

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERENI RADECK

INTERCULTURALIDADE:
UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

BLUMENAU

2011

ERENI RADECK

**INTERCULTURALIDADE:
UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

BLUMENAU

2011

ERENI RADECK

**INTERCULTURALIDADE:
UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Ernesto Jacob Keim – FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Rosângela Célia Faustino – UEM/PR
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Adolfo Ramos Lamar – FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 10 de junho de 2011.

AGRADECIMENTOS

Antes, te lembrarás do SENHOR, teu Deus, que ele é o que te dá força para adquirires poder que nas horas solitárias e escuras do meu apartamento sempre esteve e está ao meu lado. Pois as minhas noites durante os três anos de mestrado foram divididas com muitas leituras e algumas horas de sono.

O meu agradecimento à comunidade indígena, pela oportunidade que me deram de poder compartilhar a troca de conhecimento através do projeto Educação para a revitalização da língua e da cultura Laklanô/Xokleng vinculado ao Programa Observatório Educação Escolar Indígena, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), sob a coordenação do Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim, orientador da investigação dessa dissertação de mestrado.

Merecidamente deixo o meu eterno agradecimento ao meu querido e estimado Orientador Professor Dr. Ernesto Jacob Keim, que com sua magnífica e extraordinária didática encanta cada um dos seus discentes, indicando caminhos para a construção da autonomia humana.

Meu abraço fraterno ao Professor Dr. Adolfo Ramos Lamar, que com sua sabedoria e indicações precisas de fontes de pesquisa, além da inconfundível amizade e integridade sempre esteve por perto, de certa forma, orientando e indicando novos rumos, o meu muito obrigado. Aos professores do mestrado em Educação da FURB, pela dedicação e ensinamentos.

Carinhoso agradecimento à Professora Dra. Rita de Cássia Marchi pela forma carinhosa com que avaliou o texto apresentado no exame de qualificação, apontando de forma crítica e bem fundamentada o que deveria ser alterado e acrescido. Sua contribuição se mostrou como marco divisório de dois momentos nessa pesquisa.

Deixo também o meu agradecimento aos meus familiares que souberam entender a minha ausência e que mesmo de longe contribuíram com palavras amigas e consoladoras.

Meu eterno agradecimento a você... motivo especial da minha inspiração para mais essa etapa da minha vida, contáveis foram as vezes em que esteve presente, dialogando, questionando, sorrindo e no entanto cheguei a essa conclusão, como diz a frase do filme Rei Artur “Não existe morte pior do que o fim da esperança”.... Então Meu eterno agradecimento a você.

E para agradecer aos meus amigos vou começar com uma belíssima frase do filme Gladiador, “O que fazemos na vida, ecoa por toda eternidade!” Assim é o aprendizado que conquistei, muitas foram as palavras de carinho, conforto e motivação as quais me deram força para finalizar mais essa etapa da minha vida.

Meu eterno agradecimento às minhas amigas com V. Viviane M. Machado mãe da Ana Paula, Viviane do Santos pelas palavras sábias, Vanderléia de Souza pela suas chamadas de atenção sempre na medida certa, quanto à alimentação... Vilisa Rudenco pela sua versatilidade e deixando o time do V não poderia esquecer da minha amiga Adriana Cordeiro que carinhosamente atendeu todos os meus pedidos e que de certa forma, me ajudou e proporcionou mais tempo para as minhas leituras.

E meu carinho especial para Arlei Trentini Klock, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da FURB, que carinhosamente corrigiu essa dissertação, meu cordial abraço.

Não poderia de deixar de agradecer ao meu amigo e Mestre Professor Gleison Vieira, pelo belíssimo exemplo de dedicação aos estudos

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS e integrado ao Programa Educação Escolar Indígena FURB/CAPES. Essa pesquisa de natureza bibliográfica teve como foco principal debater aspectos relacionados à interculturalidade na educação escolar. Assim, essa pesquisa aprofunda a seguinte questão: De que forma a interculturalidade contribui para propor ações pedagógico-didático nas escolas indígenas, instaladas na Terra Indígena Laklãnõ, para promover revitalização da identidade cultural e lingüística bem como valorização do que os caracteriza como indígenas. Diante dessa questão a pesquisa considerou as concepções de educação intercultural para compreender as relações frente às diferentes compreensões de cultura no contexto da Educação Escolar Indígena. Essa busca teve o propósito de estabelecer uma tessitura entre os diversos tipos de culturas, com as quais convivem as populações indígenas confinadas em ‘reservas’, para promover, no contexto da escolarização, a construção de cidadania partindo da dialética entre identidade e diferença. Os autores que predominam na pesquisa são Paulo Freire, Reinaldo Matias Fleuri e Vera Maria Candau. Um ponto que a pesquisa desenvolve é a perspectiva de compreensão de como se dá a complexidade inerente à convivência simultânea de diversas culturas no contexto da educação escolar e em particular nessa pesquisa com uma comunidade indígena que se propõe a pensar seu sistema escolar. Essa pesquisa apresenta como argumentos finalizadores aspectos que podem viabilizar organização e avaliação de currículos e propostas educativas na perspectiva da interculturalidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Interculturalidade e currículo. Elementos indicativos de interculturalidade. Interculturalidade e educação.

ABSTRACT

This research was developed with the Masters Program in Education of the Regional University of Blumenau, Research Group Philosophy and Education EDUCOGITANS and integrated into the Indigenous Education Program FURB / CAPES. Nature of this research literature has focused on discussing the main aspects related to intercultural education. This research deepens the following question: How will propose actions contributing to intercultural pedagogical-didactic in indigenous schools, installed in Indigenous Laklãnõ to promote revitalization of cultural and linguistic identity and appreciation of being characterized as indigenous. Given this research question considered the concepts of intercultural education to understand relationships in the face of different understandings of culture in the context of Indigenous Education. This search was aimed to establish a fabric of different types of cultures, which coexist with the indigenous people confined in reservations to promote in the context of education, the construction of citizenship part of the dialectic between identity and difference. Authors who predominate in the study are Paulo Freire, Reinaldo Matias Fleuri and Vera Maria Candau. One point that research is the prospect of developing understanding of how is the inherent complexity of simultaneous coexistence of different cultures in the context of school education and in particular this research with an indigenous community that intends to consider its school system. This research presents as arguments finishes aspects that can enable organization and evaluation of curricula and educational proposals in the intercultural perspective.

Key-words: Indigenous education. Interculturalism and curriculum. Indicative intercultural. Intercultural and education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NAES- Núcleo Avançado Educação Supletivo

IBPX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão

FURB- Universidade Regional de Blumenau

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LDB- *Lei de Diretrizes e Bases*

EUA - *Estados Unidos da América*

PCNS- *Parâmetros Curriculares Nacionais*

IES – Instituição de Ensino Superior

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
1 INTRODUÇÃO	15
2 INTERCULTURALIDADE COMO CONTINGÊNCIA CONTEMPORÂNEA	27
2.1 INTERCULTURALIDADE E OS PCNs.....	34
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO	36
3.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO	37
3.2 CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO E DE TREINAMENTO.....	41
4 A CULTURA E EDUCAÇÃO.....	44
4.1 CULTURA, INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO	45
4.2 CULTURA E INTERCULTURA NA ESCOLA.....	52
5 ELEMENTOS INDICATIVOS DE INTERCULTURALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	57
5.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL	62
5.2 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA INTERCULTURAL.....	65
REFERÊNCIAS	73

MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO

Na década de 1970, no interior de uma pequena cidade de nome, Lebon Régis no Estado de Santa Catarina, nasceu uma menina. A mãe dessa criança, que estudou até a segunda série do ensino fundamental, mostrou plena coragem ao dar luz ao seu sétimo rebento sem auxílio de qualquer pessoa. Preparou os objetos necessários para fazer o trabalho de obstetra enquanto as dores apareciam e desapareciam, assim, ela fez a limpeza da tesoura para cortar o cordão umbilical, preparou a faixa para envolver o umbigo, a água morna para lavar o bebê e a roupa que aqueceria o novo ser, que estava a caminho de uma aventura como ser humano. A experiência acumulada ao longo de sua história de vida com os filhos anteriores, proporcionou conhecimento e sintonia com os movimentos e reações de seu próprio corpo, pois sabia exatamente quando deveria se preparar para fazer o trabalho de parto. Nessa época existiam as parteiras que cuidavam de todo o processo de parto e ajudavam para que o nascimento do bebê fosse o mais correto possível. O pai geralmente tinha o compromisso externo, ou seja, manter a ordem e auxiliar no que diz respeito ao transporte de uma parteira e cuidar dos demais filhos, geralmente mandando os filhos para a casa dos vizinhos mais próximos, possibilitando assim, que o ambiente ficasse mais tranquilo. A parteira era uma mulher comum, que fazia esse trabalho como ação solidária, sem obter qualquer espécie de lucro, mas muitas vezes, não conseguia chegar a tempo devido à distância a percorrer.

Com o passar dos anos essa criança que era eu, cresceu dentro de uma educação familiar bastante rígida, não sei se esse era o termo utilizado naquela época, mas lembro que os pais argumentavam dizendo que aquela foi a forma com a qual foram tratados pelos pais e isso se repetia desde gerações passadas. Os pais falavam e agiam da forma que aprenderam com seus pais o que se caracterizava como uma espécie de herança cultural e por isso faziam o mesmo com seus filhos.

No contexto da herança cultural a organização econômica da família se pautava num estilo em que ao pai cabia obter o sustento para alimentar e manter a prole e a mulher, com os recursos materiais necessários. Cabia à mulher o cuidado e a manutenção afetiva da prole, o cuidado e execução de todas as tarefas necessárias para manter uma moradia habitável e confortável, além de muitas vezes ter a obrigação de lidar como apoio e parceira nas atividades do marido. Assim, o pai herdou a arte de lidar com a agricultura, que naquela localidade se mostrava como um desafio pelo fato daquela região ser provida de poucas terras

próprias para o plantio. Os terrenos acidentados exigiam muito esforço para fazer a terra produzir, exigindo a utilização de arados tracionados por cavalos.

Com uma família numerosa constituída por sete filhos, a situação econômica era de carência o que privava a todos de conforto além do estritamente necessário para manter a todos com capacidade de trabalho na roça. Apesar dessa situação, agindo com garra e persistência, melhores condições foram conquistadas, desde o pão até um novo objeto para o trabalho.

Depois de quatro anos de meu nascimento a família vendeu as terras para buscar um lugar mais adequado para a agricultura. A procura nos levou para uma cidade chamada Itaiópolis, que fica a aproximadamente 150 quilômetros de Lebon Régis. Em uma visita rápida àquelas terras, houve um encantamento ao ver uma área plana, onde futuramente seria possível o uso de máquinas que facilitassem o preparo da terra e a plantação.

Depois da mudança de cidade teve início uma nova batalha pelo fato de apenas um trator da marca Zadruga¹ ser insuficiente para todas as tarefas e trabalhos e também pelo fato de já estarmos no mês de junho e com ele chegava o tempo do plantio. Os dias se passavam e logo chegamos a outubro, época na qual tudo deveria estar pronto. Essa premência, fazia com que todos os membros da família participassem dos afazeres, de tal forma que, enquanto juntavam as raízes outros preparavam o terreno com o trator.

Desde cedo, os filhos aprenderam a dirigir trator e eu aprendi com a idade de 8 anos. Mas tudo isso não bastava. Havia algo naquela família que dizia silenciosamente que chegaria um momento de conquista, que aquele esforço não era para mostrar aos outros, que podiam ser diferentes, mas era um esforço calcado na certeza de que tendo claro o que se quer, o resultado chegava com certeza.

Pelo rádio o pai sempre ouvia o programa “Voz do Brasil” e ficava furioso, chegando a xingar um presidente que se chamava João Figueiredo. Na época eu era muito pequena, e por isso não entendia aquele momento histórico.

O tempo foi passando, a lavoura produzindo, ora era época de plantar trigo, ora linho, ora centeio e assim foram aparecendo cada vez novas vivências e novos desafios. Em torno de 1982 começaram a surgir novas máquinas que facilitariam o trabalho, pois exigiam menos esforço físico e proporcionavam um conforto mais adequado. A família era grande e os mais

¹ Um trator antigo usado para fazer os trabalhos no campo, era de um modelo bonito para a época, o volante era do lado direito, seus para lamas eram arredondados e pequenos e não era muito veloz.

velhos tinham que trabalhar enquanto os mais moços freqüentavam a escola. E para chegar na escola o longo trajeto devia ser vencido a pé.

Todos os dias era uma caminhada de cinco quilômetros para ir e cinco para voltar da escola. Ao chegar, depois de breve descanso, chegava o professor que morava ao lado da escola. Batia a sineta e os alunos deveriam formar a fila e ali todos faziam uma oração. Às vezes a bandeira do Brasil era hasteada e poesias eram declamadas. Depois dessas formalidades entrávamos na sala de aulas com muito respeito e silêncio, só então o professor passava algumas palavras para a 1ª série, no mesmo quadro passava o conteúdo para a 2ª série, 3ª série e por último passava o conteúdo da 4ª série.

Durante os três anos da minha vida nessa escola convivi com colegas que falavam outros idiomas, como: polonês, ucraniano e alemão, o que me deixava encantada com tanta diferença em uma comunidade tão pequena. Os pais dessas crianças falavam suas línguas maternas em suas casas e o professor Eduardo Turko que era de origem polonesa, dominava vários dialetos e convivia com todos, apesar de ter nascido e crescido nessa localidade chamada São Pedro, no interior de Itaiópolis. Esse professor nunca relatou para os alunos algum assunto relacionado a alguma viagem que tenha realizado. Ele sempre morou ali e ali estudou e concluiu um curso para ser professor e ali mesmo, repassava o que sabia para os alunos, cada vez mais interconectado em suas novas combinações espaço-tempo.

Algumas histórias contadas pelo professor permanecem na minha lembrança. Ele contava lendas como a do Boi Tatá, da Mula Sem Cabeça e outras histórias folclóricas. Essas histórias chamadas de lendas e mitos fazem parte de um conjunto de fatos, alguns reais outros imaginados que foram conservados de geração em geração, apesar de cada mensagem aos poucos sofrer mudanças na medida em que eram assimiladas as diferenças e semelhanças entre um e o outro. O professor estava sempre com uma fisionomia muito séria. Os alunos não podiam sair do lugar e a sala muito silenciosa, o que na década de 1970 era sinônimo de muito aprendizado.

Essas lendas e mitos amedrontavam a todos os alunos, também por que o sintoma era de medo, pois a Escola era longe de casa. O silêncio e a atenção eram um misto de medo que permeava junto com o aprendizado.

Dois anos depois a continuidade dos estudos se dava de forma diferenciada. Não era necessário freqüentar a escola todos os dias. As disciplinas eram desenvolvidas por meio de módulos. Era uma modalidade que facilitava a conclusão do ensino fundamental e esse

programa era conhecido como NAES². Para participar era necessário fazer a inscrição e esperar a chamada que chegava pelo correio. Passado pouco tempo, após o término da 4ª série, recebi um envelope informando o início das aulas e em apenas nove meses concluí o ensino fundamental.

Posteriormente aos dezessete anos fui trabalhar como empregada doméstica para estudar à noite no Colégio Estadual “Virgílio Várzea” onde cursei o magistério. Como gostava de estudar, também cursei contabilidade. Depois desses dois cursos ingressei na Universidade do Contestado no município de Mafra, onde fiz o curso de Letras. Fiquei amedrontada, era tudo diferente: o ambiente, as pessoas e os professores. Como método predominava o diálogo entre professor e aluno no qual o professor atuava como mediador.

Terminando a graduação ingressei no Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (IBPEX) onde fiz uma pós-graduação. Atualmente leciono na Escola Básica Marco Konder em Ilhota, SC. Sou professora de Língua Estrangeira Moderna e ingressei no Programa de Mestrado em 2008.

A pluralidade de vivências e culturas com as quais convivi serviu de motivação para a pesquisa que desenvolvo como dissertação do mestrado por meio da qual pretendo entender como a diversidade cultural é tratada no contexto escolar e como os sistemas escolares se organizam para lidar com esse desafio.

Desde minha infância convivi com pessoas que falavam diferentes idiomas e hoje entendo que naquela época vivia num contexto no qual a interculturalidade era uma realidade da qual não me dava conta como consciência epistemológica.

Contudo, não bastou a percepção de tantas diferenças, para possibilitar a construção que faço ao organizar o itinerário da pesquisa, pois me defronto com farto material bibliográfico que disponibiliza uma gama muito diversificada de estudos sobre cultura e direcionam o foco para a diversidade cultural na qual vive o povo indígena Xokleng/Laklãnõ, localizado no alto vale do Itajaí em Santa Catarina. Esse povo ocupa uma região onde se encontram três etnias de troncos lingüísticos diferentes e três etnias de origem européia, as quais em função de suas diferenças, geram mais formas de exclusão e prescrição geradora de preconceitos e inclusão. Dessa forma cada qual se isola com suas crenças e costumes de

² NAES. Núcleo Avançado de Ensino Supletivo, criado em 1985. Por meio do qual os alunos faziam sua inscrição, para em seguida fazer provas de matemática, língua portuguesa e conhecimentos gerais. O aluno que obtinha nota 7,0 estava apto para ingressar nas quatro séries finais do ensino fundamental. Nessa modalidade o estudante recebia apostilas para, em casa, estudar e voltar ao núcleo para prestar exames referentes àquele conteúdo. Se alcançasse nota 7,0 era aprovado, se não alcançasse deveria refazer a prova na semana seguinte.

vestimenta, alimentação e diferentes formas de pensar, falar e reagir diante dos desafios. Quanta diversidade para ser somada e não subtraída e que não é compartilhada na escola.

Cabe destaque nesse contexto para a dimensão política que se organiza na conjuntura de poderes, na qual existem aqueles que exercem a posição de opressores e aqueles, que se sujeitam e se conformam em ser oprimidos, por se sentir inferiores ou por terem sido silenciados ou como diz Paulo Freire em sua obra, aqueles que tiveram sua humanidade roubada.

Para ajudar a compreender toda essa diversidade, além da experiência como professora, busquei junto aos professores Adolfo Ramos Lamar e Ernesto Jacob Keim bem como as demais integrantes do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação do programa de Mestrado da FURB, orientação na busca de materiais, livros e dissertações, para compreender como se articulam os movimentos que lidam com as diferenças e as semelhanças que constitui o todo da sociedade na perspectiva da cultura

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) traz como título *Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena*. A motivação desse estudo aponta para o Programa: Educação para a revitalização da língua e da cultura Laklanô/Xokleng vinculado ao Programa Observatório Educação Escolar Indígena, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), sob a coordenação do Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim, orientador da investigação dessa dissertação de mestrado.

A CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Programa Educação Escolar Indígena, em setembro de 2009, lançou um Edital 001/2009 convidando as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação escolar indígena que fossem vinculados aos cursos e programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos pela CAPES.

O Programa de Mestrado em Educação da FURB atendeu a esse edital pelo fato de que exercia por meio do grupo de pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, atividade de pesquisa e extensão junto à população indígena residente na Terra Indígena Laklãnõ em Santa Catarina, desde 2003. Essa atuação consistia no desenvolvimento de atividades de apoio e interação de um grupo de 15 estudantes indígenas, com bolsa de estudo integral, nos cursos de graduação da FURB. Esse grupo de pesquisa também, na data de lançamento do edital, 001/2009 desenvolvia duas dissertações de mestrado voltadas para questões referentes à educação nessa comunidade além de contar com quatro dissertações já concluídas e defendidas.

Com a aprovação do projeto enviado, o referido grupo de pesquisa foi agraciado com a dotação de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais) para serem utilizados no prazo de dois anos (2010 e 2011). A proposta aprovada, intitulada “*Planejamento pedagógico-didático e formação intercultural de professores para a revitalização da língua e da cultura Xokleng/Laklãnõ nas escolas indígenas Laklanô e Bugio em Santa Catarina*”, teve como primeira ação uma pesquisa de campo para identificar, mapear e reconhecer a realidade

cultural, lingüística, social, educacional e ambiental da comunidade indígena que ocupa a Terra Indígena Laklãñõ, bem como para identificar as expectativas da comunidade com relação à educação escolar.

Nessa ação a autora desse estudo participou como entrevistadora juntamente com mais quinze pesquisadores que visitaram todas as moradias dessa comunidade portando questionário construído especialmente para esse evento. A vivência e contato direto com as pessoas ali residentes mostrou o que os dados revelariam depois de tabulados e analisados, com destaque entre outros aspectos: que esse povo mantém a língua e as histórias contadas pelos anciãos, como um dos únicos elos que os une à vida e à cultura anterior ao silenciamento e ao assujeitamento a que foram submetidos. Durante as entrevistas também ficou patente o preconceito que sofrem da comunidade não indígena do entorno bem como as dificuldades financeiras que os atinge.

Esse resultado reforça a importância da proposta desse estudo na medida em que tem a interculturalidade como elemento referencial para a revitalização da língua e da cultura desse povo por meio da educação, o que se reveste de mais um aspecto primordial para a comunidade indígena pelo fato de que a revitalização da língua e da cultura se constitui em aspecto de sobrevivência da comunidade, pelo fato do Estatuto do Índio, a partir da Lei. nº 6.001 19/12/1973 estabelecer que é considerada indígena, a pessoa que fala o idioma tradicional, que tem sobrenome indígena e que mora numa Terra Indígena.

Dessa forma essa dissertação ao ser integrada à pesquisa financiada pela CAPES tem a oportunidade de contribuir com uma base teórica, para a realização do planejamento pedagógico-didático das escolas indígenas da Terra Indígena Laklãñõ. Essa participação é importante pelo fato da pesquisa ter a educação escolar como agente de desenvolvimento de sua proposta.

A interculturalidade como foco dessa dissertação, além de promover meios teóricos para os professores e a comunidade indígena, poderá contribuir com debates para promover melhor inserção desse povo junto à comunidade não indígena. Essa inserção será melhorada na medida em que os indígenas perceberem e assumirem que seu patrimônio histórico, cultural e lingüístico, pode representar importante agente para a elevação da auto-estima por meio de argumentos que facilitem a interação com a comunidade do entorno, que se referencia em cultura que se impõe como hegemônica.

É nesse sentido que a pesquisa, ao focar a interculturalidade, contribui com a proposta de revitalização da língua e da cultura Xokleng, para que a comunidade se reconheça como portadora de identidade única com base em uma construção de aproximadamente quatro mil

anos de história e conhecimentos acumulados como povo em processo migratório anual da serra para o litoral e deste para a serra.

Esses aspectos mostram parte da relevância e importância desse estudo centrado na dimensão pela qual a interculturalidade se caracteriza, como meio capaz de permear a proposta pedagógico-didática a ser desenvolvida nas escolas indígenas existentes na Terra Indígena Laklãnõ, para fazer com que as escolas contribuam para a revitalização da língua e da cultura desse povo.

A Terra Indígena Laklãnõ está localizada entre os municípios de Doutor Pedrinho, Vitor Meireles José Boiteux e Itaiópolis, do Estado de Santa Catarina, com relevo muito acidentado, o que limita as possibilidades de desenvolvimento da agricultura, revelando-se como motivo de graves dificuldades para a gestão de meios de sobrevivência da comunidade. Cabe ainda destaque para a forma desonesta com que esse povo que, foi envolvido em trocas com madeireiros, que a preço vil, esgotaram esse recurso nesse ambiente. Dessa forma a intervenção humana nos ambientes ocupados por esse povo que dominava um amplo território de caça e coleta, obrigado a se tornar sedentário, contribuiu para que ficassem ainda maiores as dificuldades, para uma vida com dignidade.

Atualmente a sobrevivência dessa população indígena se apóia nos recursos advindos da aposentadoria dos idosos, dos programas federais como Bolsa Família, dos salários dos indígenas vinculados às escolas indígenas e aos postos de saúde, além de outros recursos advindos de trabalho braçal em pequenas propriedades circundantes, bem como artesanatos confeccionados à mão e o corte de madeira fornecida como lenha para os fornos de pizzarias e padarias das cidades próximas.

A história recente desse povo conta com capítulos que relatam as ações de genocídio praticado tanto pelo poder público, quanto pela comunidade não indígena que via neles uma ameaça para sua expansão e ocupação territorial. Essa história deixa marcas até a atualidade, identificadas principalmente pelo preconceito contra os hábitos e costumes indígenas, que confronta com o que se constitui como hábitos e costumes dos povos de origem européia, que colonizaram a região tradicional desse povo desde 1850.

Esse preconceito se manifesta de inúmeras formas que vão desde a hostilidade frontal nos centros urbanos próximos de sua terra como nas escolas não indígenas, as quais, por exemplo, nas comemorações do dia do índio, em 19 de abril, fazem menção a um povo indígena estereotipado, sem fazer nenhuma referência aos que vivem próximos deles e quando a eles se referem, o fazem de forma depreciativa como se ocupassem uma posição de humanidade de segunda ou terceira categoria. Ainda nessas comemorações escolares os

indígenas são apresentados em peças teatrais, de forma folclorizada, cujos textos não recebem um mínimo de pesquisa e estudo.

É interessante destacar que os professores quando programam uma visita à Terra Indígena percebem nos estudantes a expectativa de encontrarem um espetáculo próprio de povos primitivos e quando os visitam, ficam chocados ao encontrarem os indígenas vestidos como as demais pessoas e tendo em suas casas objetos considerados como de exclusividade dos não indígenas.

Nessa pesquisa essas constatações mostram a importância e a necessidade de evidenciar a interculturalidade nas dinâmicas educativas. Para tal, é fundamental aprofundar a natureza teórica dessa pesquisa para que, nos ambientes, nos projetos e nos programas escolares, seja ressaltada a diversidade que constitui a sociedade e em particular as comunidades constituintes da sociedade brasileira que é indiscutivelmente multiétnica.

Combater nas escolas, a postura que denigre o que é diferente do projeto colonialista que se impõe como hegemônico, passa a ser uma questão prioritária e para instrumentalizar os docentes e a sociedade com meios que possam evidenciar e valorizar outras etnias e outras culturas, é importante que delas sejam revitalizadas suas cantigas, contos e mitos. Esse resgate e propagação respeitosa podem ser agentes que geram posturas de valorização e respeito à diversidade, mas esse processo deve ser acompanhado de segura e confiável fundamentação histórica, cultural e antropológica, para evitar que sejam folclorizadas.

Dessa forma as abordagens, na perspectiva da interculturalidade, envolvem 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. Enfrentar e equacionar os problemas encontrados no cotidiano de uma sociedade que é carregada de diferenças exige de cada pessoa discernimento e postura de inclusão de tal forma acurada que possibilite o reconhecimento do eu no outro.

É com essa motivação que essa pesquisa foi desenvolvida para a construção da dissertação de mestrado, que de certa forma, ocupa um vazio acumulado nos 18 anos de docência em ensino fundamental dessa pesquisadora. Atender à essa preocupação, decorrente da consciência referente à necessidade de saber o que fazer e ter argumentos, para convencer os que se opõem às mudanças, foi de certa forma, mais um dos propósitos desse estudo. Assim, superar as rivalidades étnicas e sociais inerentes à própria pesquisadora foi um primeiro momento de conquista dessa pesquisa, para então desencadear processo capaz de animar outros docentes a fazer um mergulho dentro de sua própria formação, para então desenvolver uma proposta educativa que contribua para a percepção de que as classes

escolares brasileiras se caracterizem pela diversidade étnica e cultural que é muito significativa e por isso muito valiosa, como culturalidade.

A pesquisa nessa dimensão de busca e reconhecimento das particularidades de cada grupo motivou um estudo teórico para entender a diversidade cultural que se estabelece em diferentes grupos sociais sejam eles indígenas ou não indígenas, mas que mantém a sociedade, como processo permanentemente dinâmico de transformação.

Dessa forma nos primeiros contatos da pesquisadora com a realidade social vivida pelos indígenas do povo Xokleng/Laklãnõ no interior e no entorno da Terra Indígena, ficou evidente a necessidade de construção de referencial teórico que possibilitasse a reflexão sobre a diversidade cultural para, dessa forma, possibilitar movimento de emancipação e superação da ignorância, que coloca todas as dificuldades no limbo da naturalização e do prescritivo. Isto é, a falta de base teórica leva as pessoas a considerar como natural que as gritantes diferenças existam, pelo fato de que o destino de cada um está prescrito por algo que transcende a compreensão.

O sentido de revitalizar a cultura com suas inúmeras implicações se caracterizam nessa pesquisa como motivação para estimular e dar subsídios para que, por meio da educação escolar, esse povo desencadeasse formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade. Entende-se assim que a base dessa pesquisa é espaço privilegiado para viabilizar essa posição, uma vez que a escola é 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. Apesar desse interesse se percebeu que essa relação é dificultada e até impossibilitada pelas restrições ambientais a que estão submetidos pelo confinamento em uma área restrita e montanhosa e pelas formas de relação apoiadas na lógica do mercado o que os desafia pelo fato de não terem recursos nem habilidade para alcançá-los, além de serem discriminados e isolados, pela falta de recursos econômicos e financeiros e também, pelas dificuldades de locomoção.

Esse quadro desolador remete ao debate de qual é a dimensão de qualidade em educação escolar que se pode sonhar e propor para essa comunidade tão carente dos recursos próprios das comunidades não indígenas. Essa constatação ganha importância na medida em que a escola passa a figurar como um elo que no imaginário da comunidade pode servir de ponte para superar as diferenças que os marginalizam e os oprime. Esse é um desafio muito significativo pelo fato de a escola ser uma instituição não indígena e a história mostra que os não indígenas dificultam a emancipação e a autonomia desse povo. Essa percepção é verdadeira na medida em que os organismos estaduais, que respondem pela organização e

supervisão das escolas existentes nas terras indígenas, desenvolvem processo que constrange e oprime cada vez mais, inibindo as iniciativas e as propostas, que evidenciam os conhecimentos tradicionais, ao ponto da língua indígena ser considerada como língua estrangeira, com carga horária baixa e reduzida, numa postura que desconsidera a legislação federal que dá às escolas indígenas a possibilidade de ter estatuto e organização própria e adequada às suas condições históricas, étnicas, culturais e geográficas.

Para agravar ainda mais esse quadro desagregador, esse povo foi confinado na Terra Indígena, juntamente com pessoas integrantes de mais duas etnias indígenas rivais, de tal forma que os Kaingang que eram minoria foram incorporados pelos Xokleng/Laklãnõ e os Guaranis se mantêm isolados em dois redutos distintos.

Ainda quanto á atuação do estado nessa realidade, a Proposta Curricular de Santa Catarina se refere à educação escolar indígena, sem nenhuma distinção sobre as diferentes etnias que existem no estado, como se indígena fosse algo similar e unicitário desconsiderando as particularidades de cosmovisão e de natureza lingüística e cultural. Nessa perspectiva foi produzido material didático e de divulgação, pelo governo do Estado de Santa Catarina, publicado no ano de 1998, no qual é proposta uma construção de diálogo com a intenção de possibilitar a inserção dos indígenas na sociedade não indígena, como ação de mão única, sem considerar que os indígenas, também têm muito a contribuir para a qualidade de vida dos não indígenas.

Essa arrogância enquanto não for superada, impede qualquer diálogo e continua de forma truculenta e violenta a impor um olhar civilizatório que nega o diferente e por isso o oprime e o marginaliza. Essa atitude coloca os indígenas como minoria étnica que nada tem a acrescentar e cuja existência não faz diferença para o progresso da sociedade. É com essa mentalidade que as escolas indígenas da Terra Indígena Laklãnõ são tratadas pelas autoridades e novamente, cabe evidenciar que essa dissertação, ao trazer a interculturalidade como recurso teórico para os professores e as lideranças indígenas, pretende instrumentalizá-los para que se organizem e reajam a favor da revitalização do que os faz indígenas, portadores de uma história e de uma cultura milenar e única, que tem muito a transmitir e ensinar aos não indígenas, como combate ao descaso exercido pelas autoridades não indígenas

Essa posição de enfrentamento tem um importante argumento em Silva (2001, p. 11) ao dizer que “o currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar”. Assim o currículo serve como um veículo que produz identidades particulares que garantem a existência das diferenças ou produz sistemas que

provocam a homogeneização que elimina as diferenças e descaracteriza quem se manifesta e desafia a voz do poder.

A interculturalidade nesse contexto propõe 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. Assim o currículo numa matriz intercultural tem a proposta de oportunizar que cada pessoa, desenvolva a capacidade de olhar para dentro si mesmo, por meio do outro.

O currículo dessa forma está implicado em relações de poder e assim fica submisso a uma organização de sociedade com suas características, poderes e forças ou se caracteriza como características, poderes e forças de enfrentamento. Silva (2001, p.11-12) diz que “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”, o que corrobora a reflexão do potencial de manipulação e de reação que ele possui.

No entanto o que se manifesta como necessário no contexto dessa pesquisa é que os docentes e as lideranças indígenas incorporem o fato de que a convivência e aceitabilidade dos valores e padrões de organização da vida dos não indígenas, sem valorizar e conhecer seus próprios valores e padrões as transformará em meros párias invisíveis na sociedade não indígena. Esse processo desconsidera que esse povo com seus costumes e conhecimentos, se manteve vivo até agora. Dessa forma a interculturalidade não participa e não se apresenta como solução, mas tem o papel de desenvolver a construção da identidade e a conscientização das diferenças que regem e movimentam a sociedade em seus mais diferentes matizes.

A interculturalidade se amplia como conhecimento a cada dia ao ponto de estar presente na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2010, p. 21) da qual se destaca que “os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis e os direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”. Essa declaração “fortalece” os argumentos e as motivações para o desenvolvimento de proposta educativa diferenciada nas escolas indígenas tendo por base a interculturalidade.

Considerando o que já foi apresentado para justificar e identificar a presente pesquisa que investiga a ação intercultural como referencial a ser utilizado como meio de diagnóstico e de proposição educativa para a organização dos recursos pedagógico-didáticos das escolas indígenas que atuam na Terra Indígena Laklãnõ, se enuncia o seguinte problema que conduzirá a pesquisa: De que forma a interculturalidade contribui para propor ações

pedagógico-didáticas nas escolas indígenas, instaladas na Terra Indígena Laklanô, para promover revitalização da identidade cultural e lingüística bem como valorização do que os caracteriza como indígenas?

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender como a interculturalidade pode promover interação entre a comunidade interna e externa da Terra Indígena Lāklanō, por meio de atividades pedagógico-didáticas das escolas indígenas Lāklanō e Bugio.

Essa pesquisa traz como propósitos (objetivos) específicos: conceituar o que é interculturalidade no contexto escolar indígena; elencar indicativos de ação intercultural que possibilitem atividades escolares integradoras; compreender como a interculturalidade no cotidiano pedagógico-didático, pode promover revitalização de identidade cultural e lingüística.

Esse problema e seus objetivos têm como foco prioritário destacar elementos indicativos de interculturalidade que possam viabilizar organização estrutural na perspectiva pedagógico-didática das escolas indígenas Lāklanō e Bugio, para que os projetos político-pedagógico dessas escolas tenham por base elementos que promovam ampliação da consciência de que é a língua, o nome e a cultura que os faz indígenas ao considerar que com esses atributos poderão se impor à sociedade circundante apesar de que esses aspectos representam mas não esgotam as possibilidades de defini-los.

A metodologia utilizada na pesquisa pode ser designada como sendo bibliográfica, a qual culminou com a obra de Candau (2003) que possibilitou a síntese da pesquisa em sete elementos indicativos de interculturalidade apresentados como: identidade, relações, interações, desconstrução, articulação, resgate e promoção, os quais foram desenvolvidos e articulados entre si com o suporte teórico desenvolvido a partir de Fleury no conjunto de sua obra e nas pesquisas realizadas juntamente com o Grupo de Pesquisa MOVER credenciado junto à Universidade Federal de Santa Catarina..

Para estabelecer um ponto referencial de partida da pesquisa, foi realizado o levantamento do estado da arte em diferentes sítios referentes a bancos de teses e dissertações, bem como em bibliotecas de universidades para identificar o quanto esse tema já foi investigado e pesquisado com ênfase para a educação escolar indígena e a interculturalidade.

Essa pesquisa teve como prioridade o fortalecimento do olhar diferenciado para a relação de troca de saberes para se constituir em um diálogo com diversos saberes, a fim de atualizar o conhecimento e potencializar o meio cultural e social. A busca e coleta de material identificado como educação e interculturalidade mostrou que esse tema possui muitas

pesquisas, nos programas de pós-graduação em educação, mas a maioria delas se referencia e se direciona para a antropologia e a sociologia e não para a educação.

Na biblioteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB) foram encontrados seis textos que abordam a temática indígena na perspectiva da interculturalidade e a educação.

Nos textos encontrados ocorreu a predominância de autores que discutem a interculturalidade, como uma significação que passa do reconhecimento das diferenças para a construção de relações de diálogo e dessa forma, eles propõem a organização de aspectos que revitalizem e fortaleçam as identidades, de tal forma que respeite as diferenças. Essa perspectiva aponta para um processo educacional intercultural como alicerce de um diálogo, que respeita as diferenças.

Nesse ponto é importante que se diferencie diferenças de diferente. Esse ponto é esclarecido por Keim (2010) ao dizer que ao respeitar as diferenças o sujeito se inclui como portador de diferenças e se coloca como um do meio, o que contrasta com a expressão diferente, pois nessa situação o sujeito se coloca como modelo e referencial, portanto, nega a alteridade, própria das relações sociais.

Carlos Odilon Costa (2009) trata da educação para a autonomia veiculada por Freire (1996) que se faz presente nos documentos referentes à educação escolar indígena, organizados, apoiados e divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), reforça, o fato de que a interculturalidade faz parte do processo que promove movimentos tidos como Pós-Coloniais e portanto, que se mostram como descolonizadores. Sergio Costa (2006), debate a questão do racismo e anti-racismo, no mundo que não é homogêneo e por isso apresenta vertentes com variações e contornos diferentes e particulares. Padilha (2003) reconhece que o currículo intertranscultural analisa as principais teorias de currículo, confrontando-as com as abordagens atuais do multiculturalismo, da interculturalidade e da transculturalidade. Palomino (2009) traz um olhar com foco na Intermulticulturalidade, ou seja, a diversidade que invade a escola por meio da cultura e das crenças dos estudantes e das famílias, bem como dos grupos minoritários, com o objetivo de auxiliá-la no processo de construção de práticas pedagógicas, pautadas na intermulticulturalidade. Torres (2003) observa as relações interétnicas entre alunos Iny Mahadu e a Comunidade Escolar na Região do Araguaia. O propósito desse estudo foi de compreender as relações interétnicas entre os alunos Iny Mahadu e a comunidade escolar de três municípios na região do Araguaia, analisando assim, por meio das vozes e atitudes dos sujeitos envolvidos neste processo, como a escola tem se posicionado diante das recomendações e diretrizes das leis da educação, que propõem a incorporação do interculturalismo como parte integrante aos currículos escolares.

Sendo assim, um meio de valorização da diversidade étnico-cultural e, dessa maneira pode promover a eliminação das desigualdades raciais. Tomazzetti (2004) desenvolve um trabalho que teve por objetivo abordar a potencialidade da educação intercultural para a formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia. Por meio da experiência no ensino universitário, este trabalho buscou elucidar as relações entre infância e Pedagogia segundo a perspectiva intercultural, indicando suas implicações para a formação de professores.

Cabe destaque ainda a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa “Filosofia e Educação - Educogitans” junto à comunidade da Terra Indígena Laklanô ao realizarem no início do citado programa financiado pela CAPES, um levantamento sócio, lingüístico, cultural, ambiental e educacional para estabelecer elos de contato da teoria com a realidade como processo de construção de um referencial de cidadania que interagisse identidade e diferença.

A metodologia dessa pesquisa se organizou como pesquisa bibliográfica que fundamentou a compreensão do que vem a ser educação e como ela se diferencia de ensino e de treinamento para fundamentar reflexão que cultura e intercultura com a finalidade de estabelecer elementos indicativos que possam viabilizar dimensão intercultural nas escolas existentes na Terra Indígena Laklanô. A pesquisa bibliográfica no que se refere à interculturalidade se pautou fundamentalmente, nos autores: Fleury (2003) e Candau (2006) que referenciaram o conhecimento da cultura que perpassa a dimensão do popular, do erudito e da cultura de massa. Nesse contexto os elementos indicativos de interculturalidade poderão se constituir como parte dos documentos pedagógicos das duas escolas, tais como: planos de aulas, planejamentos anuais dos professores, bem como do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

Essa metodologia se caracterizou pela natureza de sua abordagem, como fenomenológica-hermenêutica na medida em que se apóia na subjetividade das ações da pesquisa, e mantém o caráter de não alterar a realidade. Essa abordagem se apresenta referenciada na historicidade e na etnografia que promovem a superação da naturalização. Essa abordagem, na medida em que fundamenta a educação, numa perspectiva que enfrenta a alienação e promove mobilização para o debate em torno de conhecimentos que valorizem a vida, confere à pesquisa certa subjetividade e concreticidade que viabiliza a percepção de aspectos que tendem a priorizar a vida como processo de complexas interações.

Assim a pesquisa se desenvolveu como num cenário interativo, no qual o sujeito se mostrou num momento como intérprete socialmente construído, ativo e transformador, voltado para a investigação que se mostra como algo a ser recuperado e em outro momento, se

mostrou como algo historicamente construído, partindo das partes para a compreensão do todo se manifestando ora como uma radiografia da realidade examinada e ora como um roteiro indicativo de construção.

Considerando esses aspectos de estrutura da pesquisa, esse texto se caracteriza como um relatório da pesquisa que se organiza em quatro capítulos sendo o primeiro constituído por essa introdução que explicita o problema, os objetivos e a metodologia, justificando a importância, relevância e fundamentação teórica com a qual foi construída.

O segundo capítulo aborda os conceitos de interculturalidade como contingência contemporânea na medida em que permeia o debate entre a cultura e a cosmovisão como referenciais de identidade num contexto no qual se dão as mediações sociais e políticas a que as comunidades humanas estão sujeitas. Esse movimento intelectual promove junção e integração de saberes e movimentos sociais, dentre eles a educação, considerando que no contexto civilizatório atual convivem diferentes tipos de culturas, modelos de sociedade e concepções de economia, permitindo observar a problemática da interculturalidade frente à diversidade cultural existente. Assim, esse capítulo debate a interculturalidade no contexto da sociedade, como meio permeado por diferentes e diversas culturas e visões de mundo, na construção dos saberes e conhecimentos, que constituem o modelo civilizatório no qual cada grupo humano interage.

Partindo desse pressuposto, o terceiro capítulo traz o debate referente a diferentes concepções de educação e currículo como base para fundamentar a aplicação objetiva do que foi pesquisado sobre cultura e intercultura. Ele apresenta e diferencia educação, ensino e treinamento tendo como referencial Paulo Freire, numa perspectiva de como a cultura interage no contexto da escolarização. Debatendo o que vem a ser currículo e qual sua importância para promover ações educativas de natureza intercultural tanto na dimensão da educação como do ensino e do treinamento.

O quarto capítulo apresenta os elementos indicativos de interculturalidade construídos na pesquisa bibliográfica e descrita nos capítulos anteriores com os quais a comunidade escolar das escolas indígenas da Terra Indígena Laklãnõ poderão organizar o PPP³ para se

³ O Projeto Político Pedagógico representado como PPP se refere a um documento interno de cada escola, contendo a filosofia da escola, o aporte teórico em que a escola se apóia, avaliação, quadro de funcionários atividades que desenvolve durante o ano, participação em eventos e intercâmbios bem como toda a organização da instituição. Esse processo está presente nas escolas indígenas por exigência da Secretaria Estadual de Educação, mas a pesquisa à qual essa pesquisa de mestrado está vinculada pretende oferecer subsídios para que as comunidades escolares construam seus próprios PPPs.

apresentar como processo intercultural como meio para lidar com as diferenças que constituem a sociedade, tendo-o como processo complexo e em permanente mudança.

Com base nos elementos apresentados nessa pesquisa, a comunidade poderá realizar um diagnóstico referente ao cenário intercultural que perpassa as duas escolas investigadas e propor ações que podem ser adotadas para ampliar a abrangência intercultural das ações educativas ali desenvolvidas. Essas ações além de focarem questões interculturais na rotina escolar pretendem também indicar meios para promover maior e melhor interação entre a comunidade interna e externa da Terra Indígena Lãklanõ, por meio das atividades pedagógico-didáticas das escolas indígenas Lãklanõ e Bugio.

Como fechamento desse relatório de pesquisa são apresentadas considerações finalizadoras e são destacadas recomendações para a continuidade desse trabalho, por outros pesquisadores.

2 INTERCULTURALIDADE COMO CONTINGÊNCIA CONTEMPORÂNEA

A complexidade do mundo contemporâneo implica na interação de incontáveis e diferentes elementos tanto objetivos e materiais como subjetivos e imateriais, constituindo o que nesse texto se denomina como interculturalidade. Essa expressão se constitui com a ligação do prefixo, inter que significa interno e também como algo que desencadeia ligações, com a palavra cultural que representa os movimentos que o homem faz, bem como seu jeito de ser, seu estilo de vida, costumes e tradições e também conforme o tempo e diferentes marcos históricos, pessoais e políticos. Logo, interculturalidade mexe com o “eu” das pessoas, ou seja, o conhecimento acumulado ao longo do tempo e que através de ações diárias coletivas, as quais, por repetição e com o passar dos anos são retomadas, recordadas e modificadas, como jeitos de pensar e de estabelecer relações pelas gerações futuras, caracterizando-se como cultura.

Na perspectiva antropológica conforme Garcia (2004) a cultura é vista pelo pensamento ocidental como um potencial fortemente crítico o qual reconhece que cada povo tem seus referenciais historicamente construídos, o que fragiliza a idéia hierárquica de sociedade na qual as classes dominantes seriam as únicas depositárias de cultura.

Nesse contexto não existe uma cultura, mas nas comunidades humanas existe uma complexa rede de diferentes culturas permeando um mesmo lócus geográfico e social. Dessa forma segundo Garcia (2004, p. 47) “uma relação de interculturalidade é qualquer uma que ocorre entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes. Por extensão, pode-se chamar também de interculturalidade as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura que se referem a elementos de outra cultura”. A existência de pessoas diferentes constituindo diferentes regiões, estados e países mostra a complexidade desse tema inserido como diversidade cultural humana, onde é possível identificar aspectos contraditórios como a aceitação das diferenças, com respectiva troca de conhecimento como também a não aceitação, ou seja, destruição cultural, a predominância do mais forte e a instalação de posturas pautadas no preconceito e na discriminação. Essa diversidade cultural pode estabelecer entre si, uma relação de troca, que por vezes se mostra como relação abstrata muitas vezes imperceptível e em outras circunstâncias como relação objetiva e concreta.

A compreensão e aceitação dessas inúmeras diferenças existentes entre os mais diversificados grupos sociais humanos que promovem o que se convencionou nominar como interculturalidade. Esse processo inerente às pessoas e caracterizado como incorporação

intercultural, ocorre em função de diversidade natural e própria de diferentes grupos. Isso não significa que as pessoas troquem de identidade, mas reconheçam a própria identidade como sendo dinâmica e mutante apesar de sempre fincar raízes dentro de cada um.

Reconhecer a expansão natural do outro com suas diferenças, sejam elas, no grupo, na família, escola, religião, partido político, grupo estudantil e comunidade é uma forma de criar um “nós” e compartilhar as várias diferenças existentes entre os grupos possibilitando um convívio de crescimento e aprimoramento das identidades.

O indivíduo que conhece suas raízes e tem clareza da sua identidade, dá abertura para os outros o conheça e se coloca disponível para reconhecer as demais. Assim a pessoa ao se conscientizar do que é passa a compreender sua cultura e assim, compreende culturas distintas, oferecendo uma dinâmica de troca como se fossem diferentes pólos, contrários, mas integrados na mesma corrente.

Essa consciência é importante para fazer frente às culturas que se colocam com base em fundamentalismos e com isso se impõem às demais oprimindo-as, ao impor seus valores como se fossem os únicos e mais relevantes. Essa posição pode levar a conflitos crônicos entre os grupos, muitas vezes chegando a um etnocídio cultural que ocorre quando um grupo mais fraco, deixa que o grupo mais poderoso absorva seus ideais e suas formas de ser grupo.. Nesse processo a alienação é um importante ingrediente que sustenta os dois lados desse processo, na medida em que não têm consciência e não debatem as forças que sofrem e as forças que exercem. Esse conflito de natureza política é segundo Keim (2008) o que leva ambos os grupos à perder a identidade cultural.

Assim se consolidam inúmeras diferenças sociais constituídas por etnias, línguas, costumes e hábitos entre outros, o que faz com que o conhecimento tenha uma relação de sensibilidade, ou seja, se estabelece uma relação de cuidado com o outro, que faz o contra ponto do diferente, que mantém uma determinada luta nas várias condições sociais a que o ser humano se expõe de tal forma que:

[...] a constante relação entre os fenômenos culturais e as grandes mudanças e avanços ocorridos nas ciências, atuaram e atuam como processos de desestabilização e fragmentação dos códigos culturais, ou seja, as distâncias e barreiras entre os sujeitos, as culturas e suas formas de manifestação estão cada vez mais estreitas e articulando-se por completo, tornando o mundo cada vez mais interconectado em suas novas combinações espaço-tempo. (HALL, 2005, p. 1).

Partindo desse pressuposto e considerando que o contexto planetário tem esse processo num contexto restrito e considerando que a realidade política que caracteriza as

relações entre os povos e as nações constituintes do mundo globalizado, se constata que há uma constante desestabilização e fragmentação no que diz respeito aos códigos culturais. Esse desencontro, na perspectiva de que todo fenômeno social é complexo, dinâmico e mutante, sendo permanentemente potencializando como num processo de eco-desorganização /organização⁴. De certa forma, o código cultural nada mais é do que aquilo que nos transforma em brasileiros, americanos, franceses ou alemães e que molda de forma invisível o comportamento humano, muitas vezes influenciando de forma subliminar e aos poucos, sem que a parte interessada e também a atuante perceba.

Assim, na medida em que cada pessoa se manifesta no meio social, reproduz uma imagem, idéia ou conceito, de código cultural. O exemplo referente ao que estabelece nossa nacionalidade mostra como a perspectiva cultural de cada povo se origina, de suas histórias e com elas são dadas diferentes interpretações e representações às palavras e aos conceitos que não têm significação única em toda a sociedade planetária.

Dessa forma diferentes códigos promovem diferentes decodificações e por isso comportam diferentes significados. A compreensão dos códigos culturais segundo Silva (2001, p.74) “determina, por sua vez, a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que realiza ou produz na interação social”, o que permite entender, que esses processos se caracterizam como um dispositivo que acelera um determinado “esvaziamento” não só cultural, mas pessoal, tanto no comportamento dos jovens, como nas crianças e adultos que são de certa maneira, levados a uma determinada transformação pelo uso dos objetos oferecidos pelos mais diversos tipos e meios de relação, como amizade família e também com os meios de comunicação.

Esse movimento deveria ser um sinal a favor da emancipação humana, no entanto, promove um certo empobrecimento, ou seja, corrompe de certa forma o pensar e o agir do cidadão, bem como de sua própria cultura e de seu entorno, possibilitando um esvaziamento na perspectiva ontológica enquanto ser possuidor de desejos e sonhos. Esta realidade pode promover em muitas pessoas e grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, apatia e conformismo, como também pode gerar

⁴ Segundo Keim, (2010) essa dinâmica se caracteriza como ponto de confronto com a posição de que a vida se dá como processo de auto-organização. Esse confronto se caracteriza pelo fato de que as relações entre todos os componentes ambientais e cósmicos ocorrem, como sendo incontáveis numa perspectiva de infinito e de eternidade e por isso, de permanente interconexão de tudo com tudo. Dessa forma eco se refere a todas as dinâmicas tanto planetárias como cósmicas e também dos organismos vivos, os quais se desorganizam e se organizam permanentemente, como numa dinâmica eco-desorganizativa/organizativa inexistindo por isso, equilíbrio ou harmonia, mas uma dinâmica, por meio da qual, na medida em que as forças se equivalem, gera a sensação e a percepção de ausência de movimento. Assim na dinâmica eco-desorganizativa/organizativa, equilíbrio e harmonia se dão como equivalência entre tensões.

novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário conforme Keim (2010).

Como decorrência desse processo cabe então investigar de que forma a sociedade humana se organiza na perspectiva da interculturalidade para ampliar as possibilidades de maior autonomia e libertação a favor da vida com plenitude. Assim, cabe destacar que a educação intercultural segundo Falteri (1998 *apud* FLEURI, 2003, p. 33) “começou na Itália nessas últimas décadas com relação à diversidade cultural, na expectativa de se caracterizar como uma reflexão comum, mesmo que se referisse a uma realidade diferente da brasileira”. Essa possibilidade de uma posição comum sem considerar a realidade e as particularidades de cada grupo integrante pode se mostrar como um equívoco pelo fato de que a educação no contexto da interculturalidade requer que sejam tomadas medidas que vão ao encontro dos objetivos da escola, bem como da comunidade em geral. Para Candau (*apud* PADILHA, 2003, p. 225)

[...] é possível que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conforme e mesmo socialmente explosivo.

Assim, Candau mostra que há uma tensão que gira em torno das relações das quais a educação está envolvida como cultura, etnias e políticas integrantes do meio onde a escola movimenta a comunidade escolar e seu entorno. Freire (1994 *apud* PADILHA, 2003, p. 225) diz que:

[...] é a tensão a que se expõem por ser diferente, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará como pronta e acabada.

Esse processo dever-se-á consolidar ao longo do tempo, partindo dos compromissos que as pessoas assumem diante das diversas dificuldades que o meio apresenta, e nesse sentido ao se referir às tensões promovidas pelas diferenças culturais, ocorre a interculturalidade que remete à pessoa portadora de cultura que segundo Silva (2001, p.19) ocorre por que

[...] o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias- fundamentas a respeito, com reconhecimento e valorização das diferenças culturais entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. Sabemos que essa é a perspectiva apontada pelos novos Parâmetros Curriculares do MEC, em que figura, entre os ‘termos transversais’, a questão da diversidade cultural.

Conforme Silva (2001, p. 19): “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e classificar significa estabelecer uma metodologia com critérios e parâmetros em torno dos quais, cada elemento pode ser incluído em determinado contexto e circunstância”. Dessa forma, se pode dizer que as classificações são sempre ideológicas e políticas e assim pode-se também destacar que os movimentos culturais e interculturais, se mostram como ações e proposições também tendenciosas e direcionadas, tanto pela história como pelas circunstâncias que definem e estabelecem as formas como se dão as relações.

A percepção das mutações culturais, seja ela, de forma ideológica e política é que sustenta uma educação que tenha como alicerce o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas. Contudo, não basta perceber as diferenças o mundo em que vivem brancos, negros, excluídos, religiosos, pobres, ricos, enfim uma miscelânea que constitui a sociedade regida por uma lógica implícita no modelo civilizatório vigente, que tem o individualismo, a ganância e a acumulação individual como condicionante econômico que pauta um referencial significativo e dominante.

Com isso o uso das crendices, o jeito de se vestir, o gosto de diversos tipos de comidas, o jeito de pensar, falar e ser, mostram aspectos desse universo dinâmico em que vivem os homens. Esses movimentos culturais adquiridos diariamente, propõem uma convivência, no sentido de construir referenciais epistemológicos pertinentes e dessa forma, o trabalho intercultural tem como finalidade e possibilidade de contribuir para superar

[...] tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p.16 e p. 35).

Dessa forma o conhecimento do outro como agente que recebe as ações de uma forma positiva, assume de certa forma, a responsabilidade sobre essa ação, considerando que o contexto civilizatório vigente é carregado da herança colonial e colonizadora que impregna o fazer e o pensar de muitas pessoas.

Dessa forma o debate envolvendo a interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais. Esse processo se caracteriza como uma luta de resgate de sentido que se constrói por meio de debates em que aspectos político-ancestrais que demandaram pelo reconhecimento, dos direitos e transformação social, ainda podem ser vistos de outro contexto como os desenhos globais do poder, do capital e do mercado. Segundo Hernández e Walsh (1993, p. 1): “A interculturalidade é simplesmente a

possibilidade de uma vida, de um projeto [...] alternativo que questiona profundamente a lógica irracional instrumental do capitalismo que neste momento vemos”.

Diante desses argumentos pode-se imaginar o tamanho do desafio para viabilizar educação para a emancipação humana, que possibilite construção de seres humanos e de sociedade participativa e que permita uma compreensão da diversidade cultural apresentada, de tal forma que as diferenças ampliem o mundo cultural e educacional no sentido de se emancipar como ser planetário.

Dessa forma a interculturalidade se mostra como meio de luta, resistência e alianças com a vida, que uma determinada comunidade enfrenta, considerando as diversidades entendidas como os saberes e as relações espaço-tempo vigentes. Nessa perspectiva é possível propor que o saber popular se caracteriza como um saber intercultural.

Nesse sentido, cada grupo social constrói aos poucos um arsenal de conhecimento que poderá contribuir para uma transformação sócio-política mais comprometida com suas necessidades e anseios. Essa posição se caracteriza, como o contar de uma história de vida onde tem indubitavelmente aspectos como sendo interculturais.

Diante da reflexão da formação de ser, como é um dos pilares de uma educação para a emancipação humana, a interculturalidade oferece uma forma de reivindicar direitos epistêmicos, ou seja, observar, avaliar e deduzir situações das quais esses propósitos podem estar inseridos. Entende-se então que nesse diálogo, é possível imaginar um conceito de interculturalidade, que vai além de simplesmente assumir e estabelecer relações com as diferenças, possibilitando a compreensão da diversidade existente em um grupo, comunidade ou mesmo de uma determinada região e nação.

Com essas características, é possível estabelecer que as diferenças passem a constituir o Ser com responsabilidade pela sua própria educação e do outro, como fator base para uma construção de uma cidadania mais digna e humana. Cabe destacar que essa construção não só atua em função do seu eu, mas pode se espelhar em seu ‘eu’ e refletir no outro com intuito de transformá-lo em um agente participativo pelos interesses do bem viver do “eu” e do outro.

Assim por meio da educação, se mostra a possibilidade de articular rupturas com a idéia de encapsular grupos como se “todos” fossem constituídos pelos mesmos componentes materiais e imateriais, desprovidos de características próprias e particulares que atuassem na promoção de um crescimento intelectual e mais humano. Para referendar essa posição buscase nesse sentido que a interculturalidade pode contribuir na construção de uma educação que contemple não só uma determinada camada social e sim aqueles que, de certa forma, tiveram

interrompido seu direito de compreender o mundo por meio do conhecimento constituído no dia a dia de sua comunidade e também por meio das ações de pesquisa científica e acadêmica.

Pierucci (1999 *apud* CANDAU, 2006, p. 7), sintetiza essa situação ao destacar que:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...] mas somos também diferente de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

A justificativa de igualdade e de diferença traz uma realidade muitas vezes confundida com o que se refere a algo como discriminação e não como possibilidade de aceitação das diferenças, coletivamente falando. Partindo desta perspectiva, se defende uma Pedagogia Intercultural que compreenda a educação como um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que garanta o direito à diferença e estimule a troca e a partilha entre os diferentes. A diferença nesse contexto não pode ser tratada como um déficit e nesse sentido Wulf (2005, p. 199) estabelece que:

[...] A cooperação intercultural engendra uma nova forma organizacional da pesquisa cujos envolvidos precisam aprender a conviver, de maneira produtiva, com as diferenças. Essas pesquisas serão interculturais se elas não restarem no nível da simples adição de diferenças nacionais ou culturais, e se elas conseguirem elaborar problemáticas e metodologias que permitam religar as diferenças culturais umas nas outras, de maneira a fazer aparecer novas perspectivas e novos contextos para a produção de saberes.

O processo pelo qual a interculturalidade se manifesta, possibilita uma vazão maior aos sentimentos e conhecimentos de cada um e dá vida às reflexões que estão em fase de aprimoramento e construção cultural a partir do convívio com pessoas que praticam outros dialetos e idiomas ou outros costumes sociais. A interculturalidade se manifesta também como meio que estimula o contato por saberes tanto de cunho familiar como regional o que oportuniza um olhar diferente diante do universo de, diferenças e semelhanças em uma cultura aceita até então.

Portanto, compreende-se que interculturalidade é a conexão das partes distintas para um todo e do diferente para a igualdade, enfim, poder-se-ia fazer inúmeras comparações, mas

o compartilhamento de cunho natural do conhecimento ou aquele socialmente produzido por meio das relações sociais, carece de uma brecha para que o próprio indivíduo reconheça ser necessário para seu decolar. Sem essa possibilidade o indivíduo se isola e permanece no seu eu, possibilitando a fragmentação ou até mesmo a total perda da identidade.

2.1 INTERCULTURALIDADE E OS PCNS

No Brasil já existe um ensaio da inclusão da interculturalidade no currículo, dito por Fleuri (2002, p. 414), mas esse movimento, se comparado com o que já existe em outros países como é o caso da Itália, é apenas um começo oficial desse processo em parte amparado nas propostas desenvolvidas pelos temas transversais em educação, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa observação se sustenta nas propostas oficiais, isso pelo fato de no Brasil terem havido inúmeras ações e atividades interculturais independentes dos processos com a chancela oficial.

No Brasil os professores de forma assistemática utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), mais como fonte de estudo e pesquisa do que como meio para organizar suas ações pedagógico-didáticas. É interessante destacar que há uma resistência em aceitar este material como referencial de trabalho como base para ação intercultural nas escolas. O que se percebe de certa forma, é que a escola reage pelo fato de não ter participado da elaboração desses referenciais e por isso não fazem parte de suas diretrizes e suas políticas educacionais bem como das práticas pedagógicas que utiliza. Essa resistência pode ser uma reação defensiva a um processo de ruptura do tradicional para possibilitara a implantação de processo dogmatizado e incrustado de caráter homogeneizador com todo o sistema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram no Brasil em 1997 com o intuito de padronizar a educação, numa ação governamental tirana e autoritária para controlar a autonomia que a LDB-96 proporcionou às instituições escolares, negando a perspectiva intercultural, apesar de um de seus temas ser a Pluralidade Cultural, apresentado como aspecto a que os docentes estarão sujeitos diante da diversidade cultural encontrada nas salas de aulas, apresentando-se como meio para orientar os professores de forma que saibam reagir diante das inúmeras particularidades que se apresentam a cada ano.

As considerações de PCNs (1997 *apud* BASEI e LEÃES, 2008, p. 1) consideram que

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A

escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o ideologia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Assim nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, mostram uma certa proposição para contribuir na formação de homem que a sociedade pode vir a ter. Já as escolas com a formação apoiada em diretrizes, homogeneizadoras estão longe de formar um ser humano, que saiba olhar para as diferenças e compreendê-las. Há necessidade de um currículo que tenha como princípio específico a formação dos professores de forma que se comprometa a orientar com intuito de melhorar a questão da educação, no que se refere à interculturalidade. Assim nas palavras de Candau (2000 *apud* BASEI e LEÕES, 2008, p. 49),

[...] a origem dessa corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente a trinta anos atrás, nos Estados Unidos, a partir de movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente os negros. Já na América Latina, esta abordagem surge referida às populações indígenas. Dessa forma, "[...] é possível afirmar que a perspectiva intercultural em Educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto.

Esses movimentos de minorias étnico-culturais dito por Basei e Leões (2008) pode ter contribuído, não só para um olhar intercultural, mas para uma mudança de paradigma que alguns currículos dogmatizam como corretos, apesar de estanques e acabados. Assim, como ocorrem particularidades étnico-culturais nos Estados Unidos com relação aos brasileiros, há também o caso dos Turcos na Alemanha que enfrentam por um lado, uma certa discriminação e pelo outro, se identifica uma reação dos estrangeiros que criam guetos onde se negam a incorporar os referenciais culturais locais.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Para iniciar a apresentação desse capítulo é importante que se apresente um breve debate sobre as concepções de Educação Brasileira, por isso a primeira abordagem deve ser uma alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, na qual está inscrita a base atual da educação no Brasil. Nela se tem uma legislação que dá amparo para desenvolver atividades educativas de qualquer natureza, desde que a proposta tenha fundamentação em argumentos defensáveis. Nela está explicitada a concepção de homem, de sociedade e de educação, bem como os direitos, os deveres e a liberdade de promover a educação e sua normatização e gestão.

Assim, nesse rumo Saviani (2008, p.189 e p. 190.) ressalta que:

[...] quem, ousaria negar que cabe à educação promover ‘a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade’?; que ela deve garantir ‘o respeito à dignidade _ e às liberdades fundamentais do homem’? que deve fornecer ‘o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional’?; que lhe cabe propiciar ‘o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua historicamente participação na obra do bem comum?

Essa referencia mostra a perspectiva de obviedade com que a legislação configura a formação de homens, que atendam requisitos que vêm contribuir para sua própria segurança e o bem estar da sociedade. Cabe, porém destacar que essa obviedade é uma postura de ousadia e de mudança corajosa, pelo fato de que se pode observar que historicamente podemos contemplar no Brasil uma história de dominação colonial e senhorial durante o império e na república se configura a dominação econômica e patronal, dentre muitas outras formas de silenciamento e de castração e dominação das vontades, desejos e movimentos de libertação por meio da organização popular. Esse mosaico de dominação pode gerar homens astutos e guerreiros com idéias e liderança para mudança, como pode desenvolver pessoas amedrontadas e silenciadas com atitudes medrosas e acomodadas. Essa história pregressa pode ter constituído na população brasileira pessoas com posturas que mediam nessas possibilidades e nesse âmbito é que a educação escolar pode interferir, promovendo a ousadia e a fundamentação com argumentos defensáveis para as mudanças ou para a reprodução dos processos de dominação conforme Keim (2011).

Essa breve reflexão sobre os poderes que permeiam a sociedade e desafiam a educação escolar mostra que os processos educativos disponíveis aos integrantes de todas as classes

sociais se constituem em algo carregado de poder e por isso controlado por quem o detém. A história da educação no Brasil acompanha a história da sujeição a que as pessoas estiveram submetidas, sendo emancipadas apenas quando a elite econômica viu nessa emancipação possibilidades de ampliar seus poderes e suas fortunas ou perceberam que estavam no limite da resistência, cedendo pouco para perder menos.

A emancipação humana foi dessa forma algo monitorado e relativo mantendo sob controle ao limite da resistência, a pobreza, a miséria e a marginalização como ação de controle, sem nenhum ato voltado para uma postura efetivamente emancipadora das pessoas e grupos submetidas a esses poderes. Nesse ponto cabe destacar Paulo Freire quando caracteriza como oprimido aquele que teve sua humanidade roubada e opressor como aquele que rouba e vilipendia a humanidade alheia.

A educação dessa forma se apresenta como processo de ruptura com essa lógica colonialista de dominação e exploração e tem em Paulo Freire um ícone que anuncia essa ação humana, como possibilidade de organização de processo para a superação que se conforma como dinâmica de libertação e autonomia. Libertação do “homem” que deixa de ser escravo e mera reserva de força de produção, na medida em que ganha consciência e assume o poder que possui para resgatar sua identidade cujas raízes lhe foram arrancadas e castradas. Libertação como dinâmica de consciência de que pode se comprometer com o resgate de sua humanidade que foi roubada e vilipendiada e como superação, da opressão histórica de silenciamento, submissão e subjugação conforme Keim (2011).

Essa condição de revolução e insurreição da educação, por sua dimensão de contemporaneidade, justifica esse item, nessa pesquisa, na medida em que conceitua a educação como algo distinto de ensino e de treinamento. Essa distinção se faz necessária e relevante, ainda mais quando essa pesquisa trata das implicações culturais que permeiam a vida na sociedade plural e complexa da contemporaneidade.

3.1 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Falar sobre diferentes concepções de currículo no contexto da escolarização por meio da conceituação de escola, como lugar onde se pode promover educação, ensino ou treinamento, tem o currículo como elemento da maior importância nessa dinâmica. Dessa forma para uma discussão sobre o currículo, é necessário buscar a sua origem e seus princípios diante da organização de uma gestão escolar.

A idéia de currículo nasceu por volta dos anos de 1920, nos Estados Unidos da América (EUA) tecendo uma forte influência no processo tanto de massificação da escolarização quanto da industrialização conforme Silva (2001). Para melhor discutir currículo, é necessário recordar as várias teorias que trazem à tona essa organização escolar. Para tal recorreremos a Silva (2001, p. 12) que de forma breve e simplificada apresenta quatro visões de currículo e de teoria curricular para ilustrar e encaminhar os debates referentes aos currículos escolares e a cultura:

- a) A visão tradicional, que atende a uma perspectiva humanista, na qual se assume como processo apoiado em cultura conservadora que se entende estável e fixa, a qual considera o conhecimento como fato e como informação numa visão conservadora de sociedade, escola e de educação.
- b) A visão tecnicista que em alguns aspectos é semelhante à tradicional mas que enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação, valorizando sobremaneira ações pragmáticas em detrimento da reflexão filosófica.
- c) A visão crítica de orientação neo-marxista, baseada numa análise histórica da escola e da educação as quais são consideradas como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe dominante e dos valores e regras da sociedade capitalista.
- d) A visão pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação que tem a emancipação humana como referencial a ser alcançado pela superação da alienação e da naturalização pela conscientização dos poderes e suas relações e pela historicização como processo contínuo de relação.

Diante dessa categorização de currículo, cabe a explicitação de que as instituições escolares e seus docentes não se constituem em abordagens fixas em uma dessas visões, mas o que se percebe é que ocorre uma interação dessas formas quando a dinâmica educativa se desenvolve. Essa percepção mostra a importância do debate acerca dessas quatro abordagens a fim de que os docentes e os gestores tenham consciência dessas visões ao promoverem suas decisões em ações que certamente alcançam a todas as pessoas. Dessa forma os currículos que se colocam como agentes de educação e não apenas de organização da escolarização, devem ser instituídos e constituídos com base na interação com as pessoas envolvidas diretamente com o processo que desencadeia, de tal forma que as pessoas tenham no processo educativo resposta a suas demandas e a suas expectativas para mudanças. Essa posição se sustenta pelo fato de a educação, segundo Keim (2011), se mostrar como algo que promove mudanças na raiz e na base dos interesses e dos poderes que constituem os conhecimentos que movem a sociedade com suas complexas relações em direção à emancipação humana no contexto planetário.

Nessa perspectiva se entende que, de acordo com essas posições teóricas, é possível imaginar a formação de concepção de homem que se desenvolveu durante todo o processo de organização da sociedade com seus sistemas escolares. Dessa forma esse processo histórico se mostra presente na atualidade, na forma de pessoas metódicas, objetivas, egoístas, materialistas e preocupadas apenas com o bem estar próprio, o que ideologicamente se caracteriza como uma reprodução cultural e social.

Em outro sentido, também como herança desse processo se observa uma sociedade carregada de uma “pobreza” indisfarçável na forma como são marginalizadas pessoas e grupos discriminadas como negros, indígenas, crianças que moram na rua, sem terra, favelados e os ditos aculturados, os quais de certa forma são abandonados por não terem acesso aos recursos tecnológicos e sofrem com a falta de oportunidade para adquirir a linguagem funcional, que move todo o sistema produtivo e educacional.

Dessa forma para pensar a natureza dos currículos é necessário ter consciência de uma trajetória que é gestada e cultivada há décadas, com princípios basicamente únicos, como na teoria tradicional que apresentava ênfase segundo Silva (2001, p.14), na forma como organiza seus conceitos para perceber e enxergar a realidade. Assim, as teorias tradicionais privilegiam no currículo:

[...] ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento e objetivos. Já na teoria crítica a ênfase era ideológica, com reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo. Nas teorias pós-críticas a ênfase era no conceito de discurso e não no de ideologia.

Com esse resgate teórico das teorias, é possível identificar a sociedade pautada num modelo de homem incapaz de agir e de ter autonomia pessoal, o que favorece a um tipo de sociedade submissa, que produz e reproduz o que é de interesse de quem detém o poder. Esse sistema de obediência impera tanto no professor quanto no aluno e também nos familiares dos estudantes, gerando uma postura de simplificação o que torna o ser humano mais obediente diante suas atitudes, pois não lhes é dada a consistência teórica do que lhes é ensinado. Assim, nas palavras de Almeida (1974), a educação escolar oferecida para a grande massa populacional tem o a superfície de um lago e a profundidade de um pires. Dificilmente os estudantes têm acesso à profundidade do lago.

O modelo de currículo desenvolvido e utilizado no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, depois do golpe militar de 1964, segundo Keim (2011) foi pautado na submissão ao poder estabelecido, na concordância e obediência do que era imposto pela tirania do poder

usurpador instalado e nas organizações que eram impostas à sociedade, as quais enfatizavam o capital que privilegia e denigre conforme suas regras e interesses. Dessa forma a economia passou a determinar o currículo e da escola foi banida qualquer possibilidade de haver educação.

Nesse contexto o currículo pautado em séries como disse Santomé (1998, p.14) traz os “[...] conteúdos culturais que formam o currículo escolar os quais com excessiva frequência eram trabalhadas de forma isolada e assim não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade”.

Dessa forma ao se questionar o que é educar, nos reportamos não apenas aos conteúdos, mas juntamente, ao tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Para Freire (2003) a educação deve voltar-se à formação de um sujeito que seja capaz de fazer uma leitura de mundo, que se aproprie das coisas que são relevantes para uma boa convivência familiar e social e principalmente, que saiba entender qual é o propósito de economizar tempo e aumentar a autonomia dos trabalhadores diante do domínio das máquinas, as quais mantém, uma “afinidade” com o operador.

Se Paulo Freire (2003) dizia que somos sujeitos inacabados e inconclusos por que é que as escolas são obrigadas a seguirem determinados currículos pré- determinados pelos órgãos superiores, na figura do Estado ou do Município? A educação é e sempre será um dos pilares que pode “reformular e principalmente mudar” a cultura. Apesar dos avanços nas ciências e na tecnologia, as escolas são instituições sujeitas a entraves ideológicos e de poder para manter o sistema social e econômico vigente o que motiva questionar sobre as possibilidades dela promover alguma mudança se ela está pautada em princípios de competição e concorrência e de individualismos e vantagens lucrativas, os quais desconsideram as condições concretas em que as escolas se encontram.

Essa questão ganha novos recortes na medida em que é implantada uma cultura alienadora e de submissão por meio da qual o trabalhador deixa de ser empregado, para ser nomeado como colaborador e onde nas escolas os pais e alunos se tornam de certa forma, “clientes” ou “consumidores” de um currículo que se mostra como “pacote” que alunos e pais consomem sem avaliar se contribuiu ou não para seu desempenho profissional ou social e para sua emancipação como humano crítico e gerador de mudanças. Ainda nesse sentido os professores são vistos como reprodutores curriculares sujeitos a obedecer a regras impostas das instâncias superiores de quem opina e exige com maior ênfase ou autoridade.

Freire (2003) em seus discursos, incansavelmente procurou ressaltar com muita consciência de que na escola é lugar de ensinar a “pensar certo”, a “tolerar” e a cultivar o

“respeito pelo outro”. Dessa forma, onde há um valor significativo pelo ser humano, independente em que situação esteja e a que tipo de cultura se afina, deve-se considerar a dimensão do contexto em que se encontra na esfera global e social. Assim deve-se questionar a que tipo de currículo que as escolas devem seguir.

3.2 CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO E DE TREINAMENTO

Diante da visão de currículo que as escolas apresentam, e que de modo geral, seguem de forma acrítica, da mesma forma como são trabalhados, constata-se que nelas predomina uma dimensão de ensino e não de educação. De acordo com Freire (2003), o ensino está relacionado como o seguimento de planejamentos e currículos voltados ao “bom” funcionamento da escola, quanto à sua organização, status e imagem perante a sociedade.

O currículo nesse sentido é trabalhado, de tal forma que tanto os professores, quanto os alunos são cobrados para cumprirem rigorosamente suas tarefas e que no final de certo tempo previsto e estabelecido apresentem resultados significativos dos conteúdos trabalhados. Nesse processo os que melhor apresentam resultado são homenageados e presenteados, enquanto aqueles que por algum motivo ou deficiência foram impedidos de apresentar resultados bons ficam excluídos e mais defasados ainda com seus conhecimentos. Nessa perspectiva Morais (1997, p.147) mostra que o

paradigma tradicional parte do pressuposto de que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo, e o currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear, seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito e sua intenção com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas.

Nas palavras de Morais (1997) pode-se observar que na maioria das escolas a dimensão humana está estagnada, na medida em que o processo escolar centrado em determinados paradigmas tradicionais, cultivam métodos ultrapassados por meio dos quais se quer que os alunos permaneçam quietos e que tenham, por exemplo, horário para atender às suas necessidades fisiológicas e também se submetam a cumprir regras impostas pela coordenação, sem ao menos ter o direito de questionar se está de acordo ou não com as regras de convivências determinadas de forma unilateral

Assim, nesse sentido o professor trabalha de uma forma compartimentada, ou seja, age como agente de mera transferência de conhecimento específico de uma disciplina sem

considerar possíveis e necessárias interações com outros conteúdos e conhecimentos. Essa postura se configura como linha de montagem que entrega caixas com produtos prontos e acabados, de tal forma que o aluno se sente com o conhecimento medido através das avaliações impostas pela escolas, que se coloca como as detentoras de saber, controlado e lacrado.

Essa relação pedagógica segundo Keim (2011), tem como objetivo o professor como o detentor do conhecimento, que em suas aulas de forma metafórica faz uma espécie de depósito na cabeça tida como “vazia” do aluno, desconsiderando que o processo escolar poderia se engajar como agente de mudanças. Nesse contexto a teoria é trabalhada de forma separada da prática e as informações vêm aos pedaços, visto que, o conhecimento se dá como condição do movimento ao qual é dado, e não é estático como é pensado na escola. Nesse sentido Biasoli-Alves *et al* (2001) diz que:

Se a partícula mais íntima da matéria está em movimento permanente, se a natureza está em contínuo movimento, se os homens são seres em movimento constante em sua luta por sobreviver e por conviver, como poderia o conhecimento, e apenas o conhecimento, ser estático? Falar em verdade absoluta é acreditar na finalidade do conhecimento. Como um conhecimento finito poderia dar conta da infinidade do real? Se o olhar do sujeito modifica o objeto, como conhecer que o conhecimento produzido na tensão sujeito em movimento e objeto em movimento seja estático?

Com esse depoimento, relacionado ao movimento que o conhecimento faz, fica expressa a impossibilidade de como trabalhar com um “modelo” de currículo em meio a tantas diferenças humanas existentes nos recintos escolares. Nesse sentido é necessário que o conhecimento dos movimentos relacionados à educação se direcionem ao entendimento da interculturalidade, ou seja, considere as múltiplas diferenças anexadas ao que significa ser humano e considere que ocorrem como constantes transformações e interações.

Apesar dessas posições o ensino sempre é mais evidenciado do que a educação pois tem uma vertente objetiva e possível de ser mensurada por meio das avaliações, mas essa dimensão da escolarização perde para a perspectiva do treinamento que por sua possibilidade pragmática e de verificação objetiva de resultados por meio de objetivos alcançados, habilidades desenvolvidas e competências adquiridas.

Essa dimensão da escolarização atende às exigências impostas pela velocidade imposta pelas mudanças globais na economia e nos meios de comunicação, por meio dos quais, novos paradigmas são desenvolvidos para possibilitar mudanças globais tanto na área industrial como na área educacional.

Dessa forma novos paradigmas motivam a educação para uma demanda crescente exigindo mudanças qualitativas nos programas de formação. Esses programas devem dar “conta” de instruir as pessoas para que abram novos caminhos para a aprendizagem.

Essa visão de currículo com o propósito de preparar pessoas para um trabalho repetitivo e mecânico recebe o nome de treinamento. Por meio dessa ação de sujeição dos humanos existe a pretensão de modelar e preparar seres humanos para a repetição alienada de tarefas parciais, sem que as pessoas sejam impedidas de ver o processo do qual participa em sua totalidade. Dessa forma o treinamento dá condições de moldar o ser humano para as condições de trabalho e condiciona o sujeito para um desempenho específico em suas tarefas com produtor e consumidor alienado e acrítico.

Nesse sentido não há um movimento dialético-interativo e comunicativo no espaço escolar, que se refere ao currículo como agente de treinamento, por ser esse um procedimento adotado desde a época colonial no Brasil.

Denunciar e promover postura crítica aos treinamentos nesse debate sobre a interculturalidade na dinâmica da escolarização é uma tarefa que tem reflexos relativos à condição de que condição humana a escola pretende implantar no mundo. A interculturalidade pede pessoas críticas, criativas e reflexivas e essas características não podem ser alcançadas por pessoas que são treinadas e transformadas em meros seres obedientes e produtivos além de alienados sem historicidade.

Essa é talvez uma importante motivação para a construção de um currículo que realmente contemple a diversidade cultural encontrada nas escolas e formalizar a concepção de homem, e o que o homem deve aprender de conteúdos relevantes que o torne um ser que possa ver o outro como a si próprio, ajudando a construir, uma vida cultural e social que dê “conta” dos conflitos sociais e globais.

4 A CULTURA E EDUCAÇÃO

A compreensão do conceito de cultura, no sentido antropológico traz o entendimento de diversos fatores conceituados como princípios de saberes culturais. Os valores morais e éticos como saberes culturais são incorporados ao ser humano, a partir do nascimento até sua morte, o que também possibilita diferentes confrontos vinculados ao comportamento social estereotipado, bem como à imposição de costumes, línguas, rituais, culinária, vestuário e religião. Essa relação, muitas vezes conflituosa, se dá na medida em que a cultura dominante e opressora se sente desafiada e reage para manter um processo de desenvolvimento da sociedade para se manter como celeiro de privilégios de uns contra a realidade da exclusão para outros, se caracterizando como processo identificado como de herança cultural.

Dessa forma, por meio da cultura, nesse trabalho se debate educação, política, economia, idade, raça e gênero os quais se manifestam por meio de posições que são próprias de cada contexto cultural e classe social. Esse olhar amplia a compreensão da diversidade cultural e da possibilidade do ser humano ter mais respeito à liberdade de expressão, conforme afirmação de Laraia (2003, p. 55):

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos[...] Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano.[...] O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômeno superorgânico que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo.

A cultura dessa forma tem suas raízes tradicionais, com base em princípios, costumes e modo de ser de um determinado povo, podendo-se dizer ainda que cultura é um conjunto de sistemas e padrões de comportamentos socialmente transmitidos devido à relação em que o homens adquirem e transmitem saberes, em convivência com o outro. Esse modelo de comunidade inclui diferentes perspectivas como a social, a econômica, a política, a tecnologia, as crenças e também os pensamentos e postura científicos.

No contexto das raízes das culturas, cabe destaque para a cosmovisão considerada como o conjunto de saberes e conhecimentos acumulados por determinado grupo que se manteve por longo tempo integrado entre si por seus valores e princípios sem sofrer

significativa influência dos grupos sociais do entorno. Essa descrição remete a cosmovisão aos povos indígenas que viviam isolados, sem terem grandes oportunidades de interagir com grupos humanos que possuíssem conhecimentos que se contrapusessem aos seus, mas nas comunidades urbanas, também é possível identificar cosmovisão em grupos que se mantêm fechados ao entorno sendo regidos e conduzidos em suas decisões sociais por referenciais, muitas vezes de natureza subjetiva que se mostram capazes de conduzir suas vidas. Desses grupos se destacam grupos de profissionais muito especializados e também grupos religiosos muito apegados a seus valores e princípios.

4.1 CULTURA, INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO

Cultura, na palavra germânica Kultur, tinha sentido figurado de espírito, aproximadamente nos séculos, XVIII e XIX dito por Braudel (1990), cultura tinha perspectiva de simbolizar os referenciais espirituais de uma determinada comunidade. Já os humanistas do renascimento empregaram o conceito de cultura em um sistema de filosofia da luz. Nessa época cultura tomava o sentido de diferenciar as capacidades individuais, até então prezadas com referencial, na relação com o outro que faz parte da mesma sociedade. Assim a cultura assumiu a condição de sinônimo de civilização.

Os Franceses, ainda no século XIX diferenciaram o conceito de cultura e civilização, ao considerarem que a civilização se caracterizava pelas realizações materiais e que a cultura se caracterizava pelas realizações espirituais.

Na perspectiva pedagógico-didática, segundo Galisson (1984, p. 135) “cultura” se manifesta no ensino de línguas estrangeiras como a aceitação que se refere mais freqüentemente ao conjunto de características próprias de uma determinada sociedade, e que se encontra implicada em cada sistema lingüístico. Dessa forma o tratamento ao conceito de cultura atua como um resgate de identidade cultural, que se assenta em fatores como herança da história, da política, das origens étnicas, das tradições, da língua e da religião.

Na perspectiva da asserção ora anunciada, na perspectiva de Geertz (1989 *apud* WEBER, 1972), tudo gira em torno da problemática de que ao tratar desse tema não se pode referir apenas a uma mera descrição dos fenômenos que acontecem dentro de um grupo social, o que faz dos fenômenos sua cultura. Portanto, não se pode limitar a cultura ao simples exercício de explicação dos fenômenos culturais de uma dada sociedade, mas também à atividade de procura de sua compreensão.

Ainda na perspectiva de Geertz (1989 *apud* WEBER, 1972, p. 27), cultura seria o resultado da construção do significado dado pelo homem no seu cotidiano. O humano na procura de construção de uma teoria interpretativa da cultura, considerou que “o conceito de cultura [...] é essencialmente semiótico. Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”.

Nesse contexto um elemento fundamental para caracterizar o humano como ser cultural é a relação dialética entre ação motora e a reflexão desenvolvida por meio do signo. Pela mediação do signo o movimento humano assume significado nas relações sociais. Este significado pode expressar-se nas artes como forma de veiculação de idéias que se constituem como cultura.

Os estudos da cultura e sua ação intrínseca na formação do ser humano, sobretudo na infância, oportuniza o diálogo entre diversas áreas do conhecimento, assim, novos *insights* surgem no percurso da pesquisa daquele que estuda tal dimensão, tanto nas suas perspectivas de realizações profissionais, quanto na perspectiva de sanar dúvidas e angústias pessoais, presentes na vida do próprio pesquisador. Num movimento fenomenológico, apresentado nos exemplos que se seguem: “meu andar se dá porque vivi em tal região?”; “minhas decisões até aqui se deram porque meu caráter foi fruto da comunidade em que nasci?”; “O meu jeito de falar espelha as nuances culturais da comunidade onde tenho fincado as minhas raízes?”. Todas essas manifestações de certa forma constituem o convívio social.

Essas considerações por serem de natureza fenomenológica, podem ser identificadas em sentido bifurcado, no que Vannucchi (1999, p. 66) afirma que: “tudo aquilo que é produzido pelo ser humano é Cultura” num sentido *bifurcado*, “Cultura é o conjunto dos elementos materiais e espirituais de um determinado povo” é a construção de um conhecimento em forma de movimento, que o ser humano produz e expande ao longo de sua existência, em suas particularidades.

A criança que convive no seio de determinada família, cresce com os padrões daquela família e assim vai contemplando e aprimorando seus conhecimentos. Esse convívio permite e promove não somente um contato com a cultura da humanidade, mas também a assimilação do estilo particular bem como o comportamento que envolve tal família, inserida em determinada comunidade. A convivência com outros membros articula o jeito de ser de uma pessoa. Segundo Steinberg e Kincheloe (2004, p. 272)

[...] a consciência da criança pequena ou mesmo do adolescente é largamente influenciada pelo objeto dado. Os códigos sociais determinados da opressão estão entre os códigos de organização da sociedade que a criança usa para encontrar e ocupar seu lugar próprio na sociedade e esse procedimento estabelece meios para que o seu relacionamento com os outros faça sentido, especialmente outros que sejam diferentes.

Assim, uma criança que cresce dentro de uma comunidade de diferentes padrões físicos, morais, religiosos e de outros fatores culturais, pode encontrar resistências do(s) outro(s) sobre o seu eu em espaço de reunião comunitária – como a escola. Esses conflitos, de uma forma ou de outra, podem espelhar o mundo adulto, possuidor de um catálogo de cosmovisões e ideologias, ou seja, a criança carrega para o espaço escolar muito das impressões do seio familiar.

Fleuri (2003, p. 11) nessa perspectiva evidencia que os meios de comunicação de massa, assim como as novas tecnologias educacionais, exercem uma profunda influência nas culturas populares [...] assim como pelas mediações culturais tecidas pelos diferentes grupos e movimentos sociais [...]. Ele também convida a fazer uma reflexão não ao conceito de cultura, mas a perceber o que leva as pessoas a se motivarem para modificar a cultura, tendo em conta os meios de comunicação como importantes agentes de diversificação da cultura.

Ao fundamentar o entendimento da relação das diferenças e semelhanças, que se entende como uma conversa que discute a cultura no Brasil e no mundo, é necessário ampliar o conceito do termo cultura, como fator importante no processo da compreensão da diversidade na qual cada pessoa interage. Essa interação entre diferentes e diversas culturas possibilita um respeito pela diversidade existente entre um grupo de pessoas e outro. O movimento cultural é dessa forma constituído pelas trocas de saberes que proporciona uma visão ampla da pluralidade existente não só no Brasil mais também em outros países.

Nessa perspectiva cultural constituída pela pluralidade existente em todos os países, ocorre ao nível material e imaterial a organização de um processo de negociação que se caracteriza na vida e na sociedade, por meio de interesses que envolvem conhecimentos, relacionados à políticas, à relações ideológicas e às diversidades de poderes.

O conhecimento cultural das pessoas perpassa dessa forma, processos educativos como foram propostos por Freire, (1987, p. 83-84), ao anunciar que o problema da identidade cultural, é denunciar que a prática histórica de imposição cultural eurocêntrica sobre a cultura popular latino-americana se pauta em posição

[...] colonialista ao dizer que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a

sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa cultura, a nossa história. Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. (FREIRE, 1987, p. 83-84).

Ao denunciar a ocultação da cultura dos povos nativos está implícita a possibilidade de que o continente americano, se submeteu e se submete à imposição de uma ordem autoritária que impedia e impede sua organização como uma cultura latino-americano que fosse de certa forma, aprendida como conhecimento tradicional. Esse processo na dinâmica colonial latino-americano não se deu por meio de um diálogo de reciprocidade entre as culturas, simplesmente ocorreu a imposição da cultura e dos padrões europeus e cristãos como se fossem os únicos e os melhores. Nesse sentido, Freire (1987, p. 86) nos referencia elementos que constituem o universo de fatores que possibilitam o fazer da própria cultura ao dizer que:

A dança do Povo é cultural. A música do Povo é cultura como cultura é também a forma como o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O calulu⁵ é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores.

A cultura se mostra dessa forma, por meio da diversidade existente entre os Povos como uma representação incontável e imperceptível aos olhos de muitos que desconsideram a diversidade cultural existente.

Neste sentido, também se desenvolve atualmente um importante movimento de organização cultural, pelos movimentos sociais, como o dos sem terra e dos sem teto, os quais, na construção de reação à dominação e opressão desenvolvem segundo Freire (2003) uma cultura oprimida que se caracteriza como o desenvolvimento de posturas de reação e de mudança das condições que geram o que os oprime e os marginaliza. Essa cultura oprimida segundo Paulo Freire (2003) se mostra como uma cultura que na dimensão produtiva se apresenta como cultura historicizada como enfrentamento à cultura opressora que se mostra como cultura naturalizadora; que na dimensão associativa se mostra como cultura de socialização como enfrentamento da cultura opressora caracterizada pela apropriação e na dimensão simbólica se mostra na condição de cultura oprimida como conscientização e na

⁵ *Calulu*: prato à base do azeite de dendê. Pode ser feito com galinha, peixe ou pata de vaca.

cultura opressora se apresenta como instaladora e reprodutora da alienação⁶. Dessa forma, segundo Paulo Freire (2003) a cultura oprimida não se refere a uma cultura menor, mas ao contrário se apresenta como uma cultura que é processo vivo de reação para a libertação e a autonomia.

A cultura entendida nessa perspectiva se mostra como importante desafio para a educação se assumir com identidade de libertação, pois ela deve se organizar como agente de historicização, de socialização e de conscientização, o que vai exigir formação de professores e gestores afinados com essas ideias.

Dessa forma as políticas educacionais incorporam cada vez mais o estudo sobre cultura, multicultural e educação intercultural, ou seja, aparentemente há certa permissão, decorrente do poder público, a um reconhecimento da diversidade cultural nacional, ao ponto de a escola não poder ficar desconectada dos desafios que essa diversidade acarreta aos diferentes fazeres humanos e sociais. Nesse sentido percebe-se que as políticas públicas aos poucos incorporam esses estudos aos projetos político pedagógicos desde as séries iniciais até o ensino fundamental, médio e até superior como por exemplo, ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB), promulgada no ano de 1996 apresenta no art, 29 o reconhecimento da necessidade de formação do ser humano na perspectiva de seu desenvolvimento psicológico, físico, intelectual e familiar com prioridade para os estudantes de até seis anos de idade, pelo fato desse ser o período em que as crianças desenvolvem sua personalidade e para tal, fica obrigatória, a inclusão das crianças nessa fase da escolarização (BRASIL, 1996).

Para o cumprimento desse dispositivo legal há uma dificuldade por parte dos professores caracterizada pela necessidade de formação específica para lidar com as questões da diversidade cultural no recinto escolar. O que se percebe é que as atitudes e comportamentos que os professores adotam em seu cotidiano pessoal e social, são muitas vezes aplicados no seu cotidiano profissional fazendo emergir muitos de seus conceitos e preconceitos construídos na cotidianidade de suas vidas, fazendo ainda com que a diversidade cultural seja abordada apenas nos trabalhos e atividades relacionados com a preparação de homenagens na semana do folclore, bem como em outros eventos similares. Essa posição mostra como a escola precisa se munir de recursos teóricos e pedagógicos para fazer frente à diversidade sociocultural e econômica das crianças. Existem estudos que mostram que a

⁶ Conforme análise de José Eustáquio Romão.

escola como está constituída não consegue abarcar toda uma geração de estudantes possuidora de tecnologias avançadas e, portanto, com outra mentalidade e outra perspectiva diante da vida. Dessa forma os projetos político-pedagógicos que fazem parte da documentação da escola têm de dar conta dos múltiplos elementos oriundos da tradição e do contexto atual que interferem na formação e na cultura das crianças e vice versa, ou seja, dar conta dos inúmeros aspectos da cultura da criança que interfere na vida do professor.

Dessa forma a questão intercultural e a educação, embora estejam inseridas muitas vezes de certa forma direta no Projeto Político Pedagógico, está deixando, ou melhor, não está sendo trabalhada, o que leva a pensar que está faltando interpretação e entendimento, junto aos professores, sobre essa questão.

Apesar dessas reflexões, muitas são as dificuldades de trabalhar quando as diferenças são vistas com uma caracterização depreciativa, muitas vezes, por falta de conhecimento teórico de como compreender as diferenças simultâneas, que fazem parte do processo, não só escolar, mas também familiar e social. O problema, como diz Saviani (2008, p. 82), na educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível bem como uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Dessa forma, há necessidade de preparar de forma diferenciada os projetos político pedagógicos da escola, considerando as questões referentes à interculturalidade. Nesse sentido a educação intercultural, do ponto de vista de alguns autores que debatem os conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e educação intercultural trazem significados muito distintos. Assim, partindo de Candau (2002) e Hall e Sovic (2003, p. 51-100), Steimberg e Kincheloe (2004), não se pode falar de multiculturalismo no singular. Steimberg e Kincheloe (2004, p. 25), por exemplo, classificam o debate atual sobre multiculturalismo em cinco tendências: conservadora, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e multiculturalismo teórico (crítico). Fleuri (2003, p.19), mostra que o “termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social”.

Ainda, para Fleuri (2002, p. 132), “o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura, que se confunde ora como multiculturalidade e ora como interculturalidade”. A educação nesse sentido e no foco desse trabalho é analisada e proposta na perspectiva intercultural pois ela vai além do multiculturalismo, na medida em que busca formas para a superação das discriminações existentes no meio social.

A intercultural dessa forma, reconhece que as sociedades são plurais e, por isso, quer propor uma pedagogia dialógica que compreenda e se direcione às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais. Além disso, reconhece que a diversidade não é empecilho, na medida em que possui potencialidade para a superação das discriminações, ou seja, a diferença de possibilidade de crescimento intelectual quando trabalhada de forma crítica e pedagógica numa perspectiva dialógica.

Essa posição de acordo com Fleuri (2003, p. 41) mostra que

[...] o que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes expectativas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

Nesse sentido a educação intercultural se desenvolve na perspectiva de valorizar a questão das diferentes identidades construídas no processo de cooperação, da sociedade bem como as unidades escolares e o seio familiar. Não podemos, portanto, desconsiderar os elementos oriundos da tradição, sob pena de romper com a perspectiva de totalidade.

Assim, o século XXI terá de enfrentar um duplo desafio: de um lado, a afirmação das identidades e, de outro, a tendência à padronização que é uma lógica do mercado, que conduz os meios de comunicação e a própria mídia. Dessa forma a educação intercultural precisa romper com a visão linear de tempo, ou seja, precisa reconhecer que não há um único tempo, mas diferentes temporalidades que se entrecruzam no presente. Essa posição desafia a educação intercultural no sentido de dar conta das demissões referentes à educação do futuro de tal forma que não negue as experiências do passado, considerando que uma população sem raízes está aberta à ser manipulada e está sujeita e vulnerável à servidão.

Para Fleuri (2003, p.70) a recuperação das culturas no processo educacional coletivo ou pessoal, possibilitará a interação entre diferentes modos de “ser humano” e essa posição mostrará a necessidade de se ampliar a visão sobre Educação intercultural, que não se restringe a uma escola em que convivem sujeitos de diferentes etnias, mas onde predomina uma grande diversidade de culturas e relações sociais, sendo necessário que as políticas públicas se organizem por meio de estudos de currículos que contemplem todas as etnias, classes sociais, religião e gênero, bem como capacidade mental e física. Essa complexidade existencial entre o eu e o outro permite a construção inter-relacional no campo antropológico.

4.2 CULTURA E INTERCULTURA NA ESCOLA

Apesar do fato da escola se caracterizar como local imerso na cultura do entorno como se fosse apenas uma, no interior de cada sala e no conjunto de pessoas envolvidas existe uma significativa heterogeneidade. Dessa forma se fortalece o papel da educação como sendo o de promover articulações que dêem conta das diferenças, respeitando os diferentes. A educação dessa forma, consiste em organizar, otimizar e facilitar as trocas de saberes existentes, tanto os que são elaborados cotidianamente como os que são construídos por meio de pesquisas no sentido de desenvolver trabalhos científicos.

Mas apesar desse ideal, para Candau (2003, p. 64),

[...] existe uma ruptura entre a cultura escolar, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais de referências dos “atores” do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais.

Nesse sentido, Freire (1987 *apud* CANDAU, 2006, p. 128) aborda a cultura como meio que opera

o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador [...]. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana

Paulo Freire (1987) quer com essa abordagem romper com a forma tradicional de pensar e fazer um diálogo que dê importância demasiada à educação escolarizada e busca meios de desenvolver um sentido novo que tenha as pessoas comprometidas com o cuidado do outro e com o outro, cuidando de si mesmo, ao considerar que a partir do momento em que o diálogo influencia, o outro, ele se apercebe de sua inserção no cotidiano que constitui a vida coletiva.

Assim Freire (1987) dá ênfase na relação cultura e identidade, principalmente quanto à organização das classes sociais, onde se encontra a matriz principal das diferenças, que invadem os ambientes escolares e todos os demais que constituem a sociedade.

Há que se fazer indagações diante da proposta de Paulo Freire no que diz respeito à diversidade cultural existente em um determinado grupo, mas enfim, como trabalhar com as

diferenças? É necessário portanto, que se tenha idéia de, nesse ponto de vista, a cultura explicar a complexidade da educação moderna e contemporânea.

Nessa perspectiva há necessidade que as escolas construam projetos articulados com uma dinâmica de sociedade emancipatória com práticas e ações pedagógicas transformadoras que dêem voz às críticas e com isso possa ajustar seu contexto escolar, para se tornar efetiva a possibilidade dela contribuir para a geração de uma sociedade mais humana e igualitária.

As críticas pós-modernas segundo Candau (2006, p.102) se mostram “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interações, e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos culturais”. Nesse sentido as contribuições das críticas quanto às suas práticas teóricas permitem uma reorganização na construção de conceitos como identidade e diferenças.

Dando continuidade, devido à grande demanda encontrada nas escolas atuais, considerando a diversidade cultural é necessário que as políticas públicas dêem ênfase na reestrutura dos currículos escolares, que de certa forma estão defasados, por não atenderem ao contingente de demandas abarcadas pelo grande fluxo de movimento cultural apresentado nas últimas décadas.

Essa posição se ampara no questionamento referente ao tipo de ser humano que a sociedade pretende formar para fazer frente aos desafios que estão postos a cada dia. Nesse sentido essa pesquisa propõe que a educação ao assumir a diversidade cultural preponderante na sociedade contemporânea, se organize numa perspectiva intercultural para promover formação de homens heterogêneos pautados nas próprias diferenças sejam elas culturais ou sociais.

Assim a educação na perspectiva intercultural pode assumir um perfil diferenciado da educação homogeneizadora, na medida em que supera a lógica convencional de formulação e debate de conceitos, valores e atitudes pautados num só referencial cultural ou social, passando a buscar o desenvolvimento de pessoas que se responsabilizam pelos atos que pratica e pelas decisões que toma. É a ruptura da relação unidirecional, unidimensional e unifocal, a qual conforme a perspectiva unidirecional alinha as ações de forma linear e hierarquizada. Essa proposta típica de ensino se diferencia de educação sendo, segundo Abramowicz *et al* (2006, p. 50), caracterizada de tal forma que

[...] passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa 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, se tornam um que não

conduz o indivíduo a uma exteriorização crítica própria cultura, não se coloca como motor de uma militância anti-racista, já que atua mais no plano individual.

Nesse contexto as tensões que se articulam entre os sujeitos promovem uma interatividade no sentido de desenvolver as identidades, formando assim um sistema dinâmico que responsabiliza a todos por todos e tudo.

Partindo do pressuposto de que a educação deva buscar não somente o conhecimento de diversos tipos de culturas, mas principalmente favorecer a construção de uma cidadania planetária capaz de superar, as barreiras e fronteiras de forma amorosa e corajosa se apoiando numa dialética entre identidade e diferença conforme Keim (2011), a diversidade de concepções existentes entre os diferentes autores e obras consultadas, possibilita observar diferentes formas organizativas da Educação. Essas diferentes formas despertam o interesse para buscar argumentos que explicitem e viabilizem a compreensão dessa dinâmica ao ponto de ultrapassar o simples respeito à diversidade cultural.

Segundo Candau (2006, p. 211),

[...] a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são os/as mesmos/as. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção de sua igualdade.

Partindo do contexto que explicita as diferenças versões de igualdades no qual diversos autores se debruçam, Fleuri (2003) e Candau (2003) ao debater a interculturalidade, mostram que existe similaridade entre as diferentes posições apresentadas, não importando a nacionalidade. Assim destaca-se de Wulf (2005, p. 199) que

[...] no centro de tais pesquisas emergem a experiência da diferença, com a complexidade crescente que decorre dela. A cooperação intercultural engendra uma nova forma organizacional da pesquisa cujos envolvidos precisam aprender a conviver, de maneira produtiva, com as diferenças.

A cooperação à qual esse autor se refere se direciona aos pesquisadores, mas cabe também, para os educadores e demais cientistas que lidam com ciências humanas, pois a complexidade de compartilhar o processo cultural, fazendo referência especificamente à lingüística, faz com que os pesquisadores, por serem oriundos de outros idiomas, geralmente escolham uma terceira língua, a qual serviria de sistema comunicativo comum a todos, mas independente de cuidados que sejam tomados cada língua carrega o sentido de cosmovisão de cada povo.

Um exemplo importante se dá com a palavra alemã *bildung* que significa desde educação até as noções carregadas pelo espírito. Esse exemplo mostra como é difícil traduzir um texto científico e ser fiel à natureza cultural que permeia o texto original. Esse impasse, dificulta as relações diante dos colegas árabes, japoneses, chineses por exemplo que têm uma cosmovisão bastante diferenciada da cosmovisão eurocêntrica. Assim, para promover uma interação intercultural, segundo Andrieu (2004, p. 181), “antes de falar sobre um diálogo intercultural na Alemanha em particular aos jovens [...] suscitar algumas características sociais básicas da Alemanha e da Europa que ao meu entender são de compreensão como condições básicas”.

Esse diálogo que Wulf (2005), propõe entre a interculturalidade e o impacto de uma pedagogia do desenvolvimento da sustentabilidade Alemã, leva em conta os objetivos da UNESCO DECADE, que falam sobre a diversidade e a possibilidade de dialogar, por meio de um encontro intercultural, como condição básica, importante e fundamental para o desenvolvimento da sustentabilidade. Essa possibilidade depende de uma educação para a sociedade em geral, que fica sem referencial que lhe dê sustentabilidade e uniformidade. Dessa forma a interculturalidade depende fundamentalmente do respeito às diferentes opiniões sem assumir verdades ou certezas.

Andrieu (2004) cultiva alguns ideais importantes e necessários para o desenvolvimento da educação intercultural, como a noção básica de respeito das carências dos sistemas de orientação, as condições de cambio, o significado sazonal-mutante do desenvolvimento da sustentabilidade e a implementação dos valores cultivados diariamente.

Dessa forma ao partir do pressuposto de que a educação intercultural busca não somente conhecer os diversos tipos de cultura, mas principalmente favorecer a construção de cidadania planetária sem fronteiras e barreiras, que parte da dialética entre identidade e diferença. A diversidade de concepções existentes entre os diferentes autores e obras consultadas, possibilita observar diferentes formas organizativas da Educação. Essas diferentes formas despertam o interesse para buscar argumentos que explicitem e viabilizem a compreensão dessa dinâmica ao ponto de ultrapassar o simples respeito à diversidade cultural.

Essa proposição, por sua abrangência e complexidade se mostra como processo de permanente “reinscrição e negociação para a inserção ou intervenção de algo que assume novo sentido, o que acontece no intervalo de tempo entre o signo, privado de subjetividade e o escopo da intersubjetividade. Neste intervalo a quebra temporal na representação emerge o processo da agência” (BHABHA *apud* COSTA, 2006, p.16).

Esses autores, com essa citação fazem uma ressalva muito interessante referente á interculturalidade, ao buscar como se processa o entendimento da hibridação que se articula entre as culturas, em um ponto importante, usando a lingüística, através dos signos.

Essa posição tem especial importância ao se reportar ao desenvolvimento na primeira infância, no qual a criança mergulha num universo material e imaterial, real e onírico, cujos condutores são os saberes historicamente adquiridos pela família e pela comunidade, assim a criança absorve, assimila e recria significados diversos ao se considerar que o

[...] conhecimento empírico tem a ver com diferenças e semelhanças entre os fenômenos, estes que, surgem por meio da observação e comparação ordenada hierarquicamente com base em características formais; e a palavra ou um termo limitado é o meio pelo qual ele é comunicado (HEDEGAARDRD, 2002, p. 198).

Para compreender a diversidade cultural nos marcos da Educação. Freire (1987), Fleuri (2002) e Candau (2006) ajudam a refletir a questão da interculturalidade na medida em que promovem em suas locuções e textos, a inclusão sem excluir a identidade dos integrantes do processo.

Dessa forma a abordagem intercultural significa reconhecer as diferenças para a construção de relações de diálogo e de inclusão como meio de construção de identidades que incluam as diferenças. Esta perspectiva defende uma educação que tem como alicerce o diálogo e o respeito entre os diferentes.

5 ELEMENTOS INDICATIVOS DE INTERCULTURALIDADE PARA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Partindo do pressuposto de que a educação intercultural busca conhecer as diversas manifestações de cultura que permeiam determinado contexto social e grupamento humano, se considera a possibilidade dessa interação favorecer a construção da cidadania planetária. Com essa posição somada à postura do pesquisador que parte da dialética entre identidade e diferença, se tem processo no qual é possível observar diferentes formas organizativas da Educação, o que pode gerar e despertar diferentes argumentos que explicitem e viabilizem a compreensão da dinâmica à qual se referem, ao ponto de ultrapassar o simples respeito à diversidade cultural.

Nessa unidade que se refere como ponto de encontro da pesquisa com seus propósitos, faz-se alusão ao problema da pesquisa que interroga sobre a forma como a interculturalidade pode contribuir para propor ações pedagógico-didáticas nas escolas indígenas, instaladas na Terra Indígena Laklãnõ, para promover revitalização da identidade cultural e lingüística, bem como a valorização do que caracteriza seus integrantes como indígenas. Diante desse problema a pesquisa não fornecerá resposta objetiva de como deverá ser a dinâmica educativa nessa comunidade, o que é atribuição a ser exercida por seus membros, mas ela fornecerá elementos que poderão contribuir para que os docentes dessas escolas organizem seus propostas e projetos educativos de tal forma que ao revitalizar sua língua e cultura por meio da educação escolar revitalizem e reforcem sua identidade como povo tradicional.

Assim, com base no que foi desenvolvido até aqui se tem que a interculturalidade se caracteriza como interação consciente de elementos que respeitam e valorizam as diferenças sem priorizar vantagens ou ganhos individualizados.

A interculturalidade na educação se caracteriza então por meio do currículo que perpassa nas escolas três níveis, ou seja, da educação, do ensino e do treinamento conforme Keim (2011) os quais convivem a todo tempo, cabendo aos integrantes do grupo e a cada docente em si, fazer a opção nas diferentes circunstâncias, por qual desses três aspectos que serão adotados na sua atividade docente. Assim a educação foi apresentada como sendo processo que promove mudanças no estabelecido alcançando a raiz dos processos e dos conhecimentos e instituições estabelecidas; ensino como sendo processo de ampliação e desenvolvimento de conhecimentos já consagrados e treinamento como a repetição de ações e

processos, sendo que esses três processos podem se caracterizar como ações assumidas de forma alienada, romântica, ingênua e crítica conforme Pinto (2007).

Partindo dessa categorização, essa pesquisa apresentou o currículo em quatro visões ou dimensões os quais se apresentam de forma resumida como: Visão tradicional de natureza conservadora que não promove mudanças; Visão tecnicista que operacionaliza objetivamente o processo escolar; Visão crítica de orientação neo-marxista, que trata a escolarização a partir da historicização e das lutas políticas baseadas na organização da sociedade e na Visão pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como prática cultural, podendo desencadear libertação e mudança social.

Nessas quatro visões se tem a aplicação em diferentes matizes de dinâmica caracterizada como de educação, de ensino e de treinamento, cabendo ao docente e aos gestores a opção por qual delas deva ser adotada considerando as diferentes circunstâncias e possibilidades.

Para evidenciar as propostas de ação na educação como processo intercultural esse debate acadêmico, com base na bibliografia analisada até aqui, se apóia em sete aspectos referenciados por Candau (2006) para a organização de elementos indicativos de interculturalidade que podem contribuir para superar a linearidade e homogeneidade com que muitos processos e programas educativos estão referenciados.

Assim, nesse item está organizada uma descrição desses sete elementos que foram agrupados em duas categorias. Dessa descrição foram enunciados os elementos indicativos de interculturalidade que se apresentam como um dos focos alcançados por essa pesquisa.

Os sete elementos nomeados por Candau (2003) como identidade, relações, interações, desconstrução, articulação, resgate e promoção foram agrupados conforme sua capacidade de interação em duas categorias ou seja: elementos de registro cultural que se apresentam como elementos descritivos e de apresentação incorporando três dos sete elementos ou seja: a identidade, as relações e as interações. O segundo grupo constituído por elementos de sentido intercultural que se apresentam como elementos ativos de interação incorporando quatro dos sete elementos, ou seja: a desconstrução, a articulação, o resgate e a promoção.

Assim, na categoria de elementos registro cultural cabem:

- a **Identidade** que se mostra como o registro que explicita a natureza e a capacidade organizativa de cada agente e elemento cultural. A identidade se mostra por meio dos aspectos constituintes do sistema ou processo que carrega uma matriz cultural.
- as **relações** que se mostram como especificação da forma pela qual os componentes culturais estão envolvidos e como se caracterizam como agentes que

explicitam do que e de quem são, bem como indica a possibilidade de conexão e interconexão.

- as **interações** que se apresentam como elemento da categoria registro e se apresenta como processo que possibilita e desencadeia processos e dinâmica de manutenção ou de mudança por meio das diferentes possibilidades de encontro e de distanciamento possíveis entre os múltiplos aspectos que constituem a cultura em sua diversidade e mutabilidade.

Na categoria de elementos de sentido intercultural se tem:

- a **desconstrução**, que se coloca como meio de ruptura das relações e interações para a identificação das partes que constituem o todo a ser investigado e esse elemento segundo Candau se mostra como a capacidade de

[...] penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Esta realidade se apresenta entre nós com um caráter difuso, fluido, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais. A “naturalização” é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural e necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um/a de nós. Desenvolver estratégias nesta perspectiva é fundamental. Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. (CANDAU, 2003, p. 148).

- A **articulação** que se mostra na dimensão intercultural como a capacidade de promover e viabilizar novos encontros, aproximações e distanciamentos a fim de gerar respostas ao que a comunidade solicita e reivindica, e nesse elemento Candau destaca que ela se refere à “igualdade e diferença, onde é importante tratar no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos” (CANDAU, 2003, p.148).
- O **resgate** que se caracteriza como elemento intercultural na medida em que age como processo de recuperação de aspectos de identidade que foram denegridos e vilipendiados e Candau (2003, p. 148) referencia esse elemento como a ação de

[...] reconstruir os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades sócio-culturais. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-

estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAU, 2003, p. 115).

- A **promoção** é o quarto elemento da categoria sentido intercultural e por ser a culminância do processo, se mostra como meio, pelo qual os agentes do processo são restaurados em suas capacidades e potencialidades, para restaurar ou para evidenciar pontos considerados relevantes pelas partes envolvidas e esse elemento é referenciado por Candau (2003, p. 116) como a capacidade de

[...] promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas supõe um grande desafio.

Partindo dessa breve descrição de cada um desses elementos e com base na construção teórica desenvolvida nos capítulos anteriores o Quadro 1 apresenta cada um dos sete elementos propostos por Candau (2003) desenvolvidos como elementos indicativos de interculturalidade, que contam com a contribuição dos autores consultados e investigados para a construção teórica dessa pesquisa.

Os elementos indicativos que constam do Quadro 1 foram obtidos a partir da seguinte dinâmica: depois de realizada a pesquisa bibliográfica a pesquisadora fez cuidadosa leitura de rastreamento para buscar fragmentos no texto que pudessem, de alguma forma, indicar aspectos de interculturalidade. Esses aspectos foram reunidos em quadros onde foram separados por afinidade com os sete elementos propostos por Candau (2003). Depois foram agrupados conforme afinidade e semelhança textual o que possibilitou chegar aos elementos presentes no referido quadro.

Esses elementos indicativos construídos a partir da pesquisa bibliográfica têm a finalidade de possibilitar uma dinâmica de planejamento pedagógico-didático que contemple uma perspectiva intercultural com base nos elementos propostos por Candau.

No contexto dessa pesquisa esse Quadro será disponibilizado para os docentes das escolas localizadas na Terra Indígena Laklãnõ para que seja utilizado na construção e avaliação de seu Projeto Político Pedagógico. Essa utilização pode, na medida em que for utilizado como elemento reflexivo, nas escolas indígenas sem utilizado para ampliar a consciência de pertencimento da comunidade e de revitalização cultural com base na interculturalidade.

Quadro 1: Elementos indicativos que ajudam identificar a questão intercultural que está ou não inseridos nos plano de aula, Plano Político Pedagógico das escolas indígenas

Categoria	Elementos	Elementos Indicativos de Interculturalidade
Elementos de registro cultural	Identidade	1-Diálogo que promove inserção grupal. 2-Olhar para dentro de si . 3- Valorização das raízes culturais como característica de ser. 4- Consideração da convivência como gerador de particularidades do ser.
	Relações	1- Reconhecer as diferenças para viabilizar diálogos. 2-Reconhecer e respeitar as diferenças e diferentes. 3- Interagir cultura e conhecimento que viabilize vida coletiva. 4- Promover encontros e aproximações entre diferentes e diferenças. 5- Valorizar a mediação do signo como agente de significado nas relações sociais. 6- Viabilizar igualdade entre as classes sociais. 7- Considerar a educação com caráter complexo e polifônico que estimula trocas e partilhas.
	Interações	1-Identificar ligações construtivas e destrutivas entre diferentes e diferenças. 2- Desenvolver postura para ampliar aprendizagem. 3- Considerar o movimento cultural como agente de trocas de saberes. 4- Construir currículo que foque a formação de homens.
Elementos de relação intercultural	Desconstrução	1- Observar particularidades que rompem com o que está determinado 2- Reconhecer que o aprender se dá com base inconsciente de imagem, idéia ou conceito. 3- Romper com o presente para a evolução futura 4- Organizar gestão escolar apoiada na sua origem e em seus princípios.
	Articulação	1- Cuidar do e com o outro, que se confronta como diferente. 2-Emancipar-se como homem que compreende a diversidade cultural apresentada. 3- Reconhecer o poder público quanto à diversidade cultural.
	Resgate	1- Conceber o homem com base na organização da sociedade. 2- Manter diálogo e o respeito entre diferentes culturas. 3- Ouvir o universo cultural para fortalecer o papel da educação 4- Considerar a heterogeneidade como agente para fortalecer a escola 5- Desenvolver propostas políticas incorporadas na cosmovisão do modo de ser.
	Promoção	1-Organizar currículo que interage educação, ensino e treinamento. 2-Compartilhar saberes acumulados que se ampliam em relação com novos conhecimentos. 3-Adotar referenciais que possibilitem a superação do medo e da intolerância. 4- Adotar referenciais para leitura positiva da pluralidade social 5-Enfatizar as políticas públicas na reestruturação dos currículos escolares para superar defasagens.

Fonte: Construção e organização como decorrência da pesquisa

Uma aplicação prática desses elementos é de certa forma a análise e avaliação de documentos pedagógico-didáticos para determinar em que medida a organização educativa a que se referem se caracteriza como processo intercultural.

Ainda como elemento de investigação da interculturalidade na educação escolar essa pesquisa destaca de Pina (1997), um critério que se apóia em cinco aspectos indicativos de interculturalidade assim descritos:

Quadro 2: Aspectos indicativos de interculturalidade segundo Pina

- 1- **Denúncia da existência de cultura hegemônica de uma sociedade sobre outra.** Visa investigar por meio de análise crítica da prática social, as diferentes dinâmicas presentes na sociedade, para identificar processo de dominação e imposição cultural.
- 2- **Reconhecimento da existência de uma sociedade multicultural.** Se propõe a investigar como se articulam as práticas e políticas pedagógicas ao nível de reconhecer a valorização da diversidade cultural e da igualdade de direito de todos à educação que valoriza e amplia os referenciais de cultura promovendo interculturalidade no dinâmica pedagógico-didática.
- 3- **Fomento da solidariedade e a reciprocidade entre as culturas.** Se manifesta na medida em que desenvolve atividade educativa dinâmica que mobiliza a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, envolvendo tanto a comunidade como todo o processo educativo em práticas e debates que promovam a responsabilidade de todos com todos e tudo.
- 4- **Denúncia e historicização da injustiça provocada pela assimetria cultural.** Esse elemento de investigação intercultural se manifesta ao questionar o etnocentrismo e promove ações críticas aos critérios para selecionar e justificar os conteúdos desenvolvidos nas escolas.
- 5- **Avanço na direção de um projeto educativo incluído com base intercultural que desafia as discriminações.** Esse elemento/aspecto de investigação, na condição de finalizador de proposta tem como propósito abranger o currículo explícito e o currículo oculto bem como as relações entre diferentes agentes do processo educativo, na perspectiva de promover relação de reciprocidade que supera o autoritarismo e o burocratismo legalista.

Assim, essa construção teórica possibilitou a organização dos elementos do Quadro 1 e do Quadro 2 que trazem aspectos indicativos e investigativos de interculturalidade em educação.

No item seguinte, será instrumentalizado o propósito de instrumentalizar docentes para a análise dos documentos pedagógico-didáticos e a organização dos projetos e programas escolares de escolas e em particular das escolas indígenas Laklãnõ e Bugio na perspectiva da interculturalidade.

5.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL

A Educação Intercultural estimula a criação de “**entrelugares**” nos quais interagem diversos significados e sentidos. Nas políticas educacionais se deve considerar que a

diversidade constitui parte dos sistemas de raciocínio e de atitudes dos professores, dos alunos e seus familiares, dos administradores educacionais e das comunidades. O estudo da interculturalidade em educação pode ter uma importância imprescindível pelo fato de ela possibilitar o desenvolvimento de propostas e políticas, que incorporem a cosmovisão e o modo de ser de uma população, que se constitui de pessoas vindas de diferentes partes do planeta e também de populações tradicionais que carregam cada uma, marcas próprias de suas origens.

Partindo desta perspectiva, se defende e se propõe uma Pedagogia Intercultural que compreenda a educação como um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que garanta o direito à diferença e estimule a troca e a partilha. Nesse contexto a diferença não pode ser tratada como uma patologia ou como algo natural, mas deve ser considerada a partir dela mesma e nesse sentido cabe destacar que a educação com base intercultural se configura como educação na perspectiva crítica que se confronta com a educação bancária, segundo Freire, para superar as posições escolares que se apresentam redentoras, ao apresentarem metodologias e não concepções teóricas como base para gerar mudanças.

As concepções que concebem uma educação com margem de autonomia em relação à sociedade e, portanto, procuram entender a educação por ela mesma, não podem se caracterizar pelo romantismo e pela ingenuidade pedagógico-didática. Nas mudanças propostas pela educação os segmentos sociais conservadores se sentem ameaçados, pois as mudanças mostram que a sociedade não pode ser vista como um todo harmonioso e estático, mas como algo dinâmico e mutante, sujeito a desvios e mudanças de rumo, que devem ser conduzidas pela sociedade.

Assim é que a marginalidade, como aquilo que está à margem, é acusada como um desvio, mas é nela que se desencadeiam as mudanças. Nessa perspectiva se entende marginalidade como tudo que foge à norma e fica à margem, como por exemplo, os intelectuais e militantes que desafiam os sistemas vigentes, dentre outras concepções já reconhecidas pelo público.

A escola, por exemplo, surge dentro de uma perspectiva voltada para "redimir" os marginais, para equalizar as oportunidades sociais, enfim, para resolver os problemas da sociedade silenciando quem a desafia. A educação tem nesse texto um caráter supra-social, isto é, não está ligada a qualquer classe social específica, mas serve indistintamente a todas e enfraquece o poder central dominante.

A educação intercultural se mostra dessa forma, como uma proposta insurgente, a esse modelo representado pela escola bancária que aliena e naturaliza conforme Freire. Essa

alienação e naturalização ao ser superada por uma proposta de educação emancipadora pode possibilitar que a libertação e a autonomia se apresentem como referencial fundamental para viabilizar vida em plenitude. Essa insurreição precisa ter em conta que são três as Pedagogias ou Escolas que contemplam as teorias não-críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista e elas não podem se configurar como inimigas, mas como diferentes tendências com as quais a sociedade organiza sua propagação de sentimentos e conhecimentos.

A proposta de mudança anunciada pela educação emancipadora, atua na raiz do processo de formação humana, devendo considerar a necessidade de cada integrante do processo educativo e deve conhecer as formas de atuação das incontáveis tensões que permeiam a organização da sociedade que constitui o modelo civilizatório vigente. Esse contexto configurado como um complexo de tensões dialéticas entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural e na construção teórica dessa pesquisa ficou destacado que a interculturalidade na educação se manifesta fundamentalmente em um bloco conceitual que evidenciou a educação como agente de mudança social e dois blocos de elementos de análise.

Esses dois blocos se caracterizam de tal forma que o primeiro se apóia em sete elementos de investigação sendo três critérios de registro como identidade, relações e interações e quatro critérios de relação intercultural como desconstrução, articulação, resgate e promoção. O segundo bloco se apresenta na forma de cinco aspectos caracterizados como: 1) Denúncia da cultura hegemônica de uma sociedade; 2) Reconhecimento da existência de sociedade como algo multi e intercultural; 3) Fomenta a solidariedade e a reciprocidade entre as culturas. 4) Denuncia e historiciza a injustiça provocada pela assimetria cultural; 5) Avança na direção de um projeto educativo incluído com base intercultural que desafia as discriminações. conforme Candau.

A perspectiva da educação intercultural dessa forma, nesses dois blocos de critérios, se apresenta como elementos de diagnóstico que pode contribuir para deslanchar mudanças da educação bancária para uma educação intercultural de matriz insurrecional, geradora de mudanças que priorizem e valorizem a vida acima de qualquer outro referencial.

Com base nesses aspectos ao se debater a questão central dessa dissertação que é a interculturalidade e a escola indígena se procedeu ao desenvolvimento de um debate acerca de como realizar um diagnóstico da realidade para a proposição de argumentos e possibilidades de desenvolvimento de proposta escolar indígena intercultural. Esse processo poderá ocorrer com base nos passos indicados por Candau, com os quais poderá ser desenvolvida uma

proposta que se mostre importante e útil para que os docentes indígenas consigam elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas Laklanô e Bugio com base na interculturalidade, que as caracterize como escola indígena, como propõe a legislação federal.

5.2 ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA INTERCULTURAL.

Os estudos alcançados nos capítulos anteriores fornecem argumentos teóricos e operacionais que podem viabilizar a organização de uma proposta de educação escolar de natureza intercultural, com base na cultura e na identidade, com foco direcionado para instrumentalizar a comunidade escolar para a organização da construção do Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas Laklanô e Bugio, considerando as conseqüências decorrentes da diferença cultural presente no confronto entre a identidade da cultura indígena e a identidade da cultura dos não indígenas.

Nesse sentido a pesquisa forneceu dados e meios com os quais se pretende estimular docentes e gestores a fundamentar a inclusão da interculturalidade como elemento referencial no PPP das escolas indígenas Laklanô e Bugio.

Os indicadores de interculturalidade, apresentados no Quadro 1, foram debatidos com os docentes indígenas, como **elementos de registro cultural** e **elementos de sentido intercultural** e foram apresentados também os referenciais para **diagnóstico interacional** com base nos indicadores do Quadro 2, os quais são propostos como linha condutora que poderá permitir uma flexibilidade dessa inclusão no contexto da realidade vigente.

Essa reflexão permite fazer uso dos indicadores de registro: **identidade, interação e relação** e dos indicadores de ação para mudança: **desconstrução, articulação, resgate e promoção** os quais somados aos cinco aspectos constituintes do segundo bloco, podem viabilizar um roteiro de construção intercultural inicial e um instrumento de diagnóstico posterior para a construção e fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico (PPP). Com isso posto, se pretende que as atividades educativas tenham influência na formação e revitalização da identidade daquele povo, considerando que possuem uma tradição construída em mais de três mil anos e que aos poucos está desaparecendo.

A cultura, costumes, bem como hábitos, cantigas, lendas, histórias que os mais idosos traziam como um conhecimento étnico e que não se ouve mais, são de certa forma um aspecto a ser revitalizado e nesse contexto em reunião de apresentação desse material realizada com os professores indígenas, se percebeu a necessidade de ter clara qual é a identidade indígena

vigente, e se constatou que esse é um processo que se reconstrói a cada dia com base nos registros significativos que permanecem na mente das pessoas envolvidas. Essa dinâmica é que deve ser socializada com a comunidade escolar, para com ela, identificar como se produz a identidade, que até então, é conhecida como algo que foi herdados através dos tempos e que são ensinados para as próximas gerações. Nesse sentido Habermas (*apud* BORBA, 2001, p. 33) diz que: “A identidade do eu indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência”.

Dessa forma trabalhar a **identidade** se caracteriza como processo no qual vai se constituindo como o tempo no qual a pessoa entra em contato com as diferenças existentes tanto no próprio eu como também no coletivo, ou seja, no contato com o coletivo a pessoa vai aprimorando seu saber, com o outro saber desconhecido, que permite uma abertura para o novo e assim se constitui uma nova identidade de si mesmo. Habermas (*apud* BORBA, 2001, p. 18) diz, quando situa a raiz da identidade na esfera do trabalho e da troca, duas mediações dialeticamente motrizes: de um lado, o agir estratégico para corresponder as expectativas da produção e de outro, o agir comunicacional para corresponder às necessidades de **interação** e de poder de emancipação. Essa posição se sustenta na sugestiva idéia de Habermas quando usa a frase “o agir estratégico” a qual pode colaborar no desenvolvimento do que diz respeito à educação. Nesse sentido esse autor se refere também aos meios econômicos que perpassam a vida em todos os locais e também nas terras indígenas. Já o agir comunicacional corresponde da mesma forma à economia, mas prevalece a educação, pois um povo que é constituído com uma educação para a autonomia e emancipação, está imune à entrada de “doenças” parasitas, as quais deixa uma comunidade à margem com inúmeras defasagens de bem-estar como moradia, saúde e dignidade.

Então se é no convívio e nas experiências alheias com o outro, que se elabora a identidade, é importante saber muito bem que tipo de **relações** sociais são necessárias compartilhar para conquistar espaço para a consciência e organização da identidade. No contexto das relações há que estabelecer alguns princípios como: a busca de consciência e responsabilidade referente à relação inerente entre jogos e poderes, pois são eles que movem uma determinada comunidade, ou outro grupo qualquer, ao estabelecer uma organização de cultura e cosmovisão para clarear a identidade. Agir radicalmente a favor da vida, é um processo importante para a configuração de uma identidade voltada para a emancipação humana. Dessa forma se pode conscientizar cada pessoa de que ela está em permanente processo em busca de libertação, apesar de que, nunca conseguirá estar em pleno estado de liberdade pois isso é uma fantasia alienadora. É, portanto, fundamental estar consciente de

que a responsabilidade das ações individuais, na perspectiva do coletivo, se mostra como uma reconquista da humanidade perdida e uma possibilidade para se assumir como ser em libertação, juntamente com todo o seu coletivo.

Ao pensar que a sociedade inserida no atual contexto civilizatório, se apresenta fortemente como uma relação com matriz européia, que se espalhou pelo mundo no século XIX, se tem no contexto indígena uma complexificação para pensar a revitalização de sua cultura e identidade. Essa expansão moveu uma relação pautada na técnica com a chamada sociedade industrial que passou a ser vista como uma condição por excelência da sobrevivência dos povos. Depois, com a exaltação da ciência, em oposição da filosofia especulativa, juntamente com os dogmas religiosos ocorreu de forma substantiva alterações nas formas tradicionais de crenças e comportamentos.

Assim a razão técnica fez imperar o agir com o imediato, despreocupando-se totalmente com a condição das relações humanas, de cunho ético, sem levar em consideração as condições de vida, de trabalho digno, de moradia e de educação como sendo bens essenciais para uma vida com dignidade, impondo em seu lugar o que se convencionou chamar de capitalismo selvagem, que despreza totalmente as necessidades e particularidades do que representa ser humano num contexto de humanidade.

Todavia há que se pensar em compartilhar relações complexas, de ordem técnica, que movem as relações de autoridade, que fazem parte da força e do poder que movem as relações interpessoais e que dão conta das relações simbólicas, como relações intersubjetivas, bem como das relações sujeito-objeto e das relações sujeito-sujeito, de forma que essas relações se fortalecem como compromissos estabelecidos em uma relação de responsabilidade com o ser humano na dimensão da ética.

Nesta perspectiva o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica com a Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação com base na Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira, promove a organização de escola indígena, que deve ser considerada como foco da participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, considerando:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas socioculturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, com processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- edificações de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI- uso de materiais pedagógico-didático produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 2010).

Diante das relações citadas acima e o uso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação, recomenda-se o desenvolvimento de um **diagnóstico interacional** a partir de um diálogo com os professores e a comunidade indígena em geral como uma caminhada para a conscientização da necessidade de estabelecer medidas a serem tomadas que culminem com uma mudança que coloque as escolas indígenas, em um contexto que contribua para a revitalização da língua e da cultura tradicional desse povo.

Nos encontros com a comunidade indígena organizados pelo projeto ao qual esse texto está vinculada⁷, onde foram debatidas essas questões, ficou patente algumas inquietações referentes a como os indígenas são considerados pela sociedade do entorno. Considerando Levinás (1997) que em sua ontologia declara que cada um é conforme o outro o vê, dessa forma o indígena é como eles próprios se vêem e índio é também como quem não é indígena os vê. Dessa forma cabe destacar Guathier (1998, p. 67) ao dizer que

Índio não somente proporciona um olhar oriundo do passado (ou das projeções das outras culturas, o que lhe confere uma ausência de sentido próprio): ele é o “olhar de fora”, aquele olhar que vê o que os outros não podem ver; ele é o “non-sense”, o olhar paradoxal, o ponto cego da formação cultural brasileira.

A partir dessas reflexões cabe à escola através de sua atuação como local gerador de conhecimentos, desenvolver estudos que proporcione à comunidade meios para que os jovens e os adultos, em contato com a comunidade não indígena, percebam e valorizem a diversidade como uma possibilidade de inclusão no que diz respeito ao mercado de trabalho, ao qual desejam ser incorporados, conforme depoimentos dos indígenas durante os encontros realizados e já referidos, valorizando-se e orgulhando-se pela possibilidade de oferecer um potencial diferente do que é comum no meio dos não indígenas. É a educação que pode desencadear essa perspectiva como meio para que a sociedade indígena tenha recursos para se impor no meio externo.

Dessa forma cabe à educação indígena contribuir para a superação da postura vigente de que essa comunidade está atrelada à solidariedade e caridade. Os indígenas convictos desse seu potencial, podem estabelecer novas relações com o entorno social, por meio de seus

⁷ Encontros que fizeram parte das atividades concentradas do curso de especialização “Educação Intercultural e o Bem Viver.

saberes, como elemento de troca de suas experiências e conhecimentos que se caracterizam como agentes que atuam com base na reciprocidade.

Esses conhecimentos se materializam por meio da linguagem que é dinâmica e fluida o que segundo Arroyo (1993 *apud* LISPECTOR, 1992, p. 95) se caracteriza como:

Desconstruir um texto é revelar como ele funciona como desejo, como uma procura de presença e satisfação que é eternamente aliada. Não se pode ler sem se abrir para o desejo da linguagem, para a busca daquilo que permanece ausente e alheio a si mesmo. Sem certo amor pelo texto, nenhuma leitura seria possível. Em toda leitura, há um *corps-à-corps* entre leitor e texto, uma incorporação do desejo do leitor ao desejo do texto.

Nesse sentido, Lispector enfatiza que para haver uma **desconstrução** é necessário que haja a possibilidade de brechas, as quais quando abertas e ampliadas, possibilitam uma visão do outro, ou seja, mostram o que pode ser diferente e modificado. Então o único ser que provém de uma consciência pensante é o ser humano, e somente esse ser pode abrir brechas para o novo. Mas para acontecer a mudança é necessário o desejo do novo, precisa ser audacioso, corajoso e crítico para requerer mudanças objetivas para a emancipação humana.

Para ser audaciosa, corajosa e crítica a pessoa deve estar provida dos meios para superar as dificuldades que já possui e com outras que enfrentará a partir das mudanças pelas quais optou e também ter valentia para sacudir o desânimo, o cansaço, a falta de tempo e outros contratempos que os desafie. E ser audacioso é buscar a luz no final do túnel, superar a falta do tempo, o cansaço, o desânimo. Nesse sentido é fundamental dar a si próprio uma esperança de poder modificar e responsabilizar pelo diferente e acreditar no possível, isso é fortalecer o eu e o devir que há dentro de cada um de nós, embora haja contratempos breves ou duráveis.

É nessa perspectiva que há a necessidade de **desconstruir** a forma de pensar a educação indígena Xokleng/Laklãnõ, como é realizada atualmente, possibilitando um pensar eco-desorganizativo/organizativo. Esse olhar significa uma inauguração para a busca de um horizonte que estabeleça um compromisso com o bem estar desse povo, que há muito tempo, sente a necessidade de uma educação que esteja mais comprometida e mais responsável pela construção de uma identidade que respeite as singularidades e as diferenças existentes dentro do grupo e com a comunidade do entorno..

Assim nesse andar, construir um Plano Político Pedagógico que dê conta de uma educação descolonizante, que não seja dominadora e nem opressora, mas sim uma educação que se comprometa com a cidadania que se apresente como um movimento que se refere

na filosofia da libertação, de transição da resistência para a insurgência, com vistas à descolonização do poder, do saber, do ser e da vida.

Nessa busca cabe um indicativo de Candau (2003) que é a **articulação**, que vai permear um diálogo das atitudes a serem tomadas no sentido de estudar melhorias para a educação bem como movimentos atrelados à mesma. Para uma boa dinâmica, haja vista, manter uma relação crítica com as políticas educativas estaduais e municipais bem como com as práticas pedagógicas, e as relações com a comunidade indígena e não indígena.

Estabelecer uma prática educativa de tal forma que venha contribuir para uma educação emancipatória, ou seja, uma educação que estimule a libertação e possibilite uma ruptura com os paradigmas já estabelecidos e que seja de certa forma, inerente para o bem estar da comunidade indígena.

Nesse sentido, cabe a necessidade de promover o **resgate** da identidade como meio para buscar uma forma de revitalizar algo que está perdido ou quase extinto, em determinada comunidade, ao nível coletivo ou pessoal. Esse caso, na questão indígena, ocorre com a revitalização da cultura e da cosmovisão integrantes da identidade do povo. Resgatar também se refere à hibridação, ou seja, a mistura das culturas, das etnias e do jeito de ser de tal forma que possibilite o compartilhar de inúmeras diferenças existentes em uma determinada comunidade. Esse processo de resgate promove a responsabilidade educativa como conhecimento emancipatório capaz de potencializar uma educação que permita rejuvenescer a aura da educação, hoje vista como inconformada e subjetiva com as atividades das quais estão sendo feitas e propostas, pelos planejamentos.

Para tanto, suprir as necessidades existentes na área da educação exige que se façam estudos permanentes que permitam reflexões das atividades, bem como as próprias aulas e planejamentos, os quais estão à frente da educação nos dias de hoje. Esse olhar diferenciado que a educação necessita, nada mais é, do que uma promoção que vai dar sentido, significado ou promover uma educação que dê conta da aceitação das diferenças tão acentuadas na atualidade. Nesse sentido, a diversidade existente nas escolas, exige do professor postura de criatividade no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, que aproveitem a interação entre alunos e professores e também entre os diferentes integrantes do processo.

Nesta proposta discute-se a diferença e os diferentes, em diversos ângulos, situações, contextos, imagens e enredos. Sob distintos olhares e sensibilidades, a diversidade cultural é então apresentada e debatida, sempre na perspectiva de que os diferentes são iguais enquanto espécie, enquanto sujeitos, enquanto seres de direitos, vivendo a dialética da igualdade e da diferença denunciando assim, a homogeneidade de uma sociedade. Segundo Marcos (2005,

p.1.): “Las instituciones educativas que preparen a las personas para que construyan la emergente sociedad intercultural, basada em el avance y respeto de las ideas, el discurso intercultural”. Nessas condições que apresentam a sociedade em uma crescente demanda de deferentes e diferenças, há necessidade de ampliar o embasamento teórico no que diz respeito as práticas e políticas pedagógicas, refletindo assim, a múltipla diversidade existente em uma sociedade ou até mesmo nos pequenos grupos.

Dessa forma o resgate se evidencia a partir de uma base teórica, ou seja, uma construção de conhecimento que contribua de forma significativa para a formação do professor, bem como para o encaminhamento dos alunos, tornando-os mais críticos e humanos, contribuindo para uma sociedade que conviva respeitosamente compartilhando com as diferenças.

Nesse sentido, para obter uma **promoção** da educação é necessário ter consciência do direito de ser diferente e saber que as diferenças existem entre pessoas e em grandes grupos, como diz Santos (1988, p. 10) “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”.

Um fator oportuno de promover a promoção da educação é a troca de diálogos de diferentes grupos, observando o nível dessas diferenças, procurando diminuir o grau de diferenças, de forma que, estabeleça uma harmonia entre o diferente e a diferença. Essa interação fortalece a identidade cultural, e as pessoas que os constituem. Há de certa forma, uma necessidade de buscar novas referências para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas que estão surgindo com as novas tecnologias e meios de comunicação de massa. Em Florianópolis Santa Catarina em um Seminário Internacional, sobre a educação intercultural, gênero e movimentos sociais promovida pela Universidade Federal foram enumerados alguns desafios que devem ser enfrentados para que assim aconteça a promoção de uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória.

As experiências de interação podem dessa forma se constituir em fatores importantes para que uma pessoa conheça a outra e dê sentido a muitos modos de viver e expressar o real conhecimento que ambos trazem em suas raízes epistemológicas. Nesse sentido, o diálogo é muito importante e oportuno para uma construção conjunta entre as diferenças e os deferentes.

Então, percebe-se que é preciso romper com os entraves existentes na área da educação para que aconteça a promoção da educação bem como as instituições educativas. ○

reconhecimento das diferentes nacionalidades presentes no mesmo país tem favorecido o desenvolvimento desta preocupação de uma promoção de uma educação intercultural.

Pina (1997) traz alguns indicativos também que contribuem para o despertar da interculturalidade, e o cuidado com o outro, que é necessário ter com o ser humano, pois os mais afetados na crescente exclusão, são os outros, ou seja, os considerados diferentes, melhor dizendo os que não dominam os códigos da modernidade e que de uma certa forma, resistem às novas configurações da competitividade, assim denunciando a cultura hegemônica de uma sociedade que se constitui de diferentes dinâmicas.

O reconhecimento de uma sociedade multicultural segundo Pina (1997) dá abertura para articular as práticas pedagógicas que reconheçam a amplitude da diversidade cultural existente no cenário da educação e que priorize o direito a todos de poder atingir referências que valorizem e promovam um olhar que tem sido muito discutido nas últimas duas décadas que é a questão intercultural no processo pedagógico-didático.

Nessa perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas também por motivações sociais, políticas, ideológicas e culturais. Essa corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente por algumas décadas nos Estados Unidos, através de pressão e reivindicação de minorias étnico-culturais, principalmente negras

Então afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto, é, de uma certa maneira, uma verdade. Pois as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p 150-1

ANDRIEU, Bernard. **A nova filosofia do corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. 179 p.

ALMEIDA, Paulo. Nunes: **Educação lúdica, técnica e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1974.

BASEI, Andréia P.; LEÃES, Wenceslau Filho (Orgs.). A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 11, Febrero de 2008.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; FISCHMANN, Roseli; PINTO, Céli Regina J. **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: USP/UNESCO, 2001.

BORBA, Amândia Maria. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Itajaí: UNIVALI, 2001. p. 33

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n° 04/2010**. Fixa as Diretrizes Nacionais Gerais. Brasília, 2010.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. 6. ed. Lisboa: Presenca, 1990. 145p. (Biblioteca de textos universitarios, 46). Tradução de: Histoire et sciences sociales; Pour une économie historique; Les responsabilités de l'histoire; Histoire et sociologie; Li rapport de l'histoire des civilisations; Unite et diversité des sciences de l'homme.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e proposta**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Coord.). **Somos todos iguais? escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 64

_____. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 148

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e educação indígena**. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/TE//298316_1_1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2009.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teorias social, anti- racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.149

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez. de 2002.

_____. (Org.). **Educação intercultural: desafios epistemológicos em edições interculturais nas relações interétnicas - mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 70

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2003, n. 23 [citado 2009-03-24], p.16-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 12 Out 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALISSON, Roger. La culture populaire et les mots. In: **Bulletin de l'Unité de Recherche Linguistique**, 4.2, INalf – CNRS, 1984.

GARCIA, Beatriz. **Conviver com os outros e com a natureza**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. 323p.

GUATHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente...** [et al.]. Tradução de Francisco Pereira Lima. Ijuí: UNIJUI, 1998. 457p.

HALL, Stuart; SOVIC, Liv. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 410 p. (Humanistas).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HEDEGAARD, Mariane. A Zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HERNÁNDEZ, Virgilio; WALSH, Catherine. **Interculturalidade e (des) colonialidade Perspectiva crítica e políticas**. Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de julho de 2009. p.1

KEIM, Ernesto Jacob. Eco-Pedagogia como ação para a autonomia e a liberdade: Gutiérrez e Freire em diálogo com princípios Eco-vitais. In: **8º Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2006, Passo Fundo: UPF, v. 1. p. 1-10, 2006.

_____. **Ecopedagogia, o bem viver e a educação indígena**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. **O bem viver como referencial civilizatório para a formação de mestres e doutores**. In: EDUCERE, Curitiba, PR, out. 2009.

_____. A educação e a revolução social de Martinho Lutero. **EccoS** – Rev. Científica, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 999, jan./jun. 2010.

_____. **Educação da insurreição para a emancipação humana**: ontologia e educação em Lukács e Freire. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**: crônicas. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992. p.95

MARCOS, Ana Rodriguez. Interculturalidad, formación del profesorado y educación. Madrid: Pearson, 2005.

MORAIS, Maria. Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Praxis). P. 147

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PALOMINO, Thaís Juliana. **Práticas intermulticulturais: possibilidades de um trabalho colaborativo entre uma pesquisadora e uma professora iniciante**. In: XVI Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM, 2008, Montevideo/Uruguai. Libro de resúmenes XV. Jornada de Jovenes Investigadores, 2008.

PINA BARTOLOMÉ, M. **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: Cedecs Edit., 1997.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOMÉ, Turjo Torres. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica imperial **crítica**: diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Revista sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 5-32, jun/Dez, 2004.

SANTOS, Pe. Anízio Ferreira dos (Org.). **Eu, negro**: discriminação racial no Brasil existe? São Paulo: Loyola, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p19.

SILVA, Marcos. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SITE: <<http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/folclore.htm>>. Acesso em: 23 Agost. 2009.

STEINBERG, R Sirley; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil construção corporativa da infância**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; FLEURI, Reinaldo Matias; TRAMONTE, Cristiana *et al.* **Curso de Formação de Educadores na Perspectiva Intercultural**. Florianópolis, 2004.

TORRES, Maristela Sousa. Interculturalidade e Educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a comunidade escolar na região do Araguaia. 2004. 176fls. Dissertação (Mestrado em Educação/Relações Sociais). UEMT/IE, Cuiabá.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural, 2002**. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-R&q=declara%C3%A7%C3%A3o+universal+sobre+a+diversidade+cultural&meta=&aq=0&aqi=g9&aql=&oq=declara%C3%A7%C3%A3o+universal+sobre&gs_rfai=&lembras do meuquanto no motelfp=74c0e11e5bb90041>. Acesso em: 21 abril 2010.

WALSH, Roger. **O espírito do xamanismo**: uma visão contemporanea desta tradição milenar. Tradução de: The spirit of shamanism. São Paulo: Saraiva, 1993. 300p.

WEBER, Max; GERTH, Hans Heinrich; MILLS, Charles Wright. **Ensaio de sociologia**. Tradução de: From Max Weber, essays in sociology. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1972?]. 530p.

WULF, Christ. **Antropologia da educação**. Campinas/SP: Alínea, 2005.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.