universidade de Siegen, Alemanha.

Contribuíram para a realização da pesquisa os momentos de imersão nas aldeias, no grupo de pesquisa “Culturas, parcerias e educação do campo”, em casa escrevendo, em outros espaços pensando como escrever.

Utilizei para a coleta de dados desta pesquisa os encontros de formação continuada, as observações, as entrevistas e a análise documental, com ações realizadas simultaneamente e de forma complementar uma às outras, conforme vem apresentado a seguir.

⁹⁰ Projeto de Formação continuada de educadores em parceria do IPE, da SEDU, da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, do FNDE envolvendo uma equipe multidisciplinar da UFES e da PUC-SP.

⁹¹ PROEX/UFES elaborado pela equipe de matemática do Centro de Formação Continuada da UFES – CeFoCo, intitulado “Matemática e prática cultural indígena” realizado no período de setembro de 2007 a abril de 2008.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

4.4.1 Observações, conversas e entrevistas

As observações associadas às conversas e entrevistas foram realizadas entre os anos de 2009 e 2014 e registradas por meio de diário de campo, fotografias e, em alguns casos, gravações de áudio e de vídeo. As observações aconteceram nos espaços educativos⁹² das comunidades Tupinikim de Comboios e Guarani de Boa Esperança e Três Palmeiras.

As conversas e entrevistas aconteceram concomitante às observações ou, na maioria das vezes, quando era necessário esclarecer alguma dúvida ou ouvir o ponto de vista do entrevistado sobre o assunto em dúvida. Dessa maneira, conversei e entrevistei gestores, educadores, lideranças e outras pessoas das comunidades.

No período da pesquisa, realizei observações e entrevistas visitando as aldeias, as escolas, as salas de aula; participei de planejamento dos educadores, em diferentes momentos, em períodos de aula e/ou de férias, de acordo com a minha necessidade de informações dos pesquisados. Cabe ressaltar que numa conversa com a educadora guarani Ara outro dia, na cabana onde vendem artesanato, disse-lhe que às vezes me preocupava se realmente eu estava contribuindo com a formação dos educadores, pois, ao meu ver, na maioria das vezes me sentia mais beneficiada com o aprendizado que eles me ofereciam, em todos os momentos, do que uma colaboradora para as suas formações. A resposta da professora me fez refletir ainda mais sobre a responsabilidade de um formador.

Eu lembro que eu aprendi alguma coisa que era muito difícil para mim que era sobre ângulo... eu não tinha nem noção o que era ângulo ...ai depois que você explicou bem simples com exemplo ficou mais claro para mim...porque eu só estudava no papel...ficou bem simples e claro para mim...O que eu também não entendia e não era claro para mim era o que etnomatemática... eu to fazendo direitos indígenas e agora que eu estudei etnomapeamento eu entendo que agora o que é...a palavra eu não

⁹² Quando falamos de espaços educativos não nos referimos apenas à escola, mas sim todos os espaços da aldeia ou fora dela, de formação sobre a temática indígena.

entendia...eu sabia mas o conceito que eu não entendia porque é uma palavra em português...eu pensei que era só território...a aldeia, o limite...etnomapeamento quer dizer eu tenho que mostrar o que tá dentro da aldeia e que faz parte também da cultura...eu descrevi a aldeia, contei quantas cabanas...se tem casa de reza...cabana de reunião...posto de saúde, escolas, onde vende artesanato, quantas famílias tem... eu fiz também a lagoa... (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014)

Vale lembrar que o conceito de ângulo foi trabalhado numa proposta contextualizada sobre direção, deslocamentos e posicionamento na aldeia. Ainda, que a proposta da etnomatemática só foi entendida quando o conceito foi construído a partir da sua língua, o Guarani. Construir os conceitos, mostrar como aparecem na realidade e no contexto, são práticas fundamentais para o seu entendimento e compreensão. Além disso, a linguagem muitas vezes pode parecer simples para quem fala mas complicada para quem ouve. No caso dos Guarani, o Português não sendo a sua língua materna apresenta outra questão básica para o seu entendimento, que é o problema da tradução. Vi isso num artigo do professor José Ribamar Bessa Freire (2009) que escreve sobre os versos de uma canção bilíngue português-nheengatu⁹³ recolhida por Couto de Magalhães, no Pará, em 1874, quando ainda era cantada por amplos setores da população da Amazônia: “Te mandei um passarinho, dentro de uma gaiolinha, pintadinho de amarelo e bonito como você” (versão de autoria não identificada). O professor Bessa submeteu essa tradução a um teste de recepção com professores bilíngues guarani do Curso de Formação Docente de vários estados do Sul e Sudeste do Brasil⁹⁴, causando entre eles uma visível sensação de desconforto. Após intensa discussão em torno do verso “dentro de uma gaiolinha”, particularmente com relação à palavra “gaiolinha”, o grupo analisou e percebeu que se tratava de um problema de tradução. O coletivo entendeu que o original está

⁹³ O nheengatu, “uma das línguas de maior importância histórica no Brasil”, foi a língua majoritária da Amazônia durante todo o período colonial, estendendo sua hegemonia até a primeira metade do século XIX. Manteve contato permanente, através de seus falantes, com outras línguas indígenas e com o português, o que deixou marcas e influências mútuas bastante significativas. Durante três séculos, índios, mestiços, negros e portugueses trocaram experiências e bens nessa língua que se firmou como língua supra étnica, difundida amplamente pelos missionários por meio da catequese. Denominada pelos linguistas de Língua Geral Amazônica (LGA), para diferenciá-la da Língua Geral Paulista (LGP), ela foi declarada recentemente língua cooficial em São Gabriel da Cachoeira (AM), um município maior que Portugal, onde são faladas 23 línguas diferentes. O projeto do vereador indígena Kamico Baniwa, aprovado em novembro de 2002, levou em consideração o fato de ser ainda hoje uma língua de comunicação Inter étnica naquele município. (BESSA, José Ribamar. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. ALEA. volume 11. nº. 02. julho-dezembro de 2009. p. 321-338)

⁹⁴ I Encontro Internacional 5ª Habilidade Tradução e Ensino. UFES: Núcleo de Pesquisas em Tradução e Estudos Interculturais/Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Vitória (ES). 2007.

escrito em Língua Geral da Amazônia, cuja base é o tupinambá antigo – língua aparentada ao guarani – e propôs outra palavra para traduzir essa expressão: “Te mandei um passarinho, dentro de um cestinho, pintadinho de amarelo e bonito como você”. (FREIRE, 2009)

Segundo Freire (2009, p.322), “o tradutor, que usou “gaiolinha” como equivalente a *patuá mirim*, parece ter entendido que a forma mais apropriada de presentear alguém com um passarinho é orná-lo dentro de uma gaiola para evitar sua fuga”. Ou seja, a tradução levou em conta a cultura do tradutor, onde aprisionar pássaros em gaiola é natural. “No entanto, não é o que os índios guarani pensam e praticam”. (*Idem*)

E assim foi todo o tempo das visitas e de contato com os educadores indígenas, um grande momento de aprendizado!

4.4.2 Análise de documentos

O trabalho de pesquisa de campo se realizou concomitante às leituras dos documentos, legislação, teses, dissertações, artigos e outras publicações (GINZBURG, 2004) relativos à Educação Escolar Indígena e às questões indígenas, no Brasil e no Espírito Santo, especialmente em Aracruz.

A necessidade de conhecer e ter acesso às informações legais sobre o movimento indígena contribuiu para que os dados nesta análise também fossem confrontados com os dados produzidos no trabalho de campo. Partiu-se de documentos e publicações produzidos pelos movimentos dos povos indígenas e a legislação indigenista da América Latina, fruto da colaboração coletiva de instituições governamentais, como o Congresso Nacional, o MEC, a FUNAI e de organizações indígenas e instituições não governamentais de apoio à causa indígena, como o CIMI, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), entre outras envolvidas no processo de institucionalização das políticas públicas sobre educação escolar indígena.

4.4.3 Formação continuada em serviços dos educadores indígenas

Minha proposta de formação, não se faz na 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 objetivo é uma formação específica que os capacite a transitar entre os saberes de seus alunos, ajudando-os a questionarem a realidade envolvente para possível reorganização de seus conhecimentos. Por isso, a postura de educador deve excluir toda autossuficiência, 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.

A formação continuada em serviço dos educadores indígenas aconteceu separadamente por etnia, em dois períodos diferentes, apresentados no capítulo 1.

Os critérios de análise das formações e das atividades realizadas foram se delineando durante o trabalho de campo e por meio das leituras a partir da questão de investigação.

A comunicação nas conversas e entrevistas não era difícil, pois a grande maioria dos Guarani do Espírito Santo são bilíngues. Dediquei-me, no segundo semestre de 2008, antes de iniciar a pesquisa, a participar de um curso piloto em Língua Guarani, ministrado pelo educador *Tupã Ray*. O curso foi importante, pois ajudou para a compreensão de algumas palavras e cumprimentos na língua, importantes para a minha intervenção inicial nas comunidades. Tenho consciência de que estava muito distante de compreendê-la, embora algumas palavras isoladas começaram a ser pronunciadas.

Quanto aos Tupinikim, são falantes do português. A Língua Tupi faz parte do currículo das escolas indígenas com o objetivo de contribuir na luta pelo reconhecimento étnico dos Tupinikim. Tal atitude desencadeia num processo de “resgate” cultural de suas tradições seja pela música, pela arte, pela dança ou pela língua que se perdeu ao longo dos anos, por ocasião da invasão dos portugueses no litoral espírito-santense. Segundo Teao e Loureiro (2009, p.67), os índios litorâneos

(no caso os Tupinikim fizeram parte) foram confundidos pela população luso-brasileira envolvente e deixaram de falar a língua nativa.

Forçados pelas circunstâncias, deixaram de lado seus costumes específicos, incorporando a cada dia o substrato cultural do colonizador que se auto-intitulava ‘civilizado’ [...] dos ancestrais, os índios herdaram o receio em utilizar a ‘língua indígena’, totalmente perdida em reminiscências esparsas.

Hoje, os professores da Língua Tupi dedicam-se em alfabetizar os alunos e torná-los conhecedores da língua “materna” (Fig. 21). As aulas de Tupi são dadas uma vez por semana em cada turma, por um professor formado especificamente na língua. Existe um esforço para que os Tupinikim conheçam um pouco da sua língua antiga e, de acordo com a vontade, cada um vai escolhendo um nome indígena para ser chamado, que independe do seu significado. A escolha é individual e de acordo com o interesse de cada um, como por exemplo, a pedagoga Luzia chama-se *Iurumiri*. Também, os projetos da escola têm sido denominados em Tupi para que haja sempre aproximação com a língua, tendo como exemplo o projeto *Ma’enduara*, que significa “memórias”.



Figura 21: Cartazes bilíngüe (Tupi/Português) fixados em sala
Fonte: Produzida pela pesquisadora.

4.4.3.1 A formação continuada em serviço com os educadores Guarani

Inicialmente, em 2009, entrei em contato com o Setor de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES para apresentar a minha intenção de

pesquisa de doutoramento junto aos educadores indígenas, numa proposta de formação continuada de matemática. Meu objetivo era, em primeiro momento, discutir o detalhamento da formação com os educadores indígenas Guarani e, em seguida, seriam feitas formações sobre os conteúdos matemáticos com maior dificuldade de entendimento. Até o momento, meu contato com educadores Guarani tinha sido em meio às formações realizadas junto com os Tupinikim. Nos anos de 2009 e 2010, os educadores indígenas reivindicaram e conseguiram realizar suas formações separadamente, por etnia. Na opinião dos professores indígenas essa divisão foi uma importante conquista para a educação escolar indígena de Aracruz, pois possibilita a formação específica, de acordo com a diversidade de cada aldeia e de cada etnia.



Figura 22: Formação dos educadores guarani.

Fonte: Produzida pela pesquisadora; Aldeia de Boa Esperança, 17 de agosto de 2009.

Em decorrência dessa conquista, fui convidada para participar de um encontro de formação dos educadores Guarani (Fig. 22), no qual finalizavam a proposta curricular em Ciências Naturais. Diante disso, iniciariam as discussões em torno da Matemática e necessitavam de uma assessoria pedagógica para a escrita desta

proposta curricular. De imediato aceitei o desafio para conversar com os educadores Guarani e, se fosse de comum acordo, iniciar os trabalhos.

E assim aconteceu. No dia 25 de maio, por ocasião do II Encontro de formação continuada em serviço para educadores indígenas Guarani, ainda com a presença do formador da área de Ciências Naturais, o professor Cláudio Davi Cari, foi socializada pela pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, a professora Andreia Cristina Almeida, a proposta de formação continuada em serviço para o ano de 2009, incluindo a área de Matemática no contexto da problemática “organização socioespacial do povo Guarani no contexto local, regional e nacional” para as turmas da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Cada encontro tinha cerca de quatro horas de duração e acontecia no período vespertino, no contraturno das aulas. Neste dia, os educadores indígenas falaram sobre o interesse na formação, apontaram a necessidade de conhecer alguns conteúdos matemáticos acadêmicos e sugeriram que as atividades realizadas nas formações, além de contextualizadas, pudessem ser trabalhadas em sala de aula. Falaram sobre a necessidade de sistematização da problemática, ou seja, não havia dificuldade em compreender as problemáticas e sim de enquadrar conteúdos matemáticos e atividades relacionadas aos mesmos. A fala do educador *Karai* evidencia melhor essa reivindicação: “Começando a trabalhar, depois a gente vai criando o nosso hábito de trabalhar... tentando e praticando... trabalhando a teoria e a prática...”. Outra dificuldade apresentada pelos educadores dizia respeito ao modo de falar, pois expressar-se e, principalmente traduzir para o Português as suas dúvidas e as discussões entre si era um fator negativo para os indígenas. A partir disso, propomos ao grupo que, se preferissem, poderiam fazer as discussões na língua materna Guarani e depois traduziriam para nós, formadoras⁹⁵. A pedagoga Andreia Cristina Almeida esclareceu que a proposta de formação nesse momento priorizava as características individuais de cada povo, pois até então as formações eram feitas juntamente entre Tupinikim e Guarani (CADERNO DE CAMPO, Aldeia Boa esperança, 25 de maio de 2009).

E, assim, a formação discutida visou atender às necessidades dos professores e da escola Guarani agora com um olhar diferenciado pelos próprios Guarani. Sob este aspecto, se por um lado a interculturalidade no âmbito escolar ficou reduzida, por outro, entende-se as diferenças entre as formas de relacionar, de falar, do jeito de ser, são específicos e este foi um momento de dar voz aos Guarani. Esta também foi a opinião de uma das gestoras do setor de educação escolar indígena da Semed de Aracruz, *lasytata*, quando interrogada sobre a formação continuada dos professores indígenas e a reformulação do currículo das escolas:

A discussão do currículo iniciou no processo de formação do magistério indígena. A partir daí, das formações continuadas a gente foi também discutindo até se chegar na proposta que se tem hoje. Então a proposta que

⁹⁵ Estas formações aconteceram conjuntamente com a pesquisadora Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni (IFES/ES) na ocasião de sua pesquisa de doutorado em educação (PPGE/CE/UFES, 2010), que analisou os saberes/fazeres na cestaria Guarani e suas possíveis relações com uma matemática escolar.

se tem hoje é a mesma, ela não foi alterada. A gente ainda não conseguiu consolidar uma ação que voltasse a discutir, o reestudo, repensar esse currículo. No caso dos Guarani em 2009-2010 fizemos alguns encontros teve uma alteração porque eles queriam esmiuçar os conteúdos, você até contribuiu. Eles tinham a temática, mas não tinham o que trabalhar em cada disciplina. Com a saída de Mauro para o Mestrado não conseguimos continuar porque ficaram apenas dois educadores. E ficou inviável discutir. Com o retorno dele temos interesse de retomar a discussão. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014).

A revisão do currículo das escolas indígenas é uma forma de articulação e inserção de novas propostas metodológicas, atividades, conteúdos, que com o tempo foram trabalhados pelos professores e ainda não se encontram sistematizadas. Em relação à matemática, com certeza, muitas sugestões surgiram após algumas formações. Muito mais do que discutir com os educadores os conteúdos matemáticos mais importantes para serem trabalhados em sala de aula é reconhecer os conteúdos matemáticos significativos para o cotidiano da comunidade guarani: a venda do artesanato, a produção e venda de produtos da roça para lidar comercialmente entre eles e com outros. Nesse sentido, sobressai o trabalho com a etnomatemática, que segundo D'Ambrosio (2001, p. 46) tem como proposta pedagógica “fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora”.

Na opinião de algumas lideranças, a escola Guarani tem como principal objetivo ajudar no resgate, no reforço, na preservação, no ensino e na divulgação da cultura Guarani. O desafio de uma educação escolar indígena diferenciada surge como uma possibilidade de contribuir junto aos mais velhos com a sobrevivência das tradições, conforme relatam: “hoje os educadores podem ser nossos auxiliares no resgate das tradições, fazendo registro e repassando” (Aldeia Boa Esperança, 2006). 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 que se importa, principalmente, em estimular os seus filhos a frequentarem a escola guarani para que possam ajudar assim a desenvolver o projeto Guarani que se quer. (PPG, 2006).

Ainda nesse pensamento, a gestora *Iasytata* falou sobre a importância do trabalho do professor na consolidação de uma educação escolar indígena significativa para a escola, para a comunidade e para o povo:

A relação daquilo que você pensa, você prescreve e que de fato acontece... depende de cada professor, de cada perfil, da sua formação, do próprio engajamento e envolvimento dele com a questão indígena, com a comunidade, com o povo, com a escola, porque tudo isso interfere. [...] O papel da formação das crianças, dos adolescentes, dos jovens que estão na escola indígena é contribuir para que ele possa cada dia se auto afirmar, se identificar de fato como indígena sem ter medo de sofrer preconceito, sem medo de sofrer qualquer tipo de violência, de discriminação e de poder em qualquer situação e espaço social se defender e defender o seu povo, de dizer quem ele é em qualquer lugar onde ele estiver. Eu penso que o papel da EEI, da escola indígena na formação dessas crianças indígenas que estão dentro da escola para mim é nessa perspectiva, porque ele tá dentro da comunidade se pretende que ele permaneça dentro da comunidade contribuindo com o seu povo, contribuindo com a sua comunidade, mas ao mesmo tempo a gente sabe que ele tem uma relação com a sociedade não indígena que ainda tem certos preconceitos em relação às comunidades indígenas e que ele possa encarar, enfrentar isso com mais segurança... dele ser um indígena pleno, um cidadão com todos os seus direitos garantidos. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014).

A autoafirmação e a identidade dos povos indígenas deve ser uma constante reflexão na EEI, pois vai possibilitar a luta para que os seus direitos sejam respeitados. O professor indígena deve trabalhar, junto às suas propostas de aulas, os aspectos de luta do seu povo, e para isso é fundamental o seu engajamento na comunidade.

Então, atendendo à demanda de formação para os Guarani, a partir de agosto de 2009, deu-se andamento ao detalhamento dos conteúdos do currículo de Matemática. A minha participação aconteceu em cinco encontros⁹⁶ embasados em documentos oficiais, a saber: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil v.3 (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática/séries iniciais (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999) e Referenciais para a Formação de Educadores Indígenas (2002). Ainda, o livro escrito pelos educadores Guarani e organizado por Jackeline Rodrigues Mendes denominado *Arãdu Porã Rape* (200?⁹⁷), o Dossiê Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani⁹⁸ (1996), o livro *Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra* (2001), organizado por Edivanda Mugaribi e o livro *Maino'i Rape: O caminho da sabedoria* (2009), coordenado por Lucila Silva

⁹⁶ 17 de agosto, 31 de agosto e 26 de outubro de 2009; 22 de junho e 13 de julho de 2010.

⁹⁷ Não existe referência ao ano de publicação.

⁹⁸ Baseado no Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau-Brasil e Comboios; Grupo Técnico, Portaria N. 0783/94 de 30 de agosto de 1994.

Telles. Seguindo a ementa da problemática em questão e de acordo com a Proposta Pedagógica das escolas Guarani do Espírito Santo levantei objetivos gerais e específicos, conteúdos e sugestões metodológicas e de atividades de sala de aula.

Evidentemente, a vivência dos educadores quanto à cultura e educação guarani teve destaque em minhas discussões cuja metodologia realizou discussões em duplas e em grupo, pequenas oficinas sobre conteúdos matemáticos de acordo com a demanda dos educadores (noções de espacialidade Guarani, tri e bidimensionalidade de objetos e formas, instruções de localização e orientação na aldeia, noções de ângulo e o uso de recursos como o transferidor⁹⁹).

O resultado desse trabalho foi uma organização curricular detalhada com ementa, objetivos específicos, conteúdos matemáticos, turma/ano, sugestões metodológicas e de atividades e referências, à luz da problemática “A organização socioespacial do povo Guarani no contexto local, regional e nacional”. Ainda que a problemática em questão tenha sido associada ao campo matemático “espaço e forma”, outros conteúdos são envolvidos pelos objetivos específicos, como “números e operações”, por exemplo. A escolha da problemática a ser trabalhada se dá sob a influência de vários fatores, como a necessidade da comunidade, disponibilidade de material pedagógico ou conveniência por parte dos educadores. (LORENZONI, 2010).

O detalhamento curricular em Matemática foi discutido com os educadores indígenas guarani e as descrições dos encontros de formação que considerei importantes, mais especificamente, dos dois últimos encontros serão apresentadas a seguir. Para atender à demanda dos educadores realizei duas oficinas que abordaram a praticidade das atividades e a transposição didática dos conteúdos matemáticos relacionados à localização e orientação na aldeia e, noções de ângulo e uso do recurso do transferidor.

A expectativa e os anseios dos educadores Guarani quanto à disciplina de Matemática foi meu incentivo em continuar o trabalho iniciado em 2009, agora com a

⁹⁹ Instrumento feito especialmente para medir ângulos. Existe transferidor que mede ângulos até 180° e transferidor que mede ângulos até 360°.

parceria da SEDU na locomoção para a aldeia de Boa Esperança. O diálogo com a sociedade envolvente, diante das questões enfrentadas pelos Guarani, como povo indígena, foi outro interesse que motivou os educadores à formação ora oferecida.

4.4.3.1.1 Encontro de formação, 22 de junho de 2010

O início da tarde estava quente e logo me preocupei com o calor, pois como para mim, os educadores indígenas sentem-se sonolentos e lentos para a formação após o almoço, principalmente num dia quente [experiências anteriores]. *Karai*, com toda a autoridade que lhe é própria e natural, ao chegar logo sugeriu que a formação fosse feita ao ar livre. Prontamente, organizamos o espaço debaixo de uma árvore, no pátio da escola, com mesa grande e cadeiras ao redor para os participantes. Uma ótima ideia! Neste dia estavam presentes os educadores *Karai*, *Ara* e *Nhamãdu* além das pedagogas da SEMED/Aracruz Andreia e Marli e da SEDU, a professora Julia. O encontro teve início às 13:23 h com a apresentação da pauta. Inicialmente, orientei os trabalhos com a leitura do material produzido nos encontros de formação de 2009, juntamente com a pesquisadora Cláudia A. C. de Araújo Lorenzoni. A cada item, os educadores apontavam as suas correções ou não sobre o texto, que a partir de hoje teve um formato finalizado para sua aplicação em sala de aula. Nesse momento, os educadores dialogaram intensamente até perceberem que mais duas expressões poderiam ser acrescentadas *akãby* e *tape pia*. Outro detalhe foi a tradução dos termos Guarani para que outras pessoas pudessem também entender os seus significados. Embora não entendemos muita coisa ou nada das discussões, percebemos que entre eles todos falavam e opinavam, até que chegassem à conclusão da inclusão dos outros dois termos (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Boa Esperança, 22 de junho de 2010).

As discussões entre os educadores, a mediação realizada para a construção dos conceitos matemáticos foram destaque em todas as formações que realizei. Este é um importante momento em que descobertas são feitas e dúvidas são eliminadas. O espaço que utilizei também contribuiu para que todos ficassem à vontade. O meu esforço foi trabalhar na perspectiva da proposta pedagógica da etnomatemática, de acordo com os preceitos de Silva e Ferreira (2001) e D'Ambrosio (2001), por tratar de um campo de pesquisa interdisciplinar e intercultural.

...fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo e no espaço. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas razões culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização [...]. (D'AMBROSIO, 2001, p. 46)

Seguindo o pensamento de D'Ambrosio (2001) no sentido da importância de diferentes culturas e tradições contribuir para a formação do sujeito, Sebastiani Ferreira (1997, p.6-7), considera que a etnomatemática é uma proposta metodológica em que torna necessário devolver ao profissional da educação a prática da pesquisa que contribuirá na sua formação profissional de maneira continuada.

O pesquisador tanto dentro da etnologia, onde sua escola está inserida, como pesquisador em novas metodologias e por que não, em novos conhecimentos matemáticos e tecnológicos. Formar o professor pesquisador é trabalho das licenciaturas nas universidades, que devem propiciar cursos (...) para esse profissional no exercício de sua profissão.

Nesse sentido, revendo as escritas do ano anterior, os educadores verificaram a necessidade de fazer correções no texto. Segue o que foi modificado, em destaque nesse item:

– Interpretar e fornecer instruções, usando termos adequados, para situar, posicionar e deslocar o próprio corpo, objetos e elementos da natureza;	Interpretação e representação de posição e de movimentação/trajetos por meio da oralidade.		X	X	X			Significado de expressões <u>Nhowaitxĩ</u> (<u>se encontram de lados opostos, cruzamento</u>), <i>djoatxa</i> (<u>ultrapassando o outro de lados opostos</u>), <i>kurutxu</i> (<u>ultrapassar na forma de cruz</u>), <i>djoapy</i> (<u>caminho que segue ao outro</u>), <i>akãby</i> (<u>encruzilhada em forma de Y, bifurcação</u>), <i>tape pia</i> (<u>entrada à direita ou à esquerda</u>) e outras usadas em língua Guarani na descrição de trajetos.
--	--	--	---	---	---	--	--	---

Quadro 04: Alterações na organização curricular 01

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Outro ponto de discussão foi a sugestão de “observação de danças” em se tratando da “movimentação do sol indicando direção e sentido: ângulos”, pois os educadores não entendiam mais o porquê dessa atividade neste subitem. Este foi um ponto de longa conversa até chegarem à conclusão de que não se poderia relacionar a “observação do sol e de danças”, em relação à direção e sentido. Esta seria uma sugestão para o conteúdo “giro de meia-volta”. Acrescentaram também no conteúdo “Movimentação do sol indicando direção e sentido: ângulos” uma pesquisa dos deuses Guarani, pois segundo eles em diferentes posições do céu, existe a correspondência

de diferentes deuses, como por exemplo, *Nhãderu* que fica no centro (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Boa Esperança, 22 de junho de 2010).

Seguem as alterações sugeridas:

– Conhecer a ocupação do espaço pelos deuses segundo a concepção dos Guarani.	– Orientação segundo o movimento do sol ao longo do dia e das estações.					X	X	Pesquisar noções de orientação com os mais velhos
	– Movimentação do sol indicando direção e sentido: ângulos					X	X	Observação do sol ¹⁰⁰ e de danças <u>Pesquisa dos deuses Guarani</u>
	– Giro de meia-volta	X	X	X	X			Observação de danças; Observação de movimento dos ponteiros do relógio.
	– Pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste);					X	X	<u>Pesquisa dos deuses Guarani</u>

Quadro 05: alterações na organização curricular 02

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Finalizada a leitura e revisão do texto com a participação dos educadores foi muito boa, eu diria que dentre todas as formações já feitas, hoje o ambiente estava descontraído, “leve” e muito participativo. Fizemos uma parada para o lanche onde pude saborear o *txipa* – comida típica Guarani. O lanche foi feito na mesa de estudos e aí mesmo continuamos a formação. (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Boa Esperança, 22 de junho de 2010).

Lembro-me de que o planejamento foi feito no intuito de orientar os trabalhos de sala de aula dos educadores, mas que a sua funcionalidade deve se confirmar ou não numa avaliação a ser feita ao final do ano letivo, pois é importante que se façam apontamentos sobre como foi a aplicação na realidade das salas de aulas. Tal avaliação é necessária de forma que esta proposta não fique somente no papel. Na opinião de Lorenzoni (2010, p.177)

Postas em ação, proporcionem à escola guarani, em contínuo processo de construção, uma real autonomia diante da sociedade envolvente. Muito ainda precisa ser feito em prol de se estabelecer metodologias específicas e diferenciadas para a escola guarani a partir de seus métodos próprios de ensino e aprendizagem e que contemplem seu contexto que demanda relações interculturais externa e também internamente.

Segue a formação apresentando a proposta da oficina sobre Espaço e Forma, como segue:

Questão 1: Em suas aulas de matemática, vocês exploram a localização e a orientação do aluno em algum espaço do cotidiano?

Tarefa 1: Construindo a maquete

¹⁰⁰ Os educadores preferiram excluir a expressão “e de danças” do novo texto.

- a) Sobre o papel, vamos dispor as embalagens que trouxemos que poderão representar um espaço de convivência da aldeia com casas, escola, estradas, roça, mata, rio, ou outros detalhes que considerarem importantes. Usem as canetinhas e os lápis com criatividade, procurando transformar esta composição numa maquete.
- b) Agora, vamos fazer uma exploração de localização e orientação por meio de deslocamentos nesta maquete. Um dos componentes do grupo escolhe um ponto de partida e um ponto de chegada e outro colega dá as orientações de um possível trajeto para um deslocamento de um ponto ao outro, dizendo por exemplo: dobre à direita, ande duas casas, etc.
- c)



Figura 23: Mapa da aldeia com uso de embalagens.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Questão 2: Que cuidados aquele que dá a orientação precisa tomar? Escolhendo o mesmo trajeto, a tarefa de dar a orientação é mais complexa para o colega que está ao lado ou para o colega em frente? Por quê?

Tarefa 2: Trabalhando com a representação do espaço de convivência

- a) A base das casas e edificações será contornada com uma canetinha ou um lápis, ficando representados diferentes polígonos. Identifique-os. A representação agora será no plano, o espaço da aldeia visto de cima.
- b) Quadriculando esta representação, é possível transpô-la para uma folha de papel quadriculado de tamanho menor, mantendo a localização do traçado da base das casas, será uma redução da representação inicial. Esta redução manterá a proporcionalidade entre as representações.



Figura 24: Professores desenhando as ruas da aldeia
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Quadro 06: Planejamento do encontro de formação, 22 de junho de 2010

Apesar do planejamento do encontro envolver mais questões e atividades, consegui chegar até a tarefa 2. O estudo destes conteúdos a partir da Matemática foi uma novidade para os professores e, por isso, me preocupei com as discussões e em responder as dúvidas de cada um.

4.4.3.1.2 Encontro de formação, 13 de julho de 2010

Pauta:

- Apresentação da proposta finalizada em 22 de Junho de 2010;
- Oficina sobre “Localização e orientação” – sobre espaço e forma e ângulos;
- Avaliação da formação de Matemática.

Metodologia:

- Encontro dialogado;
- Oficina;
- Avaliação

Recursos:

1. Cópia da proposta sobre a problemática: A organização sócio-espacial das aldeias Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.
2. Materiais para oficina: caixas de embalagens de diferentes tamanhos e formas; construção e planificação de poliedros; construção de um transferidor de papel; transferidor convencional.

Referência:

Proposta Pedagógica das Escolas Guarani do Espírito Santo;

Quadro 07: Planejamento do encontro de formação, 13 de julho de 2010.

Dando continuidade, retornei para outro encontro de formação. A pauta do dia priorizou a “localização e orientação” e o uso do transferidor para a medida dos

ângulos. Os professores estavam ansiosos para aprender a usar o transferidor, que para eles era um instrumento difícil e distante da sua realidade. A partir do momento que discutimos a utilidade e construímos utilizando papel e tesoura, a ideia de utilizá-lo em sala de aula tornou-se possível. Na verdade, minha proposta é que conhecessem esse instrumento, mas principalmente, entendessem o ângulo como a mudança de direção.

Nesta etapa em que o trabalho é individual, vamos abordar algumas ideias sobre localização e orientação que talvez já tenham sido discutidas em grupo, mas que serão retomadas a fim de colaborar no aprofundamento das mesmas para que sejam utilizadas em sala de aula

Tarefa 1: Localização e orientação

- a) Represente a sua sala de aula e forneça informações necessárias para que seus colegas de grupo identifiquem a posição onde sentam seus alunos.

Tarefa 2: Representações por meio de vistas

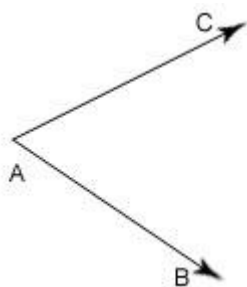
- a) Vamos explorar as representações com diferentes vistas. Inicialmente, com duas embalagens dispostas uma sobre a outra. No papel quadriculado, represente as vistas de cima, de frente e lateral das embalagens.
- b) Identifique nas representações em forma de vistas, as figuras geométricas planas utilizadas e dê nome a elas.



Figura 25: professores desenvolvendo as atividades
Fonte: Produzida pela pesquisadora

Tarefa 3: Trabalhando com ângulos

Moise & Downs publicaram um texto, *Geometria Moderna*, e no volume 1 enunciam:



“Se duas semirretas tiverem a mesma origem mas não estiverem contidas na mesma reta, então sua reunião é um ângulo”.

O conceito de ângulo está associado a uma diversidade de ideias distintas, porém solidárias, como inclinação, rotação, região, abertura, orientação, direção, entre outras.



Figura 26: Professores discutindo soluções para a atividade
Fonte: Produzida pela pesquisadora

a) Confeccionar um transferidor com disco de papel, dobrando-o em quatro e oito partes.

Quadro 08: Planejamento do encontro de formação, 13 de julho de 2010.
Oficina: espaço e forma – explorando localização e orientação

Para os indígenas, relacionar os conteúdos da escola com as necessidades do povo guarani é a principal justificativa para aceitar uma educação formal nas aldeias. No caso a exploração da maquete, na primeira tarefa, em que exploramos a importância da orientação para movimentação e localização. Ao realizar deslocamento, dobrando à direita ou à esquerda, pode-se introduzir um importante conceito geométrico: ângulo. Este estudo dos ângulos relacionado com a direção torna-se significativo. Neste caso, ângulo é tratado como mudança de direção. Esta mudança de direção, tendo como referência o próprio corpo, pode ser expressa em meia volta, um terço de volta, um quarto de volta. A volta completa pode ser representada por um disco de papel e, por dobraduras, podemos representar a meia volta e um quarto de volta. O professor Karai ao ser abordado sobre a importância da escola, justifica:

Então antes quando não tinha sociedade não indígena quando tinha um território guarani não precisava ler e escrever para saber... mas hoje em dia sim porque para ir para São Paulo nos parentes, para ir para o Rio nos parentes tem que pegar uma condução, pegar um ônibus, um trem, um avião, comprar uma passagem, tem que ter dinheiro para comprar um negocio onde for parar, ter dinheiro para comer alguma coisa se não você não vai conseguir chegar com fome... então tudo isso é preciso hoje é importante hoje em dia... (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velhas, 30 de janeiro de 2014)

Outro aspecto importante neste estudo foi o diálogo intercultural necessário para compreender o espaço da aldeia e descrever no mapa da aldeia a localização de

alguns pontos importantes como a escola, a casa de alguns indígenas, o posto de saúde, as ruas. Uma proposta de trabalho que fez os educadores repensarem onde vivem sob um ponto de vista diferente, o olhar matemático sobre o ambiente.

Os educadores, em suas propostas de trabalho em sala de aula, precisam compreender que a escola indígena é diferenciada e tem respaldo legal para trabalhar aspectos relacionados à sua cultura e especificidades. Na avaliação do cacique de Boa Esperança, *Wera Kwaray* a escola guarani ainda tem dificuldades de ser específica e diferenciada, pois está submetida às proposições do sistema educacional. Ao serem escritas as normas e leis para a educação, algumas falhas ainda comprometem a especificidade das culturas indígenas, como relata a seguir:

Muitas vezes as reclamações chegam também para a gente... é que quando fala de educação diferenciada nas escolas não existe diferenciado sempre é o município que manda... então quer dizer...na educação diferenciada a gente quer que respeita a forma de ser de um povo ... porque nós somos um povo que... que nem a mulher... a merendeira não pode fazer a comida para as crianças na época que ela tá menstruada...é uma época que não pode fazer os alimentos... mas mesmo assim a diretora da escola ou as pessoas que não conhece ou mesmo conhecendo talvez ele quer cumprir as leis da forma que eles entende... então nós temos outras leis se a gente vai falar sobre a sabedoria intelectual de cada povo então se nós temos essa lei...que nem a minha vó sempre dizia...uma lei invisível que você guarda no seu coração e na mente esse é a lei de verdade se você a respeitar mesmo quem não tá vendo o que está escrito. Então essa é a lei de verdade que você deve a respeitar mesmo não vendo... então minha vó sempre dizia isso... então quando hoje eles fazem a lei mesmo tendo essa lei escrita eles não a respeita de uma forma como hoje a educação diferenciado a organização social tem que ser respeitado mas não a respeita... né hoje... muitas vezes a gente coloca isso assim na mídia a gente vai a nível de Brasil Brasília...então quando a gente fala a nível de Brasil muitas vezes outros contrários diz assim ah os índios tá querendo demais... oh os índios tão querendo ter mais conforto... a gente não tá solicitando conforto nós queremos garantir os nossos direitos de como ser um povo e não...se nós não lutasse pelos nossos direitos aonde estaria as nossas crianças brincando estaria na periferia ou debaixo da ponte brincando com gente que eles tão brincando ali (os meus filhos ali)...se a gente não tivesse lutado pela demarcação das terras não tinha nem espaço para eles brincarem ...então a gente sempre buscamos uma forma de garantir o nosso direito não é porque quer mais que o outro porque é um direito que tem de ser reconhecido na área de educação, na área de saúde então tudo isso é a importância de nós viver assim como um povo... porque nós somos um povo que tem uma língua materna nós temos um jeito de ser de organizar o nosso bem estar o nosso direito de ser um povo diferente...educação diferenciada. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista, Aldeia de Boa esperança, 30 de janeiro de 2014)

O cacique questiona as leis que de um lado garantem à educação guarani atender aos anseios e aspectos de sua cultura, por outro lado exigem que se façam cumprir

as leis dos não índios para as escolas das aldeias. Chamou-me a atenção a forma como os Guarani têm suas leis registradas “no coração e na mente” enquanto que para nós, não índios, ainda que nossas leis estejam escritas, têm interpretações diversas para as mesmas situações, às vezes. O cacique também preocupa-se com a contextualização que deve ser feita na escola com os alunos e fala de uma proposta que tem desenvolvido na aldeia, com a criação de paca:

Que nem hoje eu tenho um cercadinho ali que tem paca... consegui essas matriz lá de Santa Teresa ... então as crianças estudava ia pra escola eles desenhava zebra outros animais que não tem aqui...eles poderia ficar até se iludindo com a coisa que não é realidade...A escola daqui ainda tá muito longe de ser para os guarani... se for para não mudar da época da ditadura então se não é pra mudar então porque que falar da educação diferenciada se eles não a respeita... Educação diferenciada é todas as coisas que tem dentro do saber milenar do nosso povo. Ela tem que ser respeitada tem que ser bem aplicada de uma forma que tá dentro da área da educação. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014)

Entender a fala do cacique é refletir sobre interculturalidade. Tem novamente destaque o questionamento de *Wera Kwaray* sobre a escola diferenciada, pois trata principalmente do respeito à cultura guarani e dos seus saberes. Interagir com as diferentes áreas do conhecimento é o maior desafio para a educação escolar indígena. Diante desse aspecto, o professor *Karai* também questiona as leis de funcionamento para as escolas indígenas e nos dá pistas de como é possível haver interculturalidade na escola guarani e como é possível que se concretize:

A escola guarani tem cumprido seu papel numa parte [...] acho que 100%...não é diferente...é diferente em parte... porque diferenciado difere até das leis dos não índio...por exemplo a escola que é implantada na cidade como é a regra estabelecida pela lei como vai funcionar? O funcionamento... então se a lei é a mesma para a escola guarani então não é diferente...até na distribuição do alimento por exemplo da merenda... o guarani não come o que quer... guarani tem que comer o que é mandado pela prefeitura então não é diferente... A ideia é trabalhar de pouco a pouco... a gente não vai querer transformar de uma vez...

Ao relacionar as leis da escola não indígena com as leis da escola indígena, como é o exemplo da merenda, o professor alerta para as necessidades específicas do seu povo, o que não quer dizer que tudo está em desacordo. A dificuldade muitas vezes de atender às questões pontuais da cultura é um problema que a gestão das escolas indígenas deve enfrentar e encontrar a resposta. O professor *Karai* também destacou a interculturalidade como uma prática não unilateral, pois para que ela aconteça deve haver diálogo entre as partes, entre culturas, de maneira que não

haja superioridade e supressão de valores. De uma forma simples, o professor conceituou:

Difícil ter interculturalidade porque depende de duas partes, três partes, quantas culturas que for envolvido...então depende dessas culturas...a interculturalidade acontece quando um não fica superior a outro...quando uma pessoa, por exemplo, eu tenho a minha cultura e conheço a cultura não indígena se eu internamente disser que a cultura não indígena é melhor ou eu mesmo (não precisa nem falar), eu desviar da minha cultura ou desvalorizar a minha própria cultura ou as vezes por ignorância mesmo superiorizar a cultura não indígena ou outra qualquer então não to tendo interculturalidade, um dialogo entre a minha cultura e a outra cultura. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velhas, 30 de janeiro de 2014)

A professora *Ara* também discutiu sobre a interculturalidade na escola guarani. Ela descreve como a prática intercultural contribui para a educação escolar indígena entender também as outras culturas indígenas, e não somente dos não índios:

Conhecer outras culturas para que haja um respeito ...assim de igual para igual...eu percebi foi isso...porque se não falasse da cultura e da historia dos Tupinikim as crianças iam pensar da mesma forma que os brancos pensam as vezes...ah os Tupinikim não falam mais a língua e não sabem porque e nem por isso deixaram de ser índios e aí para que eles também tenham essa visão...conhecer...respeitar. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014)

Mesmo sendo Guarani, a professora se preocupou com a problemática dos Tupinikim que são a etnia mais próxima de convivência dos Guarani em Aracruz. Entender que a interculturalidade é importante para as discussões da própria cultura é um avanço na construção desse conceito.

No processo de formação, a interculturalidade tornou-se assunto quase não discutido ou traduzido em palavras, mas se fez durante esse período. Nessa perspectiva, a fim de estabelecer o entendimento do que seja intercultural, Tubino (2003, p. 3), opina:

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de se comportar. Não é uma categoria teórica é uma proposta ética. Mais do que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo, paradoxalmente, cada vez mais interligado tecnologicamente e ao mesmo tempo incomunicável interculturalmente. Um mundo em que os graves conflitos sociais e políticos que os confrontos interculturais produzem, eles começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações.

Entender a interculturalidade dessa maneira, me deu certo conforto, pois muitas vezes a minha prática não é dialógica, mas de atitudes, de ações, de postura e de observação.

Daí, a minha avaliação sobre a formação tem reflexões acerca da minha inserção neste espaço coletivo e formativo para todos que dele participam. Na opinião de Scandiuzzi (2009, p. 24), isso se traduz em palavras onde “o educador que assessora a formação do professor indígena estará recebendo e dando informações”. Evidentemente, não finalizei um diálogo da mesma maneira que iniciei. Reforço aqui a fala de Brandão (2003) de que nos educamos enquanto pesquisamos. É por meio do diálogo que as descobertas se fazem, perguntando coisas sobre a cultura estaremos incentivando o educador indígena a buscar nas construções do seu povo elementos científicos e educacionais e dessa maneira, preparando-o para a pesquisa e formando assim um “intelectual de elite de sua etnia”.

Para Nunes (2008 *apud* FARIA FILHO, 2008, p.100) ao se inspirarem em Walter Benjamin os educadores realizam “a difícil tarefa de deixar o outro aprender, despertando-lhe o sentido da ação germinadora. Permitem que o aprendiz, com seus próprios recursos e empenho, metarmofoseie muralhas em portas.” Tal como estabelecido em documento do MEC, os educadores indígenas

[...] têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002, p. 20-21).

Portanto, o educador indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. O currículo oficial direciona os sujeitos para um caminho que não é do seu contexto social. Desse modo, urge uma nova proposta de escola que será construída no diálogo/parceria entre as instituições e os movimentos sociais. Diante dessa questão, *Iasytata* corrobora ao avaliar a formação oferecida em Aracruz/ES:

Os educadores indígenas participam de várias formações porque a secretaria oferece várias formações. Tem outras formações que ele precisa participar porque ele também precisa de outros conhecimentos necessários, como a questão da alfabetização, da matemática, da geografia, das áreas específicas. Mas ao mesmo tempo ele precisa também ter uma formação específica voltada para a questão da educação escolar indígena para que ele possa e tenha condição de fazer esse diálogo, essa articulação com o conhecimento que o não indígena tem mas ao mesmo tempo com o conhecimento que a escola indígena também precisa garantir que é o conhecimento cultural, que é o conhecimento da tradição.

Não é suficiente para a formação dos educadores indígenas a formação sobre a cultura e questões indígenas. É necessário aprofundar-se, para que possam garantir a sua especificidade. Meu trabalho caminhou na possibilidade de apresentar estas e outras inquietações, com pistas da pesquisa socioantropológica discutida por Brandão (2003, p.134) que serve em primeiro momento “a um esforço de elaboração partilhada de um planejamento de atividades e, dentro dele, de um currículo participativo e crítico”. É uma experiência em processo. Entende-se que a pesquisa apontada destina-se “ao conhecimento do outro concebido como detentor de um saber próprio, detentor de um saber-fazer, um verdadeiro sobrevivente” (BRANDÃO, 2003, p. 141). A nossa posição perante este outro implica em saber ouvir, saber compreender, saber servir. Em meu caso, tudo tona-se significativo desde o interesse em minha assessoria até o silêncio após uma pergunta.

O resultado da formação guarani foi avaliado oralmente pelos educadores e por uma técnica da SEDU responsável pelo setor de Diversidade e outra da Samed de Aracruz, uma pedagoga tupinikim que me acompanhou em alguns momentos.

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

KARAI: nas formações a gente tem a oportunidade de reaprender e relembrar; aprende num momento de fato; momento propício para determinado conteúdo; bom para mim; vou aplicar em um determinado momento.

NHAMÁDU: importante; sempre aqui fazendo nosso esforço; quero sempre tá estudando; tem que praticar para valer a pena.

ARA: Eu aprendi algumas coisas; toda vez a gente vai aprendendo; coisas para trabalhar com crianças pequenas; aprender para aplicar em sala de aula.

JULIA/SEDU: se eu tivesse um professor assim eu teria aprendido mais matemática.

ALZENIRA/SEMED: aprender por meio de oficinas

(CADERNO DE CAMPO, Aldeia Boa Esperança, 13 de julho de 2010).

No sentido da formação e da avaliação proposta, os educadores expressaram com algumas palavras a oportunidade de reaprender a matemática como lhes foi ensinada. O trabalho com base na etnomatemática nos sugere que seja assim. E para quem me conhece, sabe que foi assim que aconteceu comigo. Scandiuzzi (2009, p.25) nos diria

Com o programa da etnomatemática reconhecemos, assim, a capacidade social de decisão e direito de participação na programação dos processos de formação dos povos indígenas. Reconhecemos e aceitamos a transculturalidade e o direito de manejar, de maneira autônoma, os recursos de sua cultura. Reconhecemos que são eles os povos indígenas, que devem decidir seu futuro, segundo um projeto que parta de seus interesses e aspirações.

Assim, de que serviria aos educadores indígenas uma formação que não fosse a partir dos seus interesses? Que não atendesse aos anseios de sua cultura? Que não lhes permitisse autonomia para pesquisar em seu contexto e fazer as suas proposições de trabalho? Meu trabalho só teve respaldo formativo porque pretensiosamente buscou atender à demanda dos educadores indígenas. Se não fosse assim, não teria acontecido.

4.4.3.2 A formação continuada em serviço com os educadores Tupinikim

A recepção iniciou-se na travessia de barco que dá acesso à Aldeia de Comboios, feita pelo Rio Comboios, com aproximadamente 50 metros de largura nesse local. Fomos recepcionadas, eu e a professora Circe, pelo diretor da escola que gentilmente foi “nos atravessar”, para chegarmos à aldeia (Fig. 27). Chegamos à escola! Nossa conversa inicial aconteceu com a pedagoga, professora *Iurumiri* e o diretor *Pindobusu*, assim conhecido por todos. Esteve presente também o educador indígena Jefferson, que em princípio seria o nosso sujeito da pesquisa. Inicialmente, apresentamos a nossa intenção de pesquisar aquela escola e aquela aldeia, problematizando o uso do currículo na escola, a partir da seguinte pergunta: como o currículo prescrito e praticado abre possibilidades/perspectivas para a educação intercultural? Falamos do nosso objetivo em identificar os princípios que norteiam o currículo em construção desde 2007 e contribuir na construção de um currículo intercultural e de uma prática escolar significativa para os Tupinikim de Comboios. Em seguida, nos colocamos a ouvir as demandas da comunidade escolar. Essa prática dialógica discutida por Freire passou também a ser a nossa prática após algum tempo de leitura e experiências entre os indígenas de Aracruz. Sabíamos que, a partir daquela conversa, outras possibilidades que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa poderiam surgir e a nossa intenção inicial poderia sofrer alterações, pois o nosso maior interesse é atender à demanda do grupo. E foi unânime! O pedido do grupo foi de formação continuada para os educadores em exercício, e, como nossa formação e afinidade se dá com a Matemática, a solicitação é que atendesse as demandas dessa disciplina.

Isso ocorreu, também, porque já havíamos trabalhado em outros momentos com aqueles educadores e, à luz daquelas experiências os gestores insistiram nesse trabalho de formação dos educadores (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Comboios, 14 de junho de 2011).



Figura 27: *Pindobusu*, Diretor da EMEFI “Dorvelina Coutinho”
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Desde o início percebi que a “escola” estava apreensiva com os resultados de avaliação feitos pelo município, pelo Estado e pelo Governo Federal em que obtiveram índices aquém do esperado e comparativamente, estavam em último lugar de todas as escolas do município.

Segundo diagnóstico da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES, no 5º ano/2010 em todas as escolas municipais, indígenas e não indígenas, totalizando 15 escolas, foram avaliados objetivamente na área da Língua Portuguesa a interpretação de texto e a produção escrita e em Matemática as operações fundamentais. O resultado mostrou que a escola possuía dificuldades que foram consideradas significativamente relevantes, provocando um estado de alerta e de choque em toda a comunidade escolar de Comboios. A seguir, destacarei os problemas apresentados na prova de Matemática:

Questão	Percentual de Dificuldade /colocação em relação às escolas do município municipal
1. Ler informações e dados apresentados em gráficos de coluna	18%/2º lugar
2. Reconhecer a composição e decomposição de um número natural	36%/3º lugar
3. Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal	18%/14º lugar
4. Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes estratégias de adição e multiplicação	64%/4º lugar
5. Calcular o resultado de uma divisão de números naturais com dois algarismos	36%/10º lugar
6. Completar a sequência utilizando o raciocínio lógico	73%/1º lugar
7. Resolver a adição e subtração utilizando escrita decimal, com moedas do sistema monetário brasileiro	27%/6º lugar
8. Resolver problema com compreensão do sistema de medida de tempo (hora)	91%/1º lugar
9. Resolver problema na medida de tempo (calendário), através de diferentes estratégias	64%/5º lugar
10. Localizar informações na tabela e realizar uma subtração sem reserva	54%/4º lugar
11. Compreender o conceito de fração simples	18%/8º lugar
12. Reconhecer a área de uma figura usando malha quadriculada	9%/ 11º lugar

Quadro 09: Resultado do diagnóstico da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES
 Fonte: Dados adaptados do Relatório da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz

Além destes índices, o resultado da Provinha Brasil¹⁰¹, aplicada em turmas do 2º ano das 35 escolas municipais de Aracruz, os resultados da escola também não foram bons, como segue:

Etapas	1ª etapa/ 2008	2ª etapa/ 2008	1ª etapa/ 2009	2ª etapa/ 2009	1ª etapa/ 2010	2ª etapa/ 2010	1ª etapa/ 2011
Percentual	21,20	23,70	12,30	22,20	15,00	22,50	12,10
Nível/ Número de acertos de 100	Nível 4/ de 21 a 22 acertos	Nível 5/ de 22 a 24 acertos	Nível 2/ de 11 a 15 acertos	Nível 5/ de 22 a 24 acertos	Nível 3/ de 12 a 17 acertos	Nível 4/ de 23 a 24 acertos	Nível 3/ de 10 a 15 acertos

Quadro 10: Resultado (em percentual) do diagnóstico da SEMED de Aracruz/ES

Fonte: Dados adaptados do Relatório Secretaria Municipal de Educação de Aracruz

A partir destas informações e outras observadas em conversa com os gestores e educadores, percebi que minha primeira ação seria trabalhar a formação dos educadores das séries iniciais, no âmbito da Matemática a partir dos dados do relatório das avaliações da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz. Seguem as minhas primeiras impressões deste dia e os motivos pelos quais aceitei o desafio proposto:

Nosso desafio de pesquisar nessa aldeia inicia-se pelo acesso, a travessia que é feita por barco. Dez minutos é o tempo de travessia. Quando pisei naquele lugar, eu me senti acolhida, muito bem acolhida. Isso pra mim tem um significado muito grande, porque é muito bom a gente se sentir valorizada e você sentir que as pessoas ali estavam te esperando, preparados, querendo te receber e abertas às suas propostas, também querendo expor as suas expectativas... isso foi como uma porta de entrada... importante... a acolhida, a recepção... Eu me senti muito bem. Durante a travessia, *Pindobusu* falava para nós (eu e Circe) sobre a aldeia que “ali vivem em torno de 120 famílias, 600 pessoas; que dessas 120 famílias, 50 não têm renda, recebem cesta básica e vivem da alimentação da caça e pesca na aldeia... A comunidade também vive dessa pesca, daquilo que eles plantam... tem algumas dificuldades, mas que ainda assim

¹⁰¹ Segundo o INEP, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos educadores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

a aldeia cresce e se desenvolve bem”. A escola tem um espaço significativo na aldeia. Na aldeia não circulam carros... somente um trator ou carros tracionados... as pessoas andam a pé porque o solo é totalmente arenoso...eu encontrei um pouco de dificuldade para me locomover... é como andar numa praia de areia seca, fofa... o local de desembarque fica no centro da aldeia onde fica a sede da associação, a igreja católica, o posto de saúde, a escola, algumas casas... a aldeia é dividida em Comboios de cima e Comboios de baixo que ficam há mais ou menos uma hora e meia, duas horas do centro... o mar fica há uns vinte a trinta minutos do centro... as crianças dessas localidades de cima e de baixo vão de barco para a escola. A nossa impressão... ao sair de lá eu sai com uma carga “pesada” diante da expectativa que o grupo tem perante a nossa intervenção, a nossa presença ali... a nossa presença para eles significa muito, significa a solução de alguns problemas que a escola tem vivenciado em função do diagnóstico da avaliação aplicada aos alunos que coloca essa escola em último lugar dentre as escolas do município de Aracruz... eles depositaram em nós a esperança de uma mudança e melhoria do processo de ensino aprendizagem dessa escola... ao mesmo tempo que é uma carga pesada é um desafio para nós porque é positivo, porque eu estou com muita vontade de começar a fazer alguma coisa que contribua positivamente para esta escola, para esta comunidade...o brilho nos olhos de *Iurumiri*, dos professores é algo indescritível...foi gostoso sentir isso. Eu sinto que naquele espaço e naquele lugar eu vou conseguir realizar meu trabalho de pesquisa, porque assim como eu quero pesquisar eles querem ser pesquisados... eles querem... muito... eles sabem que podem melhorar... eles sabem do potencial deles... essa abertura é muito boa. Uma carga pesada de responsabilidade porque eu fico na dúvida se vou atender a expectativa deles... o que conseguirmos fazer eu tenho certeza que vai ser reconhecido por aqueles educadores e por aquela comunidade. Nós temos dificuldade de acesso diário por que moro numa cidade que fica a mais ou menos 120 km da aldeia, há uma hora e meia de distância. Mas vamos superar tudo isso... vamos conseguir! (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de Comboios, 14 de junho de 2011).

Mas, ainda era preciso passar por outra etapa antes de iniciar: apresentar a proposta de pesquisa e formação a todos os educadores das séries iniciais da escola, num outro dia agendado pela pedagoga. Foi assim que aconteceu: às segundas-feiras, no horário de 12h30min às 14h30min, o grupo de educadores da Educação Infantil ao 5º ano faz planejamento coletivo e, este foi o momento de apresentar a proposta e desenvolver a formação.

4.4.3.2.1 Apresentação e discussão da proposta da pesquisa aos educadores indígenas, 04 de julho de 2011

Este dia estava reservado para apresentar as nossas intenções de pesquisa e ao mesmo tempo de formação dos professores na área da Matemática. Antes de falar com os professores das séries iniciais, fiz uma observação na sala de aula de Matemática do professor Jefferson, que estava trabalhando com as turmas de 6º e 7º ano, problemas que envolviam o conteúdo equações do 1º grau. Em seguida, fui para a sala de planejamento. Estavam presentes todos os professores da Educação Infantil (EI) ao 5º ano, a pedagoga e o diretor da escola. Iniciamos com uma breve apresentação do interesse em pesquisar e colaborar em parceria com eles, na melhoria da qualidade do ensino daquela escola. Solicitei que cada educador se apresentasse e falasse o que esperava da formação em Matemática, que era a proposta inicial. Os professores apresentaram-se assim: Tainá, articuladora. Necessidade: atualização do currículo de EI ao 5º ano; Joselda, professora de 2º e 3º ano (sala única). Necessidade: multiplicação e fatos fundamentais; Larissa, professora 4º e 5º ano. Necessidade: multiplicação; Alair, Educação Infantil, 5 anos. Maria da Penha, Educação Infantil, 4 anos. Necessidade: ludicidade; cobrar as operações? Como trabalhar? Jeannie, professora 1º ano. Necessidade: multiplicação e divisão; De maneira geral, os conteúdos específicos solicitados para a formação foram: Educação infantil: contagem; 1º ano: adição e subtração (unidade e dezena); 2º e 3º ano: adição e subtração (unidade e dezena); 4º e 5º ano: grandezas e medidas (CADERNO DE CAMPO, Aldeia de comboios, 04 de julho, 2011).

O trabalho com os conteúdos solicitados, especialmente no que diz respeito às operações fundamentais não são dificuldade para mim, pois trabalhei com o Ensino Superior, no curso de Pedagogia, com a disciplina de Matemática: conteúdo e metodologia, que me dera uma base de como abordar junto aos professores tanto o conteúdo quando a metodologia de ensino e aprendizagem.

Na discussão com os educadores, o currículo e a proposta pedagógica das escolas indígenas também foram apontados como objetos de revisão. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula não é feita de acordo com a realidade das aldeias, mas sim para seguir o currículo oficial para as escolas do município. Reverter essa situação é um dos grandes desafios da educação escolar indígena de Aracruz/ES. Existe um esforço da escola em tornar esse currículo cada vez mais próximo com a realidade, como é o caso dos projetos escolares, das aulas de Língua Tupi, dentre outros. Interrogada sobre a revisão do currículo das escolas indígenas de Aracruz/ES, a gestora *Iasytata* discursou:

Aí que é importante o planejamento, de como que isso é discutido e mediado no planejamento porque no planejamento se deve pegar a Proposta Pedagógica da escola, que tem como princípio os fundamentos da EEI para pensar dentro da problemática. Por exemplo, na matemática eu vou trabalhar o conhecimento não indígena mas que o indígena precisa e ao mesmo tempo o que eu vou trabalhar na matemática o que é da cultura. Há muitas dificuldades, há resistências...a gente tem várias situações. Por

exemplo, eu escutei uma fala da pedagoga que perguntou ao professor a partir do seu planejamento: mas onde está a especificidade? O professor não havia contemplado em sua proposta. Ela o questionou, pois nós temos que garantir o diferente, o que você também pode trabalhar a partir da questão da cultura... porque senão qual é o sentido do currículo diferenciado se ele não pode ser executado. Entendeu? São várias situações... não pode dizer que acontece 100%... tem aquele que faz, tem aquele que faz 50%, tem aquele que tenta fazer, tem aquele que tenta fazer e não consegue, tem aquele que não faz...então tem várias situações. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014).

Na educação escolar indígena situações muito próximas da escola não indígena também acontecem especialmente em relação aos professores entenderem, aceitarem e executarem um trabalho diferenciado em sala de aula. A dedicação do professor para atender essa proposta, neste caso, é bem maior e entendo que também precisa de motivação pessoal. A EEI tem preceitos de uma escola intercultural, diferenciada e bilíngue e, nesse sentido, necessita garantir esta especificidade por meio das suas ações pedagógicas. Para entender melhor sobre a proposta e o currículo das escolas indígenas, *Iasytata* explica:

Não tem duas propostas... uma proposta não indígena e outra indígena... é o currículo e dentro daquele currículo você tem um conjunto de conteúdos de uma problemática que é dentro da realidade daquela comunidade, daquele povo que para você poder compreender aquela problemática você precisa dos saberes da sociedade não indígena mas ao mesmo tempo de saberes daquele povo... é muita pesquisa com a comunidade, é produção muitas vezes de materiais próprios que no livro você não vai encontrar então precisa ter uma dinamicidade, uma desenvoltura desse educador para dar conta desse processo e desse trabalho intercultural dentro da sua sala de aula, dentro da escola porque se não tiver não acontece, um conhecimento vai sobrepor ao outro. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014).

O currículo básico das escolas indígenas deve partir das suas necessidades, orientações, urgências e experiências para que tenha sentido a escola para suas crianças e jovens. Não é suficiente a reivindicação por uma escola diferenciada sem que tenha esforços coletivos que se convertam para organizar suas propostas curriculares específicas. Sacristán (2000, p. 89) reflete sobre as condições institucionais da aprendizagem motivada pelo currículo dizendo que “o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível”. Da escola indígena depende a seleção dos conteúdos curriculares, a metodologia e a mudança qualitativa no ensino e na aprendizagem de suas escolas.

Nesse sentido, Forquin (1993, p.144) aponta que “toda teoria do currículo encontra em um momento ou outro a questão da justificação”. E a justificação nesse caso, tem dois níveis: as justificações de oportunidade e as justificações fundamentais. As de oportunidade apoiam-se em variáveis segundo os contextos, do tipo, “os recursos disponíveis, as necessidades locais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas”. Tanto os responsáveis pelas políticas educacionais quanto os professores *decidem* o que irá constar no currículo. No caso das fundamentais, dizem menos respeito às questões possíveis e se preocupam com a formação e o desenvolvimento do espírito: o “ensino é inseparável da ideia de valor inerente à coisa ensinada” (p.145).

Para finalizar o dia, após a conversa com os educadores, passei na aldeia para conhecer um pouco dos outros espaços além da escola. Andei pelo centro da aldeia e segui pelo caminho de Comboios de Baixo. Conheci o Posto Indígena de Comboios da FUNAI, o Posto de Saúde da FUNASA, a sede da Associação Indígena Tupinikim de Comboios – AITC, o campo de futebol de areia, algumas casas, vi o lado de lá sob o “ponto de vista” dos índios de Comboios.

4.4.3.3.2 Encontro de formação, 15 de agosto de 2011

Neste dia fiz minha segunda observação à turma do 6º e 7º ano. Os alunos resolviam exercícios que abordavam o conteúdo “regra de três simples e composta”, como no exemplo: Três garis varrem um pátio em 6 horas. Quantas horas gastaram 8 garis para fazer o mesmo trabalho?

Os alunos estavam dispersos e desmotivados, pois os alunos que tinham resolvido a atividade estavam com o tempo ocioso. Nessa turma, a aula de Matemática acontece uma vez na semana e não foram solicitadas atividades para casa. Estas observações e conversas com o professor aconteciam na medida em que esperávamos o horário para iniciar a formação com os educadores da educação infantil e séries iniciais. Também, sempre que solicitada por ele, sugeria outras práticas de atividades para a sala de aula.

Neste mesmo dia, o professor refletiu sobre o transporte para as pessoas que vinham de outras aldeias para dar aula em Comboios, pois ainda não havia sido providenciado, obrigando-o a ficar na aldeia alguns dias da semana; falou da insatisfação quanto à proibição para os professores e funcionários da escola em alimentar-se da merenda escolar, em decorrência da especificidade em Comboios; relatou a dificuldade de trabalho diante da falta de interesse dos alunos; referiu-se ao atraso da liberação do transporte dos alunos (barco) para Comboios de Cima e de Baixo e o impacto da saída de alguns alunos em decorrência da mudança das famílias para a recente aldeia Córrego d'Ouro.

Este ponto de reflexão nos atenta a repensar as necessidades específicas desta aldeia. Para que a escola funcione, precisa de professores e de alunos. Somente os profissionais da aldeia não superam as necessidades da escola e, por este motivo, precisam de professores de outras aldeias. Para estes professores chegarem, precisam de transporte. E de transporte também precisam grande parte dos alunos para chegar até a escola. O transporte é terrestre e aquático e depende de parceria entre a associação interna da aldeia e do governo municipal. Essa articulação só começa no início do ano letivo e demora em função da burocracia que demanda esse processo público. Então, ao final dessa articulação, os maiores prejudicados são os alunos que ficam defasados em relação ao início das aulas, dias letivos e conteúdos das aulas. Os professores, também, sentem-se prejudicados pela lentidão do processo. E a escola, “sente” tudo isso em seu dia a dia, com a expectativa sempre de que no próximo ano não vai ser assim.

Quase três anos depois (fev/2014) a situação é praticamente a mesma. Os professores estão contratados e não possuem transporte, o que os obriga ficar na aldeia durante a semana de segunda a quinta. No momento, não há professor de Geografia, pois a antiga professora agora assumiu a função de pedagoga em outras escolas. Em decorrência de problemas na prestação de contas do transporte de barco do ano anterior, o município está com dificuldade de fazer a contratação para este ano e pensa numa alternativa para resolver a situação dos alunos, que é a compra de um ônibus tracionado para circular dentro da aldeia. Se isso se concretizar, pelo menos os alunos que moram dentro da aldeia não sofrerão com a defasagem das aulas. Quanto aos alunos que vêm de Córrego d'Ouro, estes têm o

transporte terrestre até a Vila do Riacho, mas a travessia para a aldeia, que se dá de barco, precisa da contratação dos serviços terceirizados. Sem opção, tais atrasos obrigam aos pais matricularem seus filhos nas escolas não indígenas da Vila do Riacho.

Para entender esse processo, Bonin (2008 *apud* BERGAMASCHI 2008, p.106) nos ajuda com o seu argumento de que a conquista legal dos direitos indígenas a uma escola diferenciada foi fundamental “mas não suficiente para possibilitar a produção de múltiplas práticas e experiências de educação escolar indígena”. A autora discute ainda sobre as lutas e articulações de forças dos povos indígenas para que os sistemas de ensino respeitem cada uma de suas escolas, “trata-se de uma luta para assegurar a construção de processos de escolarização com feições específicas, contextualizadas, vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro¹⁰²”. Para a autora além das escolas indígenas serem diferenciadas das escolas não indígenas, elas necessitam ser diferenciadas entre si, pois “cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado brasileiro”¹⁰³. No caso da EEI de Aracruz/ES, além de serem duas etnias, cada aldeia tem suas especificidades e necessidades.

Na opinião de *Iurumiri* tudo isso provoca a reflexão do grupo em se organizar para fazer suas reivindicações. Questiona o grupo quanto às suas conquistas do passado que hoje estão se perdendo, como por exemplo, a formação continuada e específica. Questiona também o grupo sobre as necessidades diferenciadas da escola de Comboios. Relata também que o grupo de profissionais da escola entendeu a importância do movimento coletivo para a conquista de suas reivindicações, pois são pessoas diferenciadas e comprometidas com a escola e não querem mais cruzar os braços e esperar.

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Ibidem.



Figura 28: Grupo de educadores em formação

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora; Aldeia de Comboios, 15 de agosto de 2011

Prova disso é a participação nos momentos de formação (Fig. 28). Apresentei minha proposta de atividades que compreendiam: ler e compreender o problema; verificar o exemplo; relacionar com os problemas trabalhados em sala de aula; retirar as informações e palavras de destaque; reconhecer o valor posicional dos algarismos; armar a operação com números decimais. Além disso, a principal atividade proposta, nesta questão, foi desafiar os educadores a (re)estruturar o problema para trabalharem em sala de aula. Esta é a proposta de Smole (2001)¹⁰⁴ que discute os diferentes tipos de problemas e as mais diferentes formas de resolvê-los; a importância de selecionar os problemas para serem aplicados em sala de aula; como podemos transformar um problema convencional¹⁰⁵ em um problema não convencional¹⁰⁶, entre outras formas de trabalhar com os problemas e a matemática.

¹⁰⁴ SMOLE, Kátia S. **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

¹⁰⁵ Segundo Smole (2001) apresenta as seguintes características: é apresentado por meio de frases ou parágrafos curtos; vem sempre após a apresentação de determinado conteúdo, todos os dados que o resolvidor precisa aparecem explícitos no texto, pode ser solucionado através da aplicação direta de um ou mais algoritmos, a tarefa básica é identificar a operação apropriada e transformar a linguagem do problema em linguagem matemática, é ponto fundamental a solução numérica correta, a qual existe e é única. Nos livros didáticos existem grandes quantidades de problemas convencionais.

¹⁰⁶ Já os problemas não-convencionais exigem bem mais dos alunos, pois eles terão que refletir e analisar sistematicamente o problema, para elaborar técnicas que os permitirão chegar à solução

Diante disso, os problemas apresentados caracterizam-se por convencionais e descontextualizados, porém com o objetivo de trabalhar com os educadores a proposta de reconstrução dos mesmos. Sei que a base de consulta dos professores para o trabalho em sala de aula é o livro didático e, com isso, precisei pensar a formação na perspectiva de partir do material que a escola tem para adequá-lo ao uso em sala de aula. Seguem algumas das propostas de trabalho realizadas:

ATIVIDADE 1

1.1) João participou de um campeonato de judô na categoria juvenil, pesando 45,350kg. Cinco meses depois estava 3,150kg mais pesado e precisou mudar de categoria. Quanto ele estava pesando nesse período?

- (A) 14,250kg
- (B) 40,850kg
- (C) 48,500kg
- (D) 76,450kg

1.2) Como você acha que seus alunos resolveriam esse problema?

1.3) Quais as dificuldades para a resolução que você identifica nesse problema?

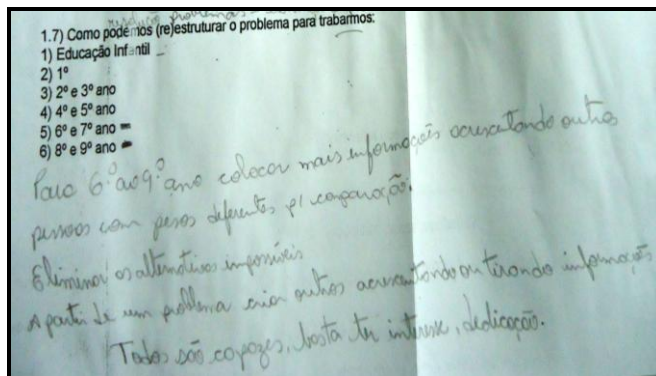
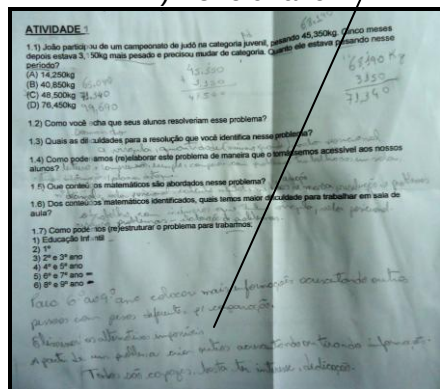
1.4) Como poderíamos (re)elaborar este problema de maneira que o tornássemos acessível aos nossos alunos?

1.5) Que conteúdos matemáticos são abordados nesse problema?

1.6) Dos conteúdos matemáticos identificados, quais temos maior dificuldade para trabalhar em sala de aula?

1.7) Como podemos (re)estruturar o problema para trabalharmos em sala de aula de:

- a) Educação Infantil
- b) 1º ano
- c) 2º e 3º ano
- d) 4º e 5º ano
- e) 6º e 7º ano
- f) 8º e 9º ano



Para 6º ao 9º ano colocar mais informações acrescentando outros pesos diferentes p/ comparação;
Eliminar as alternativas impossíveis;
A partir de um problema criar outros acrescentando ou tirando informações.
Todos são capazes, basta ter interesse, dedicação.

Figuras 29 e 30: atividade dos professores

Fonte: Produzida pela pesquisadora

Quadro 11: Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011

desejada, desenvolvendo no aluno a comunicação, posto que ele tenha que argumentar para chegar à solução.

O desafio de reestruturação do problema para a realidade de Comboios foi respondido oralmente, com bastante diálogo e, os professores surpreendidos e interessados na proposta (Fig. 29 e 30).

A segunda atividade proposta trabalhava a interpretação do texto, de maneira que os desafios mudavam e se intensificavam de acordo com a sequência das atividades (Fig. 31 e 32). Por fim, a produção de um texto dissertativo com intuito de explicar o raciocínio para a resolução do problema, objetivou aprimorar e diversificar a forma de chegar por “caminhos diferentes” ao resultado final.

ATIVIDADE 2

2.1) Um fazendeiro tinha 285 bois. Comprou mais 176 bois e depois vendeu 85 deles. Quantos bois esse fazendeiro tem agora?

(A) 266

(B) 376

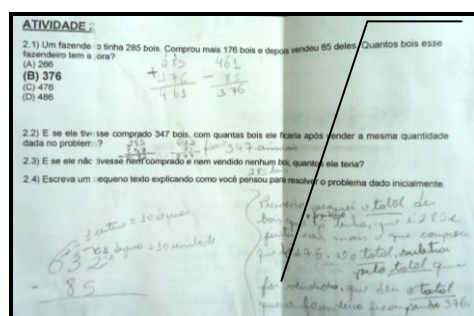
(C) 476

(D) 486

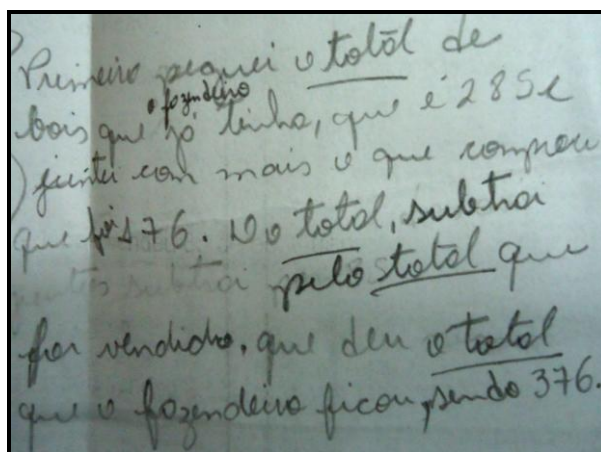
2.2) E se ele tivesse comprado 347 bois, com quantos bois ele ficaria após vender a mesma quantidade dada no problema?

2.3) E se ele não tivesse nem comprado e nem vendido nenhum boi, quantos ele teria?

2.4) Escreva um pequeno texto explicando como você pensou para resolver o problema dado inicialmente.



Primeiro peguei o total de bois que o fazendeiro já tinha, que é 285 e juntei com mais o que comprou que foi 176. Do total, subtraí pelo total que foi vendido que deu o total que o fazendeiro ficou, sendo 376.



Figuras 31 e 32: atividades dos professores
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Quadro 12: Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011

A terceira atividade, da mesma forma, propôs uma articulação entre a leitura, o pensamento, a escrita e a diversidade de opções que temos para resolver uma atividade. Podemos relacionar isso às diferentes opções e pontos de vista que

temos diante de um problema. A solução? Cada um pode encontrar de maneira diferente...

ATIVIDADE 3

3.1) Num pacote de balas contendo 10 unidades, o peso líquido é de 49 gramas. Em 5 pacotes teremos quantos gramas?

- (A) 59
(B) 64
(C) 245
(D) 295

3.2) De quantas maneiras diferentes você consegue resolver esse problema? Faça o registro.

3.3) Elabore uma outra questão para a situação problema e resolva.

3.1) Num pacote de balas contendo 10 unidades, o peso líquido é de 49 gramas. Em 5 pacotes teremos quantos gramas?

(A) 59
(B) 64
(C) 245
(D) 295

3.2) De quantas maneiras diferentes você consegue resolver esse problema? Faça o registro.

3.3) Elabore uma outra questão para a situação problema e resolva.

Handwritten solutions for 3.1:

- Method 1: $49 \times 5 = 245$
- Method 2: $49 + 49 + 49 + 49 + 49 = 245$
- Method 3: $10 \text{ unidades} = 49 \text{ g}$, $50 \text{ unidades} = x$, $x = 245$

Handwritten solutions for 3.2:

- 1º pacote = 49 = 49
- 2º pacote = 49 + 49 = 98
- 3º pacote = 49 + 49 + 49 = 147
- 4º pacote = 49 + 49 + 49 + 49 = 196
- 5º pacote = 49 + 49 + 49 + 49 + 49 = 245

Handwritten solutions for 3.3:

- 1º pacote = 49
- 5 pacotes = x
- $x = 49 \times 5$
- $x = 245$

Handwritten note: "funcionário - 49 minutos para fazer o serviço"

Handwritten calculation: $\frac{5}{1} = \frac{49}{x} = 5x = 49$, $x = \frac{49}{5} = 9,8$

Figura 33: Atividades desenvolvidas pelos professores
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Quadro 13: Planejamento do encontro de formação 15 de agosto de 2011

A participação dos professores em resolver as atividades merece destaque. O interesse do grupo em resolver, perguntar as dúvidas, dialogar oportunizou discursões e reflexões no grupo, importantes para a compreensão da minha proposta. Este é o grande desafio: pensar as escolas indígenas dentro dos limites e possibilidades de suas realidades, pois a cada dia, as tendências globalizantes tendem a suprimir as necessidades específicas das minorias. Poderia dizer que, “ao aceitar a escola, e mesmo ao reivindicá-la, os índios a têm ‘ressignificado’ dando a ela um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo ‘de fora’, ‘dos brancos’.” (SILVA *apud* GOMES & SILVA, 2002, p. 115)

No momento em que os professores trabalham possibilidades diversificadas de solução de um mesmo problema (Fig. 33) e precisam questionar a sua maneira (muitas vezes única) de resolver as atividades, estão reestruturando o pensamento e produzindo novas formas de pensamento. A possibilidade que surge nesses momentos de (re)criar contextos de autogestão das suas dificuldades é uma questão fundamental para os indígenas.

4.4.3.2.3 Encontro de formação, 19 de setembro de 2011

Numa proposta intercultural, apresentei uma imagem da sala de aula do 3º e 4º ano da EEUEF “Maria Julita” do Assentamento Tomazini, Santa Teresa/ES (Fig. 34). Esta sala de aula me chamou a atenção, pois as professoras conseguiram reinventar dentro do espaço da escola, o ambiente que vivem, trazendo objetos, materiais e matéria prima usada em seus contextos campestre. O trabalho desenvolvido pelas professoras do assentamento oportunizou-me discutir as possibilidades de organização das salas e planejamento das aulas no contexto da EMEIEF “Dorvelina Coutinho” tendo como referência uma escola que articula os saberes e as práticas campestres para a reflexão e formação do sujeito que participa da militância política nos movimentos sociais populares.



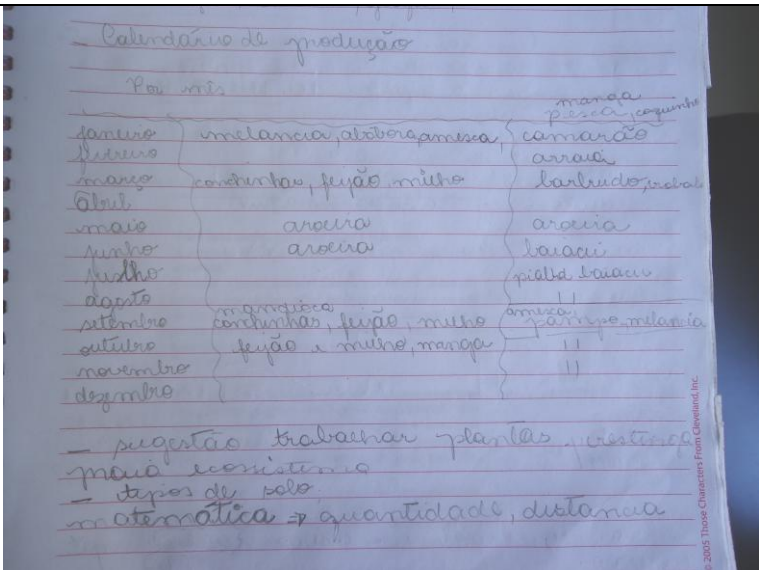
Figura 34: sala de aula da EEUEF “Maria Julita”
 Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

A partir da imagem, surgiram propostas de atividades dos próprios professores, como por exemplo: caixa com atividades de matemática, caça-números para os alunos não ficarem ociosos na sala de aula enquanto esperam outros colegas finalizarem as atividades de sala; croqui da aldeia, desenhando o meio ambiente; utilizar o mapa da aldeia para trabalhar escala, distância, tempo. As ideias surgiam uma após outra e os professores relembavam algumas situações que poderiam ser usadas em sala de aula sem nenhuma dificuldade. Esse exercício teve importância para mostrar-lhes o quanto suas propostas podem ser decisivas e motivadoras para o crescimento e desenvolvimento da aldeia. Recordo-me do pensamento de Gramsci (1977) sobre a educação ser uma questão-chave na conquista da hegemonia pelas classes subalternas. Nesse sentido, Dore (*apud* FICHTNER 2012, p. 46) apresenta o trabalho de transformação que pode ser realizado a partir da conscientização coletiva:

Educar as massas populares no sentido de formar uma ‘consciência coletiva homogênea’ implica, portanto, lutar contra as ideologias que as impedem de alcançar uma concepção do mundo unitária. O trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular é concebido por Gramsci como uma ‘luta cultural’, que realiza a mediação entre a filosofia e o ‘senso comum’.

Em se tratando da luta cultural, Gramsci considera que “todos os homens são intelectuais¹⁰⁷” muito embora em suas sociedades não tenham uma função intelectual. Um exemplo de trabalho impulsionado pelo interesse em articular-se coletivamente, para a valorização da cultura indígena tupinikim em Comboios é o Projeto Ma’enduara, já mencionado anteriormente, que articula os jovens para a pesquisa de campo, na aldeia.

Refletir sobre o contexto da escola indígena e a realidade da Aldeia de Comboios e discutir atividades e projetos tendo como base o calendário de produção agrícola e pesca da aldeia foi um momento diferenciado entre os muitos que tive com o grupo de professores. Parafraseando Dore (2012, p. 48), a expectativa de Gramsci era encontrar uma maneira de motivar, incentivar as massas populares desenvolver “um pensamento coerente e sistemático em direção à conquista da hegemonia”. A discussão entre os professores foi dinâmica chegando à confecção de um quadro sobre os produtos e produção anual da aldeia de Comboios (Quadro 14).



The image shows a handwritten calendar titled 'Calendário de produção' with a list of months and corresponding crops/activities. The text is written in Portuguese and includes a list of crops for each month, such as 'melancia, abóbora, ameixa' for January and 'aroeira' for April. There are also some additional notes at the bottom of the page, like 'sugestão trabalhar plantas, animais' and 'matemática - quantidade, distância'.

Janeiro	Melancia, abóbora, ameixa	Camarão, manga, pesca, coquinho
Fevereiro		Arraia
Março	Conchinha, feijão, milho	Barbudo, robalo
Abril		
Maio	Aroeira	Aroeira
Junho	aroeira	Baiacu
Julho		Piaba, Baiacu

¹⁰⁷ Gramsci, 1977, p.1516.

Agosto	Mandioca, conchinhas, feijão, milho	Piaba, Baiacu
Setembro	Feijão, milho, manga	Ameixa, pampo ¹⁰⁸ , melancia
Outubro		Ameixa, pampo, melancia
Novembro		Ameixa, pampo, melancia
Dezembro		

- Sugestão trabalhar plantas, restinga, praia, ecossistema;
- tipos de solo;
- Matemática: quantidade, distância.

Quadro 14: calendário de produção da aldeia de Comboios.

Fonte: Produzida pela pesquisadora

Decorrente das discussões, elaborei brevemente um calendário de produção que veio acompanhado de outras sugestões como trabalhar plantas, restinga, ecossistema; sabonete, pomadas, remédios artesanais (extrato da aroeira); um projeto específico sobre aroeira da escola com a associação.

Pesquisando um pouco mais sobre a produção agrícola da aldeia, descobri que os sistemas agrícolas das aldeias de Comboios são basicamente relacionados ao beneficiamento de mandioca, coleta da aroeira, pecuária: gado, cavalos e pesca. A preocupação hoje (2014) é recuperar os roçados e o plantio de frutas que foram desestabilizados com a formação de pastagens para a criação e gado. Tem efeito nesse aspecto, o Decreto nº 7.747, de 05 de junho de 2002, que instituiu a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural.

Conheci um trabalho de Planejamento Territorial da aldeia de Comboios, solicitado pela comunidade junto ao Instituto de Pesquisas da Mata Atlântica (Ipema)¹⁰⁹, que

¹⁰⁸ Com sua força inesgotável, grande velocidade com que corta as ondas e até alguns eventuais saltos, ele chega a brigar com o robalo pelo título de peixe mais esportivo na modalidade. Os pampas podem ser encontrados nas praias de todo o país. Os maiores exemplares são encontrados a partir do litoral do Espírito Santo, em direção ao norte. A cor prata nos flancos, com o dorso esverdeado e o ventre amarelo-ouro caracterizam as cores desse valente, que chega a ser encontrado com mais de 3 kg na praia. Costuma ficar na arrebentação das ondas, na “espuma”, em busca de alimentos que se desprendem do fundo. Andam em cardumes e atacam as iscas com vontade. Disponível em: <https://www.guiapescadepraia.com/ed137.html>. Acesso em 26 de fevereiro de 2014.

articulou um Projeto de Capacitação em Gestão Participativa de Unidade de Conservação na Foz do Rio Doce-PDA-IPEMA nº 466-MA. Este projeto teve por objetivo principal promover a capacitação para a gestão participativa em Unidades de Conservação aos conselhos já existentes ou em formação das áreas protegidas da região da foz do Rio Doce, norte do Espírito Santo, bem como ao Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Linhares e demais grupos e atores presentes na área da foz do Rio Doce. O objetivo foi conhecer e definir áreas e ações a serem desenvolvidas na TI; apoiar os indígenas em projetos, programas e estudos; capacitar para pesquisas científicas e programas de educação ambiental com ênfase na conservação da Mata Atlântica.

O resultado pode ser resumido num importante trabalho de Zoneamento etnoecológico da TI de Comboios, que pode ser visualizado por meio do mapa abaixo (Fig. 36). Este trabalho coletivo pode ser utilizado pela Associação Indígena Tupinikim de Comboios (AITC) para promover a sustentabilidade da aldeia com as informações sobre o solo, por exemplo. Todavia, este é um trabalho de análise que requer aprofundamento e tomada de decisões sobre a função de cada um neste projeto.

A expectativa hoje (2014) dos moradores da Aldeia de Comboios é que a nova liderança eleita, o Cacique *Pindobusu*, tenha habilidade para conduzir esse processo de recuperação de áreas degradadas, capacitação de pessoas da aldeia e, principalmente, a revitalização de projetos de apoio e sustentabilidade aos indígenas que moram em Comboios.

¹⁰⁹ É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, de natureza técnico-científica, que prioriza a pesquisa e conservação da biodiversidade na região da Mata Atlântica e objetiva promover e gerir projetos, programas e estudos; realizar eventos que visem à capacitação de pessoal para trabalhar em pesquisas científicas e programas de educação ambiental, com ênfase na Mata Atlântica.

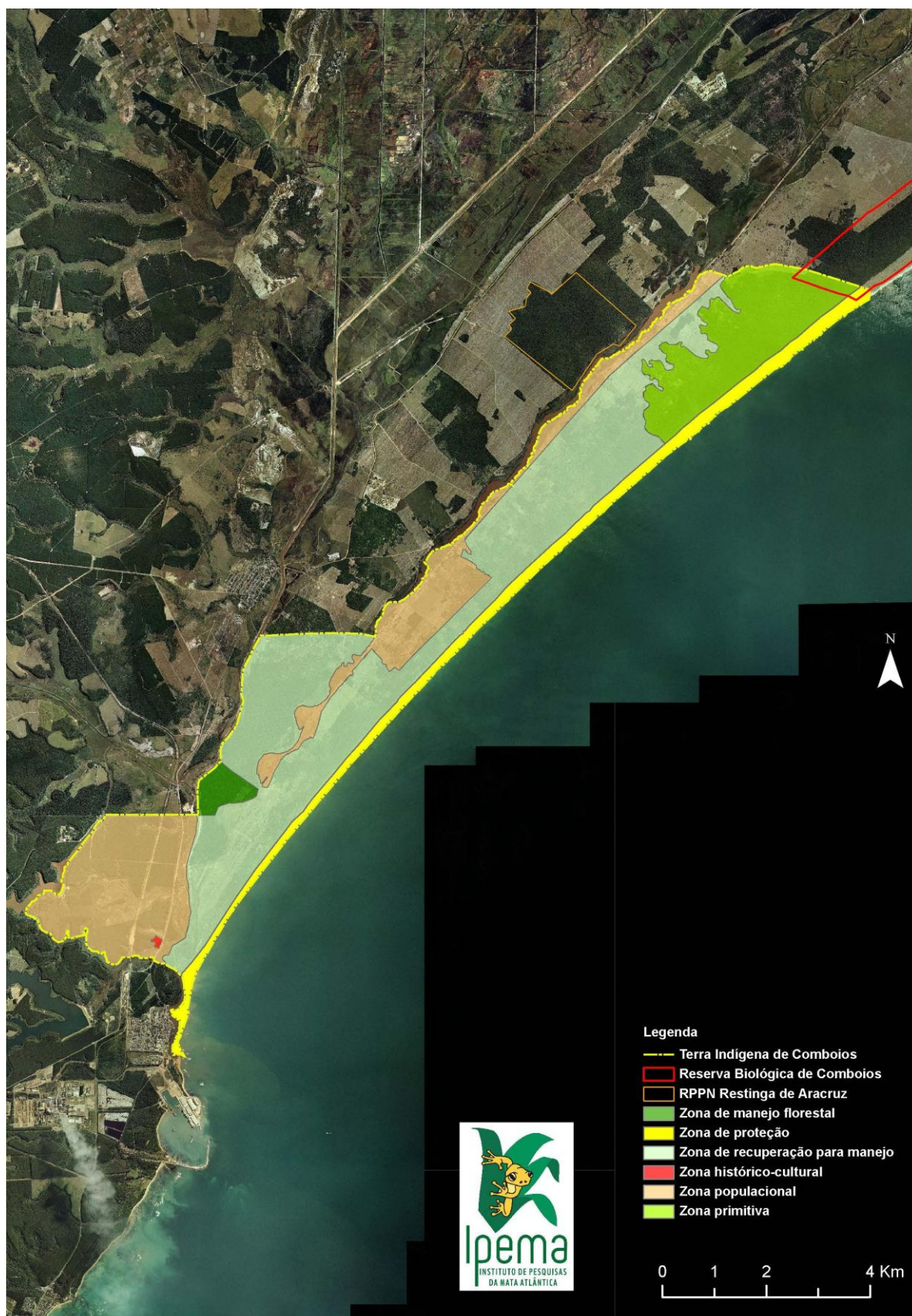


Figura 36: Zoneamento etnoecológico da TI de Comboios.
Fonte: IPEMA, 2013.

4.4.3.2.4 Encontro de formação, 10 de outubro de 2011

Primeiramente, falei sobre o Material Dourado¹¹⁰ como um recurso pedagógico no ensino das operações fundamentais em Matemática. Em seguida, expliquei como é utilizado, a sua composição e, por fim, o significado dos cubinhos (unidade), barras (dezena), placas (centena) e cubo maior (unidade de milhar). A sugestão é substituir o material dourado de madeira por material planificado de E.V.A., assim cada aluno tem seu material próprio. A partir de situações problema resolvidas de início individualmente, depois coletivamente, expliquei e tirei as dúvidas de cada um. Nesse momento discussões do tipo, o que é valor posicional, valor relativo, valor absoluto surgiram, e respondi a partir do material, mostrando aos professores como pode e deve ser utilizado.



Figura 37: Educadores trabalhando com o material dourado.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

O uso do material dourado como um recurso pedagógico contribuiu para a dinamicidade do encontro (Fig. 37). Verifiquei as dificuldades dos professores com operações que envolvem “reserva” (Fig. 38), mas com o material pude demonstrar como isso acontece, desde o início, com as trocas de centenas para dezenas e estas para unidades e vice versa.

¹¹⁰ O material Dourado ou Montessori é constituído por cubinhos, barras, placas e cubão e destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos). O Material Dourado faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori.

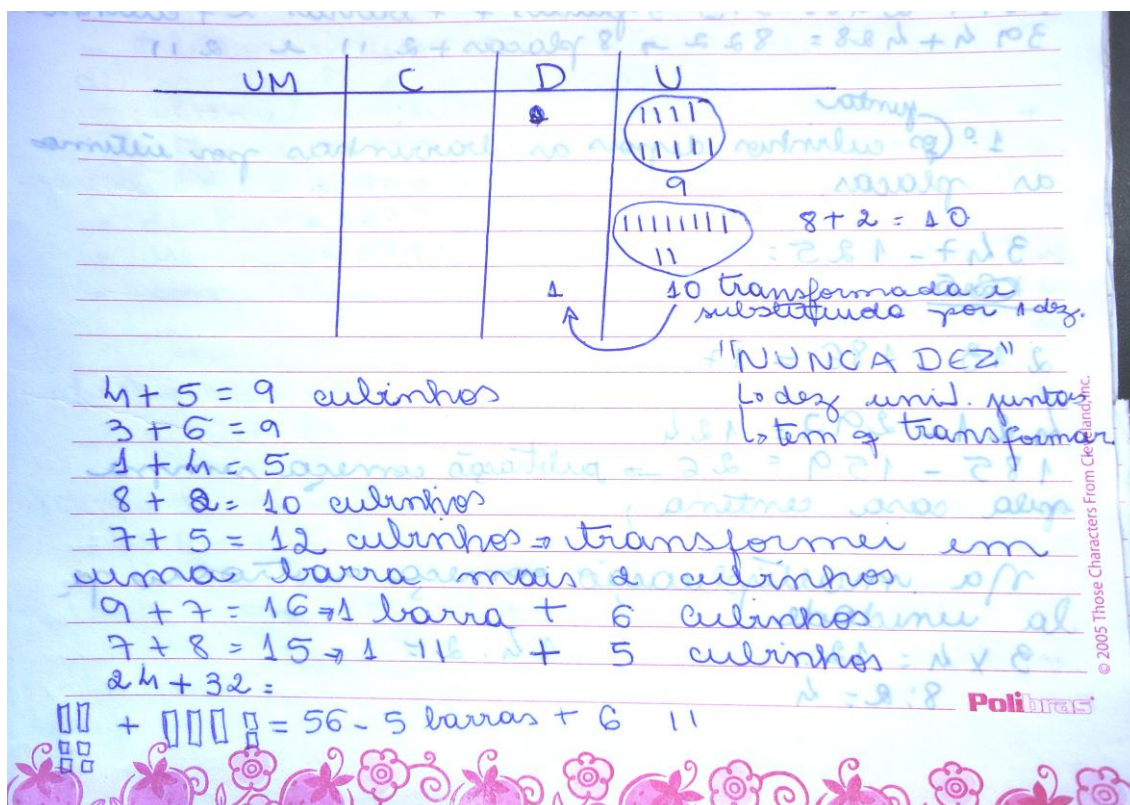


Figura 38: Caderno da professora
 Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

Após a apresentação e explicação do uso do material assim como sobre os agrupamentos de dez, transformação e substituições, observei como cada um apreendia (Fig. 39). Segue um exemplo:

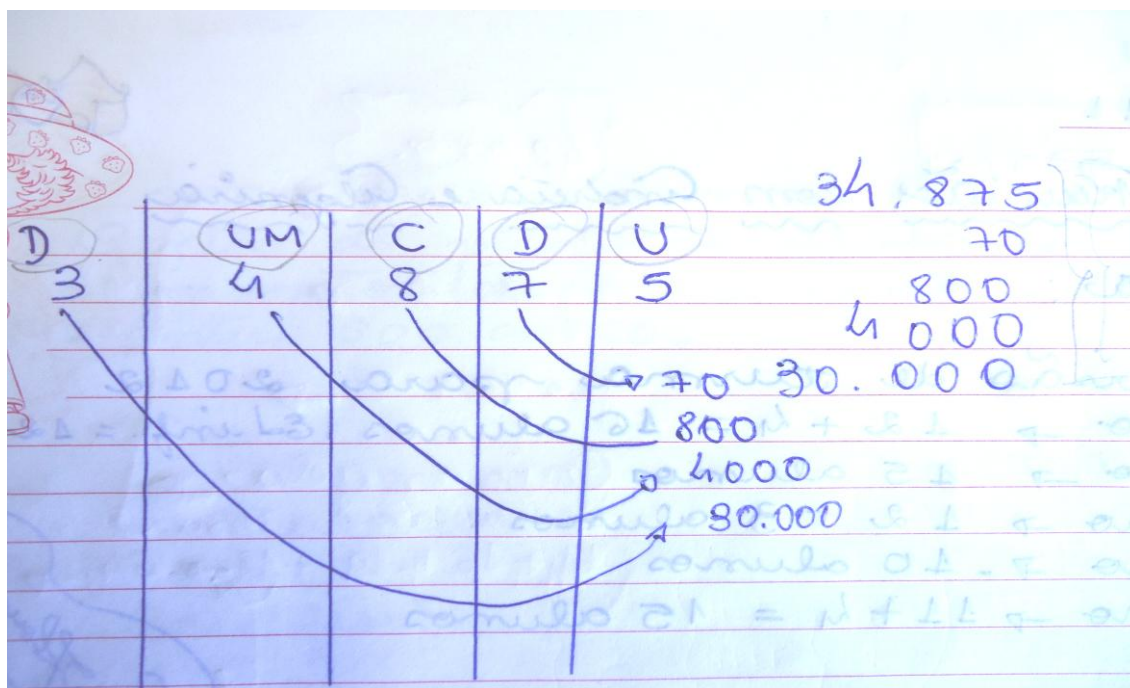


Figura 39: Caderno da professora
 Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

A professora, ao mesmo tempo em que fazia a conversão de unidades, dezenas e centenas, registrava ao lado o valor total em unidades para não se esquecer ou confundir no momento da soma total. Desenvolvi outras atividades de compreensão das operações fundamentais, que podem ser observados nas atividades a seguir (Quadro 15).

Nessas atividades sugeri aos professores refletirem sobre a maneira que o aluno pensa ou pode pensar ao resolver uma atividade matemática. A proposta foi colocar o professor na posição de aluno e verificar o pensamento, o erro, os conceitos e, principalmente, que estratégias didáticas um professor pode lançar mão para ajudar o aluno com dificuldade. Pensando assim, a análise das escritas matemáticas dos alunos pode se constituir um importante momento de aprendizagem para o professor, pois possibilita a ele compreender como os alunos se apropriam de um determinado conhecimento matemático (CURY, 2008).

Atividade 1

Observe a figura abaixo:



Nove vezes cinco: quarenta e cinco; e vão quatro.

Nove vezes três: vinte e sete; mais quatro: trinta e um. Total: trezentos e quinzê!

São corretos os comentários

- (A) I e II, apenas.
- (B) I e III, apenas.
- (C) II e III, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

A fala do menino permite os comentários a seguir.

I - Quando o menino diz “e vão quatro”, utiliza-se de um mecanismo que não reflete o valor posicional do algarismo, realizando a operação de forma mecânica.

II - Expressões como “e vão quatro” ou “desce um” estão relacionadas à “troca” que ocorre na base 10, no sistema de numeração decimal, no entendimento de sua estrutura lógica-matemática.

III - O ensino de regras destituídas de significados pode estar na origem das dificuldades apresentadas por crianças, ao tentarem utilizar os algoritmos na resolução de problemas.

IV - A compreensão do valor posicional de um algarismo é favorecida quando a criança opera com materiais concretos em que pode agrupar elementos de dez em dez ou de cem em cem, por exemplo.

Atividade 2

Um aluno calculou $709 + 291$ e encontrou **1090**.

- Como o aluno pensou?
- Porque você acha que ele cometeu esse erro?
- O que esse aluno sabe sobre adição e o que ele não sabe?
- Que estratégias didáticas você sugere para trabalhar com esse aluno?

Atividade 3

Veja como um aluno calculou $8007 - 3289$.

$$\begin{array}{r} 8007 \\ - 3289 \\ \hline 2828 \end{array}$$

- Como você acredita que o aluno pensou?
- Porque você acha que ele cometeu esse erro?
- O que esse aluno sabe sobre subtração e o que ele não sabe?
- Que estratégias didáticas você sugere para trabalhar com esse aluno?

Atividade 4

Um aluno resolveu 27×15

$$\begin{array}{r} 27 \\ \times 15 \\ \hline 135 \\ +570 \\ \hline 705 \end{array}$$

- Como o aluno pensou?
- Porque você acha que ele cometeu esse erro?
- O que esse aluno sabe sobre multiplicação e o que ele não sabe?
- Que estratégias didáticas você sugere para trabalhar com esse aluno?

Atividade 5

Um aluno resolveu a divisão de **7105 por 35** assim:

$$\begin{array}{r} 7105 \text{ } | 35 \times \\ 705 \text{ } 2221 \\ 105 \\ 05 \\ 0 \end{array}$$

- Como o aluno pensou?
- Porque você acha que ele cometeu esse erro?
- O que esse aluno sabe sobre divisão e o que ele não sabe?
- Que estratégias didáticas você sugere para trabalhar com esse aluno?

Quadro 15: Atividades desenvolvidas, 10 de outubro de 2011.

Os professores avaliaram o encontro como produtivo. Muitos não conheciam o material dourado e nem tinham a compreensão de como as “trocas” aconteciam entre as unidades, dezenas e centenas e, ainda, não se preocupavam em entender as estratégias utilizadas pelos alunos e como os erros ocorriam.

4.4.4 Encontro de formação em serviço de educadores indígenas Tupinikim e Guarani, 06 de setembro de 2011.

Este encontro foi uma formação em nível municipal, em que estiveram reunidos educadores indígenas de todos os níveis de ensino das duas etnias Tupinikim e Guarani, com o intuito de retomar a discussão do currículo de Matemática e trabalhar de forma interdisciplinar com a problemática: A interação do Povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia em seu contexto local, regional, nacional e mundial. Nesse sentido, optei trabalhar com enfoque numa turma de 6º ano e abordar o conteúdo de Simetria bem como atividades relacionadas.

Para atender à demanda, retirei do currículo indígena de matemática: os objetivos, o conteúdo, os recursos didáticos e as sugestões de atividades, para desenvolver com os educadores uma proposta didática. Estavam presentes como formadores, eu e a professora colaboradora Dra. Lígia Arantes Sad.

Objetivos específicos	Conteúdos	Recursos didáticos	Sugestões de atividades
Reconhecer figuras simétricas	Simetria	Figuras de pintura corporal, objetos e utensílios domésticos; Papel quadriculado e malhas; Tinta e papel.	* Identificar em objetos, utensílios domésticos e imagens de pintura corporal representações de simetria; * Construção de desenho simétrico (borrão) e desenhos em papel quadriculado; * Construção de um objeto simétrico;

Quadro 16: Planejamento do encontro de formação 06 de setembro de 2011.

A partir disso, apresentamos um texto que falava sobre Simetrias e atividades que inserimos a seguir, retiradas do material do livro ainda não publicado “Matemática e prática cultural indígena” das professoras Dra. Circe Mary Silva da Silva Dynnikov e Dra. Lígia Arantes Sad.

No contexto indígena, onde podemos encontrar simetria?

1) ***Pegue uma folha de papel e dobre-a fazendo um vinco. Com um pincel bem encharcado de tinta faça uma pintura. Logo a seguir, com a tinta fresca, dobre a folha, respeitando o vinco feito anteriormente. Abra a folha e veja o efeito.*** Você produziu uma “pintura simétrica”. O vinco na folha é o eixo de simetria. Esse tipo de simetria é chamada axial, ou seja, a simetria é determinada em relação a um eixo. “O eixo de simetria divide a figura em duas partes que coincidem exatamente por superposição” (Lopes, 1996, p. 95)

Quadro 17: Atividade desenvolvida, 06 de setembro de 2011.

Os professores participaram, realizaram todas as atividades propostas e, ainda, divertiram-se com o uso das tintas para fazer o “borrão” simétrico e o jenipapo para a pintura corporal, como seguem os registros fotográficos (Fig. 40 e 41):

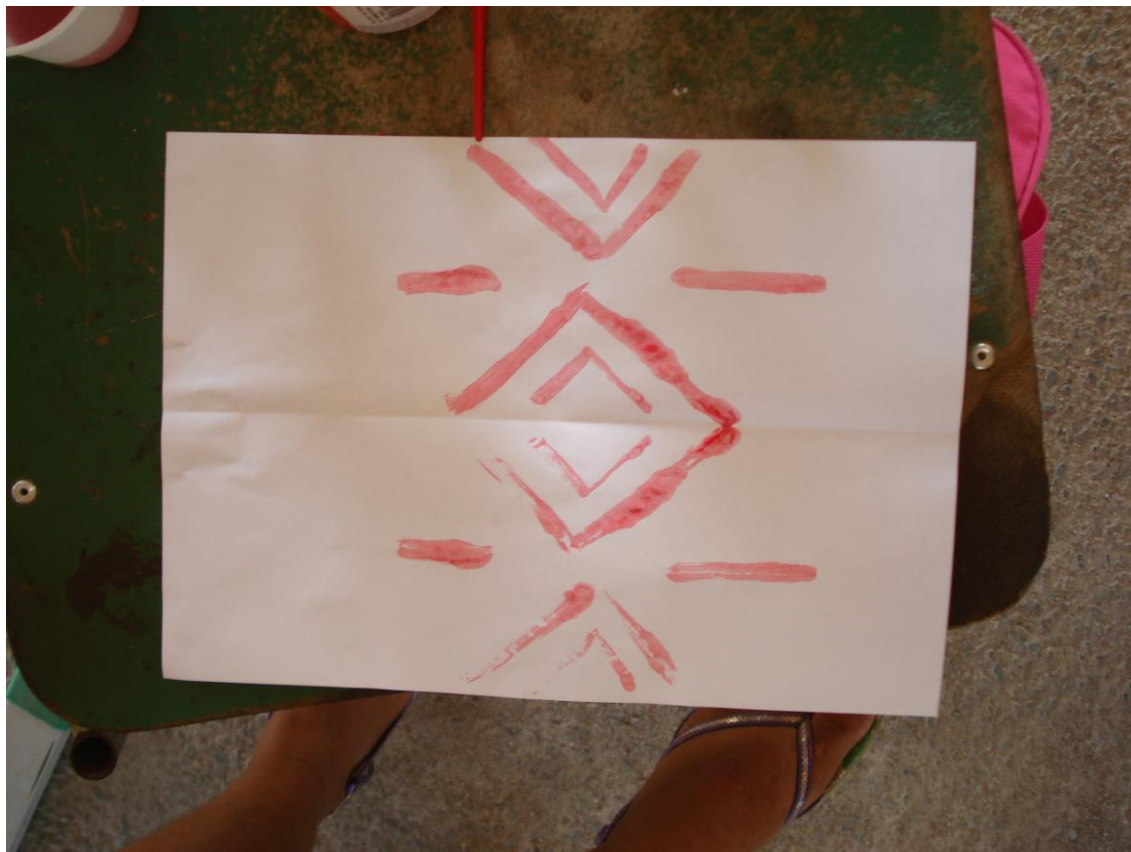


Figura 40: Borrão simétrico com tinta e papel
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora

2) Pintar o corpo é uma tradição cultural muito antiga. A pele do corpo foi, provavelmente, a primeira tela que o homem utilizou. A pintura cultural dos indígenas brasileiros impressionou fortemente os colonizadores portugueses e os viajantes estrangeiros quando estes chegaram ao Brasil, no século XVI. Quando Pero Vaz de Caminha chegou ao Brasil, em 1500, escreveu ao seu soberano em Portugal e relatou brevemente sobre a pintura corporal dos índios: "Uma daquelas moças estava toda tinta, de baixo acima, daquela tintura, a qual, na verdade, era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhes tais feições, faria vergonha, por não terem a sua como ela". (Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manoel I).

Quais questões podem ser abordadas neste texto?

Que atividades podem ser desenvolvidas a partir do trecho da carta de Caminha?

Quadro 18: Atividade desenvolvida, 06 de setembro de 2011.



Figura 41: Professores indígenas com pintura corporal a base de jenipapo.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

3) André Thevet : „As singularidades da França Antártica“ (1577)

“O jenipapo é uma árvore que os selvagens têm em grande estima por causa da fruta que ela dá e que também tem este mesmo nome. [...] De seu suco, pode-se produzir um corante, que os selvagens usam às vezes para tingir seu corpo inteiro. [...] Como não conhecem processo melhor para extrair o suco do jenipapo, os pobres diabos têm de mastigá-los, como se fossem comê-lo, espremendo-o depois com as mãos para tirar o restante do sumo, do mesmo modo que se faz com uma esponja. O líquido assim obtido é claro como água de mina. Então, quando saem para guerrear, para visitar os amigos de outras aldeias, ou para tomar parte em alguma solenidade, esfregam este líquido no corpo todo. À medida que seca, o sumo vai adquirindo uma coloração viva, difícil de se descrever, entre o negro e o azulado. Só depois de uns dois dias, após secar completamente, é que a tintura chega a sua cor definitiva” (p. 109)

Como esse texto pode contribuir nas discussões de sala de aula no contexto das aldeias de Aracruz?

Quadro 19: Atividade desenvolvida, 06 de setembro de 2011.

Sobre o uso do jenipapo para a pintura corporal (Fig. 42), a sugestão dos professores foi pesquisar com os mais velhos da aldeia como eram feitas as pinturas corporais antigamente e hoje; se diferenciavam de acordo com a etnia; em que situações elas são utilizadas; e se pinturas têm o mesmo significado para todos os povos.



Figura 42: Tinta de Jenipapo utilizada na pintura corporal.

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

O trabalho direcionado para os indígenas deve levar em consideração o contexto, mas também, sugerir atividades que motivem a reflexão acerca de como fazer melhor e a cada dia o trabalho de sala de aula na educação escolar indígena. Diante desses momentos de formação, retomo o reconhecimento do programa da etnomatemática nos processos de formação dos povos indígenas em que o direito de manejar de forma autônoma os recursos de sua cultura faz com que se reconheçam como decisivos em seus interesses e aspirações de futuro. (SCANDIUZZI, 2009)

Sob este aspecto, diferentes autores preocupam-se com a formação de professores indígenas para que não sobreponha às diferentes culturas indígenas. É desafiador para nós, não indígenas, pensar numa educação escolar para os indígenas a partir de suas necessidades. Desafiador também é para os indígenas pensarem uma educação escolar a serviço da comunidade indígena, específica e diferenciada, que lhes dê autonomia sobre os não índios. Essas palavras ecoam em minha memória de muitos encontros que tive com estes professores e suas comunidades.

A opinião de *Iasytata* sobre a garantia da escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue depende de vários aspectos:

Por exemplo, se a gente pega de um lado, o sistema de ensino, tem as suas falhas, porque não garante material didático próprio, específico, para o professor não ficar lá produzindo, precisa garantir a formação continuada todo o ano intercultural, específica, bilíngue, diferenciada... por outro lado você também tem escolas que na maioria das vezes não precisa esperar pelo sistema de ensino para que ela seja diferente...porque o conhecimento que ela precisa para mostrar que ela é diferente tá dentro da aldeia, tá lá com os mais velhos, tá lá com as lideranças, tá lá nos ecossistemas, tá lá na terra, entendeu...tá lá não tá aqui (secretaria de educação)...entendeu? Para mim a EEI para que de fato ela seja diferenciada ela precisa ter essa ligação de um e de outro...mas o fato da secretaria não dar uma formação isso não pode inviabilizar que ela não seja considerada diferenciada. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014)

Na medida em que os educadores indígenas entenderem que o conhecimento necessário para concretizar uma educação escolar indígena dentro dos seus pressupostos legais está “dentro da aldeia, tá lá com os mais velhos, tá lá com as lideranças, tá lá nos ecossistemas, tá lá na terra, entendeu... tá lá não tá aqui (secretaria de educação)” e que a garantia os direitos concedidos pela Constituição de 1988 e pelas leis direcionadas aos povos indígenas também devem garantir as pedagogias indígenas, serão institucionalizadas pelas escolas as distintas formas de educar as diferentes culturas, pois “não existe uma ‘educação indígena’ única, genérica, aplicável em qualquer contexto”. (BONIN *apud* BERGAMASCHI 2008, p. 98).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 43: Crianças Tupinikim acompanhando “nosso” barco.
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora.

O interesse inicial de compreender, de alguma forma, a práxis da educação intercultural no espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani se apresentou desafiador, inconcluso de certezas, desmistificador de (pré)conceitos.

Na tentativa de encontrar palavras para sintetizar a pesquisa realizada nestes cinco anos (2009-2014), deparei-me com algumas certezas: a de que quase nada sei; de quanto ainda preciso aprender; e, como as verdades nem sempre são verdades.

A primeira destas certezas, “a de que quase nada sei”, relembra que, não sendo indígena, existem dificuldades no entendimento de questões mais direcionadas à cultura, aos valores e às tradições (Fig. 43). Embora o interesse em apresentar e analisar os dados apontavam concepções próprias, o desafio é “reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”. (FREIRE, 1992, p.26)

A de “quanto ainda preciso aprender” retoma a prática da interculturalidade como possibilidade de dialogar, respeitar, colocar-se no lugar do outro e compreender que cada um tem seu espaço e que este espaço pode ser de todos, sem discriminação ou supremacia de culturas. A superação desses problemas inicia-se por meio de uma educação profundamente política apontada por Freire (2001, p.33):

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da rebelião que elas engendram, primeiro sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógico no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo.

Em se tratando de “como as verdades nem sempre são verdades”, localiza o olhar, o “ponto de vista”, o discurso, refletindo os possíveis enganos que amoldam o pensamento e o lugar que estou. Nesse sentido, “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas”. (FREIRE, 2004, p.75)

Neste caminho não há receitas, há sendas, há dois povos, há cada comunidade, há cada escola, que têm leis próprias que lhe dão o direito à educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue. No entanto, este percurso está marcado por tantas ambiguidades, diferenças, desrespeito de um colonialismo ainda presente nos dias de hoje. Assim, o primeiro capítulo apresentou a trajetória metodológica da tese, tanto do trabalho de pesquisa bibliográfica e documental quanto do trabalho de campo que envolveu a observação participante e as entrevistas. Ao longo de todo o texto inseri as falas dos sujeitos, para ratificar a proposta intercultural e de fortalecimento étnico.

Distante de apresentar respostas conclusivas sobre a educação escolar indígena de Aracruz/ES, especialmente das aldeias guarani de Boa Esperança e Três Palmeiras e da aldeia Tupinikim de Comboios, a reflexão com os sujeitos protagonistas dessa educação pode contribuir para repensarem a formação docente nesse contexto. A gestora *Iasytata* contribui a respeito da formação dos professores:

Cada ano é um ano diferente. A gente vai também de acordo com o próprio calendário. A secretaria disponibiliza quatro dias de estudo durante o ano

para a rede e a rede se organiza ou a própria escola se organiza para dar o estudo. No nosso caso, o setor aproveita esses dias de estudo para poder organizar a formação nesses quatro dias. A gente define conforme o calendário. O ano passado vieram duas pessoas que são especialistas na EEI, a Chiquinha Pareci que veio discutir as diretrizes da EEI, o papel do professor indígena e o Benedito Prezida que veio falar sobre a história dos povos indígenas no Brasil focando no povo guarani e no povo Tupinikim. Uma outra estrutura. Esse ano ainda não paramos para pensar qual a formação, que temática, ainda a gente não deu conta de discutir até porque precisa saber quais são as condições que a gente vai ter para realizar essa formação [...] Então essa formação que é responsabilidade do setor de EEI é centrada na especificidade, no currículo diferenciado, na proposta pedagógica na questão mesmo dos fundamentos da EEI para que isso não se perca. Porque aqui a gente não faz formação de alfabetização, de matemática, nós não fazemos a formação específica. Das outras áreas eles participam da formação com os outros setores. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aracruz, 21 de fevereiro de 2014)

Nesta formação, os professores indígenas têm a chance de constituir uma intelectualidade carregada de conhecimentos indígenas e não indígenas, conhecedora não só das realidades indígenas de origem, mas das realidades provenientes da sociedade dominante, e, deste modo, têm a chance de se organizar politicamente a fim de debater com os ideários próprios da sociedade envolvente. Trata-se de uma formação centrada no diálogo intercultural, contando com a participação de indígenas e não indígenas, o que tende a viabilizar não só uma reflexão crítica por parte dos indígenas, como também intervenções que reflitam as suas necessidades.

Entram em colapso os conceitos anteriores ao trabalho de campo discutidos no capítulo quarto. O discurso pessoal e pedagógico hoje se delineia de posicionamentos e pensamentos que parecem contraditórios. Talvez a práxis da interculturalidade apontada como objetivo geral deste trabalho tenha resposta a este emaranhado de sentimentos, constatações, inconclusões.

Para tanto, minha pesquisa discutiu “Como a práxis da educação intercultural contribui/pode contribuir para a educação escolar indígena de Aracruz/ES?” à luz de: 1) problematizar a formação inicial e continuada dos educadores indígenas; 2) discutir interculturalidade no contexto da educação escolar indígena; 3) identificar outros espaços educativos da cultura e educação indígena. Com destaque, verificar se a educação escolar indígena está contribuindo para a revitalização da cultura indígena e o fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani. Nesse sentido,

a opinião de *Pindobusu* (2013), diretor da escola e cacique da aldeia de Comboios é: “a gente busca a pesquisa, a restinga, a Língua Tupi, o artesanato, a pesquisa feita com os mais velhos , ao sair da sala de aula o aluno vai visitar o rio, a restinga, estudar os animais, então isso torna diferente a nossa escola”.

É verdade que até pouco mais de vinte anos, antes da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 1996, a educação escolar serviu quase que exclusivamente aos interesses da sociedade envolvente. A partir do entendimento e conhecimento dos seus direitos, os povos indígenas perceberam que ela pode ser um instrumento na luta de sua autonomia e liberdade. Então, o capítulo segundo buscou fazer uma historiografia mundial, brasileira e local, discutindo a legislação específica no contexto social, cultural e educacional. Inclui neste capítulo a apresentação da ocupação das terras indígenas do município de Aracruz/ES.

Para que a educação escolar se concretize no propósito da autonomia e liberdade, os próprios indígenas escrevem as suas propostas pedagógicas a partir do seu jeito, da maneira de viver do seu povo, da sua história, dos seus costumes, das suas culturas próprias, da sua língua diferenciada, do que a caracteriza como sendo uma educação intercultural, diferenciada, bilíngue e específica. A proposta de uma educação escolar, coletiva e participativa que visa suscitar indígenas que sejam realmente indígenas, que produz a libertação, que se transforma em uma fonte de esperança, de superação da desumanização (imposta pela cultura envolvente), que critica e dialoga com todos os envolvidos no processo. Nessa caminhada, o capítulo terceiro relata o surgimento das parcerias com organizações governamentais e não governamentais que apoiaram a construção dos projetos de educação escolar alternativos de vida, de autonomia, de liberdade, a saber o NISI, que também contribuiu na formação dos primeiros professores indígenas Tupinikim e guarani de Aracruz/ES.

O trabalho de análise e registro, dentro do que foi possível e até onde o meu tempo e meus recursos me permitiram foram apresentados e discutidos no capítulo quarto. Sei que a discussão não termina aqui, pois ainda há pontos obscuros. Entremeando o trabalho, as interlocuções com os autores da Educação e da Antropologia, mostraram os conceitos de cultura, interculturalidade, alteridade, filosofia da práxis,

intelectuais orgânicos, etnografia, dentre outros, que possibilitaram ampliar as discussões sobre os conceitos que vigoram no senso comum, que veiculam os indígenas à margem da sociedade envolvente.

Em nível da formação continuada dos professores, a proposta de discussão dos documentos oficiais relacionados ao currículo e das propostas pedagógicas específicas de cada uma das etnias; da proposição de atividades; e da construção de conceitos relativos aos conteúdos matemáticos contextualizando, especialmente, a realidade indígena de Aracruz/ES, concretizaram-se nos encontros de formação realizados nas aldeias pesquisadas. Com efeito, os sujeitos pesquisados, não só os professores, mas também as lideranças, os gestores e a comunidade, refletiram sobre a formação dos professores (passado, presente e futuro) que priorize as características de cada povo e de cada comunidade indígena.

No que se reflete ao esforço de (re)vitalização da língua e da cultura da etnia Tupinikim, a aldeia de Comboios utiliza práticas de letramento, tanto nas estratégias de escolarização da EMEIEF “Dorvelina Coutinho”, por meio da disciplina de Língua Tupi em seu currículo, quanto nos projetos comunitários que se configuram como propostas de “resgate”. Nesse aspecto, a práxis intercultural em contexto de contato interétnico é continuamente reinterpretada e reformulada. As manifestações culturais contribuem como veículo transmissor de sua cultura, por meio das danças, das músicas, dos desenhos, das representações de suas crenças, que podem resultar em estímulo ao desenvolvimento de outras manifestações por parte da etnia Tupinikim, uma vez que este povo sempre busca (re)afirmar sua identidade cultural.

No caso dos guarani das aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras, a luta é de resistência do uso da Língua Guarani nas escolas, como disciplina curricular mas, especialmente como língua materna. As especificidades dessa escola puderam ser vista em muitos momentos da pesquisa, mas de maneira especial, na fala dos seus autores. O professor *Karai* reflete o conceito de educação e o problema da escola dentro das aldeias guarani que exige formalidades da escola não indígena, que provoca atitudes da comunidade de estranhamento a esta Instituição:

Os pais participam pouco das reuniões da escola 30%, 40% ainda não tem aquela coisa de achar importante de participar... não sei... até agora na

verdade o conceito de educação é ainda recente para a cabeça de um guarani... a educação estruturada como escola... porque sempre a educação funcionava livremente dentro da família... não uma coisa que parece que é isolada... porque a estrutura de uma escola parece que isola da responsabilidade dos pais e também da comunidade e dá ideia de que a escola tem que se virar com tudo agora, a criança saiu da minha casa agora o problema é da escola de dar educação parece que tirou a responsabilidade dos pais...antes a educação era livre todo mundo era responsável...agora parece que a responsabilidade é só da escola. (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014)

As discussões e os resultados do processo de escolarização dos Guarani possibilitam também olhar para a escola, para os professores, para a comunidade indígena, para as políticas públicas, para a organização dos professores, para as parcerias como uma oportunidade de efetiva mudança de posicionamento diante dos obstáculos do mundo fora da aldeia. E *Karai* continua:

Então existem vários obstáculos para a gente avançar na questão de políticas públicas... uma que os professores tem que primeiro fazer uma associação, organização para ter força...ou mesmo que não tivesse, buscar parcerias...ver uma forma de buscar parcerias...eu mesmo agora na direção vou tentar mudar um pouco o que tem que ser mudado na educação indígena guarani...uma das ideias que eu dei é que os professores guarani tem que ter sempre um encontro pelo menos por ano dos professores indígenas de varias regiões dos guarani...porque aí o querer dos guarani para a educação indígena não vai ser desviado.. porque todos tem uma ideia comum sobre o objetivo e o papel da escola [...] E também tem que mudar essa questão de ser tantos dias e horas obrigatórias... quando o professor tem esse encontro tem que tirar esses dias exclusivos... porque faz parte da formação do professor... não pode cobrar a reposição isso é um absurdo... Isso não acontece na educação indígena tradicional por exemplo, se uma pessoa não for lá na casa de reza você tem que repor não acontece isso. Você está forçando uma coisa que não é natural...claro planejar... ah uma semana tem isso...mas se nessa semana na quarta-feira tem formação, tem encontro dos professores, tem reunião na comunidade, nesse horário,....então vamos participar...os alunos também participam...se for pela prefeitura, pela secretaria, o professor não pode participar também tem que trabalhar. Essa reunião professor não pode participar também tem que repor, tá infringindo a lei tem que cortar... (CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Caeiras Velha, 30 de janeiro de 2014).

É necessário destacar o que define uma educação indígena guarani, que são os seus modos de vida, prioritariamente. É necessário também, compreender as especificidades da cultura que se constrói no coletivo, nas reuniões na aldeia, nos momentos de audição dos mais velhos, dos anciãos, das visitas dos parentes às aldeias. É necessário, ainda, considerar o desejo de formação dos professores guarani dialogando com outros professores de sua própria cultura de outros locais.

As identidades resultam de um processo de identificação que permite posicionamento no discurso. Resumindo de outra maneira e parafraseando Maher (1996): índio é quem se define como tal e distingue seu interagente como não índio. O que define os indígenas como um grupo étnico indígena é a distinção percebida por eles mesmos e pelos outros grupos sociais com os quais interagem. Assim, Maher (1996, p. 29), trata da construção da identidade indígena como um fenômeno multifacetado:

[...] a construção da identidade implica multifacetamento, já que o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. Logo, a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias.

As discussões junto aos professores indígenas têm efeito em muitas reflexões sobre a educação escolar indígena, tanto entre os indígenas quanto para nós, não indígenas. O diálogo intercultural mostrou diferentes possibilidades de realizar o trabalho em sala de aula, valorizando os aspectos do contexto e da cultura indígena.

A interculturalidade faz parte do diálogo tanto entre as etnias Tupinikim e Guaraní quanto com os não indígenas. Esse diálogo possibilitará ao educador indígena pesquisar cada vez mais a sua cultura e a sua história e, de certa maneira, trazer de outros contextos discussões para o crescimento e o desenvolvimento da sua aldeia, da sua escola. Nesse sentido, a escola tem apreendido trabalhar a cada dia com sua comunidade, promovendo e apoiando projetos com os jovens, as mulheres e as crianças. Muito embora as contribuições não estejam a contento das comunidades indígenas, a construção das relações interétnicas é diária, contínua, às vezes de confronto entre teoria e prática, mas de constante aprendizado. Sob este aspecto, o cacique de Boa Esperança discursa:

Nem a prefeitura, nem o Estado, nem a Universidade nunca garantiu os nossos pedidos. Mesmo que a gente busca lá, a gente vai, conversa, a gente consegue chegar no encontro, parece que tem sempre uma barreira no nosso caminho. Então a gente quer tirar essa barreira junto com o pessoal que faz os trabalhos nas aldeias... porque a gente tá passando as nossas informações como ser um povo guarani, um povo que tem um saber milenar a gente sempre tá contribuindo...mas como a gente, do outro lado as pessoas precisam também as pessoas contribuir com as coisas que a gente precisa...(CADERNO DE CAMPO. Entrevista. Aldeia de Boa Esperança, 30 de janeiro de 2014).

Afirmando dessa maneira, o cacique chama a atenção dos pesquisadores, das autoridades, as Instituições que dialogam com os povos indígenas, que deles “retiram” as informações para atender as suas necessidades imediatas, mas que deixam o povo com dúvidas sobre a relação intercultural, se ela está reafirmando e dialogando os valores das culturas ou se está perpetuando os discursos do colonizador e, com eles, todos as contradições que os acompanham, dividindo as comunidades, as sociedades, as pessoas entre o Eu e os Outros, o índio e o não índio, o negro e o branco, e assim por diante, cristalizando diferenças e excluindo as minorias em favor de um pensamento hegemônico.

No cerne dos conceitos de intercultural, diferenciada, específica e bilíngue subjaz uma concepção de escola e currículo de respeito e valorização à diversidade cultural, que exige olhar a educação escolar indígena sob outro prisma: como sendo ato político, em um espaço de diferentes, com confrontos de ideais, de modo de vida, de tradições, de costumes; como um espaço cultural e social com maneiras específicas e diversas de se relacionar, de se comunicar, de agir, de sentir e de pensar. Na fala da pedagoga *Iurumiri*, “se a gente conhecendo a causa indígena a gente tem como lutar mais ainda por nós”.

Uma escola indígena que na heterogeneidade do diálogo se faz presente e cria unidades nessas diversidades e produz novas ideias, novas formas de resistência e de luta, em busca da autonomia e liberdade do povo indígena; que valoriza o saber universal e sistemático e também o saber local proveniente dos alunos, dos professores, dos anciãos, que detém saberes milenares que resistem por meio da oralidade, seja em sua língua materna ou não, que confia na sua própria lei: “uma lei invisível que você guarda no seu coração e na mente. Essa é a lei de verdade se você a respeitar, mesmo que não tá vendo o que está escrito”(WeraKwaray, Aldeia de Boa Esperança, 2014).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andrea Cristina. Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas. 2007. **Dissertação de mestrado**, PUC-SP, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, Andrea Cristina et al. Saberes e fazeres da educação escolar Indígena das comunidades Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. In: **Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. FOERSTE, Erineu. [et all] (orgs.). Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. (p. 7- 70).
- BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo **Tellus**, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Campo Grande – MS.
- BARCELLOS, Gilsa Helena. Território e Territorialidades Tupinikim. **Revista Em Pauta**. vol. 6, nº 24, Dezembro de 2009. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/524/587> > Acesso em: 15/08/2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.)
- BORGES, Luiz Carlos. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. **Tellus**, ano 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002. Campo Grande/MS.
- _____. Discurso religioso e patrimônio intangível guarani mbyá. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/MAST**. vol.I no 1 - jul/dez de 2008.
- BRAND, Antonio. Palestra proferida no I Seminário Internacional “Gramsci e os movimento populares”. Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói, RJ, 2010. (informação verbal)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- _____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação. O olhar do nadador: do individual ao coletivo. *Educação On Line*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2005.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Congresso Nacional: Brasília, 1988.

BRASIL. Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957, concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em:

[http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 1 nov. 2013.

BRASIL. Decreto 8072, de 20 de Junho de 1910. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5.051, de 19 de Abril De 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 6 nov. 2011

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de Maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Disponível em:

<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1996-05-13;1904>. Acesso em: 6 nov. 2011

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de Maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2002-05-13;4228>. Acesso em: 6 nov. 2011

BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 7 De Fevereiro De 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 6 nov. 2011

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** MEC: Brasília. 1993. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 6.001, De 19 De Dezembro De 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 5.371, De 5 De Dezembro De 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. LEI Nº 3.071, DE 1º DE JANEIRO DE 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Revogada pela Lei nº 10.406, de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. >. Acesso em: 1 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10558-13-novembro-2002-487266-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARVALHO, Mauro Luiz. Tempo, aspecto e modalidade na língua *Guarani Mbyá* (*Tambeopé*). 2013. **Dissertação de Mestrado**, PPGL/UNB, Brasília, 2013.

CHAMORRO, Graciela.. *Kurusu Ñe'Ëngatu*: palabras que la historia no podría olvidar. Asunción, Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1995.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COTA, Maria das Graças. Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo. 2000. **Dissertação de Mestrado**, PPGE/UFES, Vitória, 2000.

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA TUPINIKIM (CMT). 2007

CURY, H. N. Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. (1ª ed.) (1ª reimp.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etonomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DORE, Rosemary. Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil. In: FICHTNER, Bernd (et al) orgs. **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2003a, nº.23, p.16-35.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FOERSTE, Erineu. **Parceira na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas. In: MOREIRA, Antonio Flavio et all. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación ntercultural de la Filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofia intercultural desde Latinomamérica em el contexto de la globalización**. Editorial Desclee de Brouwer, S.A: Bilbao, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. **ALEA**. Vol. 11 nº 2. Jul/Dez, 2009 p. 321-338.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo; FREI BETTO; FAUNDES, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena. A formação de professores indígenas no Brasil. In: VEIGA, Juracilda. SLANOVA, Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

FREITAS, Maria Tereza de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação básica e diversidade cultural**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
_____. **Estudo de caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GIROUX, Henry A. MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flavio. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.
_____. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci, org. Valentino Gerratana, Ed. Einaudi, Torino, 1977.

HERNANDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena**. São Paulo: Cortez, 1981.

<http://www.socioambiental.org/>

KAHN, Marina. FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e Desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 13ª reimpressão. São Paulo: editora Brasiliense S/A, 1999.

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

LIMA, Marcelo. A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação. In: FICHTNER, Bernd (et al) orgs. **Cultura, dialética e hegemonia**: práticas pedagógicas e pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2012.

LITAIFF, Aldo. Mito e práticas entre os índios Guarani. **Tellus**, ano 8, n. 14, p.11-37, abr. 2008. Campo Grande – MS.

LORENZONI, Claudia A. C. de Araujo. **Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva Etnomatemática**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2010.

LORENZONI, Claudia A. C. de Araujo; MARCILINO, Ozirlei Teresa. Adjaka Regwa: Matemática e cestaria guarani no Espírito Santo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 8., 2009, Belém. **Anais...** Natal: SBHMat, 2009. p. 21. 1 CD-ROM.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Brasília/DF, 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade**. 1996. 261 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Uma abordagem etnomatemática no ensino/aprendizagem nas aldeias tupinikim e guarani do Espírito Santo**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998.

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev. 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. Problemas de um currículo para a educação intercultural e bilíngüe. In: MATO GROSSO: Secretaria de estado de educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. **Urucum Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, Global, 2001, p. 47-69.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Editora Angra, 2000.

_____. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 2006.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani\Kaiowá: o mita reko na aldeia Pirakua**. 2006. p.53-90.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisadores sociais e História da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

Povos indígenas & educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

POWELL, A.B; FRANCISCO, J.M. MAHER, C.A. Uma abordagem à análise dos dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de idéias e raciocínios matemáticos de estudantes. **Bolema**, Ano 17, n. 21, p. 81 a 140, 2004.

RIBEIRO, Berta. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: 1987. 3.ed., 2000.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Luzia Florencio. **Memórias de Comboios. Projeto Ma'enduará 2012**. São Mateus: Gráfica Araçá, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. 2000.206 f. **Tese** (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2000.

_____. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ. Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Proposta pedagógica das escolas guarani do Espírito Santo**. Aracruz, [2006]. Mimeografado.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ. Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Proposta pedagógica das escolas tupinikim do Espírito Santo**. Aracruz, [2006]. Mimeografado.

SEMERARO, Giovanni. (org.) **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, Global, 2001, p. 47-69.

_____. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Marna Osmarina. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/>> Acesso em: 29 de jan. de 2013.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. **Formação continuada de professores na Escola do Campo: com a palavra os docentes do Ensino Médio**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TEAO, Kalna Mareto; LOUREIRO, Klítia. **História dos índios do Espírito Santo**. Vitória: Ed. do Autor, 2009.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar á sala de baile - Estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo**. 2005. Dissertação (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional AL interculturalismo crítico**. s.l.: s.n., 9 p. Español, 2003. Disponível em: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12960.pdf> Acesso em 25.out.2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANEXOS

ANEXO A CARTA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO
ESPÍRITO SANTO

Carta do **1º Encontro dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo**



Execução:



Apoio:



Realização:



A Secretaria de Estado da Cultura, através de sua Subsecretaria de Patrimônio Cultural, informa que o Governador do Estado do Espírito Santo, Renato Casagrande, receberá a Carta dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo no Palácio Anchieta, no próximo dia 17 de maio, quinta-feira, às 14h.

A Carta foi escrita durante o I Encontro de Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo, ocorrido entre os dias 23 a 25 de março de 2012 em Praia Formosa, município de Aracruz, e ratificada em plenária final. No Encontro estiveram presentes 227 lideranças de seis povos e comunidades tradicionais, assim representados: 66 ciganos, 39 quilombolas, 34 indígenas, 31 pescadores artesanais, 34 de terreiros e 23 pomeranos.

O documento apresenta demandas por políticas públicas identificadas nos seis grupos de trabalho reunidos nesse Encontro e é composto de uma parte geral, comum a todos os povos e comunidades tradicionais, e de partes específicas. Além disso, segue como anexo parte do Acordo de Cooperação Técnica SEPPIR/SEG (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Estado de Governo) firmado entre os órgãos em novembro de 2011.

A Secretaria de Estado da Cultura realizou o Encontro com o objetivo principal de produzir a Carta, que agora será entregue por cinco lideranças de cada povo ou comunidade ao Governador, a fim de que as demandas sejam encaminhadas às Secretarias de Estado e demais Órgãos Públicos responsáveis. Dessa forma o Governo do Estado do Espírito Santo cumpre o que determina o Decreto 6.040/2007 e a Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Congresso Nacional em 20 de junho de 2002, através do Decreto Legislativo nº 143.

José Paulo Viçosi

Secretário de Estado da Cultura do Espírito Santo

Nós representantes dos povos e comunidades tradicionais do Espírito Santo, indígenas, quilombolas, ciganos, comunidades de terreiro, pescadores artesanais e pomeranos, reunidos no município de Aracruz nos dias 23, 24 e 25 de março de 2012, com o objetivo de construir políticas públicas e:

considerando a a Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), o Decreto 3.551/2000, o Decreto Legislativo 143/2002 e o Decreto Presidencial 6.040/2007;

considerando a importância histórica passado, presente e futura desses povos e comunidades na formação social, econômica, política e cultural do Espírito Santo;

considerando a importância desses povos no desenvolvimento sustentável do território do Espírito Santo pelo uso equilibrado dos recursos naturais;

considerando as constantes ameaças à produção e reprodução dos saberes e fazeres desses povos e comunidades tradicionais que constituem a diversidade cultural no Espírito Santo;

considerando que os direitos humanos fundamentais desses povos e comunidades têm sofrido violações frequentes que ameaçam a sua sobrevivência, a integridade física e territorial, bem como a salvaguarda de seus bens culturais;

propomos:

Que o Governo estadual estabeleça e efetive programa, ações e metas no PPA e dotação orçamentária na LDO do estado para Povos e Comunidades Tradicionais;

Que o governo estadual cumpra e institucionalize a implementação dos direitos e garantias estabelecidos pelos marcos legais: Constituição Federal de 1988, Convenção 169 da OIT, Convenção da Promoção da Diversidade e das Expressões Culturais/Unesco 2005, Decreto Legislativo 143/2002, Decreto 6.040/2007, Estatuto da Igualdade Racial e Conferências que tratam dos temas afins;

Implementação da LDB 9394/96 alterada pela LEI 10.639/ 2003 e pela Lei 11.645/2008, parecer 03/2004 e resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação nos níveis estadual e municipal;

Assegurar a representação dos povos e comunidades tradicionais no Conselho Estadual de Cultura e de Educação;

Garantir a criação de editais de cultura específicos para os povos e comunidades tradicionais;

Criar a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo, de acordo com o decreto 6.040/2007.

GT 1 - COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Retomar o documento sobre as comunidades dos quilombos elaborado pelo Governo do ES em novembro de 2010 e colocá-lo em prática e cumprir o acordo de cooperação técnica assinado entre o Governo do ES e a SEPPIR;

Propor que as secretarias de estado, no que se refere às políticas para quilombolas, trabalhem em conjunto e se comuniquem entre si, para fortalecer as propostas;

Que seja criada uma secretaria que coordene as políticas para povos e comunidades tradicionais, sem tirar das demais secretarias o dever de executar as políticas específicas para os quilombolas, como na agricultura, na cultura, na educação, na segurança, na saúde, na ação social e em outras;

Reivindicam que a SECULT viabilize a alocação de recursos para a realização de eventos e festivais afro-brasileiros regionais e locais para as comunidades quilombolas;

Garantir a regularização dos territórios quilombolas no Espírito Santo e fazer cumprir a Lei estadual 5623/1998, que prevê a regularização de terras devolutas em favor dos quilombolas;

Garantir nas comunidades quilombolas a oferta de educação básica de qualidade, além de formação inicial e continuada para os profissionais da educação;

Criar escolas técnicas agrícolas estaduais, de nível médio, e acesso público, específicas para as comunidades quilombolas nos moldes da pedagogia da alternância;

Propõem uma política de Governo que atenda as demandas das práticas produtivas em relação às comunidades dos quilombos;

Promover o fortalecimento institucional com formação para a criação de associações e capacitação para elaboração e execução de projetos e para a concorrência aos editais;

Fortalecimento institucional das associações já existentes para administrar os territórios após a regularização;

Viabilizar a melhoria dos meios de comunicação, como telecentros e pontos de cultura, que promovam e facilitem a comunicação entre as comunidades e com outros segmentos da sociedade brasileira;

Atentar para o cuidado com doenças específicas da população negra, implementando o plano nacional de saúde integral da população negra;

Qualificar os agentes de segurança pública para respeitarem os direitos das comunidades quilombolas.

GT 2 - INDÍGENAS

Identificar e combater situações de discriminação, preconceito contra os povos indígenas manifestos em várias áreas (agricultura, saúde, educação, emprego, financiamentos, concursos públicos etc), ao nível municipal, estadual e federal;

Ampliar o combate ao racismo contra indígenas para além da esfera do judiciário;

Reconhecer e validar os documentos e registros indígenas em todo o território nacional;

Garantir o direito à diversidade linguística e às políticas de incentivo à recuperação da língua tupi;

Assegurar a participação na construção de políticas públicas específicas diferenciadas e garantir o acesso aos canais de comunicação e aos editais em diferentes áreas;

Assegurar a participação dos indígenas nos conselhos municipal e estadual, garantindo o seu poder de decisão;

Implementar políticas de saúde indígena diferenciada e garantir a participação dos indígenas na sua definição e avaliação acabando com a imposição das mesmas de cima para baixo;

Garantir a saúde das comunidades despoluindo os rios nas terras indígenas degradadas pela monocultura;

Valorizar os saberes e terapias tradicionais indígenas;

Levantamento dos remédios tradicionais existentes dentro dos territórios indígenas;

Reconhecer às comunidades indígenas a competência para capacitação de agentes de saúde não-indígena de saúde;

Garantir a produção agrícola e de hortaliças com água tratada e irrigação das terras indígenas desertificadas pela monocultura e a seca;

Assegurar apoios para ampliar a área de reflorestamento das terras indígenas de acordo com o mapeamento realizado no estudo etnoambiental de 2010;

Garantir a execução dos projetos elaborados pelos grupos de mulheres e de jovens das comunidades;

Respeitar e assegurar a autonomia das comunidades indígenas, em suas formas de organização, na elaboração e realização de projetos de desenvolvimento sustentável;

Levar a termo a desocupação dos não indígenas nas terras indígenas demarcadas;

Implementação de uma escola de ensino médio em cada comunidade indígena;

Implementação de uma escola agrícola indígena dentro do território demarcado;

Assegurar o direito de sepultar seus mortos no próprio território;

Garantir a segurança das comunidades através da criação da guarda comunitária indígena;

Inventariar e salvaguardar o patrimônio cultural dos povos indígenas no Espírito Santo;

Reconhecer a festa do "tambor" como patrimônio cultural indígena tupinikim.

GT 3 - CIGANOS

Abrir um canal de comunicação direta entre as comunidades ciganas e Defensoria Pública;

Divulgar entre as populações ciganas os canais de denúncia e acesso à justiça quanto à violação dos seus direitos;

Inserir a temática cigana na formação dos policiais;

Criar uma política de identificação dos acampamentos;

Identificar os acampamentos com placas oficiais da Secretaria de Justiça com o seguinte texto: “Este acampamento está sob a proteção da Secretaria da Justiça do Estado do Espírito Santo, em caso de violação dos direitos fundamentais ligue para....”

Destinação de áreas específicas, tuteladas pelo poder público, dotadas de infraestrutura básica, para os acampamentos ciganos conforme artigo 14, da Convenção 169 da OIT, ratificado pelo Decreto Legislativo 143/2002;

Reconhecimento das barracas como domicílio respeitando-se sua inviolabilidade;

Criação e implementação de políticas públicas de proteção e valorização da cultura cigana;

Formação de professores ciganos para transmissão dos usos, costumes e tradições nos acampamentos;

Formação de professores ciganos para o ensino da língua portuguesa nos acampamentos;

Implementação de projetos de alfabetização de jovens e adultos nos acampamentos ciganos;

Inserção da cultura cigana na matriz curricular nas redes de ensino;

Combater a discriminação aos ciganos, prioritariamente, nos espaços de educação, saúde e na atuação da segurança;

Estender o atendimento dos PSFs aos acampamentos ciganos;

Formação dos profissionais de saúde para o atendimento aos povos ciganos;

Comemorar e divulgar no Espírito Santo o Dia Nacional do Ciganos em 24 de maio.

GT 4 - COMUNIDADES DE TERREIRO

Ampliar as políticas de fomento de valorização dos mestres de saberes, incluindo os sacerdotes e sacerdotisas das comunidades de terreiro;

Reivindicar o reconhecimento do congo, na forma de registro, como bem cultural nos níveis estadual e nacional;

Fortalecimento institucional das comunidades das religiões de matriz africana, nas formas:

- Promover uma cartografia dos povos e comunidades de terreiros;
- Mapeamento e inventário dos bens culturais dos terreiros;
- Ampliação da política de fomento à cultura com a criação de editais de cultura específicos para os povos e comunidades tradicionais, respeitando as formas de organização institucional destes segmentos;
- Orientar e apoiar as casas e terreiros que queiram se formalizar e/ou adequar à legislação específica;
- Garantir a formação e capacitação para o acesso às políticas públicas;

Promover, em nível estadual, uma campanha nos meios de comunicação de massa e nas escolas públicas de combate a intolerância religiosa;

Criação de uma Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial.

GT 5 - POMERANOS

Apoio jurídico e a inclusão de representantes da comunidade pomerana, com poder deliberativo, na elaboração do plano de manejo das áreas de preservação integral (monumentos naturais) de forma a não prejudicar as famílias residentes em tais áreas;

Fortalecer e ampliar o programa de prevenção e tratamento do câncer de pele;

Garantir o funcionamento das Escolas do Campo (uni e pluridocente);

Fortalecer a educação no campo em seus aspectos de formação de lideranças comprometidas com a cultura local;

Fomentar espaços alternativos de educação pomerana, como os museus que podem auxiliar no empoderamento e autoestima deste povo;

Articular junto à secretaria de estado da educação a inserção da língua pomerana nas escolas estaduais em territórios de presença pomerana;

Ampliar os estudos etnográficos dos pomeranos no ES;

Ampliar o uso da língua pomerana em espaços oficiais nos municípios onde a mesma é cooficializada;

Viabilizar financiamento para a produção, divulgação e estudos de materiais didáticos em língua pomerana;

Garantir o direito às crianças pomeranas de serem alfabetizadas na língua materna conforme reza a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

GT 6 - PESCADORES ARTESANAIS

Criar leis que amparem o pescador, pois muitos pescadores estão sendo dizimados. As leis da pesca têm que ser feitas respeitando e ouvindo os pescadores artesanais, pois as leis mudam sem ouvir as comunidades pesqueiras;

Reconhecer os “pescadores artesanais” na Constituição Federal e na Constituição Estadual como sujeitos de direitos;

Criar um fundo social e econômico para os pescadores artesanais a partir dos recursos advindos da compensação ambiental, e posteriormente, de multas,

royalties e outros. A gestão desses recursos deverá ser feita pelos pescadores artesanais, representadas pelas entidades em que eles se sintam representados;

Facilitar o acesso a financiamentos para pescadores artesanais;

Garantir o acesso aos recursos que sempre foram utilizados pelos pescadores artesanais;

Garantir o acesso dos pescadores artesanais às águas interiores, pois há casos de fazendeiros que não permitem entrar em suas terras para pescar em lagoas e rios. A água é pública, mas o acesso a ela fica proibido, embora a carteira do pescador tenha validade nacional;

Garantir a consulta e a participação efetiva dos pescadores artesanais nos processos de licenciamento e implantação de grandes empreendimentos, construções, pesquisas e outras atividades em suas áreas de atuação;

Garantir a transparência e a seriedade dos processos de licenciamento e fiscalização ambiental, de criação de unidades de conservação, realização de estudos de impacto ambiental nas áreas de pesca artesanal;

Garantir a participação dos “pescadores artesanais”, com poder de deliberação, nos conselhos das unidades de Conservação;

Criar espaços de participação e deliberação dentro das instituições responsáveis pelas políticas públicas relacionadas aos pescadores artesanais, como IEMA, IBAMA, ICMBIO e outras;

Criar secretarias específicas de pesca no governo estadual e nos governos municipais;

Manter a atualização contínua do cadastro dos pescadores artesanais pelo Ministério da Pesca;

Criar escolas de pesca no norte do Espírito Santo, visando melhorar a qualificação dos pescadores artesanais e garantir a atuação profissional das futuras gerações junto às próprias comunidades;

Reconhecer as associações como formas organizativas e representativas dos pescadores artesanais;

Rediscutir e redefinir os períodos de defeso das espécies a nível federal. Aumentar o período de defeso do caranguejo para preservar a espécie, com a criação de alternativas de geração de renda para os catadores;

Mapeamento das áreas de pesca artesanal no mangue, mar e águas interiores, para fim de conservação deste território tradicional e uso sustentável destas áreas;

Criar um fundo para recuperação de áreas de alagados e mangues degradados e destruídos ao longo dos anos, com o objetivo de garantir a sustentabilidades ambiental e cultural, assim possibilitar o trabalho dos pescadores artesanais nestas áreas.

APÊNDICES

APÊNDICE A ESTADO DA ARTE

De acordo com os trabalhos selecionados a partir das informações contidas no Banco de Teses do Portal CAPES de 1987-2011¹¹¹, pesquisas nesta área tiveram sua primeira defesa em nível de mestrado por Eduardo Fleury Mortimer (1988). Ainda assim, pode-se afirmar que já existe um acúmulo inicial que permite um quadro diversificado, sinalizador de algumas direções. O balanço realizado tem como foco apenas a produção discente e retrata muito mais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento do que sua emergência propriamente dita.

A decisão de circunscrever, neste momento, o levantamento em torno da produção discente da Pós-Graduação decorreu do pressuposto de que parte importante, e não muito visível, da produção de conhecimento no país se desenvolveu e ainda se desenvolve no processo de formação de novos pesquisadores no interior da Pós-Graduação. No entanto, a expansão recente dessa modalidade de ensino tornou a tarefa bastante complexa pelo número potencial de trabalhos a serem percorridos e, eventualmente, incorporados. Para isso, foram consolidados seis descritores (ver quadro 01), que serviram como filtro para se percorrer a extensa base de dados do Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 1987-2011, a partir do critério “assunto”, incluindo “todas as palavras”.

Descritores	Quantidade ¹¹² de Dissertações/Teses (1987-2011)
1. Interculturalidade	605
2. Interculturalidade indígena	175
3. Indígena	3.908
4. Educação Indígena	612
5. Educação escolar indígena	393
6. Formação de professores indígenas	39
Total	5.732

Quadro 20: Teses e dissertações (1987-2011)

Fonte: Banco de teses, CAPES, 2013.

Não obstante à diversidade de olhares, dependentes do peculiar ponto de localização da pesquisa no interior de cada área do conhecimento, verifica-se que o

¹¹¹ Atualmente, (julho/2013), estão disponíveis somente os trabalhos apresentados até o ano de 2011.

¹¹² Este número não se refere a quantidades exatas, pois existem trabalhos que se repetem em dois ou mais descritores.

reconhecimento dessa educação intercultural, específica e diferenciada como categoria analítica começa a se fazer presente no universo empírico que compõe o balanço atual.

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de 1998 até 2013, foram realizadas quinze pesquisas que envolvem as comunidades indígenas Tupinikim e Guaraní de Aracruz-ES, sendo treze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Em sua maioria, realizaram-se por intermédio da parceria do NISI, mais especificamente do IDEA/IPE o qual também fez parte no período entre 2003 e 2006 por ocasião da pesquisa de mestrado e de um projeto desenvolvido pelo FNDE (2004) que tratou da formação continuada dos educadores indígenas durante o ano de 2004.

Voltando às pesquisas realizadas, segue levantamento feito inicialmente por Foerste, Caliari e Cari (2009) identificando os trabalhos realizados no PPGE sobre a Educação Indígena e atualizados por ocasião desta pesquisa (2013). A partir destes trabalhos, recria-se a necessidade de se ampliar os debates e a produção acadêmica onde, a educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue para os contextos indígenas com suas experiências e metodologias distintas sejam entendidas e pesquisadas como resultado de lutas dos povos indígenas inclusive como força para a concretude de sua cultura.

O quadro a seguir foi atualizado em 2014 para melhor atender o nosso interesse de apresentar as pesquisas realizadas relacionadas ao nosso tema, no PPGE/Ufes, desde a sua criação.

Autor	Título de Dissertação e Tese	Data	Modalidade
Carlos Henrique Vieira	Nas sendas da modernidade: Educação, modernização e comunidade autóctones na história do Espírito Santo	1998	Dissertação
Margareth Araújo e Silva	Comunidade Guaraní: em busca de subsídios para uma Educação socioambiental	1999	Dissertação
Maria das Graças Cota	Educação Escolar Indígena: A construção de uma Educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim de Espírito Santo	2000	Dissertação

Luciana de Andrade Padilha	A Pedagogia do Texto e o ensino-aprendizagem de gramática	2004	Dissertação
Ozirlei Teresa Marcilino	Ensino e Aprendizagem na Educação Indígena do Espírito Santo: a busca de um Diálogo com a Etnomatemática	2005	Dissertação
Eliana Bravim Teixeira Neves	Recursos Didáticos: Mediadores Semiotizando o processo de Ensino-Aprendizagem	2005	Dissertação
Regina Godinho de Alcântara	Unidades microlingüísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino	2006	Dissertação
Kalna Mareto Teao	<i>Arandu renda reko</i> : a vida da escola Guarani <i>Mbya</i>	2007	Dissertação
Dóris Reis de Magalhães	Concepções, crenças e atitudes dos educadores Tupinikim frente à matemática	2007	Dissertação
Rosalina Tellis Gonçalves	Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizada por uma prática reflexiva	2007	Dissertação
Maria das Graças Cota	O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo.	2008	Tese
Claudia Alessandra C. A. Lorenzoni	Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva Etnomatemática	2010	Tese
Arlete Maria Pinheiro Schubert	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade (2004-2005)	2011	Dissertação
Renata Lúcia de Assis Gama	Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani	2011	Dissertação
Raquel Ribeiro de Moraes	Música Guarani: mitos, sonhos, realidade	2012	Dissertação

Quadro 21: Dissertações e Teses sobre a Educação Indígena defendidas no PPGE/UFES, no período 1998 – 2013.

Fonte: Foerste, Caliar e Cari (2009).

Atualizado e adaptado por Marcilino (2014)

De todas as pesquisas citadas, selecionei aquelas que tratavam mais diretamente das discussões sobre a educação escolar indígena. Dialoguei inicialmente, com Carlos Henrique Vieira (1998) cuja pesquisa intitulada “Nas sendas da modernidade: Educação, modernização e comunidade autóctones na história do Espírito Santo” que trata do processo de instauração do mundo moderno no Estado do Espírito Santo e de suas relações com a educação, evidenciando seus reflexos sobre as comunidades indígenas da região. Enfoca as questões da modernização, confrontando os seus extremos buscando demonstrar a necessidade de se resgatar ou construir um diálogo entre o tradicional e o moderno, como uma forma urgente de se retomar os caminhos de nossa história, colocando o humano e não a técnica como centro das preocupações. Faz isso a partir da educação, pois sustenta que é em seu âmbito que se pode construir ou recuperar um pensamento autóctone, isto é, voltado para o bem-estar dos povos da terra e não de outrem. Impõe-se, como uma

tentativa de esclarecer o papel da educação tanto no espaço tradicional/popular quanto no indígena, demonstrando que há a necessidade de se trazer à escola formal regular os ensinamentos que se podem retirar das experiências em educação indígena.

A dissertação “Educação Escolar Indígena: A construção de uma Educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim de Espírito Santo” de Maria das Graças Cota (2000) teve como principal meta abordar a problemática sobre as motivações que levaram o povo indígena Tupinikim ao movimento por uma educação escolar indígena e o processo de construção desta educação. Como esta demanda do povo Tupinikim não é um fato isolado nem no tempo nem no espaço, optou-se por fazer este estudo levando-se em conta o contexto das políticas de educação indígena brasileira ao longo da história. A conclusão deste trabalho demonstrou que os atores do processo de construção da educação escolar Tupinikim possuem motivações variadas. As lideranças e os educadores querem que através da educação escolar indígena ocorra a recuperação e/ou a preservação cultural. Já os pais pretendem que através da escola os seus filhos dominem a leitura, a escrita e as quatro operações, para atender a todos os interesses da comunidade o projeto de educação em construção deverá ser uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em 2007, Kalna Mareto Teao defendeu a dissertação “*Arandu renda reko: a vida da escola Guarani Mbya*” sobre as visões dos Guarani Mbya sobre a escola na aldeia indígena de Três Palmeiras, situada no município de Aracruz, litoral norte do Espírito Santo. Partiu do pressuposto de que o entendimento da escola na aldeia deve-se a compreensão da cultura Mbya além de ser um espaço exógeno à cultura guarani que promove conflitos entre dois mundos distintos: a indígena e a da sociedade envolvente. Esses conflitos são marcados pela afirmação da identidade étnica dos Guarani, através do seu modo de ser ou *nhandereko*. As visões sobre a escola dividem-se basicamente de acordo com as variações dos grupos sociais da sociedade indígena em questão: os mais velhos e para as lideranças políticas; os professores; os pais e a comunidade. A autora constatou três visões centrais dos Guarani sobre o papel da escola. Para os professores, predomina a ideia de que a escola serve para ensinar “os dois mundos: a cultura indígena e a branca”. Para os

mais velhos e caciques, a escola serve para ensinar a cultura guarani e o *nhandereko*, modo de ser guarani. Para a comunidade, a escola se constitui como espaço exógeno da cultura Mbya, devendo ensinar o mundo dos brancos. Visões distintas, porém interligadas e indissociáveis. Todas as visões apresentam como fio condutor a relação entre sociedade índia e não índia. A pesquisa consistiu em uma abordagem documental e etnográfica durante os anos de 2005 e 2006.

Ainda em 2007, Dóris Reis de Magalhães investigou “Concepções, crenças e atitudes dos educadores Tupinikim frente à matemática” a partir da mediação semiótica de Vygotsky. Diante de desafios matemáticos, estabeleceu um diálogo entre a cultura indígena e a concepção sobre a matemática e como a matemática é abordada no ensino fundamental (5ª e 6ª séries). O resultado mostrou que a natureza e o conteúdo do pensamento dos professores influenciam o contexto organizativo cultural e curricular nos quais trabalham e dele sofrem influência, assim como ocorre nos cursos de formação continuada que frequentam. Por meio de recursos didáticos, os professores indígenas resolviam, em um primeiro momento, tal como aprenderam em sua formação inicial. Em seguida, lembravam das informações, discussões e (re)significações vivenciadas durante os cursos formação e mudavam a forma de resolver. Assim, os educadores pesquisados puderam elaborar e conhecer diferentes recursos didáticos, compartilhando saberes e fazeres e provocando mudanças positivas em suas concepções e atitudes diante do ensino-aprendizagem de matemática. Apresento três pesquisas realizadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que foram relevantes para os professores indígenas de Aracruz/ES, pois aconteceram em suas aldeias e fazem parte de sua história.

Autor	Título de Dissertação e Tese	Data
Nilma do Carmo de Jesus	Formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim: uma experiência a ser socializada.	23/05/2007
Andréa Cristina Almeida	Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras quatro séries do ensino fundamental de escolas indígenas.	26/10/2007
Claudio David Cari	O currículo científico com o povo indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais	06/06/2008

Quadro 22. Dissertações de Educação Indígena PUC-SP

Fonte: Foerste, Caliar e Cari (2009). Adaptada por Marcilino (2014)

Os trabalhos de Cari (2008), Almeida e Jesus (2007) foram realizados a partir da parceria do IDEA com a PUC-SP e CAPES. As pesquisas têm relevância para o contexto indígena, pois se realizaram nas aldeias das comunidades indígenas de Aracruz-ES. Mais especificamente, porque formou a primeira educadora indígena Tupinikim de Aracruz-ES em nível de pós-graduação *strictu sensu*, Andrea Cristina Almeida. Intitulada “Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental das escolas indígenas” a pesquisadora tupiniquim centrou seu olhar investigativo no ensino da argumentação desenvolvido em duas escolas indígenas de sua etnia. Com base na pesquisa exploratória de campo, o estudo conclui que a argumentação é fundamental na formação étnica dos curumins Tupinikim que estão se constituindo como sujeitos sócio históricos e que, enfim, são a continuidade do pensar e do agir do seu povo.

Continuando sua pesquisa com as comunidades indígenas, Maria das Graças Cota (2008) defendeu a tese “O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo” em que analisa o processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo no contexto da história da educação escolar brasileira e das políticas públicas instauradas no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Utiliza tanto a análise de documentos como as observações e as entrevistas. Os resultados apontam a escolarização e a Educação Escolar Indígena - EEI guarani como processos históricos e, a escola e o Programa de EEI Guarani como espaços de fronteira. Como processos históricos, a escolarização e a EEI guarani encontram-se relacionadas a vários outros processos e têm sofrido algumas transformações e atravessamentos, tais como a luta desse povo pelo reconhecimento de seus direitos, o movimento nacional dos povos indígenas e o apoio das organizações indigenistas pela institucionalização de políticas públicas que levem em consideração a questão da diversidade cultural. A escola e o Programa de EEI Guarani podem ser considerados espaços de índios e de não índios e, assim, espaços de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade, espaços de contato onde afloram tensões em virtude não somente de visões de mundo tradicionais do indígena, mas também das políticas públicas de caráter desenvolvimentista adotadas pelo governo do Espírito Santo.

A também pesquisa de doutorado de Claudia Alessandra C. A. Lorenzoni (2010) merece destaque, pois “Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva Etnomatemática” aconteceu em certo período concomitante a nossa pesquisa na formação continuada em serviço de educadores indígenas guarani (2009) e teve envolvimento direto entre as pesquisadoras que, em alguns momentos, dividiram espaço em suas intervenções e seus dados coletados. Ela sob a orientação da professora Dra. Circe Mary Silva da Silva Dynnikov e pertencente à linha de pesquisa “Educação e linguagens” e eu, como já disse anteriormente, sob a orientação do professor Dr. Erineu Foerste da linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”, ambas do PPGE/CE/UFES.

A dissertação de Arlete Maria Pinheiro Schubert (2011) intitulada “Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência Tupinikim nas lutas por territorialidade (2004-2005)” identificou e analisou práticas educativas nos conflitos territoriais indígenas Tupinikim no município de Aracruz-ES, especialmente entre os anos de 2004 a 2007. O estudo mostrou os conflitos como acontecimento educativo, no sentido de provocar alterações, explicitar alteridades e transmitir às gerações futuras, as tradições e os princípios indígenas.

Urgem propostas de pesquisas a partir do olhar dos indígenas, especialmente dos Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, pois a capacidade desses intelectuais em produzirem suas próprias pesquisas é uma das formas de se estabelecerem dentro do mundo acadêmico e científico. Sei quantas propostas existem no interior das comunidades que pesquisei e, também é minha tarefa incentivar os professores a estas práticas.

Seguindo o mesmo critério de seleção adotado no Banco CAPES, na Revista Educação & Sociedade [online], encontrei um artigo de Maia (2001) intitulado “Representações da educação Karajá” que relata e analisa diferentes conjuntos de representações discursivas sobre a educação bilíngue Karajá produzida por professores indígenas, lideranças e anciãos Karajá, bem como funcionários da FUNAI e missionários com atuação na área com o objetivo de contribuir para a compreensão da escola Karajá. Além deste, um artigo de Candau & Koff (2006) cuja intenção é contribuir para a construção de uma didática crítica “atravessada” pela

perspectiva multi/intercultural que está sendo incorporada pelos profissionais do campo da didática. A partir da análise de 20 depoimentos, discutem como esses profissionais estão percebendo as contribuições e os temas que emergem quando se analisam as relações entre didática e multiculturalismo e também os riscos e os desafios inerentes a essa temática. Entre preocupações e possibilidades, os entrevistados apontam questões de particular importância, tais como: tensão entre social e cultural, articulação igualdade e diferença, bem como a problemática do universalismo *versus* relativismo cultural. São aspectos relevantes que vi trabalhando em diferentes projetos de pesquisa, em particular no projeto Resignificando a didática na perspectiva multi/intercultural, com o objetivo de ultrapassar uma visão dicotômica entre esses polos.

Em relação à Revista Brasileira de Educação da ANPED (na SCIELO) foram encontrados somente sete artigos que referenciam-se à “educação indígena”, a saber: Paes (2002) “A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT”; Oliveira (2003) “Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais”; Cavalcante (2003) “Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia”; Weigel (2003) “Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões”; Paes (2003) “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios; Fleuri (2003) “Intercultura e educação”; e, Gomes (2006) “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação”. Destes, dois artigos nos chamaram a atenção: um deles é de Paes (2003) que apresenta-se como espaço de reflexão e algumas provocações sobre o “fazer” em educação indígena, tendo como foco de discussão a atual configuração de mundo globalizado que, com o crescente uso da tecnologia, fragiliza fronteiras entre as mais diferentes comunidades. Neste sentido, apresenta uma breve discussão sobre a compreensão de cultura, sob a perspectiva do campo dos Estudos Culturais, destacando a constituição de culturas e identidades híbridas. Localizando a escola enquanto espaço e instituição legitimada de construção e transmissão de verdades e valores simbólicos, discute a função e importância desta para as comunidades indígenas. Assim, levantam-se alguns questionamentos sobre as “verdades” e “valores” dos modelos de *escola necessária* propostos pelos não índios para as comunidades indígenas. O outro, Fleuri (2003) refere-se a intercultura como um complexo campo

de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos *entrelugares* e nos *entreolhares* das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais. Neste contexto, a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os variados contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo.

O número 49 dos Cadernos CEDES (2000) publicou um especial sobre “Educação indígena” com sete artigos que falam sobre educação indígena e interculturalidade. Os artigos de Bartolomeu Meliá intitulado “Educação indígena na escola” e “A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena” de Eunice Dias de Paula tratam respectivamente da alteridade que mantém os povos indígenas e das estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. Neste trabalho, Meliá mantém o pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Paula aborda a questão da interculturalidade como categoria constitutiva de uma escola indígena.

Contrastando com a concepção colonialista, etnocentrista, que permanece até os dias atuais, surgem outras possibilidades que consideram a autonomia dos povos

indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais. Wilmar da Rocha D'Angelis apresenta um texto, escrito em 1995, que aponta o desafio de se conquistar uma "escola indígena" e sugere que a educação escolar indígena faria muito (e melhor) se fosse capaz de apenas duas coisas: um bom ensino de matemática e a formação efetiva de leitores em “Contra a ditadura da escola”.

Como superação da perspectiva integracionista, contrapondo-se à ideia e à realidade das "escolas para os índios", Rosa Helena Dias da Silva escreveu “A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena”. Ao buscar novas relações interculturais, no marco do reconhecimento do Brasil como país pluricultural, verifica o papel cultural-político-pedagógico do movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre na construção de uma política indígena de educação escolar por meio de uma escola que contribua na conquista de espaço político – no campo da educação – pelos povos indígenas, dentro do Estado brasileiro.

Ao discutir a educação escolar intercultural no contexto da comunidade indígena *guarani-mbya*, da aldeia de Sapucaí, Paulo Humberto Porto Borges se utiliza de documentação imagética – fotografias, gravuras e iconografias produzidas por não índios como fontes históricas na reconstrução e no registro de uma memória indígena em “Uma visão indígena da história”. O aspecto linguístico apresentado em “O que quer a linguística e o que se quer da linguística – a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena” de Gilvan Müller de Oliveira aponta para o fato de que o compromisso do linguista envolvido com sociedades indígenas não pode ser, ao contrário da crença generalizada, o de elaboração de descrições das línguas indígenas, já que as descrições não são essenciais ao processo de criação de tradições escritas para línguas antes ágrafas. E, um texto de Héctor Muñoz Cruz, “Política pública y educación indígena escolarizada en México”, que trata de uma questão importante na sociedade mexicana que se refere à educação dos alunos indígenas, em que o Estado não assume as demandas da diversidade bilíngue e multicultural do país.

Em 2007, num outro caderno especial denominado “Educação do Campo” (v. 27, n.72, mai./ago.2007), um artigo de Maria Aparecida Bergamaschi intitulado

“Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani” trata da discussão acerca de uma educação escolar específica e diferenciada. A reflexão proposta neste texto aborda os processos de escolarização, evidenciando as formas de apropriação que ocorrem na escola das aldeias Guarani, Rio Grande do Sul, por meio de práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia desse povo.

O maior número de publicações sobre a EEI foi encontrado no Em Aberto, que é uma publicação monotemática do INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. O volume 14, nº 63 de 1994 apresentou onze publicações dentre elas: de Marina Kahn "Educação indígena" versus educação para índios": sim, a discussão deve continuar...; de Waldemar Ferreira Netto, "Da língua que se tem à língua que se quer": a educação escolar indígena e sua língua de realização; de Marina Kahn, Bruna Franchetto Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios; de Isabelle Vidal Gianini Educação indígena e o manejo socioeconômico dos recursos florestais: a experiência xikrin; de Ubiratan D'Ambrósio A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena; de Nietta Lindemberg Monte Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena; de Eduardo Sebastiani Ferreira A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios. Em 2003, o volume 20, nº 76, publicou um texto de Luís Donisete Benzi Grupioni sobre “A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)”.

A outra revista selecionada é a Revista Tellus que está voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas, tendo como objetivos veicular materiais diversos relacionados à etnologia indígena ou estudos interdisciplinares que tenham interface com a antropologia e divulgar textos escritos por autores indígenas.

Na sequência, investiguei o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) onde localizei uma produção incipiente sobre educação (escolar) indígena. Embora a ANPED tenha como finalidade a busca do

desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil e, além disso, considera-se como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional, não identificamos nenhum grupo de trabalho – GT que discute especificamente a educação indígena. Alguns trabalhos (em torno de dez) nessa área foram identificados no GT03 – Movimentos Sociais e Educação, num breve levantamento feito nas dez últimas Reuniões Anuais, lembrando que totalizam vinte e quatro Grupos de Trabalho – GTs que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializadas da educação.

Outro evento de relevância pesquisado foi o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) que acontece de dois em dois anos. No evento realizado em Belo Horizonte (2010), dos vinte e oito subtemas, identifiquei o número quatorze com a denominação de Educação Indígena. Ainda assim, a produção acadêmica neste encontro foi pequena (dez trabalhos). No entanto, o assunto é tratado de maneira específica, o que demonstra a valorização acerca de sua discussão. Na modalidade painel, um único trabalho foi apresentado: “Didática, práticas culturais e agentes da tradição” coordenado por Athias (UFPE) cujo objetivo foi discutir sobre a educação formal em dois eixos que são inter-relacionados: o primeiro refere-se à interlocução da escola com as práticas culturais usualmente não escolares de suas crianças, e o segundo refere-se à formação de professores, entendidos como agentes da tradição, em contextos interculturais onde tal interlocução (entre práticas culturais escolares e não escolares) necessariamente ocorre. A proposta de educação intercultural desafia a docência em suas certezas quanto a seus elementos fundamentais, como o currículo e a didática. Ao mesmo tempo em que desafia, enriquece ao trazer novos modelos de práticas sociais em sua relação com a aprendizagem. A observação etnográfica sobre o modo de ser e de participar no seu mundo social das crianças de diferentes origens socioculturais, bem como o conhecimento das práticas tradicionais nas quais tomam parte, geram possibilidades de se pensar e experimentar uma docência inovadora. O direito à educação, aliado ao respeito pelas diferentes formas de viver, sugere novas formas de fazer escola.

O painel apresentou resultados de pesquisas em andamento em diferentes contextos culturais, o primeiro trabalho é de Renato Athias (UFPE) intitulado: “Oralidade e Prática de Ensino entre os Professores Hupdah da Região do Rio Negro”, discute três aspectos sobre os cursos de formação de professores indígenas em curso nessa região e a questão da representação da escola, presente, entre os detentores de saber entre eles, o povo indígena. O segundo trabalho é de Ilana laterman (UFSC) intitulado: “A incorporação de práticas sociais usualmente não escolares pela didática em uma perspectiva de educação emancipadora” que apresenta elementos que fundamentam o debate sobre a docência em diferentes contextos, propondo a análise de dados empíricos diante da finalidade da educação e da constituição histórica da didática. Tradição está sendo significado como um discurso que os professores utilizam sobre a própria identidade e sua própria tradição cultural. O terceiro trabalho é de Renata Silva Bergo (UFMG) intitulado “Processos de aprendizagem na e da Umbanda: explorando possibilidades de análise” apresentando, resultados de investigação nos terreiros de umbanda, onde se problematiza a aprendizagem para além do modelo escolar, focalizando especificamente as práticas culturais que são aprendidas independentemente de estruturas pedagógicas.

Dentre os nove trabalhos de *pôsters* apresentados destaco “O Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas em Pernambuco” de Almeida & Freire (2010) que fala de uma experiência desenvolvida junto aos dez povos indígenas de Pernambuco, no sentido de garantir um projeto de escola específico, diferenciado, bilíngue e intercultural, conforme legislação em vigor no Brasil. Educadores e educadoras indígenas elaboraram projetos políticos pedagógicos definindo a função social de suas escolas tendo como referência os seus projetos societários, desenharam um modelo de gestão a partir da organização geográfica, social e política de seus povos; definiu o perfil do/ educador/a indígena baseado em suas lideranças; as concepções metodológicas e avaliativas a partir das normas e valores de suas sociedades, e por fim, o grande desafio que tem sido a construção de um currículo intercultural que sistematize e valorize o saberes de suas culturas e dialoguem com outras saberes.

Outro trabalho de um grupo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) “Educação intercultural e estratégias de ensino: a valorização dos saberes étnicos em sala de aula” analisa as dificuldades de aplicação de estratégias significativas na construção e no desenvolvimento do ensino, dentro de uma perspectiva intercultural da educação. Tudo isso, a partir da observação das estratégias de ensino em sala de aula, visando à valorização dos saberes étnicos das crianças *Sateré-Mawé*, para uma melhor aplicabilidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa promove o debate sobre a reorganização das estratégias do ensino, valorização do conhecimento das diferenças culturais existente em sala de aula em uma escola pública estadual que atende crianças indígenas e não indígenas das séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Manaus. Discute as estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento da aplicabilidade do ensino numa perspectiva intercultural na escola pública; primordialmente sobre a melhoria da qualidade da educação.

“Educação escolar indígena: concepção multicultural e diferenciada no currículo” é a proposta de outro grupo da UEA e UFAM. As ações culturais na escola devem estar relacionadas aos estudos e práticas pedagógicas, sejam estas indígenas ou não. No cotidiano escolar, às práticas culturais devem considerar que os sujeitos se constroem nas relações com os outros, e que mesmo existindo nos homens características permanentes, eles estão em constante transformação, visto que transformar-se é uma condição essencialmente humana. Os objetivos da pesquisa foram compreender quais conceitos e noções de multiculturalismo e identidade estão presentes na educação escolar dos índios e analisar como eles são abordados e vividos no cotidiano escolar. Compreende-se que os currículos escolares devem respeitar as diferenças étnicas, de identidade e de crença dos seus atores; buscando se firmarem em características multiculturais, e que as propostas pedagógicas deverão proporcionar uma educação que promova o respeito, o reconhecimento e a aceitação do outro. Logo, para as escolas indígenas assegurarem uma educação diferenciada e específica, se faz necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher os modos próprios de transmissão e construção do saber indígena; sendo imprescindível que a elaboração curricular se faça em uma estreita relação com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta.

Discutida por Schubert, Santos e Foerste “A luta indígena pela territorialidade: contextos educativos – o caso do Canal Caboclo Bernardo” refere-se às questões territoriais indígenas no município de Aracruz-ES entre os Tupinikim e Guarani e a Empresa Aracruz Celulose S.A nos anos de 2003 a 2007. Tais conflitos referem-se à apropriação e ao uso do espaço e dos recursos naturais das terras indígenas, o que afetou diretamente a cultura daquelas comunidades. A pesquisa traz como núcleo de interesse a verificação de como acontecimentos conflitivos se tornam contextos educativos significativos para os indivíduos e/ou coletividades envolvidas. Importante destacar que esses conflitos estão relacionados às questões hídricas, apontadas pelos especialistas ambientais internacionais como atuais focos de conflitos mundiais, e já sinalizados no contexto das lutas indígenas por seus direitos territoriais no Espírito Santo.

Por ocasião do meu grupo de pesquisa, senti a necessidade de dar visibilidade às produções acadêmicas que se relacionam com a questão indígena, bem como práticas pedagógicas que procuram desvendar e visibilizar as peculiaridades das famílias indígenas, pomeranas e quilombolas, dentre outros grupos tradicionais do nosso Estado.

Autor	Título	Ano	Modalidade
Jocilene M. Mongim	Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	2004	Dissertação
Nelbi A. da Cruz	Pedagogia da Alternância: (re) significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural municipal de Jaguaré-ES.	2004	Dissertação
Rodrigo Rossoni	Fotografia e construção de identidade de criança do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa.	2004	Dissertação
Marinely S. Magalhães	Escola Família Agrícola: uma Escola-Movimento.	2004	Dissertação
Leonardo Ramlow	Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva.	2004	Dissertação
Elieser Toreta Zen	Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra.	2006	Dissertação
Danielle Piontkovsky Girelle	O direito ao grito: os múltiplos espaços tempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados.	2006	Dissertação

Marinete S. M. Martins	A criança do movimento em movimento: linguagem, mística e desenho.	2006	Dissertação
Josimara Pezzin	Professores (as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	2007	Dissertação
Patrícia Gomes Pereira Rufino	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre ES em suas práticas de desinvisibilidade da cultura negra.	2007	Dissertação
Janinha Gerke de Jesus	Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância.	2007	Dissertação
Luciene Perini	A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: Um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica.	2007	Dissertação
Flávio Moreira	O religioso e o político na implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAs do norte do Espírito Santo.	2009	Tese
Sebastião Ferreira	Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades – diante da cultura globalizada.	2010	Dissertação
Marleide Pimentel Miranda Gava	Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na escola distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES	2011	Dissertação
Olindina S. Nascimento	Educação Escolar Quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge	2011	Dissertação
Adriana V. G. Hartuwig	Professores(as) pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	2011	Dissertação
Welson B. Oliveira	Educação do Campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do assentamento Sezino Fernandes de Jesus – MST/ES	2011	Dissertação
Damian S. Sanchez	Resistência e Formação na produção do comum: o curso de Pedagogia da Terra na UFES	2011	Tese
José Pacheco de Jesus	A Práxis Pedagógica no Centro estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão-ES	2012	Dissertação
Rachel Reis Menezes	As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil	2013	Dissertação
Walkyria Barcelos Sperandio	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	2013	Dissertação
Sonia Francisco Klein	Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves - Espírito Santo	2013	Dissertação
Rogério Omar Caliari	A presença da família camponesa na escola família Agrícola: o caso de Olivânia	2013	Tese

Quadro 23: Dissertações e Teses que envolvem a temática Educação do Campo defendidas no PPGE/UFES no período 2004-2013

Fonte: PPGE

Os trabalhos abordaram práticas pedagógicas, de diálogos, de valorização histórica, de tradições, de saberes, de memórias, dentre outros, em espaços escolares e não escolares de grupos tradicionais como os indígenas, os quilombolas, os pomeranos, os agricultores familiares, bem como dos movimentos sociais como o Movimento Sem Terra que fortalecem esses coletivos.

Abordam os saberes e as experiências do passado e do presente como forma de sobrevivência e reafirmação das culturas. Provocam a reconstrução de suas identidades. Contudo, as produções acadêmicas ainda são tímidas em função da demanda de pesquisas que os espaços campestres oportunizam. O coletivo da Educação do Campo no PPGE/UFES diferencia-se pelo seu comprometimento em dar visibilidade, dialogar e construir espaços de colaboração efetiva com esta realidade.

APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO EM PESQUISA

Eu, Ozirlei Teresa Marcilino, aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e orientanda do professor Dr. Erineu Foerste, solicito a esta comunidade, por intermédio do seu representante autorização para realizar nesta aldeia uma pesquisa para fins acadêmicos sobre interculturalidade e educação escolar indígena.

A pesquisa visa problematizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas; discutir a práxis da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena; e, identificar outros espaços educativos da cultura e educação indígena. De alguma maneira, refletir sobre a educação escolar indígena que acontece no âmbito do município de Aracruz, Espírito Santo, construindo um texto confiável sob as nuances do que então for compreendido como necessário, sob a perspectiva de um encontro intercultural. Nesse sentido, nossa problemática se interessa em **compreender a práxis da educação intercultural no espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização das culturas Tupinikim e Guarani.**

A metodologia proposta consiste na observação e entrevistas com moradores da aldeia, educadores e alunos das escolas tupiniquim e guarani e o registro fotográfico, de áudio e vídeo, conforme autorização individual das pessoas envolvidas. A previsão de duração da pesquisa é de cinco anos (2009-2013).

Mediante a autorização desta comunidade, me comprometo a realizar o trabalho de campo conforme os seguintes termos:

- Os nomes, imagens e informações que possam identificar algum dos informantes só figurarão na pesquisa com consentimento individual;
- O uso das imagens de pessoas, quando autorizado, ficará restrito a publicações científicas;
- Em qualquer momento, o informante poderá desistir de contribuir com esta pesquisa;
- Fica livre a reprodução de imagens coletadas ao longo da pesquisa;
- O não cumprimento destes itens implicará na suspensão da autorização da pesquisa.

Desejando que minha presença possa trazer contribuições diretas para a aldeia, me proponho a colaborar na formação dos educadores indígenas no que se refere à disciplina de matemática, conforme objetivos e cronograma a definir com os mesmos.

Aldeia de _____, Santa Cruz, Aracruz, Espírito Santo, Brasil.

Ozirlei Teresa Marcilino
Pesquisadora

De acordo:

Cacique

APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Identificação:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Sexo: Masculino () Feminino ()
- 1.3 Idade:
- 1.4 Reside permanentemente na Aldeia de _____ ()sim ()não
- 1.5 Há quanto tempo reside na Aldeia?
- 1.6 Antes de residir aqui, onde residia?
- 1.7 Onde reside?
- 1.8 Quais são as atividades na aldeia?
- 1.9 Grau de escolaridade?

2. Formação (profissionais da educação)

- 2.1 Inicial:
- 2.2 Graduação em:
- 2.3 Pós-Graduação em:
- 2.4 Cargo/função que ocupa: _____
- 2.5 Há quanto tempo está no cargo? _____
- 2.6 Forma de ingresso: nomeação/concurso público _____
- 2.7 Jornada de trabalho: Parcial () Integral- 40h () DE ()
- 2.8 Grau de satisfação com o cargo ocupado: 1 a 5, sendo 1 o mínimo e 5, o máximo: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

3. Quanto à aldeia de _____ (lideranças e comunidade)

- 3.1 Como é o convívio na aldeia?
- 3.2 Hoje as coisas são mais fáceis ou mais difíceis que antigamente?
- 3.3 O que permaneceu e o que ficou de diferente, em termos de convívio na aldeia, da época dos seus antepassados?
- 3.4 Em que situações as pessoas se reúnem na aldeia? Quem participa?
- 3.5 Quais são os três principais motivos para participar das atividades da aldeia?
- 3.6 Quais são os três principais problemas que mais dificultam participar das atividades na aldeia?
- 3.7 Existem costumes de formar mutirões para resolver problemas na aldeia? Se sim, que tipo de problemas?
- 3.8 Em sua opinião quais são os principais fatores condicionantes do desenvolvimento de projetos na aldeia?
- 3.9 Como ocorre a tomada de decisões? Quem participa?
- 3.10 Que atividades complementares são desenvolvidas na aldeia para sobrevivência das famílias que aqui vivem?
- 3.11 Em sua opinião o que se aprende na aldeia? Na igreja? Na casa de reza?
- 3.12 O que se cultivava anteriormente e não se cultiva mais?
- 3.13 O que não se cultivava e se cultiva atualmente?
- 3.14 Para quê colhem a aroeira? Como é feito o plantio, a colheita e a venda?
- 3.15 Qual a influência do Portocel/Fobria/Petrobrás na vida da aldeia?

4. A família _____ (lideranças e comunidade)

- 4.1 Em sua opinião o que se aprende na família?

- 4.2 Com quem, principalmente, as crianças aprendem? (com o pai, mãe, os mais velhos, na escola, sozinho, na igreja, na família):
- 4.3 Como você avalia a participação das famílias nos projetos da escola?
- 4.4 Quais são os três principais problemas que mais dificultam a participação nas atividades da escola?
- 4.5 O que representa para a família os filhos/as continuarem estudando?
- 4.6 Como são os momentos de convivência na família?
- 4.7 Como são os momentos de convivência entre a família e a aldeia?
- 4.8 Como são os momentos de convivência entre a família e a escola?
- 4.9 Como era e como é feita a escolha do local de moradia de cada família na aldeia? Quem herdará as “terras da família”?
- 4.10 Como é a relação da família com os filhos e/ou parentes que saíram da aldeia?
- 4.11 Que futuro a família almeja para seus filhos?

5. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena _____

Como foi implantada a escola na aldeia? (lideranças e comunidade)

- 5.1 Como são os momentos de convivência entre a aldeia e a escola?
- 5.2 Você considera importante que seus filhos(as) estudem? Por quê? Para que estudar?
- 5.3 Até quando se deve estudar? Quem define o tempo?
- 5.4 Quais as razões para que os filhos/as estudem na Escola?
- 5.5 Quais as razões para os filhos/as não estudarem na Escola? É devido a dificuldade de transporte e/ou acesso à escola?
- 5.6 Quem participa das reuniões na escola?
- 5.7 Como é o relacionamento/participação da sua família na Escola?
- 5.8 Em quais atividades e/ou eventos na escola que vocês gostam de participar?
- 5.9 Em sua opinião que futuro almeja para seus/as filhos/as?

Como foi implantada a escola na aldeia? (profissionais da educação)

- 5.10 Nós queremos uma educação que integre ou que inclua?
- 5.11 Qual é o papel da Escola na formação dos alunos?
- 5.12 Que função e importância tem a escola para esta aldeia?
- 5.13 Em sua opinião a escola deve discutir os problemas da aldeia com seus alunos?
- 5.14 Você considera que a escola impulsiona ações de desenvolvimento na aldeia?
- 5.15 Existem costumes de formar mutirões para resolver problemas na escola? Se sim, que tipo de problemas?
- 5.16 A família participa de alguma reunião promovida pela escola? Quais assuntos são tratados nestas reuniões?
- 5.17 Como a Escola tem tratado a questão do êxodo da aldeia com as crianças?
- 5.18 A escola tem incentivado a participação das famílias nas ações por ela desenvolvidas?
- 5.19 A escola tem atuado no resgate e revalorização do saber indígena? Quais ações podem ser citadas?
- 5.20 Seriam quais os utensílios dos não índios trabalhados juntamente com os dos índios?
- 5.21 Os pais/mães participam das tarefas escolares dos filho/as?

6. Quanto à educação escolar indígena de Aracruz/ES (profissionais da educação)

- 6.1 Na sua opinião, tem tido avanço em relação à formação de professores sob os pressupostos da diversidade? Em que sentido?
- 6.2 Como é possível lidar com a educação intercultural uma vez que cada cultura tem sua forma de comunicação?
- 6.3 Quando entra o econômico e o político, como fica a interculturalidade nos seus conflitos de poder?
- 6.4 Como é possível fazer brotar a autonomia dos índios e não índios ao mesmo tempo, pensando nos jogos de interesses que brotam no processo de diálogo e das relações interculturais?
- 6.5 Na interculturalidade, é possível privilegiar um dos lados?
- 6.6 Como é possível haver a interculturalidade nas aldeias e nas escolas indígenas?
- 6.7 A interculturalidade é uma prática na articulação da educação escolar indígena Tupinikim e Guaraní de Aracruz/ES? Como acontece?
- 6.8 De que maneira os indígenas resistem às formas de articulação ao modelo de educação não indígena?
- 6.9 Como se dão as escolhas em relação ao currículo específico? Vocês dialogam com o currículo da escola?
- 6.10 Os indígenas tem o mesmo salário que os outros professores? Como é feita a chamada para preenchimento das vagas de professores indígenas? E se não preencher as vagas?
- 6.11 Quais obstáculos têm dificultado a implementação da Política Pública por uma educação escolar indígena intercultural e específica?
- 6.12 Como está a luta por um novo concurso público específico para a educação escolar indígena?
- 6.13 De que maneira têm buscado lidar com estes obstáculos a fim de contorná-los?
- 6.14 A comunicação entre os envolvidos e a equipe de suporte é clara e funcional?
- 6.15 De que maneira a secretaria de educação tem lutado para as políticas específicas da educação escolar indígena de Aracruz/ES?
- 6.16 Como era a educação indígena em Aracruz/ES antes do IPE/IDEA?
- 6.17 Como era o currículo da escola antes dos professores indígenas nas aldeias?

APÊNDICE D TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, **concordo** em participar do estudo
“INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
EXPERIÊNCIAS COM DOIS GRUPOS ÉTNICOS TUPINIKIM E GUARANI DE
ARACRUZ/ES, como sujeito da pesquisa. **Declaro** estar ciente dos objetivos da
pesquisa e dos procedimentos adotados pela pesquisadora OZIRLEI TERESA
MARCILINO, bem como da importância de minha participação neste processo.
Autorizo, ainda, a audiogravação desta entrevista para posterior transcrição das
informações prestadas a fim de constituir-se em acervo de análise pela
pesquisadora.

Local e data: _____

Nome e Assinatura: _____