

ESCOLA PÚBLICA, DIVERSIDADE CULTURAL E DEMOCRACIA: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA INDÍGENA PATA- XÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI

Lucia Helena Alvarez Leite

Universidade Federal de Minas Gerais

lualvarezleite@gmail.com

Resumo: Inserido no campo dos estudos sobre educação escolar, diversidade cultural e cidadania, este texto tem como objeto de estudo a experiência da escola indígena Pataxó da aldeia Muã Mimatxi(MG), tendo como referencia teórica a produção acadêmico-científica de autores contemporâneos que têm trabalhado com o tema da escola pública democrática a partir do paradigma da educação como direito e da escola como encruzilhada de culturas. Procura, assim, ampliar o referencial analítico sobre escola pública, diversidade cultural e cidadania, principalmente tendo como referência a luta dos povos indígenas por uma escola pública e diferenciada.

Palavras-chave: escola pública – diversidade cultural – educação intercultural

I - INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado tem origem nas atividades acadêmico-científicas¹ que venho desenvolvendo ao longo de minha trajetória como educadora, discutindo temáticas voltadas para a relação entre espaço público, diversidade cultural e cidadania, e suas implicações na construção de uma escola pública inclusiva e democrática. Reflete o trabalho desenvolvido junto aos professores Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, de Itapecirica (MG), durante o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais.

A experiência das escolas indígenas, no Brasil, junta-se à experiência de outros Movimentos Sociais, como o Movimento Negro e o Movimento Sem Terra, e questiona o modelo de “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos”, revelando a imposição cultural nele presente. A experiência de luta desses movimentos pelo reconhecimento de seus direitos a uma educação pública, assim como ao direito à terra, à saúde, revela uma crítica ao universalismo abstrato e formal presente no discurso dominante sobre cidadania. Reconhecendo-se como portadores do direito a participar do espaço público, os movimentos sociais criam um conflito dentro deste espaço, forçando sua mudança para que este possa acolhê-los. Como afirmam Paoli e Telles (2000:106/197),

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento de campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por

1 Estudo realizado com bolsa da CAPES/Fundação Carolina

onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas de vida social por onde discriminações e exclusões se processam.

Para isto, os Movimentos Sociais vão além das lutas de caráter econômico e político, buscando a democratização da sociedade como um todo, em seus aspectos mais singulares, já que a exclusão aparece também na forma de racismo e discriminação cultural, e não só como exploração econômica.

Com suas reivindicações e proposições, estes novos atores coletivos passam a questionar este modelo de escola pública homogeneizador, onde não há espaço para a diversidade, para a especificidade, para as particularidades presentes em uma sociedade cada vez mais heterogênea. Desde esta ótica, as críticas desses novos sujeitos de direito abriram a possibilidade de trazer para o espaço público um debate sobre a democratização da escola pública, ampliando seus limites para que esta possa acolher estes novos cidadãos, que reivindicam seu direito a formar parte deste espaço, não só com sua presença física, mas também com sua voz e seus projetos. Segundo Arroyo (2003:30), nesse processo

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina. Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

É dentro desse contexto que surge a necessidade de se repensar este modelo de escola, esta cultura escolar hegemônica, incorporando as críticas formuladas pelos novos atores sociais que passam a fazer parte da esfera pública, que, de maneira radical acabam por questionar o sentido desta escola, gerando crise e conflito entre os educadores, pois, como afirma Pérez Gómez(1998:11):

Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas. („) Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas.

É nesta perspectiva que podemos compreender a luta do Movimento Indígena por uma escola indígena intercultural e bilingue, dentro dos sistemas públicos de ensino.

II – ESCOLA PÚBLICA, DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA

A temática da Diversidade Cultural e Cidadania é ampla e ultrapassa os muros escolares. Geertz (2001), ao analisar o momento histórico vivido na atualidade, destaca o caráter cada vez mais pluralista das relações entre os povos do mundo, refletido nas guerras civis étnicas. Estes fenômenos acabam por produzir sentimentos de dispersão, particularidade, complexidade, dificultando a articulação entre as realidades locais e as globais.

Tudo isso, segundo o autor, cria uma enorme dificuldade para os analistas teóricos e investigadores sociais, já que os grandes conceitos integradores e totalizadores – nação, povo, identidade, cultura, sociedade, Estado,...-perdem sua força como organizadores de idéias e reveladores de uma determinada realidade.

Para Geertz, isso revela a necessidade de se construir novas idéias para compreender o mundo emergente, já que os grandes conceitos não são eficazes. Como ele destaca:

para que lo general pueda ser aprendido y para que se descubran nuevas unidades, parece necesario aprenderlo no directamente, de una sola vez, sino a través de ejemplos, diferencias, variaciones, particularidades – poco a poco, caso a caso. En un mundo en pedazos, debemos examinar las astillas. (Geertz, 2001:193)

Diante de duas formas de entender a realidade atual, -os adeptos de um ceticismo desiludido que creem no fim das grandes narrativas e os que creem que o que estamos vivendo agora é um choque de civilizações-, Geertz advoga por uma postura investigadora paciente, modesta e com critério que possa criar novos modos de pensar receptivos às particularidades, descontinuidades e, neste processo, encontrar também afinidades e vinculações. Como destaca Geertz (2001:195):

Confrontados con esta elección entre un ceticismo desiludido, que nos deja poco que decir, excepto que la diferencia es diferencia y no hay como evitar eso, y un retrato verbal operístico, que concibe choques de guerras entre mundos aún más espectaculares de los que parecemos haber conseguido evitar por poco hasta ahora (...) aquellos entre nosotros que tenemos el compromiso de hacer un triaje de asuntos concretos, para desarrollar comparaciones pormenorizadas – investigaciones específicas de diferencias específicas -quizá parezcamos ingenuos, quijotescos, disimulados o anticuados. Mas, si es que vamos encontrar normas de navegación en un mundo astillado y desmontado, tendrán que venir de este trabajo paciente, modesto y con criterio. Ni las escenas frías ni los enredos acalorados serán realmente de cualquier serventía. Precisamos descubrir con bastante exactitud cuál es el panorama.

O panorama ao que se refere Geertz é cada vez mais difícil de ser captado pois a maneira de conceber e dividir o mundo político e cultural está em crise, necessitando de novos referentes. Para Geertz (2001:195):

la misma disolución de grupos estables y divisiones conocidos que tornó tan insondable y lleno de arrestos el mundo político hizo que el análisis de la cultura, de cómo las personas viven las cosas, reaccionan a ellas, las imaginan, las juzgan y las manejan, se tornara un empeño más difícil de lo que era cuando sabíamos, o mejor, juzgábamos saber lo que combinaba y no que no combinaba con lo que.

Esta realidade acaba por afetar o campo da educação, fazendo surgir a necessidade de categorias que consigam discutir a função social da escola nesta sociedade, ao mesmo tempo tão globalizada e tão estilizada.

É dentro desse contexto que podemos entender as contribuições de teóricos que trazem a educação para o campo dos direitos, compreendendo a dimensão política da cultura e da educação

Neste aspecto, Paulo Freire (1970, 1996, 1997, 2000) foi um dos autores que mais discutiu a relação entre cultura e política na prática pedagógica.

Ao entender o multiculturalismo

como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos de do saber incorporem a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas (Freire, 1992)

Freire ressalta também o caráter político da educação que acolhe a diversidade, já que, para ele

É preciso enfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns – e demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos – e uma nova ética no respeito às diferenças. (Freire, 1992)

Para Freire, não há uma educação neutra, já que, na sociedade, o que encontramos são projetos em disputa. Segundo Freire (1987: 27),

É nesse sentido que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem, desenvolvemos a política. Quanto mais ganhamos esta clareza da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Neste sentido, Paulo Freire advoga por uma escola pública popular como uma escola cidadã, que para ele tem as seguintes características:

A escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola cidadã é uma escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Streck D.R., redin e., Zitzkowsk, J.J, 2008:167)

A relação entre Educação, Diversidade Cultural e Cidadania é também objeto de reflexão de Arroyo, que busca compreender o educativo na luta dos Movimentos Sociais por seus direitos. Segundo este autor:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade. (Arroyo 2003:29)

O autor questiona o modelo de cultura escolar hegemônico que, para ele:

tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento. (...) As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas (Arroyo, 2000:65)

Destaca o papel político da prática pedagógica quando afirma que:

Todo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância. (Arroyo, 2003:33)

Ao refletir sobre Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Escola, Arroyo(2003: 40) destaca que:

Análises diversas têm destacado que os “novos” movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis. Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas homogêneas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social. Mostram que a teia social e educativa é bem mais complexa do que as concepções integradoras supunham. Inclusive as concepções integradoras e universalistas de educação básica. Ao explicitarem as tensões no campo da cultura, esses coletivos interrogam de um lado o peso da cultura nos processos formadores, nas motivações da ação humana e sobretudo interrogam concepções demasiado homogeneizadoras de educação-integração-racionalização, construção do sujeito universal, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógico. (...) Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade e contamina até as experiências de educação não formal.

A concepção da escola como instrumento de luta por seus direitos, está presente também nos autores que discutem a educação indígena no Brasil.

Grupioni(2006:48) afirma que

A demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda

não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste, hoje, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias.

Também Alvarez Leite (2008:109,110), reflete sobre a construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil, buscando revelar as tensões presentes nesse processo:

Apoiada en un modelo que valora la cultura y refuerza el control de la escuela por la comunidad y materializada en una experiencia de intervención estatal en esta misma comunidad, la escuela indígena intercultural bilingüe va siendo tejida con hilos finos y transparentes, difíciles de visualizar y que parecen poder romperse en cualquier momento a causa de su fragilidad. Es localizando estos frágiles hilos que podremos dirigir el foco de nuestra mirada para comprender la construcción de esta escuela. (...) El proceso de construcción de la escuela indígena intercultural y bilingüe es un proceso permanente de reinterpretación y reapropiación que, a su vez, es siempre un movimiento de doble vía. El proyecto de EIB genera un determinado modelo de escuela indígena diferenciada que es resignificada por la comunidad de las diversas aldeas que, a su vez, es también reinterpretada por los que forman parte del proyecto – profesores indígenas, educadores, órganos del Estado. De este cruce de lecturas y interpretaciones, va gestándose una práctica escolar que, a su vez, está también traspasada por múltiples y distintas relaciones que van interfiriendo en este proceso, haciendo que el camino sea tortuoso, con subidas y bajadas, curvas y rectas y no por eso menos interesante.

Na mesma direção, Tassinari (2001:50), ao discutir as escolas indígenas que começam surgir dentro dos sistemas públicos de ensino brasileiro, as define como:

Espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e intercâmbio de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições de identidade dos grupos envolvidos nesse processo.

A idéia da escola como encruzilhada de culturas está presente nos trabalhos de Pérez Gómez (1998: 12). O autor, ao discutir a cultura escolar na sociedade neoliberal, aponta que este encontro de culturas distintas na escola, muitas vezes, provoca “tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados”.

O autor também reflete sobre a relação entre escola, cultura e cidadania, apontando que:

La formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde puedan recrear la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino una escuela viva y comprometida con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los aspectos más diversos de la experiencia humana. La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje (Pérez Gómez, 1998: 258)

Também Torres Santomé reflete sobre Escola, Diversidade Cultural e Cidadania, denunciando as “vozes silenciadas no currículo” (1995) e a necessidade de se democratizar a escola. Para esse autor,

Democratizar la enseñanza pasa, igualmente por desmitificar y desburocratizar el sistema educativo y el funcionamiento de los colegios, por crear estructuras más abiertas e informales que inciden a la participación tanto del propio profesorado y alumnado como de las familias y otros colectivos vecinales y sociales interesados por la educación de nuevas generaciones. La democracia se practica y es realidad en la medida que diferentes grupos sociales y personas trabajan en colaboración para planificar y llevar a cabo transformaciones en la sociedad (Torres Santomé, 2001:243)

O autor também estabelece uma relação entre escola e cidadania, ressaltando a necessidade do posicionamento do professor. Para Torres Santomé (2001:233)

cuando un profesor o profesora apuesta por defender la democracia, tratando de ejercer como ciudadana o ciudadano, preocupándose por su barrio, por colectivos sociales desfavorecidos, por los derechos de las mujeres, de las personas minusválidas, de inmigrantes, etc., llega un momento en que cae en la cuenta de que también los centros de enseñanza son lugares importantes en su lucha.

Se no campo teórico, encontramos inúmeros pesquisadores que apresentam elementos para se pensar uma escola pública democrática, que acolha a diversidade cultural e seja espaço de cidadania, no campo da prática, a experiência das escolas indígenas nos traz elementos para a construção de políticas públicas que garantam a igualdade e respeitem a diversidade no espaço público.

III- A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA INDÍGENA NA ALDEIA PATAXÓ MUÃ MIMATXI (MG)

A luta dos povos indígenas por uma educação intercultural é hoje realidade no Brasil, concretizada nas escolas indígenas públicas e diferenciadas que, nas últimas décadas, vêm se multiplicando em todas as regiões brasileiras (Alvarez Leite, 2008).

Especificamente em Minas Gerais, a experiência do curso de Formação Intercultural dos Educadores Indígenas da UFMG – FIEI – iniciado em 2006 (Alvarez Leite, 2006) têm sido espaço de discussão sobre uma educação intercultural que ganha configurações diversas, quando se encontra com o Plano de Vida de cada povo indígena de Minas Gerais.

Ao longo do FIEI, cada estudante indígena constrói um percurso acadêmico, estabelecendo um diálogo entre as disciplinas do curso e a proposta de educação de seu povo. No caso específico deste texto, iremos apresentar a experiência de percurso acadêmico dos quatro estudantes do povo indígena Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi, todos professores indígenas, que, em diálogo com sua comunidade, produziram o livro: *Pedagogia da Lente do nosso olhar e da mão da Natureza* (Kanatyo et al., 2009), como resultado de seu percurso acadêmico. A proposta de educação escolar intercultural construída pelos Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi ao longo dos mais de 10 anos de existência da escola, em muito nos pode ajudar a compreender as relações entre escola, diversidade cultural e cidadania.

Os Pataxó que hoje vivem na aldeia Muã Mimatxi saíram da Bahia para Minas Gerais na década de 1970. Primeiramente, moraram na Fazenda Guarani, no município de Carmésia, e, em 2006, com a intermediação FUNAI, mudaram-se para o município de Itapeçerica. A aldeia

tem, hoje, aproximadamente 40 indígenas. A terra ainda não está demarcada, segundo o professor e liderança indígena Kanatyó:

A nossa terra está situada no centro do oeste mineiro, bem próximo ao centro urbano, mas estamos com muita vontade de trabalhar para fazer daqui a nossa última morada. Aqui estamos fortalecendo a nossa cultura, a nossa identidade e fazendo uma nova história [...] continuaremos com o passado para viver o presente e trilhar o grande caminho do futuro (KANATYO et. al, 2009, p. 4).

A Pedagogia da Lente do nosso olhar e da mão da Natureza, proposta por eles, reflete a concepção de educação intercultural do povo Pataxó. Para eles, há uma relação intrínseca entre cultura e terra:

A pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza é um movimento entrelaçado da nossa educação com a nossa vida na terra.

Com o movimento da nossa vida na terra, vamos usar a força da lente do nosso olhar, da nossa mente, da nossa audição para fortalecer a nossa cultura, nossa educação e a cura da nossa terra.

A nossa pedagogia está enraizada com a natureza, com ela vamos acompanhar todos os movimentos que ocorrem em nosso ambiente e, assim, vamos extrair conhecimentos para nossa vida. (Kanatyo et al., 2009:7)

Compreender que terra e cultura não se separam traz um novo conceito de educação, que transcende o espaço da escola, como eles próprios afirmam:

A educação é um ciclo que passa por todas as faixas etárias, onde todos participamos coletivamente dos ensinamentos e aprendizagem dos nossos filhos. Entendemos que a educação é uma ponte entre os povos do mundo, com suas portas abertas para compartilhar e construir uma vida melhor para todos.

Para nós, Pataxó, educação não é só aquela que ensina entre quatro paredes e que busca, com frequência, planejar suas aulas nos livros, deixando de lado os saberes que podemos adquirir com a comunidade, com os velhos, com o ambiente, com os educadores e os alunos. Por isso entendemos que os nossos melhores livros são nossos velhos, nossas crianças, nossa terra, nossas plantas e toda a natureza. (Kanatyo et al., 2009:20)

Partindo dessa concepção de educação, os Pataxó constroem uma escola que está em permanente diálogo com as necessidades da comunidade:

A nossa escola é o lugar onde a comunidade busca dialogar com os temas que são relacionados à sua vida dentro e fora da aldeia. Ela serve como base de instrução e orientação para ajudar a pensar o que é importante e fundamental para a vida da comunidade. Então, a escola tem o papel de circular dentro da aldeia. Se a comunidade não vai até à escola, por dever, a escola terá que ir até a comunidade.

A escola é um bem social, cultural e que deve estar atenta para não perder de vista os interesses coletivos que garantem e fortalecem a boa convivência, o espírito associativo e cooperativo entre todos da aldeia.

Dessa forma, a escola e a comunidade pensam juntos o seu plano de vida. A partir do plano de vida que a comunidade pensa e se interessa, apontamos alguns pontos de fundamental importância no desenvolvimento sócio-cultural e bem comum para todos da comunidade. Dentro deste plano de vida, queremos fortalecer a nossa medicina tradicional, desenvolver as experiências de como o nosso povo cuidava e trabalhava com

a terra, de uma forma equilibrada, sem ganância e usura; desenvolver e incentivar projetos de artes (música, pintura, jogos e brincadeiras); implementar projetos de educação ambiental no entorno da aldeia (plantação de mudas frutíferas e outros); produzir material didático próprio (vídeo, cartaz, CDs, livros, jogos, etc). (Kanatyo et al., 2009:17)

Esta concepção faz com que a participação da comunidade na definição do currículo e na gestão da escola seja efetiva, não se resumindo a uma lista de intenções.

Na escola da aldeia Muã Mimatxi, a gestão é compartilhada, não havendo uma hierarquia escolar. As decisões, tanto pedagógicas como administrativas, são tomadas de forma coletiva:

A gestão financeira é coletiva, incluindo professores e comunidade para definir o plano de trabalho e que material escolar, permanente e merenda devem ser comprados. Nossa escola está ligada a toda comunidade, porque escola e comunidade formam um só corpo, é como uma associação. A administração da escola não é feita por uma pessoa apenas; para exercer esse trabalho estão presentes todos os professores e toda comunidade, é um trabalho coletivo, porque a maioria das famílias está presente dentro da escola. (Kanatyo et al., 2009:40)

Na educação Pataxó, é fundamental considerar os tempos e espaços de formação:

Cada faixa etária de pessoas tem um espaço para ser vivenciado e compartilhado entre elas, no ambiente que os cercam.

Através do diálogo entre as pessoas vai se descobrindo o saber. Em cada espaço tem um diálogo que vai ligando a outros espaços da vida e assim cada um vai se descobrindo.

O tempo vivido em cada espaço prepara o ser para dialogar em outro tempo e espaço seguinte.

Entendemos que a aprendizagem é um diálogo sem fim que acontece em todos os espaços vivenciados pelo ser humano em todas as faixas etárias. (Kanatyo et al., 2009:43)

Esta concepção de tempo e espaço é vivida também na escola:

O tempo vivido nos espaços escolares é organizado de acordo com o grupo de pessoas. Um grupo de criança dentro do espaço escolar vive o tempo de uma forma diferenciada. A criança faz do tempo o seu próprio espaço de vida.

Se o grupo de criança quer brincar, então o professor tem que fazer da sua brincadeira uma leitura e uma aprendizagem. Tudo o que a criança faz, o professor tem que avaliar e sempre tirar uma pergunta para fazer, do tempo, um jogo de várias descobertas do seu mundo.

Os espaços de ensino e aprendizagem que consideramos são aqueles que fazem parte da vida e onde acontecem relações e interação entre pessoas e a natureza: a experiência de vida e trabalho com a terra, com as plantas, na roda da fogueira, na conversa com os mais velhos, na roda de brincadeira.

O tempo da criança nos espaços escolares e culturais da vida tem que ser vivido e não interrompido, por isso o tempo não é para contrapor a vida da criança, mas para lhe servir e dar liberdade para estabelecer relações com o outro e o ambiente. (Kanatyo et al., 2009:43)

Assim como a organização escolar reflete a concepção de educação dos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, o currículo foi construído com a participação de toda a comunidade:

O currículo da nossa escola começou a ser pensado e produzido com idéias e opiniões coletivas entre todos da comunidade e os professores

Dentro dessa grande discussão coletiva, fomos abrindo a cabeça e chegando a um consenso comum sobre o que era bom e tinha serventia para a vida de todos da comunidade para que realmente fosse respeitado o direito à educação específica e diferenciada, garantido pela Constituição Federal de 1988. (Kantyo et al., 2009:43)

Assim, com a participação de todos, o currículo da escola foi construído, tendo objetivo principal o fortalecimento da identidade e cultura Pataxó:

O objetivo do nosso currículo é fortalecer o nosso pensamento e o modo próprio de aprender e ensinar, produzir, registrar, expressar, transmitir e avaliar a nossa vida e tudo que faz parte dela hoje. A pesquisa sempre será uma fonte orientadora, que incentivará os alunos a estarem sempre buscando e descobrindo novos conhecimentos e o seu intelecto.

Dentro do nosso currículo, vamos trabalhar com a ciência, os conhecimentos e experiências de vida dos nossos velhos em vários momentos históricos, pois queremos fazer da nossa escola um espaço familiar de diálogo, de informação, de conhecer e defender os nossos direitos, lutas e movimentos. (...)

Através deste trabalho, extraímos temas centrais que fazem parte da nossa proposta pedagógica intercultural, onde os conteúdos estão relacionados com a nossa vida na terra, as nossas tradições, o nosso plano de futuro e tudo o que faz parte do nosso patrimônio cultural. Os conteúdos são trabalhados através do diálogo e da pesquisa intercultural, sendo assim a base da nossa Educação escolar indígena Pataxó. (Kantyo et al., 2009:23)

Concebido como espaço de diálogo, o currículo tem dois grandes eixos, cada um representando um eixo de sua educação intercultural:

Os dois eixos, base da nossa educação, são: COM O PÉ NO CHÃO DA ALDEIA e COM O PÉ NO CHÃO DO MUNDO.

Com esses dois eixos, dialogamos com o conhecimento tradicional do nosso povo e com o conhecimento das disciplinas acadêmicas e as questões contemporâneas.

O eixo “Com o pé no chão da aldeia” trabalha aspectos centrais da cultura tradicional Pataxó:

O eixo COM O PÉ NO CHÃO DA ALDEIA é a fonte principal que orienta a nossa educação indígena. Dentro desse eixo, extraímos temas centrais do conhecimento tradicional do nosso povo, onde pensamos e planejamos a nossa educação específica e diferenciada. (Kantyo et al., 2009:24)

Duas disciplinas, presentes no currículo, trabalham como mais ênfase esse eixo: Uso do Território e Cultura Pataxó, sendo que os dois professores são lideranças da comunidade, com pouco estudo acadêmico mas com grande conhecimento da cultura tradicional Pataxó:

A professora que trabalha com o Uso do Território é uma pessoa que tem conhecimentos de práticas tradicionais de como se usa o território.

A sua formação é a sua própria experiência de vida com a terra e os saberes tradicionais que ela adquiriu ao longo de sua vida. A aula é passada para os alunos através da fala e do desenho. (...)

O professor de Cultura é uma pessoa que tem um conhecimento sobre a cultura do

povo e a aula é passada para os alunos através da oralidade e do desenho. (Kanatyo et al., 2009:25)

Ao justificarem a presença dessas disciplinas no Currículo, os Pataxó ressaltam, mais uma vez, o vínculo entre educação, terra e cultura:

O conteúdo de Uso do Território tem como fundamento que os alunos não percam o laço de vivência com a terra, pois assim eles vão aprendendo a cuidar da terra, a fazer parte dela e enxergá-la com o olhar do nosso povo. A experiência de vida com a terra é uma grande educação escolar, pois na cultura tudo depende da mãe terra, pois é ela que nos dá tudo, nós fazemos parte dela, sentimos e caminhamos junto com ela.

Por isso, temos o Uso do Território no nosso currículo, pois os nossos velhos nos ensinaram que a terra é a base de tudo, que nós temos que saber dialogar, escutar e sentir a força e a energia da terra. Através desses conhecimentos, eles sabiam onde plantar, caçar, pescar, fazer a aldeia e como se movimentar dentro dela. E esses conhecimentos não se encontram em livros.

Com isso, as nossas crianças e os nossos jovens vão se formando e trabalhando na terra sem ofendê-la. Assim eles passarão a conhecer a terra através desse grande diálogo que existe entre nós e a natureza. (...)

A disciplina de Cultura faz parte do nosso currículo pois é uma área de conhecimento que é inseparável da nossa vida. É com a nossa cultura que ensinamos nossas crianças e jovens a ser Pataxó. Com a nossa cultura aprendemos a cantar, dançar, rezar para o nosso Deus, brincar, namorar, casar, fazer comida, artesanato e fazer ritual para as plantas, as águas, pedras, lua, sol e fortalecemos a nossa língua indígena.

Com a disciplina de Cultura trabalhamos com a nossa Cosmologia, os mitos, o nosso jeito de ser, os costumes antigos dos velhos e a sua vida no tempo.

A nossa cultura nos ensina e nos faz ser gente, pois é através dela que estudamos o pensamento, as palavras e linguagens dos nossos velhos, suas memórias, seus princípios de vida, como se relacionam entre si e o mundo mineral, vegetal e animal; as regras de convivência familiar, a cultura dos jovens e das crianças. Com a nossa cultura, colorimos, embelezamos e damos força à nossa vida através das nossas artes, como forma de expressão do nosso corpo, dando um sentido próprio do ser Pataxó. (Kanatyo et al. 2009:24)

O eixo “Com o pé no chão do mundo” revela a necessidade de estar conectado com a cultura não indígena:

Com o eixo COM O PÉ NO CHÃO DO MUNDO, fazemos a ponte entre o conhecimento tradicional e o conhecimento das disciplinas acadêmicas e as questões contemporâneas da humanidade.

Sabemos que a aldeia não vive separada do mundo, estamos em constante diálogo com os códigos da ciência universal; por isso, a nossa educação escolar indígena tem que fazer essa ponte entre essas duas visões de mundo. Somos seres do universo, queremos interagir com o mundo sobre a nossa concepção de aprender e ensinar dentro de nossa educação. (Kanatyo et al.,2009:25)

Com uma gestão compartilhada da escola e um currículo intercultural, os Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi constroem uma escola a serviço de seus interesses e necessidades; uma escola que, como eles mesmo dizem, é parceira na construção do Plano de Futuro de sua comunidade:

A nossa escola é a segurança e a defensora das causas e da luta do nosso povo. Ela foi criada com o sentido de servir, trabalhar e ajudar a garantir a nossa autonomia e o nosso projeto de futuro.

Temos que trabalhar com a cabeça e o coração da nossa gente, no sentido de ir preparando nossas crianças e jovens a continuar com a mente e a cultura forte e viva, assim eles continuarão contando a nossa história e guardando a memória dos nossos velhos.

Sempre temos que fazer a leitura da nossa história passada, para que possamos planejar o nosso projeto de futuro com mais força, assim viveremos com mais segurança de vida em nossa terra.

O nosso projeto de futuro está relacionado com tudo o que faz parte da vida da nossa comunidade. Para cada tempo da nossa vida, temos que pensar um projeto que possibilite a nossa sobrevivência e a existência da nossa gente, de uma forma que nos garanta liberdade, dignidade e autonomia. (...)

Com este plano de futuro, queremos melhorar a vida do nosso povo e fazer da nossa terra um lugar onde as gerações futuras possam viver com mais força, saúde e alegria na vida.

Mas, além disso, a experiência da escola Pataxó da aldeia Muã Mimatxi é exemplo de uma escola que é espaço de vida, de diálogo, de encontro entre culturas, uma escola que, sem deixar de ser local, é universal; que sem negar a diversidade é igualitária; uma escola que, na prática, revela que é possível a construção de uma escola que seja pública, democrática e inclusiva. Nesse sentido temos muito o que aprender com as experiências das escolas indígenas como a vivida pelos Pataxó da aldeia Muã Mimatxi.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. (2002) **Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía**. Tesis Doctoral presentada. Universidade de Valencia Faculdade de Filosofia e Ciencias de la Educación, Valencia.
- _____. (2006) **Universidade pública, cidadania e movimentos sociais**. Relatório técnico final-Projeto Recém Doutor/FAPEMIG, BH (texto impresso)
- _____. (2008) **La educación intercultural bilingüe: el caso brasileño**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas
- ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. y ESCOBAR, A. (2000) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG
- ARROYO, M. G. (2000). **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2003) “Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?” In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n1, pg 28-49, ja/jun
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1987). **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. SP: Autores Associados/Cortez
- _____. (1992). **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- _____. (1996). **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra
- _____. (1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra
- _____. (2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: editora UNESP

- GEERTZ, C. (2001). **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GRUPIONI, L.D.B. (2006). “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- KANATYO, SALVINO et al. **Diálogos dos Saberes: Pedagogia da Lente do Nosso Olhar e as Mãos da Natureza**. Texto produzido para o Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.
- PÉREZ GOMEZ; A. I. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- Streck, D. (org.).(2008). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editor
- TASSINARI, A. M. I. (2001) “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. En: SILVA, A. L. y KAWALL, M. L. F. (org.), **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, págs. 44-70.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). “As culturas negadas e silenciadas no currículo” . In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 159-177.
- _____ . (2001). **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata.