



UNIVERSIDADE da MADEIRA
Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

ADRIANA ANTERO LEITE

A Prática Pedagógica Alfabetizadora bilíngue numa escola indígena: um estudo de caso na Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2013

ADRIANA ANTERO LEITE

A Prática Pedagógica Alfabetizadora bilíngue numa escola indígena: um estudo de caso
na Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do
Centro de Competência de Ciências Sociais da
Universidade da Madeira, como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação.

Orientadora: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

FUNCHAL – 2013

EPÍGRAFE

Hino do povo Tremembé

Autoria: Criação coletiva dos cursistas do Magistério Indígena
Tremembé Superior

Somos índios que lutam pela terra
Com trabalho, força e união
Preservando o meio ambiente
Pois é dele que tiramos nosso pão

Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar
É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar

Quantas vezes fomos oprimidos
Sem poder a cultura demonstrar
Na escola diferenciada
Preparamos nosso povo pra lutar

Construímos o nosso magistério
O ensino em nível superior
Com a força das nossas lideranças
Que nos dão confiança e amor

Nessa luta seguimos todos juntos
Sempre dentro de nossas tradições
Em memória dos antepassados
Preparando as futuras gerações

Com a força dos nossos encantados
Nessa luta vamos seguir com fé
Somos índios da aldeia de Almofala
Para sempre somos povo Tremembé.

ADRIANA ANTERO LEITE

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de todas as coisas

À Beata Madre Maria Clara e à Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras do Imaculado Coração que possibilitaram minhas visitas ao campo de pesquisa em Almofala, pelo apoio, orações, carinho, atenção e contribuições.

Ao meu filho Daniel, minha mãe Maria Helena, meus irmãos Elzo e Lorena e meus sobrinhos pela paciência nos momentos de minha ausência.

Às amigas fiéis e queridas Cristiane Almada e Germana Castro, companheiras em busca do conhecimento, pelo apoio e contribuições sem as quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Ao povo Tremembé de Almofala.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa pela orientação, estímulo, paciência.

DEDICATÓRIA

Ao Dr. Elzo Martins Leite, dentista, professor por vocação, de quem tive a honra de ser filha. Esteja onde estiver saiba: esta conquista é sua.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a Prática Pedagógica Alfabetizadora bilíngue numa escola indígena: um estudo de caso na Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio. A pesquisa de abordagem do tipo etnográfico teve como foco central a prática pedagógica realizada no contexto da escola diferenciada e insere-se na linha de pesquisa de Inovação Pedagógica. Localizada no interior do estado do Ceará, em Itarema, na praia de Almofala, a escola pesquisada é considerada vitória da luta do povo Tremembé que ressurgiu no cenário nacional após os direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988. Inicialmente a investigação visava observar o ensino bilíngue no âmbito da sala de aula. Porém, o mesmo não foi encontrado no universo escolhido para a pesquisa. Mesmo assim, a escola diferencia-se das escolas convencionais, rompendo com a infra-estrutura padrão, tendo uma organização docente e social únicas, onde a figura do cacique é fundamental tanto para os assuntos políticos, sociais, quanto pedagógicos. O Projeto Político Pedagógico fundamenta-se em suas tradições e práticas culturais e suas normas de conduta são os valores do povo Tremembé. Durante a observação participante, constatamos que o papel da escola vai muito além da sala de aula. A escola diferenciada é lugar de reinvenção da identidade indígena e resgate das práticas culturais que se sobrepõem ao modelo fabril, configurando uma ruptura do paradigma atual.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Práticas culturais. Escola diferenciada. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

The present study has as its theme the Bilingual Literacy Teaching Practice in an Indian school: a case study in Differentiated Primary and Middle School Maria Venancio. The survey of the ethnographic approach had as its central focus the teaching practice carried out in the context of a differentiated school and is part of the research for Educational Innovation. Located in the state of Ceará, in Itarema on the beach of Almofala, the school is considered a victory in the fight of the Tremembe people who resurfaced on the national scene after the rights won with the Federal Constitution of 1988. Initially the research was aimed to observe bilingual learning within the classroom. However, the same was not found for the chosen research universe. Even so, the school differs from conventional schools, breaking with the standard infrastructure and having a unique academic and social organization, where the figure of the cacique is as essential for the political and social subjects, as for educational subjects. The Political Pedagogical Project is based on traditions and cultural practices and their rules of conduct are the values of the Tremembe people. During participant observation, we found that the school's role goes far beyond the classroom. The differentiated school is a place of reinvention of indigenous identity and redemption of cultural practices, rather than the factory model, constituting a breach of the current paradigm.

Keywords: Pedagogical practice. Cultural practices. Differentiated school. Pedagogical innovation.

RESUMEN

El presente estudio tiene como tema la enseñanza práctica de la alfabetización bilingüe en una escuela indígena: un caso de estudio en la Escuela Diferenciada de educación primaria y secundaria Maria Venancio. La encuesta del enfoque etnográfico tuvo como foco central la práctica pedagógica llevada a cabo en el contexto de la escuela diferenciada y es parte de la búsqueda de una línea de Innovación pedagógica. Ubicado en el estado de Ceará, en Itarema, en la playa de Almofala, la escuela en cuestión es una victoria en la lucha de la gente Tremembé, que resurgieron en la escena nacional después de que tuvieron los derechos conquistados con la Constitución Federal de 1988. Para empezar, la investigación quería observar el aprendizaje bilingüe en la clase. Sin embargo, la misma no se ha encontrado para el universo de investigación elegido. Aun así, la escuela se diferencia de las escuelas convencionales, rompiendo con la infraestructura estándar, que tiene una organización académica y social única, donde es esencial la figura del cacique, tanto para la vida política, social, como para las cuestiones pedagógicas. El Proyecto Político Pedagógico se basa en las tradiciones y prácticas culturales y sus reglas de conducta son los valores de las personas Tremembe. Durante la observación participante, encontramos que el papel de la escuela va más allá de las clases. La escuela diferenciada es un lugar de reinvención de la identidad indígena y el rescate de las prácticas culturales, en lugar del modelo tradicional, lo que constituye una violación del paradigma actual.

Palabras clave: La práctica pedagógica. Las prácticas culturales. Escuela Diferenciada. La innovación pedagógica.

RÉSUMÉ

Ce présent travail a pour thème la Pratique Pédagogique d'Alphabétisation bilingue dans une école indigène: une étude de cas dans l'École Différenciée d'Enseignement Primaire e Moyen Maria Venâncio. Cette recherche, de type ethnographique, s'est intéressée à la pratique pédagogique réalisée dans le cadre de l'éducation différenciée et s'insère dans la ligne de recherche de l'Innovation Pédagogique. Située dans l'intérieur de l'Etat du Ceará, à Itarema, près de la plage d' Almofala, l'école observée est considérée comme le résultat de la lutte du peuple Tremembé qui a ressurgi sur la scène nationale grâce aux nouveaux droits reconnus par la Constitution fédérale de 1988. Initialement, l'investigation visait à observer l'enseignement bilingue dans le contexte de la salle de classe. Cependant, même si celui-ci faisait défaut dans le lieu choisi pour la recherche, cette école se différencie des institutions scolaires conventionnelles, en rompant avec l'infra-structure classique, par le fait d'avoir une organisation enseignante et sociale singulières, dans laquelle la figure du cacique s'avère fondamentale tant sur les plans politique, social que pédagogique. Le Projet Politique Pédagogique se base sur les traditions et pratiques culturelles ainsi que sur les normes de conduites qui constituent les valeurs du peuple Tremembé. Durant l'observation participante, nous avons constaté que le rôle de l'école va bien au-delà de la salle de classe. En effet, l'école différenciée constitue un lieu de réinvention de l'identité indigène et de réhabilitation des pratiques culturelles qui se superposent au modèle standard, attestant ainsi une rupture avec le paradigme pédagogique actuel.

Mots-clé: Pratique pédagogique. Pratiques culturelles. École différenciée. Innovation pédagogique.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| EPÍGRAFE | i |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DEDICATÓRIA | v |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | ix |
| RESUMEN | xi |
| RÉSUMÉ | xiii |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | xvii |
| LISTA DE SIGLAS | xix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 7 |
| Capítulo 1 – Os povos indígenas | 7 |
| 1.1. Índios: Quem são? | 7 |
| 1.2. Os povos indígenas do Estado do Ceará | 9 |
| 1.3. O povo Tremembé | 11 |
| Capítulo 2 – A educação escolar indígena | 13 |
| 2.1. Elementos Históricos e Organização da Escola no Brasil | 13 |
| 2.2. A Educação Escolar indígena | 20 |
| 2.3. A caminho de uma Educação escolar específica e diferenciada | 26 |
| 2.4. O ensino bilíngue | 32 |
| Capítulo 3 – Inovação Pedagógica | 39 |
| 3.1. A Educação Escolar, o Paradigma Fabril e a Inovação Pedagógica. | 39 |
| 3.2. Mudança, Inovação Pedagógica | 44 |
| 3.3. Práticas Pedagógicas Inovadoras e Educação Indígena | 50 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO | |
| Capítulo 4 – Definições Metodológicas | 55 |
| 4.1. Fundamentação metodológica | 55 |
| 4.2. O campo da pesquisa | 64 |

| | |
|--|------------|
| 4.3. A organização do povo Tremembé e da Escola Diferenciada | 66 |
| 4.4. Questões e objetivos da pesquisa | 67 |
| Capítulo 5 – O Estudo no Campo (Os Achados da pesquisa) | 69 |
| 5.1. A escola indígena como locus da pesquisa | 69 |
| 5.2. O cotidiano da escola | 71 |
| 5.3. As entrevistas e os sujeitos entrevistados | 73 |
| Capítulo 6 – Análise e interpretação de dados | 75 |
| 6.1. O Projeto Político Pedagógico e a Escola Diferenciada | 75 |
| 6.2. A prática pedagógica alfabetizadora | 80 |
| 6.3. A Escola Maria Venâncio e a inovação pedagógica | 93 |
| Capítulo 7 – Conclusão | 101 |
| 8. Referências | 105 |
| 9. Apêndices | |
| A. Diário de Campo | |
| B. Entrevista com professora Aurineide | |
| C. Entrevista com professor Getúlio | |
| D. Conversa com o cacique João Venâncio | |
| E. Discurso do cacique | |
| 10. Anexos | |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Vista parcial da Escola Indígena Tremembé, Almofala em 1999.

Foto 2: Vista da sala de aula.

Foto 3: A Escola Maria Venâncio após sua inauguração em 23 de fevereiro de 2006.

Foto 4 : Desenho do esqueleto da pesca do curral.

Foto nº 5 – Diálogo com as crianças.

Foto nº 6 – Primeira entrevista com o Cacique João Venâncio em 2011.

Foto nº 7 – Professor Getúlio conversa com os alunos sobre a organização.

Foto nº 8 - tatuagem

Foto nº 9 – pintura corporal

Foto nº 10- desenho

Quadro 1 – Programação do dia. Elaborado pela Escola Maria Venâncio.

Foto nº 11 – Cumprimentando o cacique

Foto nº 12 – Entrevista com o cacique João Venâncio em 07/09/2013

Foto nº 13 – Formação do círculo na frente da Igreja.

Foto nº 14 – Leitura das faixas

Fotos nº 15, 16 e 17 – Sequência do batizado indígena.

LISTA DE SIGLAS

CEC - Conselho Estadual do Estado do Ceará - CEC

CEPEMA - Fundação Cultural Educacional Popular em Defesa do Meio Ambiente

CITA - Conselho Indígena Tremembé de Almofala

CF – Constituição Federal

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MITS – Magistério Indígena Tremembé Superior

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do livro didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SIASI - Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção do Índio

SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

TI – Terra Indígena

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é uma investigação realizada como requisito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Inovação Pedagógica, e aborda o seguinte tema: **A prática alfabetizadora bilíngue numa escola indígena: um estudo de caso na Escola Diferenciada Maria Venâncio.**

Em minha trajetória acadêmica, durante os ciclos preparatórios de acesso ao mestrado, estudei, refleti e avaliei iniciativas escolares em que a inovação pedagógica poderia estar presente. Iniciei uma reflexão pessoal sobre o assunto. Encontrei em minha história familiar os primeiros elementos que me inquietaram e me conduziram a maiores reflexões sobre a educação escolar indígena.

Na década de 50 meus avós maternos migraram da Região Norte, precisamente do Estado do Amazonas, para a Região Nordeste, especificamente para a capital do Estado do Ceará, Fortaleza. As histórias dos povos indígenas que habitavam aquela região e que foram contadas pela minha avó materna, Cecy, permitiram que durante a infância e juventude conhecesse um pouco sobre os primeiros habitantes. Infelizmente minha avó não conseguiu afirmar sua origem indígena, pois ainda criança perdeu os pais, dos quais ela nem sequer sabe que tipo de doença os vitimou.

Na minha trajetória profissional, supervisora escolar da Rede Pública Municipal atualmente exercendo a função de Diretora, e professora contratada da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, não consegui, dentro do meu universo de trabalho, conhecer nenhuma experiência educacional exitosa que trouxesse consigo marcas inovadoras.

A escolha do objeto a ser investigado provocou em mim inúmeras inquietações que cessaram no momento em que fui convidada pela UVA para ministrar uma disciplina de Educação Indígena. Desse momento em diante, iniciei minha pesquisa para conhecer melhor o assunto e elaborar o material com o qual iria trabalhar a disciplina. À medida que me aprofundava no tema, percebia que traços inovadores se configuravam, levando-me a decidir investigar a educação escolar indígena.

Tais discussões me conduziram a prévia investigação, oportunidade em que encontrei no contexto da escola indígena elementos que me levaram a um primeiro questionamento: **A escola indígena pode ser considerada uma escola inovadora? Os**

métodos adotados na prática pedagógica alfabetizadora bilíngue constituem inovação?

Para responder a tais questões, iniciei uma breve pesquisa sobre os povos indígenas no Brasil.

Cinco séculos depois que as caravelas portuguesas aportaram no litoral brasileiro, dando início às levadas sucessivas de europeus que chegaram, invadindo as terras ocupadas pelos índios e provocando a extinção de muitos grupos, dizimados pelas armas de fogo ou pelas muitas doenças que os colonos trouxeram, os índios ainda sobrevivem (LARAIA, 2004, p. 261).

Vi que os povos indígenas, embora sejam poucas etnias, fazem parte da realidade brasileira e lutam atualmente por seus direitos. Sobrevivem e, ao contrário de previsões anteriores, estão se multiplicando.

Embora a maior concentração seja na Região Norte e Centro-Oeste do país, nas demais regiões encontramos também a presença indígena.

O Nordeste brasileiro foi a primeira região de contato e, portanto, a que passou por processo de expulsão e extermínio mais rápido. Mesmo assim, ainda há forte presença indígena, seja nos traços físicos dos habitantes ou nos costumes.

Segundo Laraia (2004, p. 265), “No Estado do Ceará restam apenas 4.675 hectares de terras indígenas, partilhados por dois grupos bastante integrados, Tapera e Tremembé (...)”. Como residio e trabalho no Estado do Ceará, decidi dar ênfase ao meu estado.

Iniciei a busca do universo da pesquisa mantendo contato com a equipe de educação indígena da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, que me apontou muitas possibilidades.

Constatei então que, dentre outros povos indígenas, os Tremembé organizam-se politicamente através do CITA - Conselho Indígena Tremembé, de Almofala. Conforme consulta à Fundação Nacional do Índio – FUNAI, eles disputam na Justiça Federal a posse da terra que pertencia ao antigo aldeamento, conforme registro da terra datado do século XIX. Em 1992, o Estado brasileiro delimitou uma área de 4.900 hectares, que foi invadida, em parte, por posseiros e por empresas. Sendo assim, a etnia já está com boa parte da sua terra delimitada e identificada oficialmente, em fase de demarcação, o que contribui para a manutenção das tradições culturais, tendo em vista a segurança que a posse da terra traz.

Por se tratar de um povo organizado em sua luta, conseguiu por meio de parceria com a Universidade Federal do Ceará, em 2006, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2008, a implantação do Magistério Indígena Tremembé Superior– MITS, sendo a primeira Licenciatura Intercultural do Nordeste e a primeira no Brasil a formar em nível superior. Assim, 36 professores índios Tremembé de Almofala concluíram em 6 de março de 2013 o curso que denominaram “Magistério pé no chão”.

A partir de uma matriz específica e intercultural o curso teve duração de 4.000 horas de aulas e foi ministrado integralmente nas aldeias Tremembé, em etapas mensais e itinerantes. Durante a pesquisa tive oportunidade de acompanhar o que denominei de “amadurecimento profissional” dos professores índios, pois iniciei minha observação quando ainda cursavam o MITS.

Em relação à língua nativa, o que resta são algumas palavras do Torém. Estas palavras todos conhecem e sabem o significado, porém, com a contribuição de linguistas, antropólogos e os estudos do MITS a etnia luta para reconstruí-la.

Durante os primeiros séculos após o descobrimento, os povos indígenas foram submetidos a uma educação escolar cujo objetivo era catequizá-los e fazer com que esquecessem sua cultura, incorporando a cultura europeia.

O presente estudo está estruturado em duas partes; a primeira de abordagem teórica encontra-se subdividida em três capítulos; a segunda parte compõe-se da fundamentação metodológica, da pesquisa propriamente dita e subdivide-se em três capítulos.

O capítulo I trata dos **povos indígenas, quem são esses povos e onde vivem**. A abordagem resgata a dimensão histórica destes povos, primeiros habitantes do Brasil, do Estado do Ceará e relata a história do povo Tremembé, sujeitos pesquisados. Com fundamento em Fausto (1992), Funari e Piñón (2011), Bergamaschi (2008), Teixeira (2004), outros autores e documentos, revisei a literatura existente sobre os povos indígenas, do descobrimento, em 1500, aos dias atuais.

O capítulo II aborda os aspectos referentes à **educação escolar diferenciada**. Com o apoio de Romanelli (2007), Ghiraldelli Junior (1994), Saviani (1999), Macena (2007), Hofmann (2008), Silva (2001), e outros autores, a legislação brasileira e especialmente o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas – RCNEI (1998), tracei a trajetória da educação escolar indígena que tem suas primeiras manifestações com os padres jesuítas, e avança através dos anos, ora citada na legislação brasileira, ora esquecida, mas ressurge com força total por meio de dez

artigos da Constituição Federal de 1988 e que são fortalecidos ainda mais pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. A partir destes marcos legais inicia-se uma trajetória rumo à educação escolar específica e diferenciada, onde o ensino na língua nativa é permitido, podendo ser utilizada como língua de instrução, e a escola é “consagrada”¹ à cultura e às tradições, podendo para este fim utilizar processos próprios de aprendizagem.

Para tratar da **inovação pedagógica** dediquei o capítulo III. Iniciei-o traçando um paralelo entre a educação escolar, o paradigma fabril e a inovação pedagógica. O objetivo do capítulo é descrever a educação escolar, dos ofícios manuais à educação moderna, fruto da revolução industrial. Manacorda (2010) traz excelente contribuição ao tratar do advento da indústria e da substituição da aprendizagem corporativa.

Ao adentrar a educação moderna, o paradigma fabril emerge com força total dominando o cenário da educação escolar. Os autores Toffler (2001), Fino (2001, 2008, 2011), Kuhn (2009), Enguita (2004), Gimeno Sacristán (2007) conduzem a excelentes reflexões sobre o modelo fabril e a necessidade de ruptura deste modelo diante dos desafios que emergem da contemporaneidade. Mas é em Fino (2007, 2011), Sousa (2000), Maher (2006), Kahn & Azevedo (2004) que encontrei os elementos necessários à ruptura do paradigma fabril e o advento da inovação pedagógica, constatando que a escola diferenciada caminha rumo a esta ruptura por meio de práticas pedagógicas fundamentadas em suas práticas culturais.

Na segunda parte do trabalho, o capítulo IV descreve a metodologia e os procedimentos utilizados durante a pesquisa. Optei pela investigação qualitativa do tipo etnográfico e o estudo de caso por se concentrar num caso em particular, ou seja, em uma determinada escola. Nas pesquisas em educação entendi que somente a etnografia é capaz de realizar uma observação fiel da realidade, especialmente diante do objeto a ser investigado, a prática pedagógica diferenciada e a inovação pedagógica. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47) “somente adentrando o ambiente é possível elucidar as questões educativas”.

Para coleta de dados decidi pela observação participante, o diário de campo, as entrevistas, a análise documental, as fotografias, os gestos, os olhares e o discurso, todos estes elementos fundamentais para a compreensão do processo sob o ponto de vista do sujeito pesquisado. Assim, encontrei apoio em Bogdan & Biklen (1994),

¹ A escola é tida como elemento de preservação da cultura.

Macedo (2006), Fino (2003, 2010, 2011), André (2001, 2003), Sousa (2000) entre outros autores.

Ainda no capítulo IV, já com dados colhidos no campo através da observação participante, descrevi o campo da pesquisa, relatei a história da criação da escola, descrevi a estrutura física, a organização do povo Tremembé e a escola diferenciada e esclareci as questões e objetivos da pesquisa.

Quando chego ao capítulo V, denominado **Estudo do campo**, descrevo a partir deste ponto e com fundamento nas informações obtidas por meio dos instrumentos de recolha de dados e da observação participante, o *locus* da pesquisa, o cotidiano da escola, as entrevistas e os sujeitos entrevistados.

Chega então o capítulo VI, momento da Análise e Triangulação dos dados, oportunidade em que surgem as categorias a serem analisadas à luz dos autores estudados e dos atores participantes da pesquisa. Lembrando sempre que é na prática cultural que minha dissertação ganha vida, construo minha análise encontrando fundamento na etnografia, nas minhas observações, à luz da realidade que encontrei e vivenciei. Porém, não deixo de lado as contribuições dos autores os quais iluminam minhas análises sobre o Projeto Político Pedagógico e a escola diferenciada; a prática pedagógica alfabetizadora; a Escola Maria Venâncio e a inovação pedagógica.

Portanto, este estudo trouxe significativas respostas sobre a educação escolar indígena, suas conquistas, suas características específicas e diferenciadas que se configuram como terreno fértil à prática da inovação pedagógica.

1. POVOS INDÍGENAS

1.1 . Quem são?

Em 1500, quando Cabral e a tripulação aportaram no Brasil, encontraram aqui povos nativos aos quais chamaram de “índios”. Tal termo, de acordo com Funari (2011), foi usado para nomear os povos que habitavam o “Novo Mundo”² quando Cristóvão Colombo pensou ter chegado ao Continente Asiático. Mesmo depois de os europeus perceberem que se tratava de um novo continente, a América, continuaram usando o vocábulo “índio” para se referirem aos habitantes dessas terras. Sendo assim, os povos que aqui viviam naquela ocasião receberam uma denominação muito genérica. Não se reconheceram e nem se respeitaram os elementos de formação histórica, cultural e étnica de cada nação indígena.

Segundo Fausto (1992, p. 382), a população índia encontrada era homogênea “[...] em termos culturais e linguísticos [...]”, distribuída pela faixa litorânea e bacia do Paraná-Paraguai. Essa população subdividia-se em dois blocos. Ao sul, os Guaranis, que ocupavam a bacia do Paraná-Paraguai e a costa litorânea, desde a lagoa dos Patos até Cananeia, atual Estado de São Paulo. Os tupis habitavam o litoral de Iguape até a costa do Ceará.

Este *continuum* tupi-guarani só era interrompido em alguns pontos do litoral: próximo ao estuário do Prata pelos Charrua, na foz do rio Paraíba pelos Goitacá, pelos Aimoré no sul da Bahia e norte do Espírito Santo e pelos Tremembé na faixa entre o Ceará e Maranhão (FAUSTO, 1992, p.382).

Informam Funari & Piñón (2011, p.55) que “As pesquisas arqueológicas mostram que, no final do primeiro milênio a.C, todo o Brasil já era ocupado pelos indígenas”. Eram povos em bases empíricas. Apesar das incertezas, o que se sabe pelas crônicas escritas àquela época, é que eram populações numerosíssimas e que esse número foi reduzido drasticamente após o primeiro século da colonização.

No Brasil, assim como em todo Continente Americano, diferem as formas de definição de quem é índio. Após alguns séculos, a palavra “índio” passou a ser utilizada de modo genérico, às vezes de maneira pejorativa, outras com orgulho por alguns.

² Pedro Mártir de Angleria cunhou a expressão Novo Mundo (*De orbe novo*) numa carta de novembro de 1492, na qual se referia à primeira viagem de Colombo à América.

Os índios geralmente são agrupados de acordo com a afinidade linguística. Isso também não quer dizer que as afinidades linguísticas determinem parentesco ou amizade. Segundo estatísticas, no ano 2000, menos de 1% da população brasileira se definiu como índia, totalizando 734 mil, ou seja, apenas 0,4% do contingente nacional.

Com dados mais recentes, Bergamaschi (2008) informa que os povos indígenas estão distribuídos em 612 terras indígenas no território brasileiro e são 734.127 indivíduos segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

Em 2010, o Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena – Siasi³ apresenta um total de 600.518 indígenas cadastrados, distribuídos em 4.774 aldeias dentro ou fora dos limites de 615 terras indígenas, correspondendo a 448 municípios em 24 estados brasileiros. Observa-se que não há números precisos, o que é compreensível, pois ainda existem povos na Amazônia que não foram contactados.

Para Teixeira (2004), os primeiros contatos aconteceram na costa leste brasileira, local onde se iniciou a dizimação. Nessa época, três povos viviam na região litorânea e conseguiram bravamente manter suas línguas, culturas e tradições: em Pernambuco, o povo fulniô que fala a língua yatê; em Minas Gerais, os maxakalis; e em Santa Catarina, os xoklengs.

Apesar de serem superiores em número, eram milhões de índios para um quantitativo menor de europeus que, com a tecnologia das armas de fogo, da roda e dos cavalos, superaram a forma primitiva de luta. Outra grande ameaça veio com a “guerra bacteriológica” (FUNARI, 2011, p.23). As doenças existentes na Europa, Ásia e África vieram com os invasores e atacaram as populações nativas que não tinham defesas imunológicas. Além disso, os índios brigavam muito entre si e alguns se aliavam aos conquistadores com a finalidade de se manterem na superioridade. Calcula-se também que, durante os dois primeiros séculos da colonização, os bandeirantes aprisionaram cerca de 350 mil índios para trabalhos escravos nas usinas de cana-de-açúcar.

Tendo sido expulsos do leste, os povos indígenas e a maior parte das línguas encontram-se nas Regiões Norte e Oeste do País. É verdade que, segundo a autora, no Sul e Sudeste, há índios falantes do guarani, mas estes são casos de migrações recentes.

³ Sistema da Fundação Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Dados disponíveis no endereço eletrônico do Ministério da Saúde, <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>

À época do Descobrimento, a língua mais falada era o tupinambá, que foi aquela utilizada para o contato entre índios e brancos. Na verdade, sua língua era o tupi antigo ou mesmo chamada tupinambá.

Em 1575, foram feitos os primeiros registros do tupinambá e eram traduções de orações como a Ave-Maria e o Pai-Nosso. Muitos jesuítas se tornaram bilingues em português e tupinambá, “escreveram catecismo e até fizeram descrição gramatical da língua, mas parece que não se preocuparam em alfabetizar os índios na língua indígena” (TEIXEIRA, 2004, p. 298). Uma gramática tupi chegou a ser organizada pelos padres Anchieta e Luís Figueira (HOFMANN, 2008).

Com o tempo a língua tupi também incorporou palavras do português e foi denominada pelos jesuítas como “língua geral dos povos” ou “língua brasílica”. É possível que essa língua não tenha se fixado como *língua brasileira*, porque, em 03 de maio de 1757, por ordem real, seu uso e ensino foram proibidos.

O nheengatu, espécie de esperanto baseado na cultura tupi, segundo Hofmann (2008), resistiu como língua oficial brasileira até o final do século XIX. Após sua proibição, o português foi se impondo como língua oficial. O tupinambá ou tupi antigo não é mais falado no Brasil, mas há dados que permitem aos linguistas classificarem essa língua na família linguística do tupi-guarani.

A família do tupi-guarani tem 17 outras línguas no Brasil. “Além dessa família que agrupa várias línguas, há outras famílias entre as línguas indígenas”. As línguas são agrupadas em blocos ainda maiores a que chamamos troncos. O tronco tupi é o maior, seguido pelo tronco macro-jê.

Foi ainda no século XVI, porém, que os povos indígenas começaram a perder suas línguas, costumes e tradição cultural. É quando tem início a catequese do índio.

1.2. Os povos indígenas do Estado do Ceará

O Estado do Ceará tem origem fortemente ligada aos povos indígenas. O próprio nome “Siará” ou mesmo “Ciará”, em tupi significa “canto da jandaia”⁴, como entendem alguns.

Ancestralmente habitavam no Ceará índios dos troncos tupi; tapeba, tabajara, potiguara entre outros, e tronco jê; kariri,, jucá, kanindé, tremembé entre outros.

⁴ Jandaia é um tipo de psitacídeo, da mesma família do papagaio.

Segundo Cordeiro (1989), viviam no Ceará em torno de 22 povos indígenas e todos possuíam idioma próprio.

Antes da chegada dos portugueses, estes povos já negociavam com os estrangeiros produtos os produtos locais. A partir de 1603, os portugueses tentaram permanecer no Ceará, mas, com a resistência dos nativos e as dificuldades ocasionadas pela seca, não obtiveram sucesso. Apenas com a saída dos holandeses e o enfraquecimento dos povos indígenas, em 1654, começaram a colonizar o território.

Na segunda metade do século XVI, a Capitania do Ceará foi doada ao português Antonio Cardoso Barros, o qual não se interessou por colonizá-la. Os portugueses em contato com os índios potyguara, no entanto, conseguiram estabelecer um ponto de apoio para seguir em jornada rumo ao Maranhão. Assim, ocorreu em 1603 a primeira tentativa de colonização portuguesa, com Pero Coelho de Sousa, que abandonou o Ceará após uma grande seca.

Os padres jesuítas Francisco Pinto e Luís Figueira também chegaram ao Ceará com o intuito de evangelizar os índios. Com a morte de Francisco Pinto no mesmo ano, o Padre Figueira voltou a Pernambuco em 1608.

Em 1637, o território foi tomado pelos holandeses, que permaneceram até 1644, quando foram expulsos pelos povos indígenas. De 1644 até 1649, as etnias existentes encarregaram-se da administração e os europeus só retornaram após contatos e negociações.

No retorno dos portugueses à colonização, cerca de 1654, o papel dos padres jesuítas foi determinante, criando aldeamentos fortemente militarizados, onde os indígenas permaneciam para serem catequizados e aculturados.

Por tratar-se de um território muito extenso, a dificuldade em colonizá-lo era muito grande. Sendo assim, o Brasil estaria constantemente sujeito a invasões de estrangeiros. Uma das formas que a Coroa Portuguesa encontrou para incentivar a colonização no Brasil foi a doação de sesmarias. Este tipo de povoamento trouxe vantagens aos mais pobres e menores custos ao Estado. Por meio dessas terras doadas, o território foi-se expandindo e os criadores de gado foram se fixando e agregando terras ao seu patrimônio. Nesse movimento de expansão, as terras habitadas pelos povos indígenas foram sendo tomadas e alguns povos massacrados.

Atualmente, de acordo com dados da Fundação Nacional do Índio-FUNAI, o Estado tem em sua população 11.726 indígenas, distribuídos, principalmente, nos Municípios de Varjota, Poranga, Maracanaú, Aquiraz, Crateús, Trairi, Itarema,

Pacatuba, Viçosa do Ceará e Caucaia. Os dados da FUNAI divergem daqueles do IBGE, que estima em aproximadamente 21.015 pessoas em 2006. Ainda segundo a FUNAI, os povos indígenas existentes no Ceará são kalabaça, canindé, potiguara, tremembé, pitaguary, tabajara e tapeba.

Por tratar-se do povo com maior concentração, 44,2% da população indígena do Estado, o povo tremembé se destaca na luta por seus direitos, fato que nos chamou a atenção, razão pela qual é o público-alvo desta dissertação.

1.3. O Povo Tremembé

Nos séculos XVI e XVII, o povo tremembé ocupava a faixa litorânea que vai do atual Ceará ao Maranhão. Em alguns relatos, esse povo é citado também como trammambés ou tarammambés. Os dados da FUNAI de 2006 confirmam a existência de 5.183 índios tremembé, sendo considerado o povo indígena mais populoso do Estado.

Os Tremembé vivem no Estado do Ceará, nos Municípios de Itarema, Acaraú e Itapipoca. Em Itarema, vivem na costa litorânea, Distrito de Almofala, bem como no interior numa área conhecida como Córrego João Pereira.

Na região de Acaraú, várias sesmarias foram doadas nos limites das terras habitadas pelo povo tremembé. De acordo com Valle (1993), as doações ocorreram entre os anos de 1724 a 1744. As terras foram doadas a padres seculares para servirem a criação de gado.

A missão Nossa Senhora da Conceição dos Tramambés, composta de religiosos e alguns leigos, se consolidou como irmandade, possuiu extensas terras com criação de gado. Em 1766 tornou-se uma freguesia de índios e terminou por ser rebatizada. Recebeu um nome de origem árabe-portuguesa: Almofala.

Enquanto Acaraú se desenvolvia economicamente pela abundância de sal, o criatório de gado e as charqueadas, Almofala não era alvo de grandes mudanças até o século XIX. Sua atividade principal era o cultivo da mandioca, feijão, milho e caju.

Em 1897, havia em Almofala apenas a igreja, com algumas casas ao seu redor. O fato mais marcante ocorrido na localidade foi uma duna que soterrou a igreja por 40 anos. Alguns moradores mudaram-se depois disso. A povoação de Almofala passou a ser uma população indígena.

Em 1941, quando a duna voltou a se deslocar, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição⁵ reapareceu e os devotos se juntaram para retirar a areia definitivamente. Dois anos depois, se realizou a missa que marcou o reinício do funcionamento do templo. Segundo Carvalho (s/d, p.9),

De meados do século XIX ao longo do século XX, os Tremembé foram tratados como “caboclos”, “remanescentes” ou “descendentes” de índios. Contudo como os Tremembé mantêm uma dança específica, o torem, eles passaram a ter sua identidade cada vez mais destacada.

Na década de 1990, os Tremembé passaram a receber atenção governamental nas áreas de saúde e educação. A FUNAI, o Governo Estadual e os municípios, além de organizações não governamentais e entidades civis, procuram suprir as necessidades desse povo, atendendo a legislação em vigor.

Atualmente a terra indígena tremembé de Almofala está identificada e delimitada. Estima-se que vivam 2113 índios nesta área de 4.900 ha⁶.

Para Valle (1993), embora os tremembé não tenham mantido sua língua nativa, é possível encontrar um rico universo cultural. O autor cita a dança do torém como um exemplo de manutenção dessa cultura ancestral.

⁵ A Igreja de Nossa Senhora da Conceição foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional -IPHAN – Pró-memória em 1984.

⁶ Dados da Fundação Nacional do Índio, 2011.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1. Elementos Históricos e Organização da Escola no Brasil

Se cada sociedade considerada em determinado momento histórico do seu desenvolvimento impõe um tipo de educação, é necessário que conheçamos esta sociedade e seu momento histórico se queremos desnudar o seu sistema de educação. Especialmente quando é preciso reverter o processo em que se está mergulhado (RODRIGUES, 2001, p.78).

Nas comunidades primitivas, os homens trabalhavam coletivamente para assegurar o sustento do grupo, ou seja, apropriavam-se da natureza para satisfazer suas necessidades existenciais e, assim fazendo, se educavam. “Agindo sobre a natureza, coletando frutos, caçando, pescando, cultivando a terra, apascentando animais e se relacionando uns com os outros, eles se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 1999, p.14).

A ação educativa, no contexto das sociedades primitivas, era exercida pelo próprio ambiente e coincidia com a vida, com as relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade. Consoante informa Saviani (1999), os adultos educavam de forma indireta, por meio de vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças.

Com a fixação do homem à terra, surgem a propriedade privada e a divisão em classes sociais. Os proprietários da terra continuam a depender do trabalho para a sobrevivência, porém não do próprio trabalho, mas do labor alheio. Como não mais necessitam trabalhar, passam a dispor de tempo livre, de ócio. Para atender a esses é criada a escola.

Na Idade Média, a produção destinava-se a atender as necessidades de consumo imediato. Caso ocorresse excesso de produtos, estes poderiam ser usados para troca. Somente com o desenvolvimento da economia, foi se tornando comum o excedente, impulsionando o surgimento da sociedade capitalista. Àquela época, poucos dominavam a escrita, que só teve disseminação após 1526, impulsionada pela Reforma Protestante.

Na Época Moderna, com a exigência da disseminação dos códigos formais, houve a exigência de que a população tivesse domínio de cultura intelectual, cujos componentes elementares eram a leitura e a escrita, o que impulsionou a organização da escola e a necessidade de sua expansão. O Brasil é “descoberto” no momento em que haviam acontecido as transformações citadas.

As primeiras atividades escolares no Brasil têm início com os missionários jesuítas. Os padres organizaram, nas colônias portuguesas, escolas, nas quais trabalhavam na catequese dos nativos e na educação intelectual dos filhos dos colonos, ao mesmo tempo em que contribuía para expansão da Igreja Católica, profundamente abalada pela Reforma Protestante.

Na visão de Romanelli (2007), a Companhia de Jesus importou da Metrópole sua organização social e seu conteúdo cultural. Era natural que a sociedade colonial quisesse imitar os hábitos dos nobres portugueses. Isso favoreceu a ação educativa dos jesuítas.

Na sociedade patriarcal, a mulher e o primogênito não tinham acesso à escola. Essa era destinada aos não primogênitos, que recebiam uma educação muito elementar e eram preparados para assumir os clãs, os negócios e a família. Assim, a educação escolar destinava-se a um grupo muito restrito de pessoas que pertenciam à classe dominante.

Para a autora, a educação escolar ministrada pelos padres jesuítas era totalmente fora da realidade da sociedade colonial. Como enfatizava a cultura geral, sem preocupar-se em preparar e qualificar para o trabalho, não havia como contribuir para modificações estruturais na vida socioeconômica brasileira. A base econômica era a agricultura e o trabalho era escravo. Sendo assim, a mão de obra não exigia preparo nem qualificação.

De modo geral, a educação servia aos ociosos, os quais precisavam ocupar-se com uma educação capaz de “[...] dar brilho a inteligência” (ROMANELLI, 2007, p. 34). Era esse o tipo de pessoa quem a educação escolar jesuítica servia.

Na verdade, a ação educativa jesuítica tinha como objetivo maior o recrutamento de fiéis e a expansão da Igreja Católica. Se a catequese podia ser considerada o principal e grande objetivo, este gradativamente cedeu posição à educação da elite.

Com a criação das escolas elementares e das missões no interior das comunidades indígenas, os jesuítas asseguravam a conversão dos índios. O trabalho de catequese era intenso. Os filhos de colonos eram educados junto com os curumins, o que garantia a evangelização de ambos.

Para Romanelli, os padres jesuítas ministraram

[...] educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para

esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (IBID, p.35).

Após a expulsão dos jesuítas, passaram-se 13 longos anos até que fossem tomadas as providências para que outras iniciativas escolares começassem a surgir. O Estado assumiu os encargos e os professores passaram a ser leigos.

Com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e sua presença até o ano de 1820, algumas mudanças ocorreram. Foram criados os primeiros cursos superiores, dos quais se destacaram a Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, cujos objetivos eram formar engenheiros civis e preparar militares. Na Bahia quanto no Rio de Janeiro, fundaram-se as primeiras faculdades de Medicina.

Em 1820, criaram-se no Rio de Janeiro a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, o Museu Real do Jardim Botânico, a Biblioteca Pública e a Impressão Régia. Sendo assim, nesse período, ocorreu uma grande preocupação com o ensino superior e os demais níveis de ensino foram abandonados, deixando claro o objetivo de a educação escolar servir àqueles da aristocracia.

Alguns anos após a Independência do Brasil (1822), o Ato Adicional de 1834 “conferiu as províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral” (BRASIL, 1834).

Consoante informa Romanelli (2007, p. 40), a fim de atender ao previsto em Lei, as províncias passaram a promover a educação primária e secundária, porém, por falta de recursos, o ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário abandonado, “[...] com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”. O fato de o ensino secundário ficar em mãos da iniciativa particular acentuou a característica elitista, já que apenas as famílias abastadas podiam arcar com seus custos.

A primeira Constituição da República (1891) por meio do artigo 35, itens 3º e 4º, designa a União “[...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “[...] prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Cabia, portanto, ao Estado prover a educação primária. Ainda na visão de Romanelli (2007, p. 41),

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Esta circunstância de dualidade do sistema educacional brasileiro refletia a própria sociedade da época que não exigia mudanças nas atividades escolares, pois o índice de urbanização e industrialização era muito pequeno.

A educação formal, acadêmica, voltada para os interesses aristocráticos atendia perfeitamente as necessidades daqueles que dela se utilizavam. Essa situação perdurou até meados da década de 1930, quando a urbanização é impulsionada e aumenta a demanda por educação escolar.

A Primeira República, que perdurou até 1930, tentou várias reformas em busca de soluções para os problemas de maior gravidade. Alguns ideais começaram a ganhar simpatizantes, o que culminou com o surgimento de duas vertentes de pensamento que conviveram na época.

Na perspectiva de Ghiraldelli Jr. (1994, p.15), “A evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país.” Esses movimentos são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

A primeira corrente tinha o quantitativo como meta e pretendia expandir a rede escolar e alfabetizar o povo. A segunda insistia na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O otimismo visava ao caráter qualitativo e veio depois do entusiasmo que se espalhou até meados dos anos 1920, quando iniciou o movimento do otimismo pedagógico.

Inseridas nessas vertentes, três correntes pedagógicas convivem no mesmo período -a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária. Cada uma representava os anseios de diferentes setores sociais, porém todas tiveram de enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica da Pedagogia Jesuítica, que nasceu no Brasil colônia, atravessou todo o período Imperial, chegando até a República.

Na rede pública de ensino, as escolas eram deploráveis e as poucas que haviam atendiam apenas as classes mais favorecidas.

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos momentos políticos mais radicais, em que conviveram quatro diferentes pensamentos sobre a educação brasileira.

Os liberais eram o grupo dos intelectuais da Pedagogia Nova que, em 1932, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em que propunham mudanças pedagógicas e reformulação das políticas educacionais. Em oposição direta aos liberais, existiam, em linhas gerais, os católicos que se opuseram ao “Manifesto”, e eram defensores da Pedagogia Tradicional. No centro da disputa, situava-se o Governo que, à época, tinha como ministro da Educação e Saúde Pública (MESP) Francisco Campos (1931), de posição neutra entre liberais e católicos que pôs em prática política educacional própria. Por meio do Decreto-Lei nº. 19.890, de 18/04/1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, entre outras medidas, instituiu a função de inspetor escolar, criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário e comercial. Ainda no mesmo período, a quarta força social se expressou pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) composta das classes populares.

A mediação de ideias entre liberais e católicos culminou com a Assembleia Nacional Constituinte. Talvez a mais progressista Carta Constitucional em matéria educacional, a Constituição de 1934 soube refletir o clima de debates da época.

A constituição de 1934 incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país. Colocou a Carta Magna que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu a tendência a gratuidade para o ensino secundário e superior. A Constituição ainda tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, determinou dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados 20% (GHIRALDELLI JR, 1994, p.45).

Ao contrário da Carta Magna de 1934, a de 1937 é imposta pelo Estado Novo, em que o Governo não considera a educação pública, tendo-a apenas como subsidiária, conforme artigos abaixo:

Artigo 125- a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. “O estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Artigo 130- o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que

não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Deste modo, o Estado Novo situava-se em posição de espectador da educação, demonstrando com isso não ter o menor desejo ou intenção de investir em educação pública.

Ainda no Estado Novo, a crescente urbanização e a expansão do parque industrial exigem mão de obra técnica, o que levou o Governo a fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Constatou-se que a Carta de 1937 oficializa o dualismo educacional⁷, ou seja, ensino secundário público, destinado às “elites condutoras” e ensino profissionalizante às classes populares. Sem evasão, o caminho escolar das classes populares vai do primário aos diversos cursos do ensino profissionalizante.

Em 1945, termina o Estado Novo, com a deposição de Getúlio Vargas. Nos anos seguintes (1945 a 1947), o movimento popular no Brasil cresce e com ele a preocupação com a escola pública.

Com a Constituição Federal de 1946, a União fixa “as diretrizes e bases da educação nacional”. O ministro da Educação e Saúde, Clementi Mariani, constituiu comissão de educadores, com a finalidade de elaborar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A comissão é integrada por vários educadores de variadas tendências escolanovistas, entre eles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Após seis anos de idas e vindas, o projeto volta a ser discutido em 1957. Vários embates entre defensores da escola pública e adeptos da escola privada são travados, dando início a uma intensiva campanha pela escola pública.

A LDB, Lei nº. 4024/61, frustra as expectativas dos setores mais progressistas, garantindo igualdade de tratamento por parte do Poder Público às escolas públicas e às particulares. “A Lei que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado...” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.117).

Com o golpe de 1964, o Brasil passou a viver sob forte ditadura militar. As mudanças de ensino acontecem com a Reforma Universitária e a institucionalização do ensino profissionalizante de 2º grau, com as leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente.

⁷ Segundo o próprio ministro Gustavo Capanema o ensino secundário destinava-se “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.86).

A Lei de Reforma do Ensino Superior, nº. 5.540/68, surge intensamente influenciada pela Pedagogia Tecnícista e reestrutura o ensino superior, criando a matrícula por disciplinas e instituindo o curso parcelado. A Reforma Universitária coincide com o ano do Ato Institucional nº5⁸, que repercute na população, especialmente no magistério e setor universitário. Em decorrência do AI5, pode-se mencionar a repressão aos movimentos estudantis, restrições à liberdade acadêmica, aposentadoria compulsória de professores, entre outras situações. Deste modo, o regime ditatorial, no Brasil, dissolve ou enfraquece os movimentos que iniciam na universidade. Com o Parecer 252/69, o Curso de Pedagogia é reformulado e organizado, mais à base da formação de técnicos e de habilitações profissionais, fragmentando o trabalho na escola.

A LDB nº. 5.692/71, centrada nas ideias tecnicistas da racionalidade, eficiência e produtividade, ganha pulso com o ensino profissionalizante, pois vê na educação escolar a preparação da mão de obra necessária ao mercado de trabalho.

É fácil constatar que, nos anos de 1930 a 1937, correspondentes ao Estado Novo⁹, após a revolução de 1964 até a redemocratização do País, a grande preocupação dos dirigentes da educação escolar é preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Ressaltamos que os períodos foram de forte ditadura, no País, e a educação está explicitamente a serviço da classe dominante e subordinada à produção.

Nas décadas de 1980 / 90, o acesso à escola é ampliado, em atenção ao princípio da democratização de oportunidades, porém, não são suficientes os esforços para garantia da qualidade do ensino e resposta às expectativas da população usuária do ensino público. Ainda na década de 1980, com a redemocratização do País e a eleição da Assembleia Nacional Constituinte, novos debates acerca da educação escolar brasileira começam a surgir. Diferentes grupos de pensadores e profissionais da educação voltam suas preocupações para recuperar a função social da escola, em sentido amplo. A educação escolar havia perdido a verdadeira finalidade: de transmitir o saber sistematizado acumulado historicamente.

⁸ Normas de natureza constitucional expedidas entre 1964 e 1969 pelos governos militares que se sucederam após a deposição de João Goulart em 31 de março de 1964. Ao todo foram promulgados 17 atos institucionais, que, regulamentados por 104 atos complementares, conferiram alto grau de centralização à administração e à política do País. O Ato Institucional nº5 foi expedido em 13/12/1968.

⁹ O Estado Novo é a denominação que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil, de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p.98).

Saviani (2005) entende que, ao submeter, à educação escolar, as regras do mercado, a escola afasta para segundo plano a verdadeira função e traduz a contradição da sociedade capitalista: marcada pelas relações de produção, baseadas na propriedade privada, portanto, na oposição de classes. Ainda de acordo com o autor, a expansão da escola significa que o saber deixa de ser propriedade privada de alguns e passa a ser socializado. O fenômeno entra em contradição com os interesses das classes dominantes, daí a tentativa de desvalorizar e desvirtuar a escola em sua especificidade.

Embora a proposta para a LDB nº. 9.394/96 tenha sido elaborada pela comunidade educacional, ansiosa por atender à maioria da população, na defesa da escola pública, prevalece outro projeto implementado pelo senador Darcy Ribeiro, que atende as reivindicações dos empresários da educação. A proposta da comunidade educacional é mais uma vez derrotada pela classe dominante, conseqüentemente, pela escola particular.

Apesar das lutas de alguns educadores, a escola de hoje continua, de um modo geral, com os ideais da Escola Tradicional de séculos atrás, pautada no propósito de preparar o aluno apenas para o trabalho ou para ingresso na universidade, que também tem, como fim último, a admissão ao mercado de trabalho.

2.2. A educação escolar indígena

Nos primeiros tempos de colonização, as discussões versavam sobre a humanidade dos povos indígenas, muitas vezes considerada duvidosa. Não existiam preocupações sobre a saúde e muito menos sobre a educação desses povos. As primeiras manifestações escolares indígenas são marcadas pela presença do colonizador português e decorrem da necessidade de dominação econômica, na qual a evangelização também era indispensável.

Os missionários religiosos foram os principais encarregados por alfabetizar e catequizar, e o faziam mediante repressão. Além de se dedicarem à educação escolar desses povos, foram pioneiros em tratar da saúde destes, a qual era constantemente abalada pelo contato com doenças trazidas pelos europeus, para as quais os indígenas

não possuíam defesas. Os jesuítas organizaram nos aldeamentos suas escolas, onde predominavam suas práticas religiosas e pedagógicas.

Notícia Macena (2007), que as iniciativas escolares organizadas pelos jesuítas foram o ponto de partida de outras práticas pedagógicas indigenistas que se refletem até os dias atuais. A pedagogia jesuítica, além dos ensinamentos cristãos, pretendia educar e civilizar, atendendo a tríade intelectualidade, religião e civilidade. Os jesuítas tinham por objetivo formar o homem perfeito e encontraram na inocência do indígena um campo fértil.

O Plano Geral de Estudos da Companhia de Jesus, denominado *Ratio Studiorum*, datado de 1599, consistia num conjunto de regras, normas e práticas pedagógicas baseadas na unidade de método, da matéria e do professor. Os missionários jesuítas, porém, encontraram como empecilho a variedade linguística dos povos que almejavam catequizar. Assim, com a finalidade de entender os índios, para então seguirem rumo ao objetivo maior, os jesuítas buscaram aprender suas línguas.

As dificuldades na aprendizagem das línguas indígenas foram inúmeras. Os primeiros resultados foram as traduções de orações, textos bíblicos e os catecismos. Posteriormente vieram as gramáticas e dicionários de línguas indígenas, especialmente o tupi. Os jesuítas tentaram criar uma língua geral, que seria comum, o que viria a facilitar a comunicação. Para os missionários, a grande variedade do número de línguas impossibilitava o trabalho de catequese, pois tornava a comunicação e as relações de confiança quase impossíveis de estabelecer.

Em 1755, ocorreram as primeiras determinações legais que visavam a regulamentar a educação para os povos indígenas: o Alvará de 07 de junho de 1755 ou Diretório dos Índios. O Alvará só se tornou público em 1757 e até esta data todas as iniciativas educacionais partiram dos padres jesuítas.

O Diretório proibiu o uso das línguas indígenas e estabeleceu a língua portuguesa de uso obrigatório. Proibiu inclusive o uso da língua geral, que havia sido criada pelos missionários com suporte numa adaptação de várias línguas indígenas e que favorecia a comunicação, facilitando o trabalho missionário. Criou escolas onde as crianças deveriam ser estimuladas à assimilação da cultura ocidental. De acordo com Macena (2007, p. 42), “[...] escolas públicas foram criadas pelo Diretório para ensinar às crianças indígenas o idioma português e outras faculdades tipicamente ocidentais, e o ensino da doutrina cristã deveria atuar como coadjuvante [...]”.

O documento criou a figura do Diretor, que tinha como foco principal fazer cumprir em cada povoação o que determinava o Diretório.

[...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755, art. 6º).

Podemos constatar que, até 1759, a educação escolar do Brasil coube aos jesuítas. Nesse ano, com as reformas pombalinas, eles foram definitivamente expulsos do País e de todas as colônias portuguesas. A expulsão dos jesuítas significou a saída dos professores da Colônia e os índios perderam seu único protetor.

Durante o século XIX, várias cartas régias chegaram ao Brasil regulamentando as guerras e a escravização do índio. Os colonos tinham liberdade de estabelecer benfeitorias em terras originalmente ocupadas pelos indígenas. O Diretório foi revogado apenas em 1798 e nada o substituiu.

Cunha (1992) remete-se a 1845, quando o Decreto nº 426 definiu o Regulamento das Missões. Esse dispositivo tratava de diretrizes gerais e do retorno dos missionários ao Brasil, que deveriam se empenhar na catequese e civilização dos índios.

Os missionários que chegaram ao Brasil após o Decreto, colocaram em prática o trabalho para o qual foram designados, e, seguindo o exemplo anterior dos missionários jesuítas, fundaram aldeamentos que eram entendidos como indispensáveis para alcançar os objetivos da catequese de civilização.

O trabalho dos missionários em muito se assemelhava ao dos padres jesuítas, porém não desfrutaram da mesma autonomia dada aos da Companhia de Jesus e permitiam a presença de não índios nos aldeamentos, pois acreditavam que a convivência dos índios com outros cristãos facilitava o trabalho da catequese.

O Regulamento das Missões, além do trabalho de catequese e civilização, “[...] propunha a criação de oficinas de artes mecânicas e o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, bem como o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação” (BRASIL, 2007, p. 12).

Em 1870, algumas províncias encontraram dificuldades de manter os aldeamentos e, em razão disso, decidiram investir em internatos. No caso do Recife, o investimento foi feito em orfanatos para as crianças indígenas. Esses tinham por

objetivo formar intérpretes linguísticos e culturais, que auxiliariam o trabalho dos missionários. Pretendiam oferecer a instrução primária elementar “[...] mas também ensino para o desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação dos povos indígenas” (BRASIL, 2007, p. 13).

De modo geral, de 1808, quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil, até o ano da Proclamação da República (1889), a instrução popular foi considerada instrumento de progresso e, sendo assim, o investimento em alunos e escolas refletia a preocupação do Estado com o progresso. De tal modo, alguns debates surgiram sobre a educação escolar primária e o atendimento aos excluídos - índios, negros e mulheres. Embora as políticas do Governo tenham feito referência aos índios, isto nada significou. Na prática, as missões religiosas continuaram intervindo e atendendo os indígenas.

Na primeira década da República, os missionários religiosos fundaram alguns internatos para meninos e meninas índias. Além do ensino elementar, ministraram o ensino de ofícios que atendessem as demandas locais. Nos anos seguintes,

[...] o Estado sistematizará uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não índios e os demais órgãos do governo (BRASIL, 2007, p.13).

Em 1910, aconteceu a fundação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN).

O positivismo, corrente filosófica política a que estiveram filiados os militares e intelectuais que levaram à Proclamação da República, idealizou o lugar do índio na Nação Brasileira e definiu as normas administrativas pelas quais esse deveria ser tratado (OLIVEIRA, 2004, p.65).

Encontrando fundamento na ideologia positivista e assimilacionista, possuía o intuito de “pacificar os povos indígenas ainda resistentes”, ensinar e alfabetizar em português para sua gradativa integração à sociedade nacional (HOFMANN, 2008, p.78). Assim, a educação escolar indígena é expressa como fundamental para a sobrevivência dos povos indígenas e, os ensinamentos vistos como indispensáveis para que adquirissem conhecimentos, a fim de atuarem como produtores de bens, consumidores da produção e reserva da mão de obra.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas organizou uma nova Constituição, promulgada em 1934. A Carta afirma que é responsabilidade da União a integração dos

silvícolas a unidade nacional e explicita no art. 129: “Será respeitada a posse de terras dos silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”. Esse artigo também foi mantido na Constituição de 1937.

Na década de 1940, as frentes expansionistas incentivam o movimento migratório em direção a áreas ainda desabitadas do País, encurralando “as populações indígenas que são empurradas, expulsas e exterminadas nestes contatos” (ID. IBID).

Na Constituição Federal de 1946, apesar de terem acontecido amplas discussões relativas às questões indígenas, permaneceu a ideia da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art. 5) e, no artigo 216, manteve-se o respeito à posse da terra.

Em 1956, chega ao Brasil o Summer Institute of Linguistics, com técnicas e métodos diferentes daqueles já praticados na educação escolar dos índios. Mesmo adotando diferentes formas de desenvolver o trabalho educativo, seu projeto tinha como objetivo, não diferentemente das missões tradicionais, “a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (AZEVEDO & SILVA, 1995, p.151).

Após o golpe militar de 1964, outra Constituição foi outorgada, precisamente em 1967. Essa última acentua com bastante veemência que as terras indígenas são patrimônio da União e, portanto, a posse limita-se ao usufruto, tanto das terras quanto dos recursos naturais. Permanece ainda a ideia de integrar os silvícolas a comunhão nacional, o que se repete em 1969 com o Ato Adicional nº 1.

O SPI foi extinto no final da década de 1960 e em seu lugar nasce a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada para assumir, dentre outras responsabilidades, a defesa das comunidades indígenas, despertar o interesse da sociedade pelas questões indígenas, preservar, gerir e fiscalizar suas terras, protegendo-as de ações predatórias, posseiros, madeireiros etc., e tudo o que possa vir a comprometer e pôr em risco os povos indígenas.

Com o golpe militar (1964) aumentaram as expansões dentro do território nacional com vistas ao progresso. Nesse período (1964-1985), destacamos a construção da Transamazônica¹⁰ que significou um avanço do genocídio em diversas áreas indígenas que ainda não haviam sido violadas.

¹⁰ A **Rodovia Transamazônica (BR-230)**, projetada durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974) sendo uma das chamadas "obras faraônicas" devido às suas proporções gigantescas, realizadas pelo regime militar, seria a terceira maior rodovia do Brasil, com 4.977 km de comprimento, ligando Cabedelo, na Paraíba, a Benjamin Constant, no Amazonas, cortando sete estados brasileiros; Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins, Pará e Amazonas. Nasce na cidade de Cabedelo, na Paraíba, e deveria seguir até Benjamin Constant, porém, a obra foi interrompida em Lábrea, no Amazonas, totalizando 4223 Km.. (Thomaz Favaro, de Rurópolis, Pará) Revista Veja, set. 2009.

Foi, porém, da década de 1970 em diante que a educação escolar indígena passou a ser discutida, numa iniciativa marcada pela presença de grupos sociais de não índios que buscavam “um modelo de escola mais respeitoso à diversidade e aos direitos coletivos (...)” (MATOS & MONTE, 2006, p. 72). Após esse momento da história, o movimento indígena passa a integrar a sociedade civil, que buscava sua reorganização em momento pós-ditadura militar. Várias comunidades e povos indígenas voltam a se organizar e reagir ao processo integracionista ao qual foram submetidos durante séculos.

Neste âmbito de lutas por direitos humanos e sociais, a “escola indígena” começa a deixar o campo da imaginação e tomar formato real.

Assim, na década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, a questão indígena é tratada e referendada em dez artigos. O artigo 231 explicita:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

É no artigo 210, porém, que a CF assegura aos povos indígenas o direito à educação escolar, reconhecendo os valores culturais e artísticos e garantindo o direito de os indígenas utilizarem a língua nativa e os próprios processos de aprendizagem.

Em 1991, configura-se nova política pública para a educação escolar indígena. A FUNAI é substituída e o Ministério da Educação passa a coordenar as ações da “educação indígena”, que começa a figurar nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes de Bases, em 1996; o Plano Nacional de Educação, em 1998; e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, também em 1998. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, ratifica a educação escolar indígena bilingue e intercultural explicitada na CF e garante, nos artigos 78 e 79, programas apropriados à Educação Indígena, bem como apoio financeiro da União.

O artigo 78 determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva sistemas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, respaldando, implicitamente a criação de um subsistema de ensino voltado exclusivamente para a educação indígena, que poderá estruturar-se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos às populações não índias (FERREIRA, 2007, p.2).

Ao admitir o bilinguismo, como no caso da educação escolar indígena, a LDB dá um grande passo rumo ao reconhecimento de outros “contextos linguísticos de minorias” (CAVALCANTI, 1999, p. 387), ignorados durante séculos, e acena com a

possibilidade de, gradativamente, corrigirem-se distorções impostas por um currículo fundamentado nos interesses da classe dominante.

Segundo Cavalcanti, o quadro monolíngue predomina no Brasil, ignorando as comunidades indígenas, as comunidades de imigrantes e as “comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (ID. IBID., p.387). E acrescenta ainda que

No Brasil não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i; comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, nas regiões norte e centro-oeste; ii: comunidades imigrantes (...) iii; comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em região de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes (...) contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade do português convencionado como padrão (ID. IBID., p. 388).

No contexto indígena brasileiro, muito se perdeu da língua nativa de cada etnia. A legislação reconhece que, historicamente a escola impôs valores alheios aos povos indígenas e abre as possibilidades necessárias ao recobro do patrimônio cultural indígena.

Os direitos constitucionais citados anteriormente, embora sejam conquistas reais, são constantemente violados nas escolas indígenas, que, em sua maioria, trabalham utilizando programas e projetos elaborados por técnicos e órgãos não índios. Tal trabalho só pode ser desenvolvido por profissionais comprometidos com cada povo, com conhecimento de Antropologia, particularizando a Antropologia Cultural. Somente deste modo os organismos sociais e governamentais podem contribuir com os povos indígenas, auxiliando-os em seu resgate histórico.

2.3. A caminho de uma educação escolar específica e diferenciada

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos de sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de serem índios (FREIRE, 2004, p. 23).

A primeira fase da educação escolar indígena no Brasil está intimamente ligada à história da Igreja. Até a expulsão definitiva dos jesuítas ocorrida em 1759, estes missionários eram os responsáveis, em linhas gerais, pelas iniciativas escolares na Colônia, atendendo também, aos filhos de colonos.

A educação escolar para os índios tinha como objetivo “negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar suas culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p.72). Além disso, o ensino do português era obrigatório e visto como meio de catequização.

Para Fernandes (2001), em consequência da invasão do europeu, os povos indígenas se desorganizaram social e politicamente, surgindo relações de submissão e dominação, criando desigualdades sociais.

Em 1845, a atuação das missões de civilização e catequese foi regularizada pelo Governo Imperial. Denominada Regulamento das Missões, essa norma reintroduz missionários no Brasil para se responsabilizarem pela catequese e civilização dos índios.

Nos internatos instalados pelos padres salesianos na Região do Amazonas, o uso do português era obrigatório. “Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha” (ID. IBID., p. 73). Tanto os jesuítas como os salesianos ao instalarem suas missões, o faziam com objetivos catequéticos e ambos impunham os valores da ideologia católica.

Podemos constatar que, após a década de 1970 a educação escolar indígena começa a ser discutida de modo mais amplo. Emerge a necessidade de uma educação diferenciada, específica, capaz de superar conflitos e contradições, mediante uma educação de qualitativa. Na verdade a globalização e os processos de descolonização de países que ainda viviam sob o julgo de outros levantam discussões em torno de direitos humanos, trazendo à tona o movimento dos povos indígenas em busca de autonomia. Em consequência criam-se organizações civis compostas por pesquisadores não índios, antropólogos, linguistas, indigenistas e missionários leigos. Algumas dessas entidades de apoio estavam ligadas à igreja Católica ou Luterana enquanto outras eram laicas, todas desenvolvendo iniciativas em torno da defesa e da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Os próprios povos índios procuraram articular-se e uniram-se para defender seus direitos e projetos, criando organizações e associações indígenas, o que culminou, em 1980, com a criação da União das Nações Indígenas e suas regionais. Os índios acreditaram que, ao se apropriarem e direcionarem a educação escolar as suas demandas, pode esta tornar-se um canal de fortalecimento das importantes culturas e tradições, contribuindo para a conquista da cidadania.

Como resultado das pressões exercidas pelas organizações civis e pelos próprios povos indígenas, algumas mudanças foram asseguradas na Constituição Federal de 1988. Alguns artigos específicos regulamentam os direitos diferenciados dos povos indígenas. O artigo 210 em seu parágrafo segundo assegura: “§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Além do artigo citado, o capítulo VIII do documento é dedicado aos Índios. O fato de a Constituição reconhecer, porém, que a sociedade indígena possui organização social, costumes, línguas, crenças e tradições específicas aos índios, não trouxe mudanças imediatas.

No início, vieram os projetos de alfabetização. Em seguida, as próprias entidades encarregaram-se de formar professores índios, para formulação de propostas curriculares capazes de atender às diferentes necessidades de cada povo. É quando as organizações indígenas passam a reivindicar a legalização das atividades educacionais desenvolvidas por professores índios e o reconhecimento de suas escolas junto ao Sistema Público. As ações desenvolvidas na educação escolar para os povos indígenas devem atender as reivindicações destes, que precisam contar com projetos diferenciados e dirigidos por sua comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 reitera os direitos já assegurados na Constituição de 1988 e, em seu artigo 32, afirma: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). A Lei ainda trata das escolas indígenas em mais dois artigos. Nos artigos 78 e 79 define:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1o Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2o Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Sendo assim, e dando continuidade às formulações curriculares e aos preceitos da diferença e da especificidade, elabora-se o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena –RCNEI.

O documento, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, do ano de 1998, está prioritariamente voltado para os professores indígenas e técnicos de secretarias que desenvolvem trabalhos em torno desta temática. O RCNEI tem função formativa e foi elaborado com base em experiências concretas na temática indígena. Ele é composto de documentos e de estudos desenvolvidos por profissionais indigenistas, antropólogos, historiadores, educadores entre tantos outros interessados no assunto.

A assessoria ao governo, prestada por índios e não índios ligados ao movimento indígena, na definição de políticas públicas por uma educação diferenciada foi constante. Documentos oficiais elaborados nesse período trazem a assinatura, as ideias, os textos e o fruto da experiência e do trabalho dessas pessoas e das organizações que elas representam. A agenda histórica do movimento inscreve-se, portanto, na legislação e nas políticas públicas do país. Se isso foi buscado como objetivo político e meio prático de consolidação efetiva dos direitos educacionais, linguísticos e culturais das populações indígenas, a incorporação pelo Estado da agenda dos movimentos sociais traz, em si, novas conjunções e novas contradições (SILVA, 2000, p. 10).

Os povos indígenas possuem tradições socioculturais próprias, com características étnicas específicas a cada grupo. A multiétnicidade, pluralidade e diversidade étnica existente na Nação brasileira, bem como a variedade e a originalidade, são universos culturais muito próprios de cada grupo. Não são apenas as diferenças da língua, mas também o modo de viver e de pensar; são valores, conhecimentos e concepções específicas. Assim, a educação indígena se apresenta com princípios próprios, dentre os quais:

* uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;

* valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

* noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

* formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (RCNEI, 1998, p. 23).

Fundamentada nos princípios ora expostos, a escola indígena se caracteriza como comunitária, intercultural, bilingue, específica e diferenciada. Afirma-se comunitária, pois é conduzida pela própria comunidade indígena, especialmente no que diz respeito aos seus projetos, concepções e princípios.

A escola indígena caracteriza-se como intercultural, ao reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, estabelecendo intercâmbio sociocultural, linguístico e histórico com outras sociedades. Com relação à língua, é bilingue ou multilingue, pois as tradições culturais se manifestam muitas vezes por meio da língua. Mesmo os povos indígenas que falam o português ainda usam a língua de seus ancestrais como forma de manter a tradição. Identifica-se como específica e diferenciada “[...] porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (ID. IBID., p. 25).

Na segunda parte do RCNEI, estão às orientações pedagógicas necessárias às reflexões que irão subsidiar a formulação do currículo de cada escola, capaz de atender a expectativa de cada povo. Estão contidos também, os objetivos e a escolha dos conteúdos, os sistemas de avaliação, a organização dos alunos, os níveis de ensino, o tempo, o espaço, as escolhas e decisões que exigem planejamento, registro e avaliação.

Na elaboração do RCNEI, os professores índios tiveram participação fundamental. Ao pensarem os objetivos da educação escolar indígena, representantes de várias etnias do País destacaram pontos norteadores na elaboração de um currículo adequado. A educação escolar indígena deve orientar-se por alguns propósitos:

- Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado. Professor Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.

- Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. Walmir, professor Kaingang, RS.
- Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas. Darlene, professora Bakairi, MT.
- Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. Fausto, professor Macuxi, RR (RCNEI, 1998, p.58).

Os objetivos gerais citados ora mencionados complementados por objetivos didáticos, os quais definem o que é essencial e necessário no currículo, são norteadores do trabalho do professor em sala de aula.

Na constituição do RCNEI, a atuação, formação e profissionalização dos professores indígenas também são apontadas. Alguns professores têm vasto conhecimento da cultura do seu povo, mas conhece muito pouco a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, enfim, as diferentes áreas do conhecimento. Estas são imprescindíveis para garantir o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Em 10 de novembro de 1999, a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do MEC, fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Composta de 14 artigos, reafirma o direito à educação diferenciada, com a participação da comunidade e dos próprios professores índios.

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, Art. 1º).

A Resolução avança no que diz respeito à formação dos professores índios, reconhecendo as recomendações do RCNEI. Destaca, então, três artigos:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL, 1999).

É o Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado em janeiro de 2001, porém, que prevê a sistematização e a universalização de ofertas à educação escolar indígena e os programas educacionais próprios em todas as séries do ensino fundamental. O Plano detalha em um capítulo a educação escolar indígena. Primeiramente, faz uma retrospectiva histórica da educação escolar indígena e, em seguida, expõe as diretrizes gerais, para depois delinear os objetivos e metas. Reafirma o apoio financeiro do MEC ao Estado para elaboração específica de programas, produção e publicação de materiais, incluindo aqueles realizados pelos professores indígenas. O PNE prevê ainda o reconhecimento do magistério indígena como carreira e como formação, inclusive de nível superior.

A formação de professores para as escolas indígenas deve capacitá-los à elaboração de currículos e programas específicos para estas escolas, para o ensino bilíngue, observando as metodologias e o ensino de uma segunda língua e o estabelecimento do sistema ortográfico de ambas. Para tanto, as questões culturais da etnia devem ser privilegiadas.

Na decodificação de Grupioni (2004), o que mais nos interessa são as metas previstas no PNE. O Plano explicita as medidas a serem tomadas e fixa prazos que variam de um a dez anos, desde metas como a criação da categoria de escola indígena até a formação dos professores índios e aparelhamento das escolas. Para o autor, tais metas se processam de forma desigual nas 1400 escolas indígenas distribuídas pelo País.

As metas para educação escolar indígena estabelecidas no PNE de 2001 são reforçadas no PNE de 2011. Esse último, até a data de elaboração deste trabalho, ainda se encontrava em tramitação.

2.4 . O ensino bilíngue

Cavalcanti (1999), enxerga o fato de que grande parte das pesquisas e dos estudos sobre a educação escolar em contextos bilíngues resume-se àquelas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada. Isso não quer dizer que não existam pesquisas em outras áreas que abordem a temática bilíngue, porém as publicações estão mais voltadas para os aspectos linguísticos. O autor assevera que, no Brasil, se conserva o mito de monolinguismo ao serem ignoradas as “nações

indígenas, as comunidades imigrantes e as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do Português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

A expressão educação bilingue, geralmente, é associada a situações em que o aprendente que possui sua língua materna escolhe a segunda língua, geralmente de prestígio internacional, e passa a ser instruído nessa língua em uma escola especializada.

Neste trabalho, entendemos o conceito de bilinguismo como Paviani (2008): a convivência de duas línguas em um mesmo contexto social.

No caso específico do Brasil, observamos a presença dos índios, portugueses e dos africanos, os quais, juntos, fixaram as raízes da grande árvore genealógica, cujos frutos são o povo brasileiro. Além disso, mais de cinco milhões de pessoas é o número estimado de imigrantes europeus integrados à população brasileira.

O Brasil é um país onde se falam muitas línguas. Embora o Português seja a língua oficial, há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como uma segunda língua, que se fala em casa, ou às vezes, até como primeira língua (TEIXEIRA, 2001, p. 291).

Não sabemos ao certo quanto tempo é necessário para que uma língua, longe de seu contexto social de origem, seja alvo de variações e constitua diferenças.

Ao se aprofundar ainda mais na questão, Cavalcanti (1999) classifica, nos contextos bilingues de minorias, as comunidades bidialetais oriundas das camadas sociais mais pobres da população e que estão imersas na escola pública brasileira. São essas as comunidades que falam variedades linguísticas consideradas desprestigiadas ou erradas, quando analisadas tendo como parâmetro de comparação o português-padrão.

No panorama sociolinguístico brasileiro, boa parte dos contextos bilingues, seja de comunidades imigrantes, de fronteira, ou indígenas, assemelham-se umas às outras em um aspecto: a tradição oral.

As populações indígenas são consideradas sociedades ágrafas e, portanto, no âmbito da oralidade, a língua está socialmente constituída, o que não acontece com relação à escrita. A distinção entre o oral e o escrito é o que torna o bilinguismo na escola indígena um fator importante.

Para Monte (1994), a dicotomia entre a fala e a escrita tende a reforçar a aquisição do desenvolvimento da fala, deixando aquelas ligadas à escrita em segundo lugar. A autora acrescenta ainda que, em seu modo de entender, o lugar do oral está sendo ocupado preferencialmente pelas línguas indígenas, como língua materna ou primeira língua. O lugar da escrita pela Língua Portuguesa, na maioria dos casos, é o de

segunda língua destes falantes. Deste modo, o bilinguismo acontece de duas formas: uso exclusivo da língua indígena no decorrer dos primeiros anos de escolarização, com o acompanhamento da Língua Portuguesa na forma oral e, posteriormente, a transição para a segunda língua, falada no Brasil, ocorrendo a partir do 2º ou 3º ano, como aquela a ser utilizada nos conteúdos curriculares. A língua indígena é mantida, então, apenas como língua de instrução oral.

Se a escola pode contribuir para o desaparecimento de uma língua indígena, também é possível reavivá-la. Deste modo, a escola deverá exercer o papel de revitalizadora da língua indígena, utilizando-a para instrução oral do currículo. “Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações” (RCNEI, 1998, p. 19).

A utilização da língua, no contexto escolar, contribuirá para fortalecer seu uso, conferindo-lhe outra função: seu emprego em sala de aula. Posterior à aquisição da língua para instrução oral, cabe à escola, lugar ideal para esse processo, incentivar seu uso como língua escrita. Assim, ao mesmo tempo em que fortalece sua competência oral, deve desenvolver a competência escrita na língua indígena. Neste caso, a língua indígena deve ser trabalhada como primeira língua nas comunidades indígenas bilingues.

A inclusão da língua indígena no currículo, seja como língua de instrução oral ou como disciplina específica, tem por objetivos, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas,

- a) Possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros pela Constituição;
- b) Atribuir prestígio as línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país;
- c) Favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito (ID. IBID., p.120).

É importante destacar que o ensino bilingue nas escolas indígenas, tendo a língua materna¹¹ como principal, não anula a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Toda a legislação do País (Constituição, regulamentos, leis, documentos, contratos, títulos, registros e estatutos) é escrita em Língua Portuguesa. Como cidadãos

¹¹ Utilizamos neste trabalho a dicção língua materna para nos referir à língua utilizada pela etnia.

brasileiros, os indígenas devem ser capazes de aprender e usar esse código, a fim de também compreender e interpretar tais documentos, ter acesso às informações, ao uso da tecnologia e ao envolvimento com a sociedade, inclusive compreendendo as relações socioeconômicas e entendendo

[...] as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial (ID. IBID., p. 121).

Para os povos indígenas, está claro que o aprendizado do português é necessário para que possam defender e exercer sua cidadania, tendo acesso a outras sociedades.

O uso da escrita da língua indígena, porém, se justifica pela necessidade de que possam, por meio dela, garantir seu acervo cultural e sua tradição. A produção de textos em Língua Portuguesa é outro fator que se torna importante pela contribuição que as sociedades indígenas podem dar a outras sociedades.

Quando os alunos chegam à escola, já trazem consigo o conhecimento de sua primeira língua seja ela qual for. Mesmo nas sociedades indígenas que perderam sua língua nativa¹², algumas palavras estão sendo recuperadas e estimuladas ao uso. A língua escrita indígena constitui grande valor para manter a tradição cultural dos povos que a utilizam. Além de ser “instrumento de defesa e um meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena (...), ela ajuda os alunos que a têm como primeira língua a aprenderem a ler e a escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança” (ID. IBID., p. 126).

Consoante depoimentos de alguns professores indígenas transcritos no RCNEI (p. 127), fica evidente que o processo de alfabetização realizado na língua materna do aluno é o que apresenta melhores resultados. “Optar pela alfabetização em uma língua que o aluno não domina desestimula e favorece a evasão escolar” (ID. IBID., p. 127).

A citação remete-nos aos estudos de Vygotsky (2008, p. 133), quando este ensina que

O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças (...) e a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.

¹² Usamos neste ensaio a expressão língua nativa como sinônimo de língua materna.

Acrescentamos às palavras de Vygotsky o fato de as sociedades indígenas serem ágrafas, e a elaboração da escrita das línguas indígenas ser feita inicialmente pelos professores indígenas, posteriormente pelos alunos e demais membros da comunidade que a utiliza.

A aquisição do processo da lecto escrita torna-se mais fácil à medida que as crianças convivam em contextos em que a escrita é utilizada e valorizada. Em se tratando das línguas indígenas, esse processo se tornará eficiente no momento em que as funções sociais da leitura e escrita na língua materna forem criadas.

Com base em tudo o que foi exposto até aqui, destaca-se a prática pedagógica a ser utilizada pelo professor, haja vista a relevância do seu trabalho fundamentado em três pontos: “o uso da língua materna, a orientação recebida pelos poucos velhos existentes e o uso da escrita” (MILHOMEM, 2008, p. 101). Na realidade, terá que aprender ele mesmo a elaborar a língua escrita.

Sendo assim, a elaboração do alfabeto e da ortografia para as línguas indígenas deve ser, em nossa visão, o ponto mais relevante na formação dos professores indígenas.

De acordo com o RCNEI (1998), três questões merecem destaque. Em primeiro lugar, não existe ainda um sistema de escrita proposto para a língua indígena e tenciona-se que tal sistema seja criado. O segundo ponto diz respeito ao fato de que existe uma ortografia já em uso para a língua de um determinado povo indígena, mas ela é considerada problemática pelos membros da comunidade, e o grupo acha que ela deve ser revista e modificada. Em terceiro lugar, existem diferentes escritas propostas para uma mesma língua, geralmente estabelecidas por variados agentes que atuam ou já atuaram junto ao povo indígena.

Em face do exposto, recai sobre o professor a responsabilidade de discutir e decidir tais questões com base em suas culturas. Para tanto, é imprescindível que a formação específica docente se realize em paralelo à sua atuação na escola e privilegie “sua necessidade de informação e conhecimentos relativos aos vários campos e aspectos da cultura dominante” (MONSERRAT, 1994, p. 13), tornando-se capaz de estabelecer relações com outras sociedades; cubra também o seu papel de alfabetizador na língua materna “sem esquecer, porém que também aqui eles [os professores] terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo processo de ensino e aprendizagem” (ID. IBID.).

O bilinguismo não se pode limitar somente aos primeiros anos de escola, tampouco a apenas uma língua de instrução oral. Com efeito, o papel do professor é o de um “interlocutor cultural” (MONSERRAT, 1994).

Embora seja proposta do movimento indígena, o ensino bilingue no Ceará acontece, como experiência contingencial e assistemática, somente no Município de Monsenhor Tabosa, numa ação isolada que não se constitui como pesquisa científica e, portanto, de abordagem empírica.

3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. A educação escolar, o paradigma fabril e a inovação pedagógica

No período medieval a educação escolar era totalmente restrita aos ensinamentos da igreja católica, ou seja, desta emergem os modelos educativos e sua organização. A escola era exclusiva das elites e mosteiros.

Nos anos que vieram após o primeiro milênio surgem os mestres e as universidades e nascem as corporações de artes e ofícios e as comunas. Começa a desenvolver-se uma burguesia urbana. Surgem novos modos de produção e em consequência disso há necessidade de um processo de formação, uma especialidade.

Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um ‘lugar destinado a adolescentes’ mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes (grifo do autor) (MANACORDA, 2010, p.199).

Com a ciência incrementando os modos de produção, trabalho e ciências tendem a aproximar-se. Nesse contexto a educação moderna começa a surgir. Ainda segundo Manacorda (2010, p.303), “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)”.

É na segunda metade do século XVIII com a introdução da máquina a vapor que se desenvolve o trabalho fabril e as corporações de artes e ofícios, assim como a aprendizagem manual deixa de ser a única forma de instrução popular.

Com o advento da industrialização, emerge a necessidade de mão de obra, indispensável ao funcionamento da fábrica. “A solução era um sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse mundo” (TOFFLER, 2001, p.322).

Na visão de Toffler (2001, p.321), esta “era mecânica” chegou exigindo certo tipo de formação e indivíduos com aptidões que os valores tradicionais do trabalho educativo realizado pelas famílias eram incapazes de transmitir. A resposta veio através da educação escolar, capaz de adaptar as crianças a um novo mundo, novos valores, outros comportamentos. “A vida no interior da escola tornou-se assim um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial”. Os horários, a disciplina, os conteúdos previamente organizados, todos os equipamentos necessários a reprodução da cultura industrial.

Fino (2001) afirma que este é o objetivo da escola pública, aquela que emergiu da modernidade em resposta aos anseios da sociedade industrial. E esclarece que, juntamente com Sousa, essa escola da modernidade foi sendo estruturada para que os alunos,

[...] ao entrarem na escola, [passassem] imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola pública. Assim, a escola pública nasceu equipada já com elementos representativos da cultura industrial (SOUSA & FINO, 2008, p.3).

E foi a esse o modelo de escola, cujo objetivo é a educação em massa, que se agregaram outras equivocadas visões, como, por exemplo, a de que a escola prepara para vida, pois o conhecimento está dentro dela. Tais elementos foram se estruturando e formando o que Fino (2011, p.47) denominou de “cultura escolar tradicional”. Esta se entranhou no núcleo da escola, nos docentes que dela fazem parte e naqueles que ainda estão em fase de formação.

Enguita (2004) acrescenta que a função da educação é a reprodução da estrutura social, seja nas sociedades primitivas como já o foi, ou na pré-industrial. E afirma referindo-se à industrialização,

[...] foi seu surgimento, com a conseqüente separação dos locais de trabalho e residência, da atividade trabalhista e da vida doméstica, da empresa da aprendizagem, etc., que criou a necessidade tanto de novas instituições encarregadas da custódia das crianças, como novas formas de socialização e de capacitação para o trabalho (ENGUITA, 2004, p.28).

A escola surgiu para cumprir esse papel, estruturando-se como um “cenário adaptativo” onde “A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz - embora ambos suavizados, em versão *ad usum delphini*¹³” (ID. IBID., p.30). E é essa mesma escola que em si própria seleciona, exclui, organiza, de acordo com as necessidades do trabalho organizado.

¹³ Designação dada às edições de autores clássicos que o duque de Montasieur mandou fazer com intuito didático, “para uso do delfim”, o príncipe herdeiro. Estas edições eram censuradas, omitindo os passos licenciosos ou que pudessem constituir atentados ao pudor. Hoje aplica-se o termo a qualquer edição que, por ter fins didáticos específicos, procede a uma correção ou censura arbitrária do original. Aconteceu isso com *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, desde a edição de Abílio César Borges, que suprimiu muitos versos, à de Otoniel Mota, que omite estrofes inteiras. Hoje pode-se utilizar também a expressão quando “adaptamos” algum texto para uso pessoal ou privado.

Escolas estruturadas para atender as demandas da sociedade industrial e na visão de Fino (2011, p.46), capazes de produzirem o que essa sociedade almejava: “[...] baixo custo, paz social e homens adaptados às exigências de um modelo novo de produção”.

Até meados do século XX esta escola que preparava a mão de obra e organizava a divisão social do trabalho sobreviveu. Com o avanço tecnológico, a rapidez das informações, o uso das tecnologias nos mais diversos setores econômicos, a sociedade passa a exigir reformas imediatas. A escola deixa de ser o único centro de distribuição do conhecimento iniciando assim um processo de busca à adaptação em sua estrutura, de modo a atender a nova demanda desse novo mundo. “Num mundo assim, os atributos mais valiosos da era industrial se tornam prejuízo” (TOFFLER, 2001, p.323).

Assim, a educação e mais precisamente a escola, que durante séculos ocupou o papel central no que diz respeito à transmissão dos saberes necessários à evolução da humanidade, agora se vê forçada a adaptar-se ao ritmo das mudanças ou se tornará parte de uma história de fracasso. Sobre esse assunto Fino (2001, p.3) posiciona-se dizendo que talvez a escola no futuro se torne desnecessária, pois já é incapaz de atender aos anseios da sociedade do presente, sendo necessário imaginar-se no futuro.

Segundo Gimeno Sacristán (2007), o processo de globalização, enquanto condição do mundo, e a educação como um projeto que tem por objetivo servir a sociedade, devem se reorientar para atender os novos desafios que emergem. A fim de atender tais necessidades a educação depara-se com as rupturas que deverão acontecer no núcleo da escola: o rompimento do modelo fabril de educação. Tais mudanças são defendidas pelo autor, tendo em vista os impactos que esta recebe por forças integradas ao processo de globalização.

De acordo com Huberman (1973, p. 18), as mudanças em educação podem emergir a partir de motivações criadoras, ou seja, da necessidade de “[...] mudar os costumes, de reduzir a distância entre os objetivos dos sistemas e as práticas em vigor, de redefinir os problemas e de criar novos métodos para resolvê-los”. Esse tipo de mudança surge a partir da iniciativa e motivação do próprio grupo ou indivíduo. Como uma resposta inata a um dado problema. O importante é que se compreenda que nem toda mudança traz renovação.

O autor afirma também que as crises podem ser favoráveis às mudanças. Ele cita momentos de descontentamento, greves, conflitos, como alguns dos diferentes tipos de elementos que podem gerar crises.

Do ponto de vista de Kuhn (2009, p. 107) “[...] as crises são uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias [...]”. Mas, uma mudança de paradigma não se limita a mera interpretação de dados, tais mudanças são fundamentais no desenvolvimento científico que implicam em romper com modelos explicativos anteriores. E segue afirmando que,

Quando, pela primeira vez no desenvolvimento de uma ciência da natureza, um indivíduo ou um grupo produz uma síntese capaz de atrair a maioria dos praticantes de ciência da geração seguinte, as escolas mais antigas começam a desaparecer gradualmente. Seu desaparecimento é em parte causado pela conversão de seus adeptos ao novo paradigma (KUHN, 2009, p. 39).

E continua esclarecendo que “No seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito” (ID. IBID., p. 43). Quando se considera um paradigma correto, não há necessidade de questioná-lo ou justificar o uso de cada conceito ou princípio. A escola e seu modelo fabril, até há bem pouco tempo não era questionada. Mas, quando um paradigma emergente de uma teoria deixa de funcionar efetivamente, os cientistas mudam de comportamento e a pesquisa muda. Enquanto o paradigma foi bem sucedido, ele solucionou e resolveu problemas. Sendo assim, mudar de paradigma é abandonar a teoria que o definiu e imediatamente aceitar outra.

Para Fernandes (2000, p.31),

O paradigma emergente, também designado por pós-moderno, descrê da objectividade e universalidade da ciência, propõe outro modelo de racionalidade e usa uma pluralidade de fontes e métodos para aceder ao conhecimento.

Segundo a autora, o conceito de modernidade relaciona-se ao iluminismo e à era moderna. Acreditava-se que os ensinamentos da gestão científica beneficiariam o funcionamento das instituições sociais, ajudando-as a progredir. No entanto, a realidade da modernidade trouxe sucessivas crises, aumentou as desigualdades, a qualidade de vida ficou comprometida, surgiram graves problemas ambientais, a violência, a opressão. Tais acontecimentos abalaram a crença de a modernidade trazer como referência a Idade das Luzes, “slogan” sustentado pelo ideal da idade moderna.

A pressão sobre o sistema educativo, exercido pelas mudanças, resultado da transição vivida pela modernidade, exige transformação em resposta às necessidades decorrentes desses novos tempos.

[...] a mudança origina novas concepções de educação e formação (...) e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado a distancia pelo poder central (FERNANDES, 2000, p.33).

Vários discursos emergem de modo a influenciar as mudanças que deverão ocorrer também na profissão docente, no currículo e, sobretudo, na escola, de modo sistêmico, atingindo assim outras áreas da educação.

Diante de todo esse conjunto de mudanças, a autora destaca as dimensões em relação às quais “[...] se torna necessário ter uma ação concertada para que projetos inovadores, e em particular os de inovação curricular, possam conduzir a uma efetiva democratização da escola e do sistema educativo” (FERNANDES, 2000, p.34).

Algumas questões têm sido alvos de estudos e investigação a fim de traçar objetivos que conduzam à *inovação* exigida pela transição para a pós-modernidade. (grifo nosso) Dentre os questionamentos estão a participação dos professores nas tomadas de decisões, parcerias educativas com a comunidade escolar e os movimentos sociais, a valorização do projeto educativo da escola, o desenvolvimento de políticas de diferenciação, valorizando a diversidade cultural, a promoção de culturas reflexivas, colaborativas e críticas que estimulem o desenvolvimento pessoal e profissional.

Gimeno Sacristán (2007, p.193) afirma que,

As *inovações* não se instalam no vazio, mas se ligam a realidades concretas, cujas condições facilitam ou entorpecem o poder fazer certas coisas, fazê-los de forma diferente e em um ritmo ou outro. (grifo nosso)

Os maiores desafios da inovação no campo educativo, na visão de Fernandes (2000), estão no currículo e na formação docente. Mas acreditamos que, apesar de todos os projetos de inovação curricular, o currículo continua pronto e fechado, ignorando as características da diversidade cultural e social que se impõem no atual contexto.

Reflete-se também, no plano político, na definição do papel da escola, pois reduzir o currículo aos objetivos mínimos pode levar a restringir a ação educativa da escola, deixando esta de se preocupar com o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, da criatividade, sentido de solidariedade e de responsabilidade e capacidade crítica e de avaliação (FERNANDES, 2000, p.44).

Diante disso, a escola para cumprir o seu papel educativo, precisa refletir a cultura, as tradições e os sentimentos, traduzindo o contexto daqueles a quem atende. Tais mudanças são condições fundamentais para sua sobrevivência.

Na visão de Sousa (2000, p.3), se entendemos o currículo como uma forma estabelecida para transmissão de cultura de uma sociedade às gerações futuras, é natural que nos perguntemos que tipo de cultura, “[...] Existirá ela de forma unitária e homogênea? Constituirá ela um conjunto estático de valores e conhecimentos?”

Ao falar em cultura e valorização da diversidade cultural, Sousa (2000) ressalta a necessidade da observação e investigação nas diferentes culturas para que a partir daí se consiga construir novos conhecimentos curriculares. Assim, esses conhecimentos devem emergir da inovação pedagógica que deverá estar presente em diferentes escolas, de diferentes culturas.

Fino (2011) ao constatar que a cultura escolar tradicional baseada no “ modelo fabril”, está presente no cerne da escola e é com fundamento nessa cultura que professores e alunos vêm sendo educados, coloca-nos a necessidade de que a escola precisa atender a realidade que se apresenta na atual sociedade. Para tanto, é necessária a ruptura dessa cultura fabril, ou seja, uma mudança nos elementos que estruturam essa cultura. A inovação pedagógica só poderá vir a se instalar com a mudança da visão de que a escola atende uma sociedade homogênea. As inovações curriculares deverão naturalmente suceder a inovação pedagógica.

3.2.Mudança e Inovação pedagógica

Inovação não significa exatamente melhorias. Huberman (1973) afirma que o fato de inovar está intrinsecamente ligado ao ato de mudar. Porém, na educação escolar, algumas mudanças podem trazer melhorias ou não em diferentes aspectos como infraestrutura e isso não ser determinante do ponto de vista pedagógico. Algumas escolas acreditam que ao adquirir artefatos tecnológicos estão automaticamente inovando pedagogicamente. “As inovações só podem ser avaliadas em função dos objetivos [...]”. O ato de equipar a escola com instrumentos, sejam tecnológicos ou não, por si só não se configuram inovação pedagógica.

A mudança favorável, aquela que pode vir a ser considerada inovação deve surgir a partir de questões claras e dar respostas aos objetivos estabelecidos. Se assim não fosse, o simples fato de lançar um novo manual escolar ou outros métodos de testes, sem dúvidas consideradas mudanças, seria inovação.

As mudanças ocorridas na sociedade pressionam a escola, impulsionando-a a realizar reformas em sua organização. No entanto, por tratar-se de um sistema extremamente burocrático, a escola tende a esquivar-se das iniciativas que lhe são propostas e mantém rotinas padronizadas. A esse respeito Fernandes (2000, p.57) exemplifica com “(...) grandes grupos de estudantes fazendo actividades semelhantes ao

mesmo tempo, uniformizando práticas e procedimentos que em princípio deveriam ser diversificados”.

Se retornássemos ao passado perceberíamos que muitas foram as tendências pedagógicas que conviveram e ainda convivem na educação escolar brasileira. Cada uma delas, de alguma forma, tinha como objetivo provocar mudanças.

A Pedagogia Jesuítica originou as primeiras iniciativas escolares no país. Seus princípios pedagógicos mais elementares, como obediência e meritocracia, influenciaram outras tendências educacionais que vieram posteriormente. Algumas tentativas de mudanças ocorreram com as Aulas Régias e o Ensino Mútuo: ambas aconteceram em casos isolados e não conseguiram estabelecer-se. A primeira encontrou sua maior dificuldade na falta de mestres e a segunda, na opinião de Aranha (1989), foi um método copiado e importado, uma tentativa inútil, um verdadeiro fracasso.

Tendo sua origem em meados do século XIX, a Pedagogia Tradicional tinha por objetivo a consolidação da classe burguesa.

Segundo Ghiraldelli Jr (1994, p.21),

A Pedagogia Tradicional brasileira muito deve a esses princípios do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Jesuítica. A Pedagogia Tradicional compõe-se, na verdade, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo.

No entendimento de Saviani (2008, p.5), ela é erigida para transformar súditos em cidadãos e sendo assim, “[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância [...]” vindo a escola a assumir a posição de antídoto para esse mal. A escola organizava-se em classes, cada uma com um professor que transmitia lições e passava exercícios. O conhecimento estava centrado no professor.

Não tendo conseguido obter êxito contra a marginalidade, pois nem todos ingressavam na escola, alguns não eram bem sucedidos e outros bem sucedidos nem sempre se identificavam à sociedade da época, surgiram às críticas à Escola Tradicional, o que impulsionou um movimento de reforma.

Na Pedagogia Nova “[...] a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado.” Tais preocupações fazem surgir, inclusive, pesquisas e experiências com crianças “anormais”. “Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais”. (ID. IBID., p. 8)

O escolanovismo destaca que cada indivíduo é singular, único e sendo assim, a marginalidade não encontra explicação apenas em diferenças de raça, sexo, cor, credo ou classe, mas também em apropriação do conhecimento, acesso ao saber e desenvolvimento cognitivo. Para Saviani (ID. IBID., p.8),

Compreende-se então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão psicológica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Diante de características tão diferentes, a Pedagogia Nova suscitaria grande reformulação na organização escolar, seriam necessárias mudanças tanto do ponto de vista das relações humanas, como do ponto de vista de infraestrutura. Esse tipo de escola descrito pelo autor não conseguiu se estabelecer por duas razões: primeiro pelo seu alto custo e em segundo lugar porque o ideal escolanovista provocou a despreocupação dos educadores com a transmissão dos conhecimentos o que rebaixou o nível do ensino.

Ao enfatizar a preocupação com a qualidade do ensino, Saviani (2008, p.9) afirma que a Pedagogia Nova,

[...] deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Com a tentativa de reforma frustrada, a Pedagogia Nova tornou-se ineficaz. Surge mais uma tentativa de mudança: a Pedagogia Tecnicista, centrada nas ideias da racionalidade, eficiência e produtividade, pretende organizar o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. O elemento principal é a organização racional dos meios, professor e aluno ocupam um papel secundário e são meros executores de planos previamente organizados por especialistas nos conteúdos. Para a Pedagogia Tecnicista, marginalidade é identificada como incompetência, ou seja, com o sujeito improdutivo e ineficiente. A escola cumprirá seu papel formando sujeitos eficientes.

De qualquer modo, entendemos que as diferentes concepções que fundamentaram cada uma das Pedagogias foram impulsionadas por tentativas de mudanças e transformações no seio da sociedade, porém, especialmente no caso da Pedagogia Nova, em vez de resolver o problema, agravou a questão da marginalidade reforçando os interesses da classe dominante.

Percebemos que tais mudanças, impostas pelo sistema educativo e que se refletem sobre a escola, não constituem inovação pedagógica. Concordando com Fino (2011), vimos que estas carregam consigo as marcas do paradigma fabril: a educação massificada. Com fortes características como o trabalho sincronizado, repetitivo, o controle do relógio, ruídos de máquinas, o modelo fabril surgiu e atendeu a demanda de uma sociedade que precisava desse tipo de formação. Porém, criou raízes dentro das escolas, insistindo em permanecer atendendo a uma sociedade extinta, abrindo um fosso cultural, cada vez maior, entre escola e sociedade.

Para Fino (2010, p. 1), “A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris [...]”. E diz “[...] a inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na actualização, a nível macro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos [...]” (FINO, 2010, p.13).

A inovação pedagógica carrega consigo a vontade de mudar. Isso significa dizer que inovar em educação nos remete a uma ruptura paradigmática; pressupõe alterar a prática. Em outras palavras, inovação pedagógica é mudança na cultura escolar. É redefinição do papel de aprendizes e professores embasados numa cultura diferente da cultura escolar tradicional. Se a expectativa do aluno mudou é necessário que a escola reestruture sua prática e a formação de seus professores.

Para Gimeno Sacristán (2007, p.15), “Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho”. Assim, em torno do contexto atual, a educação é impulsionada a rever suas metas e seus conteúdos. O neoliberalismo, as novas tecnologias da comunicação e o mundo da informação, são fenômenos entrelaçados à globalização e que resultam em mudanças do modo de produção, dos postos de trabalho alterando relações culturais e sociais assim como o modo de ver e lidar com o conhecimento.

O autor ainda acrescenta que a educação no mundo globalizado deve ser interdisciplinar e superar o óbvio. Deve ir além das aparências dos fenômenos.

Somente assim a educação escolar será capaz de cumprir com sua função social, acrescentando que a aprendizagem deve provocar reflexões sobre o quê se aprende e para o quê se aprende.

As afirmações de Gimeno Sacristán (2007) nos conduzem, mais uma vez, ao pensamento de Fino (2011, p.48) quando diz:

Quem não gostaria de se transformar num mago pós-industrial, com sabedoria e poder para tocar as escolas com a sua varinha mágica e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de *aprendizagem*, tão perfeita quanto as escolas já foram instituições de *ensino*? (grifo nosso)

O destaque dado pelos autores à aprendizagem encontra apoio na Teoria de Vygotsky (2008). Este afirma que o homem aprende em interação com o outro e com o meio que o cerca. E sendo o conhecimento uma construção social, é por meio das constantes trocas que o homem aprende e se desenvolve. São as relações sociais que possibilitam a mediação necessária à apropriação do conhecimento.

Transforma-se a sociedade, as interações também mudam e os interesses da sociedade fabril não mais estão presentes na sociedade contemporânea. Fino (2011) permite-nos então concluir que não nos serve mais haver instituições de ensino e sim, instituições de aprendizagem.

Fernandes (2000) enxerga que os debates da sociedade da informação colocam em evidência a importância que o conhecimento e a informação assumiram, conseguindo atingir pontos que se sobrepõem a uma economia fundamentada na produção de bens materiais. A transição para a era atual desloca o centro da vida em sociedade, abandonando um sistema fabril para um sistema centrado na informação, sendo a produção e a gestão da informação o ponto que se torna cada vez mais importante.

A enorme sofisticação da tecnologia contribuiu fundamentalmente para a globalização da informação e da comunicação, produzindo meios de difusão, modificando o comportamento social ao diversificar as formas de comunicação.

Canário (2006) antecipa questões acerca da regulação econômica mundial e o surgimento de uma sociedade mundo. Para o autor, a globalização traduz-se como conjunto de mudanças no plano político, econômico, que transformam a sociedade e implicam em importantes alterações no campo da educação. E afirma, “Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional” (CANÁRIO, 2006, p.30).

A evolução tecnológica, conforme Fernandes (2000, p.28) destaca, permite ligar as pessoas em redes interativas, unindo continentes e levando a informação no momento em que acontecem aos lugares mais longínquos. No entanto, o fato de permitir fácil acesso e uma grande autonomia individual, pode também trazer insegurança e solidão “perante uma rede complexa e desconhecida”. Levando-se em conta as questões socioeconômicas e caso não sejam tomadas medidas no campo educativo, o avanço tecnológico e a rapidez das informações e comunicações podem provocar “efeitos contraditórios”, como aumentar as chances e oportunidades de alguns, mas por outro lado, ao exigir novas aptidões e competências, gerar problemas sociais e exclusão daqueles que não têm o mesmo acesso de outros.

Convém esclarecermos que a inovação pedagógica não é sinônima de inovação tecnológica. Porém, não podemos deixar de admitir que as mudanças provocadas pelo uso da tecnologia têm exigido dos profissionais da educação novas tomadas de decisões na tentativa de inovar pedagogicamente suas práticas a fim de conquistar a atenção do aluno e deste modo contribuir para a aprendizagem destes.

Sobre esse fato Fino (2007, p. 39) assegura que

A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola. E, sobretudo, noutras mãos que não nas dos técnicos que se escondem por detrás das plataformas e-learning.

É indiscutível que as novas tecnologias da informação e comunicação estão partilhando do cotidiano dos indivíduos, provocando mudanças na sociedade e nas relações interpessoais, embora o acesso a esses avanços ainda seja limitado a determinado grupos.

Para Gimeno Sacristán (2007), os indivíduos são partes de sociedades distintas e participam de forma desigual, sendo assim, não há influência recíproca entre os que dispõem de maior ou menor poder. A luta e a participação é desigual entre as diferentes culturas. Ainda segundo o autor, “Todos os nós são da mesma rede, mas, nem por isso cada um deixa de ser o que é e ter o peso que tem.” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.26).

3.3. Práticas pedagógicas inovadoras e educação indígena

Mesmo com todo o avanço tecnológico vivido pela modernidade, o ensino não perdeu sua finalidade. O processo ainda acontece de forma intencional, entre alunos e professores onde a comunicação verbal dialética favorece a reciprocidade da ação. Assim, ensino e aprendizagem caminham juntos, relacionando-se com dependência e incapazes de sobreviverem separadamente.

O ensino cobre então dois campos de práticas: o da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e o da sua apropriação pelo aluno, do domínio da didática; e o campo do tratamento e da transformação da informação em saber pela prática relacional e pela ação do professor, que é do domínio da pedagogia (ALTET, 2000, p.14).

Deste modo, em sala de aula o professor desempenha um duplo papel: uma função didática ao estruturar e gerir os conteúdos e outra função pedagógica ao interagir com os alunos e organizar a aula.

Entende-se assim, que ensino e aprendizagem coexistem numa relação de constantes trocas e doações, num processo cíclico, didático e pedagógico. Didático do ponto de vista das condições internas de aprendizagem e pedagógico ao levar em conta as condições externas, organizadas pelo professor e as vivências do aluno.

Tais processos nos conduzem à afirmação de que o método não é o eixo fundamental da prática pedagógica. As técnicas, metodologias e processos de ensino centram-se nos estudos da didática. Sendo assim, só é possível entender a formação de professor com conhecimentos didáticos e conhecimentos pedagógicos. Deste modo, capazes de construir situações que resultem em processos de ensino e aprendizagem.

A maior parte dos professores índios não tem formação no magistério, entendido aqui como formação didática e pedagógica para o exercício da docência. Conhecem bem suas culturas, embora tenham conhecimentos insuficientes nas áreas do conhecimento e alguns tenham conhecimento da Língua Portuguesa, de modo, muitas vezes, bastante precário.

A educação escolar indígena surgiu como proposta intercultural, específica, diferenciada, bilingue/multilíngue, comunitária, o que pressupõe que os envolvidos (professores, alunos e demais membros da comunidade escolar) pertençam à sociedade indígena envolvida, somente deste modo os princípios pré-estabelecidos podem se realizar.

O Censo demográfico de 2010 registra 896.900 pessoas que se autodeclararam índios mesmo que sejam não mais que 78.900 os que residam em terras indígenas. Outro dado igualmente importante é que pela primeira vez as etnias indígenas foram investigadas e chegam a 305, falantes ainda de 274 línguas.

O primeiro Censo Escolar indígena, realizado em 1999, foi publicado somente em 2001 e identificou que o Brasil possuía 93.097 alunos sendo 74.931 alunos no ensino fundamental distribuídos em 1.392 escolas onde atuavam 3.998 professores. O Censo de 2005 apresentou 2.323 escolas indígenas com 164.018 alunos. Em 2006 esse número subiu para 174.255 alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades distribuídos em 2422 escolas.

O Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP reportou, no ano de 2010, que a educação indígena apresentou 246.793 matrículas na educação básica, demonstrando um crescimento de 7,3% com relação ao ano anterior. O Censo destaca a oferta do ensino médio de 45,2% e aumento da oferta do ensino fundamental em 6,3%, com ênfase nos anos finais. São 2.765 escolas indígenas. Em termos quantitativos representam apenas 0,5% do total de alunos matriculados na educação básica.

Nos últimos 10 anos, 9100 professores índios de diferentes estados brasileiros foram ou estão sendo formados no Magistério Superior Indígena. A maioria deles não dominava conhecimentos da língua portuguesa e das demais áreas do conhecimento escolar, mas tem total conhecimento da sua cultura e tradições. Os professores não índios, apesar de possuírem formação no magistério, não conhecem as culturas e tradições em suas diferenças e especificidades. Tal fato compromete e distorce o objetivo do desenvolvimento de uma educação intercultural.

Nas sociedades indígenas ensinar e aprender estão incorporados ao cotidiano: no trabalho, no divertimento, em casa, em qualquer lugar. Para eles o ensino se dá em toda parte ou espaço na comunidade. A escola é mais um desses espaços. “O processo ensino/aprendizagem, na educação indígena, é uma empreitada social” (MAHER, 2006, p.18). A sobrevivência do grupo, a relevância, o bem estar comunitário e a cooperação são os fatores que determinam a utilidade do conhecimento. No modelo indígena há pouca instrução, a aprendizagem “passa pela demonstração e erro” (ID.IBID., p.19).

A educação escolar indígena, específica e diferenciada relaciona-se aos processos escolares e, embora não possa ser confundida com a educação indígena, há particularidades que se misturam com a educação escolar. É importante que ao observá-

la, a especificidade seja ressaltada pois algumas situações variam muito dependendo da etnia.

Do ponto de vista de Kahn & Azevedo (2004, p.62), a complexidade da criação de uma escola indígena vai muito além da imaginação, é um “**Trunfo sobre o modelo tradicional**”. Não há um modelo ou padrão a ser seguido em sua concepção. Está sendo construída pela comunidade que dela irá se servir, com professores que em grande parte ainda não possuem formação no magistério, mas têm vontade e enfrentam o desafio.

Um dos grandes apoios para a especificidade dessa escola é o espaço que se criou para a invenção de um modelo. Cada povo envolvido no processo de inventar e construir seu próprio modelo tem que, obrigatoriamente, refletir sobre seus projetos de futuro. O grande trunfo da escola indígena é justamente não ter uma institucionalidade em si.

E essa liberdade de construção dá à escola indígena real possibilidade de ruptura com o modelo fabril, capaz de **buscar no passado** a inovação pedagógica do futuro. Tal ruptura fica explicitada quando contraria a visão de Toffler (2001, p. 321) ao se referir à necessidade de criar-se um modelo superindustrializado “[...] devemos buscar nossos objetivos e métodos no futuro, e não no passado”.

Outro grande desafio é a construção do Projeto Político Pedagógico, documento necessário ao reconhecimento da escola. Embora os princípios e fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena estejam explicitados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, o documento integra os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua elaboração foi prevista a fim de atender a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que estabelece a diferenciação da escola indígena e pretende auxiliar o trabalho educativo diário.

O RCNEI contribui com a construção dos currículos das escolas indígenas e sendo assim, serve de referência para elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP que é construído em cada uma das escolas indígenas que atende a diferentes etnias. Não há um documento único que possa atender a povos tão iguais em suas diferenças e tão diferentes em suas especificidades.

É importante ressaltar que a escola indígena que se deseja é aquela capaz de preparar seus alunos para o desafio da contemporaneidade sem deixar de lado seus elementos culturais. Por esta razão as diferenças de orientações pedagógicas permearão os Projetos Políticos Pedagógicos e, portanto, seriam necessários vários estudos em

diferentes comunidades indígenas para ser possível descortinar tais práticas pedagógicas tão específicas. Sendo assim, as práticas pedagógicas são práticas culturais.

Tendo em vista tantas especificidades, somente a pesquisa do tipo etnográfico será capaz de possibilitar nosso encontro com uma prática pedagógica inovadora tendo como referência os elementos que configuram os conceitos envolvidos.

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p.2)

Diante do exposto relembramos que nossa investigação de caráter etnográfico acontece na Escola Diferenciada Maria Venâncio, a qual se orienta pedagogicamente de acordo com a especificidade das tradições culturais do Povo Tremembé. Sendo assim, emancipa-se da cultura escolar fabril, pois se fundamenta em cultura escolar própria, que embora se utilize das Tecnologias da Informação e Comunicação para contato com o contexto social atual, mantém suas raízes na história social e cultural de seu povo.

4 – DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Fundamentação Metodológica

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2011, p.7).

Para o estudo empírico do objeto desta investigação foi necessário que iniciássemos nossa trajetória levantando referências de caráter epistemológico. Isto implicou numa busca intensa por obras de referência que fundamentassem nosso objeto.

Do aprofundamento nas referências encontradas veio o conhecimento epistemológico do objeto e as confirmações das opções de pesquisa feitas no Projeto de Dissertação que deram origem a este trabalho. Passamos aqui a esclarecer os requisitos que fundamentam nossa escolha metodológica.

O universo de pesquisa foi a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio. A escola está localizada na Praia de Almofala, município de Itarema, no Estado do Ceará. Denomina-se diferenciada porque atende a comunidade indígena Tremembé, embora abra suas portas para outros moradores das redondezas. Sendo nosso objeto de estudo uma escola que serve ao povo indígena, organizado socialmente de modo particular, a opção pela investigação qualitativa na perspectiva da etnopesquisa tornou-se imprescindível para compreensão do contexto. A etnopesquisa procura compreender os sujeitos envolvidos numa realidade sociocultural.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.47), a investigação qualitativa possui algumas características bem próprias. “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” É imprescindível adentrar o ambiente para ser possível “[...] elucidar as questões educativas”. Os registros e os materiais recolhidos são analisados à luz do entendimento do investigador. Há a necessidade de frequentar o campo de estudo para compreender as ações no contexto em que acontecem.

Para os autores, a investigação qualitativa é também uma investigação bastante descritiva. A coleta de dados inclui documentos, transcrições de entrevistas, fotografias, notas de campo entre tantos outros instrumentos que devem ser analisados com riqueza de detalhes. “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o

mundo de forma minuciosa” (ID. IBID., p.49). Tudo o que é coletado é analisado. Nada é descartado.

Outra forte característica da investigação qualitativa é que o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelo produto.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (ID. IBID., p.50).

Sendo assim, o investigador qualitativo busca compreender seu sujeito do próprio ponto de vista deste. Compreende os sujeitos envolvidos em seu próprio ambiente sociocultural. Preocupa-se em descortinar a realidade apresentando assim fundamentos na fenomenologia.

“Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival” (MACEDO, 2006, p. 15), possui um caráter provisório, imutável e por essa razão opõe-se ao absolutismo e à verdade do positivismo.

Da pesquisa fenomenológica, os acontecimentos não podem ser considerados como fechados em si, como realidades objetivas. Fazendo parte de sua própria temporalidade, a realidade é uma construção precária, provisória, fenomênica, como percepção de fenômenos pela consciência (ID. IBID. p. 18).

Bogdan & Biklen (1994, p. 54) afirmam que os fenomenologistas acreditam que temos à disposição diversas formas de interpretação em função das trocas de experiências. A realidade é construída socialmente através da interação. Acreditam ainda que compreender as pessoas sob o ponto de vista delas mesmas é o modo que menos distorce a realidade. “Deste modo, a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida.” É a subjetividade do pensamento. Cada indivíduo percebe sua realidade de modo subjetivo. Interpreta-a de acordo com suas experiências às quais atribui maior ou menor significado.

Percebemos com clareza a subjetividade do pensamento do povo indígena, que atribui significado a coisas muito próprias de sua cultura e tradições. Seus valores são outros. Embora tenham sofrido intervenções e tenham interagido com outras culturas, principalmente dos colonizadores, procuram manter pontos de vista próprios, buscando fortalecer os laços que possam conduzi-los à conquista de seu lugar na sociedade.

Compreender esse modo de ser e de agir dos Tremembé e o significado da escola diferenciada, conduziu-nos ainda mais a buscar na abordagem fenomenológica nossa fundamentação.

Na fenomenologia, a descrição ou discurso são fundamentais para compreendermos o processo do ponto de vista do sujeito pesquisado. O pesquisador fenomenológico está sempre interrogando e buscando esclarecer o discurso. Nesse processo, o esclarecer está na abertura e na participação do sujeito, na relação de confiança. Sendo assim, o modo fenomenológico de pesquisar nos permite superar o formalismo e conhecer as realidades (MACEDO, 2006).

Se a construção do ser se dá nas interações do indivíduo com os elementos socioculturais que o cercam, compreender o discurso significa conhecer a sociedade em seu entorno, em seu cotidiano. Sendo assim, é imprescindível adentrar o universo da pesquisa, conhecê-lo, observá-lo.

Assim, partimos para pesquisar com olhar crítico-fenomenológico. Buscamos conhecer a realidade social e o contexto local da escola indígena. Aproximámo-nos do objeto de pesquisa para investigar a prática pedagógica do professor e do aluno índios e buscar nessa prática os elementos estruturantes da inovação pedagógica.

De acordo com Fino (2010, p. 5),

A inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrada neles, e na actividade deles, o essencial dos processos.

Descobrimos na etnografia a nossa resposta e fundamentos para a escolha do método mais apropriado ao nosso objetivo. André (2003) caracteriza a pesquisa na área da educação como estudos do tipo etnográfico, pois faz uso de técnicas que são associadas à etnografia, como a observação participante, o diário de campo, a entrevista e a análise documental.

Nos estudos do tipo etnográfico destacam-se ainda o papel da teoria na construção de categorias, o respeito à relativização e o estranhamento, o apoio em observação planejada e em registros e instrumentos bem elaborados. Acreditamos e concordamos com Sousa (2000, p. 4) quando esta afirma que “A etnografia poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou melhor dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades.”

Para Fino (2011, p.4)

[...] à etnografia compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola – ,ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

Observar o dia-a-dia da comunidade escolar indígena, compreender o modo de viver, o cotidiano da comunidade, a cultura, a relação histórica e social, o funcionamento da escola envolto nas tradições pertinentes a cada situação, a função social da escola indígena do ponto de vista de seus professores e alunos, tudo só foi possível no mergulho ao campo, através do olhar. A etnografia tem suas raízes na antropologia e na sociologia qualitativa.

Para André (2003) é importante não esquecer a centralidade do conceito de cultura, que vai muito mais além do modo de viver, pensar, sentir e agir. O estudo etnográfico deve buscar apreender e descrever os significados culturais dos sujeitos ou aspectos da cultura. E continua, acrescentando que “[...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2003, p. 41).

Fino (2003) recomenda a adoção da metodologia etnográfica quando, entre outras observações, os dados são recolhidos de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal situações de grande importância. Além disso, continua Fino (2003, p. 4) “[...] se estuda apenas um grupo restrito de pessoas [...]”, como é o caso de nossa investigação.

A etnografia permite que olhemos o outro e possamos entendê-los a partir da vivência no interior do grupo. Percebemos então que deveríamos optar pela observação participante. Deste modo, utilizámos anotações e registros da realidade, oportunidade em que construímos um diário de campo com o qual validaremos nossa pesquisa.

Assim, a etnografia consiste numa “descrição profunda”. Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar umas das outras. Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.59).

Ainda em defesa da etnografia, Macedo (2006, p. 37) afirma que “Tal perspectiva de pesquisa deve emergir, sem concessões, do mundo cultural, tecido no âmago das indexalidades dos espaços ocupados: os lugares, os contextos.” Sendo assim, no trabalho de campo é que encontraremos as respostas as nossas indagações.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 113),

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do sujeito (...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele.

Concordamos com Macedo (2006) quando ele afirma entender que “[...] o trabalho de campo implica na confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso e obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir”. Seguimos então em busca desse confronto.

Entendemos que tendo nosso objeto de estudo outra forma de organização social, isso nos requererá tempo a fim de estabelecermos e mantermos uma relação de confiança para adentrarmos em seu cotidiano. Passámos então a cumprir as três etapas da investigação conforme sugeridas por Ludke & André (1986, p. 15): “Exploração, decisão e descoberta.”

Iniciámos nossa exploração, selecionando e definindo os problemas e a escolha do local onde desenvolveríamos nosso trabalho. Nesse momento realizámos nossas primeiras observações e coletámos nossos primeiros apontamentos. Segundo Ludke & André (ID. IBID, p. 16), “Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.” Tal fato veio a acontecer, pois, à medida que nos inseríamos no campo, percebemos que a prática bilingue não ocorria. Isso não impediu que deslocássemos nossa observação deixando de lado o bilinguismo e passássemos a observar os aspectos que caracterizam a educação indígena como diferenciada e específica, buscando indícios de inovação pedagógica.

A escola nos foi apontada como sendo aquela que melhor estava a discutir a educação escolar indígena e valorizar a formação dos professores índios.

Assim, adentrámos ao campo pela primeira vez em novembro de 2010 quando conhecemos e nos apresentámos ao Cacique Tremembé, Sr. João Venâncio. Nesse primeiro momento colhemos alguns materiais os quais foram fundamentais para a exploração e decisão resultando no Projeto de Pesquisa que apresentámos na

Universidade da Madeira em Funchal no início de março de 2011 e que foi aprovado, dando origem a este trabalho de dissertação.

Dispostos a viver essa “aventura pensada”, conforme dito por May (*apud* Macedo, 2006), participámos do meio educacional e das situações de sala de aula, ambiente da prática pedagógica.

O nosso objetivo era observarmos a prática pedagógica alfabetizadora bilingue no contexto da escola indígena. Nesse sentido, o professor índio, seria nosso maior informante. Pretendíamos perceber se a educação escolar indígena possuía uma prática pedagógica diferenciada e específica, conforme discutimos na revisão bibliográfica deste trabalho, analisando, porém, se tais práticas constituíam inovação pedagógica.

Segundo Ludke & André (1986, p. 18), o Estudo de Caso possui características específicas. Concentra o estudo num caso particular, o qual deve ser significativo e representativo. Mesmo que o investigador tenha partido de pressupostos teóricos, deve estar atento a novas descobertas de onde possam surgir elementos importantes. “Os estudos de caso enfatizam a “ interpretação em contexto”.” Devem ser levados em conta a situação, o contexto real, as ações, todo tipo de manifestação que possa explicar o objeto. “Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação.” Os dados devem ser coletados e registrados com rigor. Face ao exposto, decidimo-nos pelo Estudo de Caso.

Definidos o foco da investigação e o espaço-temporal passaremos a especificar a observação que precisa ser sistemática. No período de abril de 2011 a janeiro de 2012, excetuando-se o mês de julho, considerado férias escolares, realizávamos nossas visitas à escola. A cada mês, sempre na segunda semana, permanecíamos por três dias consecutivos. Geralmente às terças, quartas e quintas feiras. Conseguimos assim, estabelecer um elo de confiança entre pesquisador e pesquisados, o que nos permitiu alcançar os objetivos da investigação.

Deste modo, para Macedo (2006), o envolvimento do pesquisador não é apenas desejável, é essencial. Porém, os atores a serem pesquisados precisam se envolver e se interessar pela própria pesquisa, participando dela.

A princípio, quando escrevíamos nosso Projeto, optámos pela observação participante periférica, pois, com fundamentos na história das sociedades indígenas, sabíamos que apenas os membros pertencentes à etnia são aceitos como parte integrante do grupo social. Tal opção confirmou-se à medida que aumentávamos nossa frequência no campo e conhecíamos melhor o povo Tremembé.

Para Neto (1994, p. 59), “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto.” Essa técnica permite-nos captar do contexto, através da observação, situações reais que as palavras não podem dizer por si só.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo de observação participante baseia-se em notas de campo descritivas, detalhadas, extensivas e precisas. Todos os dados coletados são considerados notas de campo. Nada pode ser ignorado. As notas de campo são indispensáveis à observação participante.

Assim, o diário de campo nos possibilitou registros de situações que em geral seriam descartadas ou passariam despercebidas. É um instrumento de grande valor no campo da investigação em educação. Sua construção nos leva a uma tomada de consciência ao elaborarmos e construirmos nosso objeto.

Como instrumento reflexivo, o diário de campo é “[...] utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2006, p. 134).

A entrevista desempenha ao lado da observação e do diário de campo outro instrumento fundamental. Ela permite criar situações de interação entre pesquisador e pesquisado. Não tendo um modelo rígido a ser seguido, o diálogo acaba por fluir naturalmente e as informações serão dadas com clareza e naturalidade. Para Ludke & André (1986, p. 35), as entrevistas menos estruturadas, ou seja, mais livres, são aquelas mais adequadas à pesquisa em educação. Assim, utilizámos em nossa pesquisa a entrevista semi-estruturada. Ainda em conformidade com as autoras “[...] a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. E continuam, afirmando que “Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.”

Ao tecer uma relação de confiança, dando especial atenção ao universo de valores e o respeito a cultura, nossas entrevistas foram realizadas “buscando o significado social pela narrativa provocada” (MACEDO, 2006, p. 102).

Por tratar-se de um instrumental flexível e aberto, a entrevista utiliza a linguagem como mediação entre a realidade e quem a descreve. Não são apenas

palavras, há gestos, expressões, olhares, tudo indispensável à compreensão do objeto. O autor ainda acrescenta que “A Linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso” (ID. IBID., p. 104).

Sabemos que as entrevistas e conversas informais realizadas em nosso trabalho de campo foram um recurso metodológico valioso, indispensável à compreensão da educação escolar na sociedade indígena e da prática pedagógica bilingue aí ocorrida. Entrevistámos 02 (duas) professoras índias, ambas alfabetizadoras, regentes das turmas de 1º e 2º anos. As duas concluíram o Magistério Indígena no mês de dezembro de 2011 e já esperam o início da turma para o Ensino Superior. Ouvimos também, em momentos distintos e registrados no diário de campo, todos os alunos do 2º ano. Por sentirmos a necessidade de verificar a visão da sociedade do entorno a respeito da escola indígena, entrevistámos 01 (um) posseiro morador das redondezas da escola, e 02 (dois) gestores. Estes últimos entrevistados foram a coordenadora pedagógica que assina também como diretora e o cacique que, além de gerir as aldeias de sua etnia, dirige a escola, opinando em todos os aspectos.

Assim, as entrevistas, as observações realizadas e registradas no diário de campo se transformaram em instrumentais de reflexão para a interpretação dos dados.

Sendo nossa investigação realizada numa sociedade minoritária, ignorada durante séculos e que busca se reafirmar perante o mundo, encontramos nas palavras de Macedo (ID. IBID., p. 114) a fundamentação necessária à nossa tomada de decisão, quando diz que,

Na prática da história de vida, atores ignorados e/ou excluídos econômica e culturalmente adquirem a dignidade e o sentido de finalidade, ao rememorar a própria vida, contribuindo pela valorização da “linha de vida” para a formação de outras gerações (grifo do autor).

Vimos que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, realizámos exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e buscámos o registro das informações retiradas dessas fontes. Encontrámos no Projeto Político Pedagógico da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio e na análise de documentos legais, como a Constituição Federal, a Lei nº 9394/96, o Estatuto do Índio, o Referencial Curricular Nacional para Escolas

Indígenas, o Plano Nacional de Educação e os pareceres do Conselho de Educação, os fundamentos da escola diferenciada.

Tomando como ponto de partida as questões que motivaram nossa pesquisa e as orientações da etnopesquisa, verificámos que nossos dados coletados eram suficientes para análise e interpretação que nos permitissem a construção do nosso objeto.

Feita a decisão do objeto, *locus*, instrumentos, passámos à análise e à interpretação dos dados. Foi a partir desse momento em que, fundamentados na fenomenologia, fizemos a *redução*, ou seja, a seleção das partes *essenciais* daquelas *menos essenciais* naquele momento. Conforme Macedo (2006, p. 203),

Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parece possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência. Neste processo de filtragem contextualizada e encarnada, o pesquisador se capta em ‘reduzir’ a descrição para chegar à consciência da experiência.

Ainda segundo o autor, para realização do trabalho de redução, precisámos de refletir sobre cada uma das experiências e de seus significados, fossem afetivos, cognitivos ou conotativos, colocando-nos ora como observador ora como participante da experiência.

Utilizámos assim as entrevistas, as quais se confrontaram com o coletado no diário de campo, refletindo criticamente sobre cada um dos pontos que nos conduziram às respostas a questões da pesquisa.

A redução nos aponta para o que a fenomenologia denomina *unidades dos significados*. A esse respeito, Macedo diz que

No começo essas unidades devem ser tomadas exatamente como propostas pelos sujeitos que estão descrevendo os fenômenos e utilizando seus etnométodos. Posteriormente o pesquisador transforma essas expressões em expressões próprias do discurso que sustenta o que ele está buscando (ID. IBID., p. 137).

Chegamos assim à síntese das unidades significativas, que nos permitiu a interpretação dos dados: “(...) emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações em noções subsunçoras – as denominadas categorias analíticas”, o que possibilitou a partir da relação teórico-analítica com tudo o que foi coletado, a organização e a síntese do nosso trabalho.

4.2. O Campo da pesquisa

A Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio está localizada na Praia de Almofala, distrito de Itarema, interior do Estado do Ceará. Fica a 222 Km de Fortaleza, capital do estado. Por tratar-se de um trabalho que visa observar a prática do professor alfabetizador e seus alunos, escolhemos para seu desenvolvimento a sala de aula do 2º ano do ensino fundamental.

A escola faz parte da Rede Estadual de Ensino e, como toda escola indígena, recebe a denominação diferenciada. Inaugurada em 1991, a Escola Maria Venâncio atende ao povo indígena Tremembé, mas não fecha as suas portas as crianças das redondezas que nela queiram matricular-se.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2010), a escola surgiu para atender as crianças índias que eram discriminadas noutras escolas. As crianças terminavam por abandonar as aulas e seus pais sentiam-se impotentes diante de tal situação.

Foi então que a índia Raimunda Marques do Nascimento, filha do Cacique, resolveu criar a Escola Alegria do Mar, onde ela mesma foi a primeira professora. A escola tinha como objetivo ensinar as crianças a ler e escrever, respeitando e dando continuidade às tradições culturais do povo Tremembé. Essa escola simples funcionava na casa do cacique. As crianças sentavam-se em troncos de coqueiros e escreviam em cadernos que recebiam de doações de pessoas que vinham visitar a aldeia. Um dos aspectos que mais chamava atenção é que todos os dias às 17 horas, a professora levava as crianças para dançar o Torém na beira do mar.

Nessa época, cada pai de aluno contribuía com um cruzeiro. Porém as dificuldades foram surgindo e Raimunda suspendeu as aulas. Algum tempo depois a Igreja Evangélica de Maringá resolveu apoiar a escola e assumir o pagamento da professora. A partir daí o número de alunos cresceu e mais professores vieram para ajudar como voluntários.

Com a morte da mãe do cacique, Sra. Maria Venança, a escola mudou de nome para homenageá-la.

Somente em 1999 o Conselho Indígena Tremembé de Almofala – CITA¹⁴ celebrou convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC para pagamento dos professores indígenas.

¹⁴ O Conselho Indígena Tremembé de Almofala organizou-se na década de 1990 com o objetivo de organizar a tradição e a luta pela demarcação da terra.

A escola era um salão construído pela comunidade, todo coberto de palha. Funcionavam 04 (quatro) salas de aulas divididas por cadeiras. O fogão era de lenha. Havia apenas um banheiro que foi construído pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA. Trabalhavam 04 (quatro) professores e 01 (uma) merendeira.



Foto 1: Vista parcial da Escola Indígena Tremembé, Almofala em 1999.
Fonte: acervo da escola



Foto 2: Vista da sala de aula.

Após anos de luta, a escola é construída em 2005 e inaugurada em 2006. Todos os professores que lecionam na escola foram indicados pela própria comunidade. A maioria deles passou muito tempo trabalhando com voluntário.

No ano de 2009, a fundadora Raimunda Marques do Nascimento faleceu



Foto 3: A Escola Maria Venâncio após sua inauguração em 23 de fevereiro de 2006.

4.3. A organização do Povo Tremembé e a Escola Diferenciada

Os índios Tremembé representam o grupo indígena mais populoso do Ceará. De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio –FUNAI, são 5.183 índios distribuídos nos municípios de Itarema, Acaraú e Itapipoca. Na praia de Almofala a Terra Indígena encontra-se sobre a administração da FUNAI em processo de identificação desde 1992.

Cada povo indígena organiza-se social, política e economicamente com aspectos bastante particulares. De modo geral, a base é uma família extensa que se articula em torno de um patriarca. Porém, diante das dificuldades históricas observadas é muito difícil afirmar com clareza a organização deste povo.

Segundo Valle (2005), no Ceará a posição de chefia e liderança dos aldeamentos era dos denominados capitão dos índios adquirindo a nomenclatura de cacique a partir da década de 1980.

O cacique de Almofala chama-se Francisco Marques do Nascimento ou João Venança Tremembé, Nangué na língua indígena. Segundo ele mesmo, o cacique é uma espécie de Prefeito. Organiza a dinâmica do aldeamento, intervém nas brigas, dirige as lideranças, representa os Tremembé fora do aldeamento, enfim, decide. Existe apenas um cacique para todo o povo Tremembé que se espalha por onze localidades da região.

O pajé Luiz Caboclo é primo do cacique. Ele se compara a um doutor na medicina não convencional. É o curandeiro.

Por ser a autoridade perante seu povo, o cacique Tremembé é também a autoridade da escola. Nada é realizado à revelia dele. Embora não tenha a formação necessária para exercer a função, o faz de fato e de direito, de acordo com as tradições indígenas. Ninguém entra ou sai da escola sem que ele autorize.

O prédio tem 06 (seis) salas de aulas, sendo 04 (quatro) fechadas e duas abertas, cozinha, refeitório, almoxarifado, dispensa, sala de informática, biblioteca, sala da direção, secretaria, sala de reunião, sala de informática com 08 (oito) computadores ligados a internet e 05 (cinco) banheiros para alunos, 01 (um) pátio coberto com palha de carnaúba e muita área livre.

Teoricamente a escola tem como diretora a professora índia Aurineide Tremembé¹⁵. Além dela a escola tem no seu quadro de professores 10 (dez) docentes, sendo 5 (cinco) do ensino fundamental (séries iniciais) e Educação de Jovens e Adultos-EJA e 5 (cinco) das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A escola não possui secretário escolar e essa função é exercida também pela diretora.

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Pela manhã atende 54 (cinquenta e quatro) alunos distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. À tarde são 32 (trinta e dois) alunos cursando entre o 6º e 9º anos e à noite são 20 (vinte) alunos do ensino médio, totalizando 106 (cento e seis) alunos.

O ensino médio tem sua organização muito diferente das demais escolas estaduais. Funciona de 8 às 17 horas em apenas uma semana por mês. Destes alunos, 03 (três) estão no nível que eles denominam avançado, 09 (nove) em nível intermediário e 08 (oito) em nível inicial. Segundo a diretora Aurineide, essa organização do ensino médio já causou vários conflitos entre a escola e os técnicos da SEDUC. Porém, a escola defende-se afirmando que só é possível manter esse nível de ensino com esta organização.

4.4. Questões e objetivos da pesquisa

Ao percorrer nossa trajetória no campo da pesquisa constatamos que o estudo etnográfico nos levou a mudanças em parte de nossos objetivos. Partimos tendo um projeto de pesquisa que “acreditava” encontrar uma prática pedagógica alfabetizadora

¹⁵ Os índios costumam identificar-se usando a etnia como sobrenome.

bilingue. O objetivo havia sido traçado fundamentado na revisão bibliográfica realizada à época da construção do projeto, que apontava para tal prática “inovadora” nas escolas indígenas. Porém, as constatações advindas do campo nos conduziram a manter nossos objetivos iniciais isolando a categoria do ensino bilingue. Diante disso, reafirmamos as questões a seguir:

- * Os pressupostos e os métodos pedagógicos na Escola Diferenciada Maria Venâncio são inovadores?
- * A prática pedagógica do professor alfabetizador e dos alunos alfabetizados pode ser considerada uma prática inovadora?
- * Qual a relação existente entre a prática pedagógica de professores e alunos da escola indígena e a inovação pedagógica?

Diante das questões nos propomos a investigar os seguintes objetivos:

- * Analisar os pressupostos e métodos pedagógicos utilizados na Escola Diferenciada Maria Venâncio;
- * Revisar a literatura existente sobre a educação escolar indígena no Brasil;
- * Revisar a literatura existente sobre a inovação pedagógica;
- * Verificar a prática pedagógica alfabetizadora de professor e aluno índio;
- * Investigar a escola diferenciada como escola de práticas inovadoras;
- * Constatar a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador e seus alunos alfabetizados.

5 . O ESTUDO DO CAMPO

A partir deste ponto passo a escrever este trabalho em primeira pessoa do singular. Entendi que aqui, neste ponto do trabalho, onde começam a ser descritos os dados recolhidos no campo, as entrevistas, as anotações do diário de campo, enfim, a observação participante, tem início a pesquisa etnográfica e, portanto, algo vivido e experimentado de forma individual, singular e desta mesma forma será interpretada.

5.1. A escola indígena como *locus* da pesquisa

No momento em que decidi desenvolver uma pesquisa sobre o tema, passei a buscar informações sobre as escolas indígenas, oportunidade proporcionada quando estive na Secretaria de Educação do Estado-SEDUC. Como já disse anteriormente, nessa visita, obtive muitas informações verbais que me davam notícias superficiais do funcionamento das escolas. A técnica em educação que me atendeu falou sobre a escola do povo Tremembé, afirmando que a SEDUC intervinha muito pouco nos trabalhos daquela escola. Esse fato foi decisivo para minha escolha.

Depois de conseguir o número do telefone público, iniciei minha tentativa de contato com o Cacique, pois somente com sua autorização poderia entrar na comunidade. Sem conseguir contato telefônico, segui à Praia de Almofala, aonde cheguei quatro horas depois. Nessa primeira viagem não fui recebida na escola. Estavam em atividades internas e eu não tinha autorização do cacique o qual estava viajando. Aproveitei a viagem para visitar a cidade e conhecer um pouco de sua história.

Após autorização do Cacique, entrei pela primeira vez na escola indígena em novembro de 2010. O chefe do povo Tremembé estava lá e me recebeu com muita alegria. Nesse dia a escola estava em festa. Comemoravam o encerramento de um Curso de Agroecologia ministrado pela Fundação CEPEMA a 30 jovens índios. O cacique discursou: “Estamos aqui. Cada dia mais vivos. Lutando pela nossa terra. Tentando recuperar nossa história, nossas tradições, nossa cultura (informação verbal).”

Quando perguntei ao cacique sobre a língua nativa ele respondeu: “ Eu costumo dizer que nossa língua não foi perdida, foi tomada. Mas estamos tentando recuperar através dos nossos professores índios. Temos que construir a escrita. É um longo trabalho (informação verbal).”

Depois do discurso, os jovens índios dançaram o Torém. Em seguida fui convidada a conhecer a estrutura física da escola. Esta foi construída em forma de semi-círculo. Bem no centro localiza-se o mastro onde os alunos dançam diariamente o Torém. Erguida em tijolo aparente, coberta com palha trançada, uma arquitetura rústica, mistura alvenaria e madeira, a escola possui um ar bucólico que em nada lembra o modelo tradicional. Apenas uma cantina de madeira erguida no centro do pátio destoa do restante da arquitetura.

Na porta de algumas salas estão grafadas ao estilo português palavras do Torém como pegaropê, brandim-pote, sara mussara, jandê.

A escola é rodeada por uma cerca de madeira apenas para impedir que os animais soltos, entrem. Logo na entrada uma réplica de uma antiga habitação, feita de taipa para que as crianças lembrem suas raízes. Respira-se liberdade. Localiza-se a cerca de 300 metros do mar. O contexto real me deu a sensação de estar no caminho certo e permitiu que reafirmasse minha intenção de pesquisa.

Apresentei-me formalmente ao Cacique e expliquei o objetivo da minha investigação. Falámos um pouco da Universidade da Madeira, do tipo de pesquisa e do foco na turma de alfabetização. Logo em seguida fui apresentada à professora do 2º ano, professora Liduína Tremembé com quem conversei alguns minutos. Nesse momento senti que o trabalho de conquista levaria algum tempo, mas estava determinada.

Após a construção e aprovação do projeto junto à Universidade da Madeira, retornei ao campo para iniciar a pesquisa. Voltei em abril de 2011. Dessa vez fiquei hospedada na Casa das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras do Imaculado Coração, ordem religiosa fundada em Portugal, com sede em 14 países e onde, coincidentemente tenho uma tia consagrada e que reside em Itália. As irmãs são responsáveis pela Igreja de N. Sra. da Conceição de Almofala. Tal coincidência facilitou meu trabalho, pois em Almofala não existem hotéis e seria impossível ir e voltar a Fortaleza no mesmo dia.

Da Casa Paroquial à Escola Indígena não era grande a distância. Porém o caminho tinha que ser feito a pé, na areia frouxa da praia e sob o sol escaldante. Eu procurava andar de chapéu e caprichar no protetor solar.

Ao chegar à escola segui direto para a casa do Cacique e comuniquei minha presença. Em seguida fui para a sala do 2º ano, pois havia sido apresentada na visita anterior e sendo assim a professora Liduína me esperava.

5.2. O cotidiano da escola

A professora Liduína estava à porta da sala e me recebeu. As crianças brincavam no pátio, corriam de um lado para outro, gritavam, sorriam. Eram 7h30 da manhã. Ela ficou ali parada esperando que as crianças terminassem a brincadeira. Sentei e fiquei observando a brincadeira. Vendo minha apreensão a professora disse:

“ Não temos sirene. Não tocamos sino. Esperamos e quando eles terminam a brincadeira entram na sala (informação verbal)”.

Mal terminou de falar, o ônibus chegou trazendo o restante das crianças que se juntaram às demais. Veio então uma por uma falar com a professora, colocaram suas coisas nas carteiras e seguiram para o pátio.

O fato lembrou-me Toffler (2001, p.321) quando este discorre sobre a educação em massa, a qual deveria preparar o homem para industrialização,

O problema era desordenadamente complexo: como pré-adaptar as crianças para o mundo novo – um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina coletiva, um mundo em que o tempo devia ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto.

Estando no pátio, dois dos alunos tomaram chocalhos e ficaram no centro da roda. Passaram então a cantar e dançar o *Torém*, ritual sagrado do povo Tremembé. Os índios formam um círculo, dois ficam ao centro dando início as canções que são acompanhadas pelos demais.

“Por meio da música e da coreografia, o *Torém* ritualiza as relações dos ancestrais com os animais e as plantas, tendo se tornado o símbolo político da afirmação étnica dos Tremembé contemporâneos” (Oliveira Júnior, 1998).

Terminada a dança, os alunos seguiram para suas respectivas salas e a professora deu início à aula. Liduína estava falando sobre a Semana Santa. Perguntava qual o significado do período e as crianças respondiam de acordo com os ensinamentos do catolicismo. Depois ela pediu que desenhassem.

Os alunos não usam fardamento. Trajam-se com bermudas, usam chinelos, os professores também se vestem descontraidamente. Parecem estar em casa. É como se não trabalhassem. Os ambientes se confundem.

Quando começaram a desenhar as crianças sentaram-se no chão. Na verdade durante quase todo o tempo que estiveram na sala de aula, ficaram sentadas no chão. Tal atitude pareceu-me comum e então perguntei à professora que respondeu:

“Se eles estão aqui para aprender algo, tanto faz sentados no chão ou na carteira. Isso não faz diferença. O importante é que aprendam, não acha? (informação verbal)”.

Preferi não responder. Acostumada à escola tradicional tive a impressão que a professora não sabia o que estava fazendo. Achei que ela estava sendo relapsa com a aprendizagem dos seus alunos. Sem disciplina era impossível obter sucesso em uma sala de alfabetização.

Dei-me conta nesse momento que eu estava considerando o fato dos alunos sentarem no chão como um ato indisciplinar. Mas eles estavam ali à vontade, e estavam aprendendo! Descobri que meus conceitos e valores estavam permeados pelo modelo tradicional.

Depois de muito refletir lembrei que estava desenvolvendo uma etnografia. Não era sob o meu ponto de vista que deveria ver meu objeto, e sim, sob o ponto de vista do meu observado.

Chegava a hora do lanche e então fui convidada a acompanhar a professora e os alunos. A merenda era tapioca. Passei então a observar o cardápio e vi que na maioria dos dias os lanches são comidas típicas indígenas. Após o lanche as crianças foram brincar e as professoras ficaram conversando próximo ao pátio externo.

A primeira impressão que tive foi que não havia pressa. Que o tempo não era para aquelas professoras algo de fundamental. Lembrei então quando me contavam histórias sobre os povos indígenas e diziam de forma preconceituosa que o índio era preguiçoso. Esse pensamento causou-me repulsa, mas permitiu que eu percebesse que o tempo do índio é diferente do tempo na sociedade em que vivo. É como se vivêssemos sempre com pressa e dispostos a passar por cima de tudo. Eles não. Respeitam o tempo de si e o tempo do outro. São valores adquiridos por ensinamentos que passam de pai para filho. Geração após geração.

As aulas do turno da manhã têm início normalmente às 8 horas, recreio às 10 horas e terminam às 11h30. Esta rotina é alterada quando recebem visitas ou o ônibus atrasa. As crianças que moram na vizinhança chegam a pé logo cedo. Aquelas das aldeias mais distantes como Saquinho, Lameirão, Curral do peixe, Upanan e Sítio Urubu chegam de ônibus ou em uma caminhonete aberta, chamada pau de arara, muito comum nessa região.

No turno da tarde funciona o ensino fundamental, séries terminais e à noite a Educação de Jovens e Adultos. O ensino médio uma semana por mês.

Pela manhã funciona o infantil e o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A Educação infantil e o 1º ano dividem a mesma sala e professora. As demais séries possuem salas individuais.

A escola é mantida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e assistida pelo CREDE 3¹⁶. O programa nacional do livro didático – PNLD financiado com recursos do MEC, garante o livro didático a todas as séries. Além disto, a SEDUC também capacita a professora do 2º ano para uso dos livros didáticos adotados pelo Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

Durante o período em que estive pesquisando, a escola não fazia uso dos livros do PNLD, mas a professora do 2º ano utilizava tanto a rotina como os livros do PAIC. Uma vez por mês, geralmente na primeira segunda-feira, a professora reunia-se com outros professores para formação continuada, oportunidade em que já trazia o horário e a metodologia a ser utilizada em sala de aula.

5.3. As entrevistas e os sujeitos entrevistados

No decorrer da pesquisa estive atenta a cada detalhe e embora mantendo o foco sobre o 2º ano, docente e discentes, observei que a prática pedagógica se desenvolve atenta aos fatores externos. Sendo assim, não poderia ignorar o papel fundamental do cacique Tremembé, da Diretora Aurineide, das professoras Gilsa e Neide, também alfabetizadoras, do coordenador do MIT professor Getúlio, da manipuladora de alimento D. Inácia, da aluna Vitória do 6º ano da tarde.

A educação escolar indígena engloba a educação indígena, suas tradições, sua cultura, a luta pela terra, pela liberdade e pelo direito de ser diferente. Deste modo, a subjetividade de cada criança é respeitada, suas experiências, seus conhecimentos prévios, constituindo-se assim em uma cadeia de conhecimentos que envolvem toda a comunidade.

¹⁶ Atuando diretamente com cada escola e sendo responsável pela aplicação maioria das ações desenvolvidas pela Seduc está o Órgão de Execução Regional, as chamadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede's). Divididas em 20 coordenadorias, os Crede's são responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará e, com seus núcleos, age diretamente com os professores, coordenadores e demais atores da educação do estado em atividades nas unidades de ensino.

Por se tratarem de crianças ainda em processo de alfabetização, optei por entrevistá-los aos poucos, cotidianamente, em momentos de descontração e por vezes no meio das atividades e, ou brincadeiras. No início do ano eram 11 alunos. Destes, 4 mudaram-se para outras aldeias e pude contar com o apoio de 7 crianças ao longo do trabalho.

O mesmo procedimento utilizado com as crianças foi feito com a professora Liduína. A cada visita conversávamos muito e todas essas falas foram organizadas me permitindo construir várias entrevistas em diferentes situações.

A presença do Cacique era cotidiana. Respeitado como líder maior do Povo Tremembé, também direcionava os assuntos da escola. Enquanto Aurineide esteve de licença de maternidade era ele quem orientava as atividades escolares. Entrevistá-lo foi fundamental à pesquisa.

Quando Aurineide retornou da licença de maternidade e reassumiu sua função de Diretora, pude contar com o apoio dela em cada visita que fazia. Sua simpatia e disponibilidade eram constantes. Estava sempre disposta a conversar e responder às minhas perguntas. Embora tenhamos conversado muitas vezes, organizei sua entrevista e concentrei a maior parte das perguntas em um único momento. No dia em que a entrevistei tive a certeza de ter escolhido o local e os sujeitos certos à pesquisa.

Cada vez que ia à Almofala, por causa da distância, tinha que ficar mais de um dia. Isto permitiu que eu conhecesse bem o local, seus moradores, o que me trouxe a necessidade de ouvir outras opiniões sobre o Povo Tremembé e a escola indígena. Assim, tive conversas informais com dois moradores do entorno, um deles posseiro, morador expulso pela demarcação e por isso contra a permanência dos índios. Outra, uma catequista que não vê problemas na demarcação da terra.

Além desses sujeitos citados e entrevistados, a convivência com as crianças, as professoras, as freiras, os moradores, deram-me a possibilidade de descobrir na pesquisa etnográfica o único modo de construir minha pesquisa.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“Sempre que fazemos análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar. Por isso, podemos analisar e codificar o nosso tópico de várias formas diferentes.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.232)

Durante os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 estive envolvida com minha pesquisa na Escola Diferenciada Maria Venâncio. No ano de 2010 visitei a escola por duas vezes, na primeira não fui recebida, pois não havia combinado, mas na segunda pude entrar na escola, conhecer o cacique João Venâncio, a professora Liduína, observar a estrutura física da escola e confirmar minha intenção de pesquisa.

No decorrer do ano de 2011, realizei minha observação em sala de aula entre os meses de abril a dezembro, oportunidade em que escrevi meu diário de campo (apêndice A), realizei anotações, fiz entrevistas, fotografei, enfim, recolhi os dados necessários a dissertação. Não me dando por satisfeita estive na Escola Maria Venâncio nos meses de junho de 2012 e por fim em setembro de 2013. Em 2012 meu objetivo foi o de visitar a escola, rever as irmãs, e observar o amadurecimento dos professores após a formação do MIT. Em 2013 eu precisava voltar para verificar de perto o trabalho pedagógico realizado que culmina com a Marcha da Liberdade. Com os dados recolhidos inicio meu trabalho de análise, oportunidade em que trago as impressões de professores, alunos, comunidade sobre a escola diferenciada e a minha própria visão enquanto pesquisadora. Por tratar-se de uma pesquisa etnográfica, busco nas falas e observações os argumentos necessários a triangulação dos dados recolhidos, sem deixar de lado os autores de referência, mas lembrando que é na prática cultural que minha dissertação se constrói, portanto, fundamenta-se empiricamente.

6.1. O Projeto Político Pedagógico e a Escola Diferenciada

O projeto político pedagógico da escola (anexo 1) foi elaborado por exigência do Conselho Estadual do Estado do Ceará - CEC que somente credencia os estabelecimentos escolares mediante apresentação do documento. Sendo assim, o documento foi elaborado para cumprir com a burocracia necessária às escolas, inclusive as diferenciadas. Normalmente em anexo ao PPP das escolas segue o Regimento

Escolar. No caso da Escola Diferenciada Maria Venâncio, não há Regimento, pois o que rege as ordens e a organização da escola são as tradições culturais do Povo Tremembé.

Em análise ao PPP não encontrei qualquer fundamentação teórica como é o caso de outros Projetos Pedagógicos das escolas fabris. Porém, leio e releio o PPP da Escola Diferenciada Maria Venâncio e descubro que foi construído com fundamento nos valores daquele povo.

Tudo que trabalhamos na nossa escola é voltado para o fortalecimento da **AUTONOMIA** e principalmente para a luta pela **RECONQUISTA** do nosso território tradicional, pois a escola nasceu da **LUTA** e se volta para **LUTA** (anexo 1).

Palavras como Autonomia, reconquista, luta, cooperação, são as que fundamentam a prática pedagógica da escola. Eles não precisam dos autores tradicionais para dar significado e dizer como devem trabalhar. Precisam das tradições orais, das lideranças, dos idosos, do cacique, do pajé, das crianças, dos encantados¹⁷, da terra.

É desnecessário colocar no papel o que só podemos encontrar em nossas tradições. Nós até podemos escrever um novo PPP agora que estamos concluindo o MIT, mas mesmo assim, não encontraríamos autores que pudessem fundamentar nossa prática. Nossa prática se fundamenta pelas nossas tradições e nossa cultura. (Coordenadora Aurineide, apêndice B)

É verdade que a boa parte das escolas tradicionais possui Projetos Pedagógicos bem parecidos, com fundamentos e princípios sociológicos e filosóficos retirados de algum autor e que a maioria dos membros da comunidade escolar sequer fez a leitura.

No caso da Escola Maria Venâncio, a comunidade escolar não vê a necessidade de colocar no papel o que somente as gerações passadas e futuras são capazes de “ensinar”. Tenho visto em minha trajetória profissional projetos políticos pedagógicos bem escritos e organizados, porém jogados no fundo de uma gaveta, sem nenhum objetivo ou finalidade cumprida.

Realmente se a CF 1988 em seu art. 210 “Assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (...)”, a escola diferenciada como instrumento de perpetuação da cultura e das tradições deve organizar-se em torno dos próprios valores, e construir sua escola com fundamento em sua diferença e especificidade.

Kahn & Azevedo (2004) destacam que o Projeto Político Pedagógico é o ponto de partida de qualquer escola para elaboração do currículo, e o mesmo ocorre na escola indígena. Porém, cada etnia pode optar por uma escola voltada para suas especificidades

¹⁷ É o modo como o povo Tremembé se refere aos antepassados.

étnicas, ou não. O problema será o reconhecimento legal do currículo pelos órgãos competentes.

O trabalho com os conteúdos da base nacional comum, os obrigatórios pelo MEC, era desenvolvido sem deixar de lado as especificidades do povo Tremembé. Sobre isso ao ser indagada a professora Liduína (2011) respondeu-me:

Muito fácil, basta ligar uma coisa com a outra, trabalhar os conteúdos “obrigatórios” mais sempre relacioná-los com a realidade local, não importa que seja o português, a matemática, a geografia, a ciência, ... o interessante é que você trabalhe a base comum sempre iniciando pela história local (apêndice A)

De fato, durante as aulas que assisti, a professora utilizava o livro didático do PAIC¹⁸, mas fazia a abordagem dos conteúdos partindo das práticas locais, da vivência, do conhecimento prévio das crianças. Tal prática pode ser observada conforme referência a seguir:

12/04/2011 – Primeira observação em sala de aula

Assunto: Quaresma, Semana Santa, Pesca de Curral

A manhã tem início com a dança do Torém. As crianças formam um círculo, duas se posicionam no centro, cada uma delas pega um maracá e recitam versos que os demais respondem. A dança dura aproximadamente 15 minutos. Logo em seguida dirigem-se para a sala e sentam-se ao chão. A professora começa a falar sobre o período da quaresma e Semana Santa de acordo com os ensinamentos católicos. Depois falam do peixe, alimento muito consumido neste período e então a professora começa a falar sobre a pesca de curral. O Curral é uma armadilha de pegar peixe e foi utilizada pelos Tremembé durante muito tempo.

A professora incentiva a participação dos alunos e faz perguntas. Alguém já viu a pesca de curral? As crianças falam todas ao mesmo tempo sobre suas experiências com o Curral. A professora mostra um desenho da pesca de curral para ficar mais claro.

¹⁸ O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC é uma política pública do Governo do Estado do Ceará por meio da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e tem por objetivo geral alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental. Através do PAIC o governo do Estado vem se comprometendo com os municípios, oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos. Para saber mais <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/historico/historia>

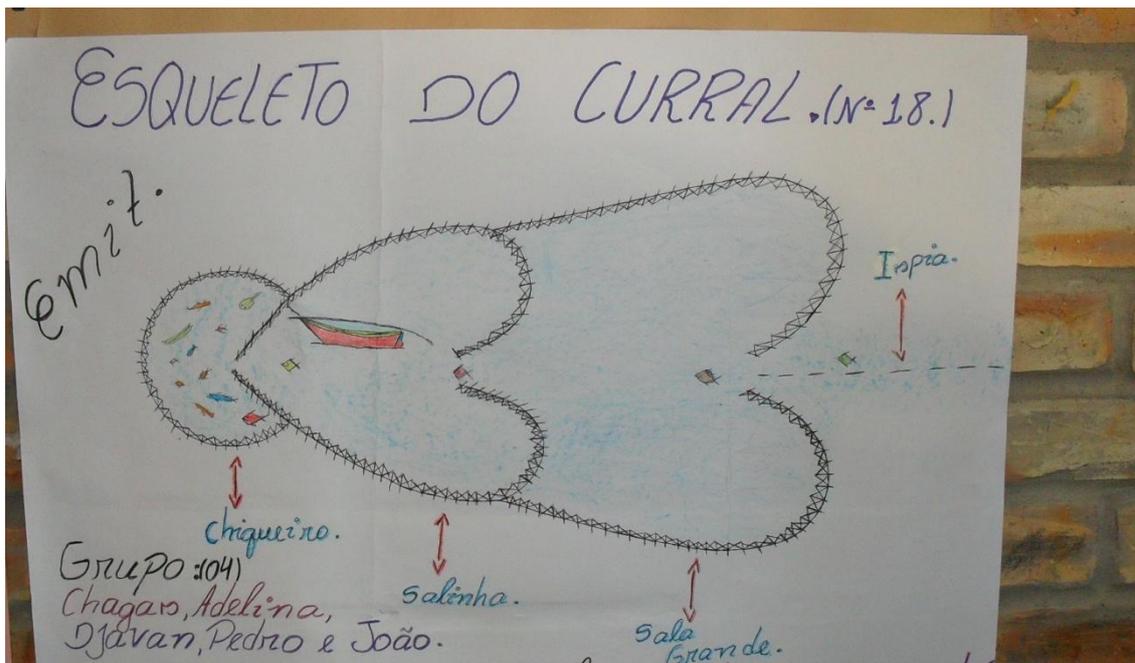


Foto 4 : Desenho do esqueleto da pesca do curral

Uma das crianças pergunta por que a pesca de curral não é mais comum como antigamente. A professora então fala sobre a escassez do peixe no mar, das dificuldades da pesca artesanal competir com os grandes barcos pesqueiros.

13/04/2011 – Segunda observação em sala de aula

Assunto: Unidade 7 – matriz de sala 1 (anexo 2)

Hoje as crianças não dançaram o Torém. A dança pode acontecer em qualquer dia da semana, dias de visitas ou festas. Depende da inspiração de professores e alunos. A aula tem início com a música “ O meu galinho”. Em seguida as crianças fazem as atividades referentes a lição. Os ícones são feitos um a um conforme a rotina do PAIC. (anexo 3) pg 28 livro Caderno de orientações didáticas do professor) A professora segue a risca as orientações. O primeiro ícone é o *Dó-re-mi*. Este ícone tem por recurso pedagógico a música. A música é utilizada como forma de facilitar a aprendizagem. A música deve ser cantada com bastante expressividade. Posteriormente a professora faz o trabalho da estrutura do texto, estrofe, verso, rima. Chega o momento da interpretação. Em seguida vem o ícone *Escrevendo do Meu jeito*. Como a construção da escrita é um processo contínuo, nesse momento as crianças escrevem de acordo com as hipóteses de cada uma delas. Os animais estudados são o boi, tartaruga, pato e cavalo. Vem o ícone *Aprendendo com as frases* cujo objetivo é a construção de frases. A frase configura um

enunciado de sentido completo o que traz significado. Segue-se com o ícone *Jogando com as fichas*, cujo objetivo é o aprendizado semântico e ortográfico das palavras. As fichas têm figuras e nomes. Nesta lição são usados os animais.

A rotina seguida hoje foi àquela determinada para as segundas feiras. A professora explicou que estava com o conteúdo em atraso, embora não utilize o livro do PAIC diariamente como determina a SEDUC.

Chega a hora do lanche e da brincadeira. As crianças brincam de bola durante algum tempo, mas logo retornam para a sala de aula.

A sala é aberta, não tem portas. As crianças podem entrar ou sair quando querem. Mesmo assim, permanecem na sala sem que sejam obrigadas. As crianças sentam-se no chão, a professora e eu fiz o mesmo.

Liduína começa a falar sobre a Fauna Tremembé; Ela contou que os Tremembé caçavam muito e que a caça era dividida entre todos. Que não precisavam sair do aldeamento porque tinham toda a caça ali. “Hoje não é mais necessário caçar. Criamos galinhas, porcos, vacas, cabras, bodes... o peixe a gente vai buscar no mar”.

As crianças muito curiosas perguntavam pelos animais selvagens e a professora respondia que na região dos Tremembé não havia estes animais.

O que tinha muito era tartaruga. Elas estão em extinção, mas o Projeto Tamar instalou-se aqui para ajudá-las.¹⁹ Na pesca de curral elas eram pegadas sem querer e terminavam morrendo. Hoje o TAMAR cuida delas. É um trabalho bonito. (apêndice A)

O transporte chegou e as crianças foram se despedir da professora. Algumas seguem a pé, outras moram em aldeias mais distantes e vão de transporte.

Ao analisar as aulas descritas, confirmo os aspectos culturais e os valores do povo indígena presentes em todos os momentos. Desde a dança do ritual sagrado, ao relacionamento professor aluno, as histórias repassadas por meio da tradição oral, a preocupação com o meio ambiente, a liberdade de sentar no chão, de sair e entrar em sala de aula de acordo com a necessidade, de andar descalço, de não ter fardamento...

Percebo com clareza que o mais importante, o que vem em primeiro lugar são os valores. Sobre isto, em entrevista, o professor Getúlio Tremembé (2011) afirma:

A escola Tremembé trabalha muito o senso crítico do aluno principalmente no que diz respeito a sua AUTONOMIA de afirmar que é Tremembé, que ele conhece a sua verdadeira história, pois os alunos precisam ter consciência da LUTA que enfrentamos,

¹⁹ O Projeto Tamar está localizado na Praia de Almofala – Ce e sua principal missão é a pesquisa, conservação e manejo das cinco espécies de tartarugas marinhas que ocorrem no Brasil, todas ameaçadas de extinção.

principalmente a luta pela TERRA, ser conhecedor de como o nosso TERRITÓRIO foi invadido pelos europeus para hoje vivermos imprensados por cercas de arames farpados, então, quando se tem conhecimento de tudo isso que relatei aqui, passa-se a desenvolver o senso crítico dentro de cada um e aumenta a certeza que as crianças são o FUTURO da luta do povo Tremembé.

Diante das palavras de Getúlio constato que a **Autonomia** é talvez a maior e grande preocupação da escola diferenciada. É por meio desta que o povo Tremembé pode assegurar suas tradições e sua cultura. Quanto menos a sociedade fabril se envolver, quanto mais a autonomia estará garantida.

E o professor acrescenta que de todas as formas a escola diferenciada pode assegurar e contribuir para uma maior autonomia do seu aluno especialmente quando aborda a temática da história do povo Tremembé e, deste modo, mexe com os sentimentos dos alunos, principalmente quando se fala na árvore genealógica de cada um, é aí que cada aluno se redescobre Tremembé e aflora o sentimento de pertença ao Povo.

6.2. A Prática Pedagógica Alfabetizadora

Quando montei o projeto que deu origem à presente pesquisa, optei por investigar a prática pedagógica alfabetizadora, conforme consta no título desta dissertação. Realmente acreditei que encontraria uma prática alfabetizadora bilíngue. Porém, deparei-me com crianças sendo alfabetizadas em língua portuguesa, tendo em vista que o povo Tremembé ainda desenvolve estudos em busca da reconstrução da língua nativa. De qualquer modo, o fato não tirou o “encanto” da investigação, pois encontrei em outros aspectos os elementos necessários à construção do trabalho.

14/04/2011 – terceira observação em sala de aula

Assunto: Unidade 7 – matriz de sala 1 (anexo 4)

Tema: Meu amigo bicho

A aula tem início aproximadamente às 8 horas. Não há rigidez no horário. A professora sempre recebe as crianças no pátio e entram em sala juntos. Ela inicia com o uso do livro do PAIC, página 10 no ícone *Conhecendo diferentes textos*, cujo objetivo o próprio título já esclarece. O texto lido é a Declaração Universal dos Direitos dos

Animais. Primeiro a professora lê o texto, depois todos leem juntos. Então passam a falar sobre o direito dos animais e da liberdade dos pássaros. “O homem só deve matar para comer” diz a professora.

Depois de explorar bastante o texto, respondem as questões do livro e passam ao ícone Aprendendo com as frases. Nessa ocasião a professora explora aspectos como a segmentação das palavras, letra inicial e letra final, significados, sílabas. Chega o momento da realização das atividades do livro e as crianças sentam-se em duplas. As duplas não são sempre as mesmas, as crianças variam de par. A professora não determina o par e nem proíbe que sentem no chão.

Quando questionada por mim sobre as duplas e o fato de sentarem-se no chão a professora responde: “Elas gostam de sentar no chão. Algum problema? O que é que tem? Então me pergunta: “Faz diferença onde estão sentados ou importa a aprendizagem?”

Com relação aos pares, a Teoria de Vygotsky (2008) traz a importância sócio cultural do aluno no processo de aprendizagem e a interação entre o conhecimento e o aprendiz, mediada pelo professor ou por outro indivíduo mais experiente. Isto me faz concluir que a criança procura seu par inconscientemente, porém senta-se com um colega mais experiente.

Após o recreio as crianças retornam à sala e chega a hora da matemática. Estão aprendendo continhas simples de adição e subtração. Elas usam sementes para o trabalho. Conforme realizam as continhas, anotam no caderno. Primeiro no concreto e depois no papel. Tal atitude recorda-me a Teoria de Piaget (1974) e o estágio de desenvolvimento Pré-operatório. Não que eu esteja sempre buscando uma teoria para justificar o trabalho da professora, mas como pedagoga os autores vêm a minha memória instantaneamente.

Depois que a aula termina e as crianças vão embora vou até a casa do Cacique e o aviso que retorno em maio. Ele diz: “Pode voltar sim. Vamos esperar!”

19/05/2011- quarta visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro nº 2 do PAIC, unidade 10

Tema: Costumes do nosso povo

Quando chego à escola as crianças já dançam o Torém. Em seguida vão para sala de aula e sentam-se em duplas. Pedi a professora um tempo para conversar com as

crianças e ela prefere que seja no dia seguinte.

A professora abandona o livro didático para utilizar os elementos da própria cultura e tradições dos Tremembé. Ela copia no quadro negro os versos da Farinhada (anexo 5), extraído do livro de textos do povo Tremembé,

O povo de antigamente
Quando ia farinhar
Juntava seus mutirão (sic)
Para seu dia trocar
Assim colhia sua safra
Sem nada poder pagar

Hoje tudo é diferente do povo do antepassado
Quando se bota a mandioca
As raspadeiras de lado
Um preneiro e um forneiro
Pode inventar dinheiro
Para pagar seu salário

Agora meus companheiros
Todos me preste atenção
Prá falar em farinhada tenho pouco de razão
Sou filho de agricultor
Tenho delicado amor
Por toda essa nação.

O texto é sobre um costume antigo, a Farinhada. Trata-se de uma poesia de que ela faz a leitura com entonação adequada, fala sobre a estrutura, versos e estrofes. Em seguida as crianças copiam em seus cadernos.

Começam então a falar sobre o costume e a conversa fica muito animada. Depois a professora pede que as crianças sublinhem as palavras que contém dígrafos, escrevam essas palavras e a partir delas formem novas palavras. Verifico que as crianças já leem e escrevem palavras, frases e pequenos textos.

Quando terminam a atividade do caderno sentam-se no chão e voltam a conversar sobre a farinhada. A professora fala do agricultor que planta a mandioca e espera uma boa chuva...e continua,

A colheita chega depois de mais ou menos 18 meses. São necessárias pelo menos nove pessoas para trabalhar na transformação da mandioca . Primeiro se transforma em manipueira, da manipueira vem a goma, da goma vem a borra que serve de alimento. O que sobra serve de alimento para os animais e a maniva para novo plantio. Nada se perde. Tudo isso faz parte da nossa cultura. (Liduína, 2011)

Pude perceber que os elementos que fazem parte da cultura e dos costumes são os assuntos mais abordados. A partir deles é que a professora consegue uma maior

participação dos alunos que por meio do conhecimento prévio encontram elementos para melhor compreensão do assunto.

O fato nos remete a Fino (2010, p. 7) quando afirma sua,

[...] convicção de que as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas a compreensão dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam, com o objectivo último de as transformar.

Minhas observações me conduzem a constatação que até nas pequenas coisas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, a valorização da cultura e o orgulho índio está presente. Assim, o modelo de escola tradicional, fabril, dá lugar à escola diferenciada.

Na entrada da escola foi construída uma réplica de uma casa de taipa, modelo de habitação dos antepassados. Durante o recreio é onde as crianças mais brincam. Depois voltam para a sala e a professora pergunta aos alunos se alguém sabe fazer tapioca²⁰ ou bolo de grude. A aluna Kauana (2011) explica:

Pega a goma e molha, mas não pode molhar muito senão empapa. Depois passa na peneira. Daí coloca a panela no fogo e quando estiver bem quente joga um punhado de goma. Espera um pouco e vira. Depois passa manteiga, mas é melhor com leite de coco. Não tem coisa melhor que tapioca com café.

Quanto a receita do bolo de grude, ninguém soube dizer. A professora então pediu que pesquisassem e trouxessem no dia seguinte.

20/05/2011- quinta visita de observação em sala de aula

Assunto: Bolo de Grude²¹

Tema: Costumes do nosso povo

A aula começa com a professora perguntando sobre a receita do grude. Ninguém trouxe. Mas a professora copia na lousa a receita que usa. Depois que todos copiam a receita em seus cadernos a professora inicia o trabalho de interpretação do texto, tipo de texto, para que serve. As crianças criam frases usando palavras do texto e então verifico que todas estão alfabetizadas.

²⁰ Em algumas regiões a tapioca recebe o nome de beiju.

²¹ O bolo de grude é feito a base de goma, leite, coco ralado, açúcar, sal e manteiga. É um bolo típico do Nordeste brasileiro e é de origem indígena.

Conforme combinado no dia anterior, a professora me deixa a sós com as crianças. Iniciamos então uma conversa. Estão presentes 7 crianças, 3 meninas e 4 meninos.



Foto nº 5 – Diálogo com as crianças

Inicio a conversa perguntando se elas gostam da escola, o que gostam, se são felizes...

O primeiro a responder é Nazareno:

“Eu gosto de vir pra escola, eu brinco e aprendo muita coisa. A ler e escrever, a desenhar, a dançar o torém, a fazer colar, pintura. A professora é boa e deixa a gente brincar e brinca também”.

“Eu moro longe – diz Patrícia – mas quando eu lembro das brincadeiras dá vontade. Aqui eu posso andar descalça e ninguém manga de mim(diz isso referindo-se à escola anterior) A merenda é boa e a gente aprende as coisas do nosso povo”.

Kauana diz:

Às vezes eu tenho preguiça, mas eu gosto muito da escola. A gente brinca e aprende. Às vezes a gente vai até a praia catar conchinha e ver os barcos chegando com peixe. Quando tem festa a gente pode ficar até a hora que acaba. Eu gosto de ser índia. Eu sei fazer colar e pintar muito bem. A nossa professora conta muitas histórias do tempo passado. O que eu mais gosto é do tempo da farinhada e do caju. A gente fica até tardão, às vezes até o sol raiar.

Mais uma vez percebo pela fala das crianças que os elementos que compõem a cultura estão em primeiro lugar, tanto para professores quanto para os alunos. E é sobre estes aspectos que a prática pedagógica se desenvolve. O fato remete-me ao pensamento de Vygotsky (2008, p.94), quando diz que “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” E são esses conhecimentos prévios que têm significado para as crianças: a cultura e a tradição. Isto se confirma na fala de Alessandro:

Eu moro bem pertinho e venho de pés mesmo. (sic) Quando crescer vou ser o cacique e por isso tenho que saber tudo do nosso povo. Já sei cantar o Torém, tocar o maracá, recitar uns versos. Eu vou para farinha e já bebi moco²². Quase que fico zozinho. Eu gosto muito das histórias dos antepassados. Índio senta no chão e anda de pé descalço. Ajudo meu pai a dar comida para os porcos, galinhas e plantar o roçado.

Constato mais uma vez a presença e a valorização dos elementos culturais permeando a fala da criança. Quando chega a vez de Francisco falar...:

“Eu gosto de vir para escola aprender as coisas que todo menino aprende e aprender as coisas dos índios”.

Quando pergunto sobre o significado do Torém, me surpreendo com a resposta de Nazareno:

“O Torém é o ritual sagrado do Tremembé. A gente canta e dança agradecendo a mãe natureza pelas coisas que a gente come e usa.”

Realmente o Torém é um ritual sagrado e tem um importante significado para este povo, tanto como manifestação folclórica quanto da espiritualidade. A dança acontece quase diariamente no início das aulas. Mas é nas festas que o Torém adquire status de forte elemento de afirmação identitária do povo Tremembé.

O transporte chega e as crianças vão-se embora. A professora pergunta se fiquei satisfeita com a conversa e eu repondo que gostei muito. Me despeço para retornar no mês seguinte. Desta vez não vi o cacique. Ele viaja muito a convite de universidades, ONG, entre outras entidades. A luta pela terra é sem descanso.

²² Bebida tradicional dos Tremembé feita à base de caju fermentado. Retira-se a castanha e espreme o caju. Após a fermentação a bebida adquire teor alcoólico. Muita apreciada durante os meses de setembro e outubro.

06/06/2011- sexta visita de observação em sala de aula
Assunto: Livro do PAIC, unidade 10 página 136 (anexo 6)
Tema: Jogo da Velha

Eu ainda não havia observado as crianças na sala de informática. A escola tem um laboratório bem equipado, inclusive com internet. As crianças ficam livres no uso do computador. As meninas sentam-se em par e usam um aplicativo para fazer desenhos. Os meninos procuram sites de jogos. Os alunos ficam à vontade, a professora que pouco utiliza a ferramenta, observa, mas não intervém.

O contexto de liberdade no uso do computador me faz lembrar Papert (2008, p. 135) quando diz: “Se as crianças realmente desejam aprender algo e têm a oportunidade de aprender com o uso, elas fazem-no mesmo quando o ensino é fraco.” Quando as crianças mostram suas descobertas, fico surpresa e concordo com a afirmação do autor.

Na hora do recreio as crianças largam os computadores e correm para brincar. A professora começa a recitar uma parlenda:

“Boca de forno, forno, tirando o bolo, bolo, jacarandá, dá, onde eu mandar... e se não for? Apanha...remão, remão, quem me trouxe primeiro o chinelo do Nazareno”. A este comando as crianças correm. A professora fica recitando e mudando os comandos. Ela pede folha de cajueiro, folha de capim santo, erva cidreira, e assim as crianças aprendem os nomes das plantas e suas propriedades. Para estas pessoas a mãe natureza fornece tudo o que precisamos e por isso devemos cuidar muito bem dela.

De volta à sala de aula as crianças são orientadas a abrirem o livro na página 136 no ícone Conhecendo Diferentes Textos. O texto de hoje é instrucional ensina como jogar o “jogo da velha”. Após a leitura coletiva as crianças jogam em duplas e depois fazem o ícone Aprendendo com as frases.

As crianças logo terminam as atividades e chega a Hora do Conto. A professora lê o texto São João, página 151 (anexo 7). Chega o final da aula e as atividades referentes ao texto ficam para amanhã.

Observei que a professora continua trabalhando textos instrucionais. Em minha última visita se falou muito sobre a farinhada e como se faz tapioca e bolo de grude. Ela usa as palavras do texto e faz variações como: separação de sílabas, listas, cruzadinhas e frases. Ela segue a linha de trabalho de uma boa professora alfabetizadora, porém

valoriza primeiramente os elementos culturais, a realidade da comunidade e as crianças. Há uma grande preocupação em se manter as tradições e a liberdade.

Tenho encontrado muita facilidade em desenvolver meu trabalho. Apesar de não gostarem muito de serem fotografados, não se importam com minha presença. A comunidade recebe muitas visitas de pesquisadores, turistas, curiosos, então, quando faço minhas anotações não causo constrangimento algum. Na verdade, do ponto de vista deles, quanto mais se fizerem conhecer, mais suas tradições culturais serão preservadas.

07/06/2011- sétima visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro do PAIC nº 2 – página 151

Tema: São João

A aula tem início com a releitura do texto de ontem, São João. A professora e as crianças estão se preparando para o mês das Festas Juninas. A maioria delas é católica e então as Festas seguem o padrão cristão católico. Embora não seja uma festa de grande dimensão para o povo Tremembé, como é o caso do Dia do índio e do Dia da Independência do Brasil, a data é comemorada com comidas típicas e danças.

Hoje a palavra chave da lição é CANJICA. A professora brinca com a palavra, busca trazer à tona os conhecimentos prévios das crianças. Faz a análise estrutural da palavra, sílaba e colhe informações sobre o significado. Então começa a falar sobre o milho, principal ingrediente da Canjica e muito plantado na região. Liduína então diz: “O milho deve ser plantado no período chuvoso e é possível a colheita entre março e junho. Por isso muitas comidas típicas das Festas Juninas usam o milho na receita. Em época de seca a gente não consegue colher o milho. Eles secam antes de brotar.”

A maioria das crianças vai para o roçado com os pais e sabe plantar, colher e debulhar. O fato não pode e nem deve ser encarado como exploração do trabalho infantil. Muito pelo contrário. As crianças índias não sofrem castigos físicos e obedecem aos pais que tem sua autoridade conquistada e garantida pela admiração dos filhos. A educação indígena acredita no trabalho como ação educativa e as crianças são estimuladas a aprender como mais um mecanismo de preservação cultural.

Quando cheguei em 08 de agosto Almofala estava em festa. Os festejos da padroeira Nossa Senhora da Conceição de Almofala é realizado anualmente. A novena tem início no dia 07 e vai até 15 de agosto, dia da padroeira. Todos os dias a missa é

celebrada e em seguida se realiza a quermesse. São barracas de comidas típicas, artesanato, brincadeiras, jogos, entre outras.

Vou para a escola e não encontro Liduína que foi visitar um aluno do turno da noite, um idoso, que estava doente. Porém as crianças estavam na escola e a professora Gilsa levou-os para sua sala. Peço licença à professora e fico para observar a aula.

08/08/2011- oitava visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro: Histórias que os Tremembés contam - página 47 (anexo 8)

Tema: O lobisomem

Quando cheguei já estava quase na hora do recreio. Como a professora estava com alunos de diferentes faixas etárias, resolveu ler a história do Lobisomem. Após a leitura as crianças saem para a merenda e depois vão brincar. O livro cujo texto foi extraído é uma coletânea escrita pelos alunos da Escola Tremembé de Mangue Alto e foi publicado com o apoio da SEDUC.

Terminado o recreio as crianças voltam para sala de aula para desenharem, interpretando o texto. Percebo que gostam de desenhar e o fazem com muito capricho. Nazareno me presenteia com o seu desenho (anexo 9). Fico feliz.

Descanso o restante do dia e somente no final da tarde vou ajudar Irmã Antonia na busca por flores para enfeitar o altar. Como a igreja é tombada pelo patrimônio histórico, não se pode fixar nenhuma decoração. Em todas as missas são necessárias flores naturais para fazer os arranjos. Após a novena, segue-se a missa e depois a quermesse.

09/08/2011- nona visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro: Histórias que os Tremembés contam - página 47

Tema: O lobisomem

O assunto do mês são as lendas do folclore brasileiro. Ontem a professora Gilsa contou a história do Lobisomem, a qual foi escrita por um aluno. O povo Tremembé tem muitas histórias e lendas e é fácil perceber que gostam muito de contá-las.

De acordo com o livro do PAIC, estão estudando a unidade 11, Tema: História do nosso povo. A professora então me explica que está utilizando o livro do PAIC em dias alternados e nos demais dias as lendas dos Tremembé. Mas hoje ela vai para o PAIC, unidade 11, livro 3, página 20, matriz de sala 5 (anexo 10), a lenda do Saci-

Pererê. As crianças já estudaram outros personagens do folclore e a lição de hoje faz alusão aos estudos anteriores. Ela trabalha a letra do texto, análise estrutural, palavras e as características dos personagens. Em seguida fazem as atividades ícone por ícone.

Durante as observações da aula de hoje nada me chamou a atenção, a não ser o esforço da professora em chamar a atenção das crianças para a relação fonema/grafema.

Desta vez eu estava acompanhada de uma amiga e seguimos para a Escola do campo Francisco Araújo Barros onde ela pesquisava sua dissertação. Primeiro uma carona até à pista e depois um pau de arara até o assentamento. Eu já havia andado de pau de arara em curtas distâncias, mas 25 km em estrada carroçal! A volta foi pior. Conseguimos carona de moto. À noite precisei tomar um relaxante muscular. Doía tudo.

Quando parei para refletir sobre meu dia, pensei que as irmãs quando precisam visitar doentes, levar a eucaristia, ou mesmo dar avisos, deslocam-se nas garupas das motos. Ou moto ou pau de arara! É um povo que batalha e vive nessa luta diária, sem reclamar.

Antes de dormir as irmãs receberam uma visita, a catequista Silvana, a qual me informou que as opiniões dos moradores da região sobre os índios são divergentes. Nos primeiros dias da pesquisa quando entrevistei o Sr. Joãozito e este falou muito mal dos índios, chamando-os de preguiçosos e interesseiros, Silvana me disse que provavelmente este deve ter sido prejudicado pela demarcação da TI. Por outro lado, o fato de ser TI impede a especulação imobiliária e o progresso não chega em Almofala que se mantém quase a mesma do século passado. Para uns isso é bom: paz e sossego. Outros, especialmente comerciantes e posseiros: atraso de vida.

Quanto a mim, sou da opinião que Almofala se preserva graças a TI. O melhor daqui é a paz, as praias limpas, o ar puro...ainda se pode criar galinhas no quintal, sentar na calçada para bater papo com vizinhos, sair a pé durante a noite, ver a lua e as estrelas...

10/08/2011- décima visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro: Textos do povo Tremembé - página 26

Tema: A cobra de leite

Quando o ônibus chega já estou na escola. A professora vai receber as crianças. Fala com cada uma, passa a mão na cabeça, abraça. É grande a afinidade entre eles. Algumas crianças já chegam a escola descalças. É melhor por causa da areia da praia.

Enquanto as crianças brincam, Liduína me chama para um café. E diz:

Eles são parte de nós. São eles que manterão viva a nossa história e a vida do nosso povo. Todo nosso esforço é para que eles estudem a cultura do outro e a nossa cultura e que possam se formar para voltar e trabalhar para nossa história não morrer. Precisamos de advogados, médicos, dentistas, enfermeiros, professores... de todos os profissionais que não queiram sair daqui, mas viver aqui e ajudar o povo deles.

A leitura de hoje é sobre uma história do folclore Tremembé. A cobra de leite. Depois de contada, lida e relida a história, começam os comentários. Cada uma das crianças quer dizer algo. Nazareno afirma que seu bisavô viu a história acontecer de verdade. Infelizmente não vive mais para confirmar.

A professora pede que desenhem a sequência dos fatos acontecidos na história. E olha para mim dizendo que os desenhos ajudam a dar sentido e compreensão ao texto. Não é uma ação feita mecanicamente. A arte deve estar sempre presente nas atividades pedagógicas.

Com relação a disciplina, percebo que as crianças não brigam entre si. A professora é sempre serena e nunca altera a voz. Quando uma criança está mais agitada ela pede que vá beber água, lavar o rosto e andar um pouco. Ela diz:

“Somos todos parentes, da mesma família e por isso não temos problema em conviver.”

Percebo que as atividades pedagógicas privilegiam mais o desenho, a pintura, a colagem. A expressão oral, a fala, os exercícios que envolvem a desenvoltura da oratória não são tão valorizados no cotidiano. Na verdade gostam de cantar, dançar, pintar, brincar, mas todos são leitores.

Os meninos e as meninas dificilmente brincam juntos, o que mostra uma tendência natural da idade. Sejam índios ou não.

Como em uma escola tradicional, a professora usa o diário de classe onde registra a frequência, os conteúdos e as notas, conforme exigência da SEDUC e do MEC. Há certa insatisfação entre eles com relação a esta interferência. Querem total autonomia como preconiza a lei. Percebo então que existe uma autonomia vigiada. Mas existe sim. Acredito que o MITS deu aos professores mais segurança nas tomadas de decisões, especialmente na reelaboração das práticas escolares.

Quando me despeço combino meu retorno para setembro, o que não foi possível. Chego então em outubro e fico por dois dias.

Chegando a escola sou apresentada a coordenadora Aurineide. Explico sobre meu trabalho e ela demonstra bastante interesse em me ajudar.

17/10/2011- décima primeira visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro: PAIC, unidade 3 - página 96 (Anexo 11)

Tema: Preserve a natureza, preserve a vida

A professora pega um cartaz que contem a letra do texto e faz a leitura. Depois todos leem em coro. Em seguida faz o trabalho de interpretação questionando o título, o tipo de texto. Depois passam a realizar os exercícios. Observo que a essa altura do ano apenas uma das crianças não lê com a mesma desenvoltura das demais.

Aurineide vai até a sala de aula e explica que precisa sair para resolver assuntos da escola.

Na hora do lanche converso com Liduína um pouco mais. Pergunto a ela o que a escola tem de diferenciada mesmo, de Tremembé. “O que vocês acham a cara de vocês?”

“Primeiro lugar vem a família Tremembé. Todos aqui somos parentes. A escola é a continuidade da casa. Mas a escola é a escola. A casa é a casa.”

Entendi que Liduína quis deixar claro que as relações familiares se estendem até a escola, mas a escola é a extensão, a continuidade.

Na escola de vocês as crianças se relacionam com indiferença. Aqui se estabelecem vínculos familiares porque somos a família Tremembé. Temos os mesmos anseios e vontades. Pensamos a escola do mesmo jeito. Tudo para a valorização da nossa cultura, o torém, nossas brincadeiras, a luta pela terra. Tudo isso vem em primeiro lugar. É importante para a gente conhecer vocês de fora também e saber que a sua escola (refere-se a mim) é realmente diferente da nossa (as escolas fabris). Então vejo que estamos no caminho certo.

Quando estamos conversando e falo da escola que trabalho em Fortaleza, Liduína compara com a escola indígena e percebe que são grandes as diferenças. Sendo assim conclui que: “A escola diferenciada tem que ser diferente mesmo.”

Quando voltei no dia seguinte não havia aula. O transporte que traz as crianças para escola pertence a Prefeitura Municipal de Itarema e, como a escola pertence ao Governo Estadual, do ponto de vista da prefeitura é uma cortesia que agora deixa de existir. Professores, pais e as técnicas da CREDE 3 seguiram para a porta da Prefeitura, mas voltaram sem nenhuma decisão. O problema foi encaminhado a SEDUC. Resolvi retornar a Fortaleza.

Em 07 de novembro cheguei a escola e não havia movimento. Fui entrando e encontrei a coordenadora Aurineide que me explicou que o INCRA²³ estava visitando alguns posseiros e sendo assim, o ambiente estava tenso. As aulas estavam suspensas durante a semana. Combinei uma entrevista para o dia seguinte.

Quando cheguei por volta das 8 horas do dia 08 de novembro, Aurineide estava organizando sua sala. Sentamos no pátio e seus filhos ficaram brincando. A entrevista foi gravada (Apêndice B).

Terminada a entrevista Aurineide me presenteou com um colar feito por suas próprias mãos, de conchinhas do mar.

07/12/2011- décima quinta visita de observação em sala de aula

Assunto: Livro: PAIC, unidade 4 - página 75 (Anexo 12)

Tema: Noite Feliz

O dia começa com o Torém que dura cerca de vinte minutos. Em seguida todos correm para a sala de aula e sentam-se em duplas. O clima é de festa. As aulas terminarão em 16 de dezembro. A aula então começa com todas as crianças cantando a música Noite Feliz. Em seguida a professora pede que abram o livro na página 78 e façam as atividades propostas. Enquanto isso, a professora chama cada aluno individualmente para avaliação de leitura e interpretação.

A professora usa o Livro Tremembé e solicita que a criança leia o texto silenciosamente e depois leia para ela (a professora). Depois inicia as perguntas sobre o texto.

Sobre as avaliações, Liduína me mostra o caderno onde faz suas anotações e me explica que observa as crianças o ano todo. Mas, a nota é obrigatória, precisa constar no diário de classe. “Para evitar problemas nós fazemos”. E continua:

Claro que é importante saber ler e escrever, mas se não soubesse tentaria de novo até conseguir. Este ano tivemos sorte. Ano passado tive dois alunos que repetiram. Alguns pais também querem saber como estão os filhos. Tem também aqueles alunos que abandonaram os estudos e ano que vem terão que repetir. Para nós, as crianças aprendem através das brincadeiras, do convívio com os mais velhos. É importante para quando forem adultos possam lidar com outras culturas (Apêndice A)

²³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão responsável pelo reassentamento de eventuais ocupantes não índios.

Com esta visita, encerro minhas observações em sala de aula. Porém, continuo a escrever e visitar a Escola Maria Venâncio. Acredito que os vínculos que estabeleci com este povo não serão mais desfeitos.

6.3. A Escola Maria Venâncio e a inovação pedagógica

Durante o período da pesquisa, foram 17 visitas de observação ao campo. Em cada uma delas não me limitei a aspectos de aula, ou seja, meu foco de observação não se manteve apenas no universo da sala de aula. Justifico minha decisão, em primeiro lugar porque a prática pedagógica está presente em toda a escola desde o portão de entrada. Em segundo lugar porque percebi logo nos primeiros dias que a educação escolar e a educação indígena se confundem. Não há diferença entre ambas. A escola é uma extensão e o resultado de uma luta de décadas.

Luciano (2006, p. 131) destaca que [...] a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada.” A afirmação do autor me estimula a expandir a investigação, observando a sala de aula sem perder de vista a escola como um todo. A etnografia nos dá esta liberdade.

Recordo-me quando Fino (2008) afirma que a inovação pedagógica só poderá surgir com a ruptura do paradigma fabril, onde se desenvolvam novas culturas que se diferenciem do modelo fabril. E é sobre este pensamento do autor que mais uma vez justifico meu olhar para o entorno da sala de aula.

A escola diferenciada se constitui de homens e mulheres, um povo diferente em todos os aspectos e que tem sua própria cultura como o “modelo” a ser seguido. Esta escola não serviria aos propósitos de outra sociedade, nem a outro povo. É diferenciada e específica.

Do ponto de vista do seu povo, a escola surgiu para atender às reivindicações deles próprios, que concebem a instituição como “espaço de luta”. A este respeito o Cacique João Venâncio(2011) diz:

O papel da escola...ela é uma referência de tentar passar para nossa juventude que tá nascendo hoje, exatamente a questão cultural do seu povo do aldeamento. Porque a escola está dando exatamente o foco do conhecimento da cultura do povo Tremembé, a partir do jovem e da crianças. O que ele pode, não pode, o que ele deve preservar, o que não deve. É este o papel fundamental da escola indígena Tremembé. O fato da escola ser diferenciada, o passo é este... é fazer essa criança

produzir cultura para que mais tarde ela possa dizer: Eu sou um Tremembé, eu sou cidadão brasileiro, eu aprendi a cultura do meu povo.(Apêndice A)



Foto nº 6 – Primeira entrevista (apêndice A) com o Cacique João Venâncio em 2011.

A conversa com o líder Tremembé me deu a certeza de que é por meio da cultura local que a escola indígena se diferencia e inova. É na preservação desta cultura que o orgulho índio se sustenta.

A luta pela terra é outro aspecto extremamente ligado a prática pedagógica. É como uma célula. A escola é a célula cujo núcleo é a cultura, de onde surgem todas as práticas. Tudo é prática pedagógica. A escola é espaço de todas as aprendizagens. É neste lugar que as tradições se reproduzem, renascem. E, embora ligada ao Sistema Estadual de Educação, não aceita imposições. De acordo com Aurineide (2011),

[...] a gente aqui tem um problema com a CREDE. Todo ano tem aquele aluno que não teve aproveitamento e eles querem que a gente aprove, mesmo sem saber de nada. É um crime fazer isso. O nosso ensino médio é facilitado. Porque temos muitos pescadores que não podem vir as aulas todos os dias. Tem avaliação oral, escrita, nota, comportamento, temos rigor, mas somos flexíveis nos horários. (apêndice B)

Para a escola o principal está em trabalhar a realidade do povo, a história, a cultura local e a base nacional comum sem esquecer a própria história. Ensinar a ler e escrever é fundamental. É por meio do saber que o povo indígena garante sua autonomia.

Getúlio (2011) me explica que não é difícil trabalhar os conteúdos “obrigatórios” relacionando-os à cultura local (apêndice C). Não importa qual é a área do conhecimento, o importante é começar pela história local. Este trabalho é realizado com a participação dos alunos que por meio da realidade e da vivência sugerem as atividades pedagógicas. Aurineide (2011) diz que são realizadas rodas de conversas com os alunos. Nem o Torém é obrigatório. Às vezes passam uma semana só de cultura, outra de arte, outra fazendo artesanato. “Na semana do meio ambiente limpamos a praia e no período que se aproxima do 7 de setembro estudamos nosso passado, nosso presente e o nosso futuro.”

Sobre as comemorações que envolvem o Dia da Independência do Brasil, pude em 2013, acompanhar e participar dos estudos que antecedem a data e a escolha da temática pertinente ao momento. Na verdade a data recebe a denominação de Marcha da Liberdade. A cada ano o povo Tremembé adota um tema. Em 2012 homenageou as lideranças Tremembés²⁴ e em 2013 marchou contra a instalação de um Parque Eólico.

Cheguei à Almofala dois dias antes para acompanhar os preparativos da Marcha de 2013 e pude acompanhar a “prática pedagógica” de perto. O trabalho tem início na comunidade indígena que tem a escola como a raiz que alimenta uma árvore frondosa que floresce a cada ano e já começa a colher frutos. É da escola que o povo Tremembé se alimenta, respira, vive.

Durante os dias que antecedem a Marcha, estudam e pesquisam sua própria realidade e partem dela para desenvolver o tema do ano. A X Marcha da Liberdade denominou-se “X Marcha de Resistência e Autonomia do povo Tremembé em protesto a degradação ambiental e implantação de parques eólicos no nosso aldeamento. O tema gerador deste ano se desenvolveu em torno da tentativa do governo de implantar um parque eólico nas terras demarcadas.

Apesar das inúmeras promessas de geração de emprego, renda, turismo, o povo Tremembé constata após os estudos que o parque eólico leva a degradação ambiental e a preservação do meio ambiente é a bandeira de luta do povo índio.

²⁴ O Cacique reside em Almofala e o Pajé na Varjota. Para manter a unidade cada aldeia tem um líder que se reúne com o Cacique de acordo com as necessidades.

Os não índios que habitam o distrito de Almofala dividem suas opiniões: alguns imaginam que com a instalação do Parque a cidade prospere. Outros apoiam e se posicionam a favor do povo Tremembé, é o caso dos assentados do Movimento dos Sem Terra, do padre e das irmãs franciscanas.

No dia que antecedeu a marcha, passei-o todo na escola ajudando na confecção de cartazes, faixas, enfeites, limpeza, fotografando e conversando com todos que chegavam. Várias escolas Tremembé situadas nas aldeias vizinhas estariam presentes.

O professor Getúlio conversava com os alunos e explicava sobre o dia seguinte, sobre as apresentações, os horários, as barracas, o desfile, o trabalho de cada um. Alguns aproveitam esse dia para tatuar o corpo com tinta de jenipapo, a tatuagem se conserva em torno de 20 dias. Era pura alegria e exaltação. Todos os presentes, inclusive aqueles que chegavam para visitar, se envolviam com os trabalhos.



Foto nº 7 – Professor Getúlio conversa com os alunos sobre a organização



Foto nº 8 - tatuagem



Foto nº 9 – pintura corporal



Foto nº 10- desenho

No dia seguinte, 7 de setembro, após as 8 horas, começam a chegar os ônibus trazendo as escolas dos outros aldeamentos; Tapera, Capim-Açu, Batedeira, Saquinho, Torrões, Rosa Suzana, Passagem Rasa, Mangue Alto. Cada grupo trazia consigo roupas, faixas, cartazes, objetos de adornos, lanches e até redes para o descanso. Foram então acomodados nas salas de aulas que já estavam organizadas para recebê-los.

A discussão sobre a instalação do Parque Eólico é o destaque das discussões. O Povo Tremembé argumenta que a Usina trará consequências graves, a degradação ambiental e a invasão da terra indígena. A programação é entregue aos líderes. O trabalho é muito organizado.

| Horário | Atividades |
|----------------|---|
| 08:00 | Chegada das comunidades e parceiros. |
| 09:00 | Início das brincadeiras: Corrida de Pedestres (01 menino e 01 menina de cada escola que tenham até 1m; 1.30m e 1.60m), Cabo de Guerra (06 meninos e 06 meninas de cada escola que tenha até 1.70m), Pote (01 menino de cada escola), Pular de Corda (03 meninas de cada escola que tenha de 08 à 12 anos), Arremesso de Lança (01 menino e 01 menina de cada escola). |
| 12:00 | Almoço dos participantes (OBS: Cada participante se responsabilizará pela sua alimentação.) |
| 13:00 | Desfile de 03 representantes por escola: uma criança (entre 05 e 10 anos) um adolescente (entre 11 e 18 anos) e uma liderança das mais velhas. |
| 16:00 | Saída da Escola Maria Venâncio em direção ao centro de Almofala. Durante o percurso da X Marcha acontecerá dois momentos de concentração: um no Cemitério (momento sagrado em memória dos nossos antepassados) e o outro em frente à igreja de Almofala (leitura das faixas em protesto a Degradação ambiental e a implantação de parques eólicos no Aldeamento de Almofala). |
| 19:30 | Batizado Indígena, Banda de Música de Itarema, Cordão Caróá, Dança do São Gonçalo dos Anacé, Brincadeiras com um Palhaço de rua e o Torém. |

Quadro 1 – Programação do dia. Elaborado pela Escola Maria Venâncio.

Aproveito e me aproximo do Cacique João Venâncio que conversava com outros líderes Tremembé e com o líder do povo Jenipapo-Kanindé²⁵. Desta vez pergunto se posso usar o microfone para fazer-lhe algumas perguntas e o cacique autoriza a gravação (apêndice D). Ele estava extremamente animado com a presença de centenas de pessoas que por ali passavam a fim de prestigiar a cultural Tremembé. Conversámos por algum tempo e pude perceber a satisfação de João Venâncio com o MITS e o

²⁵ O povo Jenipapo-kanindé habita na região do município do Aquiraz, interior do estado do Ceará. A reserva indígena é denominada Lagoa Encantada.

reflexo que esta formação dos professores índios trouxe ao amadurecimento da escola diferenciada.



Foto 11 – Cumprimentando o Cacique



Foto 12 – Entrevista com o cacique (apêndice D)

E o dia segue animado encerrando a primeira parte por volta das 15 horas. As escolas começam a tomar suas posições para iniciar a Marcha. Os líderes dos aldeamentos ficam a frente segurando a faixa de destaque do Tema. As localidades e as escolas vão se organizando logo atrás.

O cacique João Venâncio faz uso do microfone, explica a trajetória da Marcha e diz:

“ Coisa boa, isso é autonomia...Nossa autonomia de viver cada um na sua localidade com educação e saúde, enfim, com tudo que se possa imaginar.”(apêndice E)

Pude sentir o prazer e a alegria no tom de voz do Cacique. Ele tem o cuidado de falar sobre o restante da programação que se realizará após a Marcha e destaca especialmente o batizado indígena que também se realizará na escola.

Depois de percorrermos as ruas da cidade, passámos no cemitério onde os encantados foram saudados, seguimos à Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, onde formamos um círculo.



Foto nº 13 – Formação do círculo na frente da Igreja.



Foto nº 14 – Leitura das faixas

O professor Getúlio então convida algumas pessoas na comunidade para fazerem a leitura das faixas. Fiquei muito feliz quando me chamaram. Senti-me parte do grupo.

De volta à escola o Cacique nos espera. Inicialmente estranhei que João Venâncio e o Pajé não tivessem ido acompanhar a Marcha. Depois fiquei sabendo por Liduína que ambos ficaram se preparando para o batismo.

O Cacique inicia a cerimônia explicando que os próprios índios, o cacique e o pajé, casavam e batizavam seu povo. Depois a Igreja Católica proibiu essa prática e eles deixaram de as realizar. Agora, em 2013, os Tremembé de Almofala decidiram retomar a prática dos antepassados.

As duas crianças batizadas, um casal, são netos do cacique. Filhos de Liduína e João Filho. A cerimônia então é realizada. Fui tomada por uma forte emoção que me levou às lágrimas. Mais uma vez, me senti parte e testemunha da história.



Fotos nº 15, 16 e 17 – Sequência do batizado

Terminado o batizado a escola comemora com muita música, danças, bebidas e comidas. É muita alegria!

A Escola Maria Venâncio é o palco de todas as manifestações: religiosas, artísticas, culturais, políticas; tudo é prática pedagógica.

Os moradores do entorno que se identificam com os índios prestigiam a festa, bem como percebo a presença de pesquisadores de várias universidades, inclusive estrangeiras. Na ocasião conheço os líderes de outras aldeias e ainda sou apresentada a Preá, filho da Cacique Pequena, líder do povo Jenipapo-kanindé. A festa segue por toda a noite estrelada e, quando o sol nasce, grande e majestoso o Torém encerra à festa.

Água de Manin²⁶

Água di manin. Ô manima ecerecê.

Água de manin. Ô manima ecerecê.

Ô jaimivê, ô jaimivê.

Água di manin. Ô manima ecerecê.

Ô água di manin. Ô manima ecerecê.

²⁶ Segundo o cacique João Venâncio a música conta a história de um Tremembé que tinha uma filha muito bonita, que morreu e no local onde foi enterrada, sobre sua cova, nasceu uma planta, a Manin.

7. – CONCLUSÃO

“Queremos uma escola que não mude nosso jeito de ser”.

(cacique João Venâncio)

A presente dissertação teve como ponto central a prática pedagógica do professor e alunos em processo de alfabetização, sendo assim, o universo escolhido para desenvolvimento da pesquisa foi a turma do 2º ano da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venâncio, localizada na Praia de Almofala, distrito de Itarema, estado do Ceará.

Esclareço que o 2º ano do ensino fundamental é considerado, dentro da perspectiva de organização do ensino fundamental de 9 anos, como classe de alfabetização, sendo o 1º ano o início do processo alfabetizador que se estende ao 2º ano e se concretiza definitivamente no 3º ano.

Em busca de investigar com rigor, adotei a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico e a observação participante. Utilizei diferentes instrumentos de recolha de dados que foram fundamentais durante a análise.

Pesquisar a prática pedagógica que acontece dentro da escola diferenciada foi o primeiro aspecto que levei em conta quando busquei encontrar inovação pedagógica na escola indígena. Por se tratar de uma escola diferenciada e também específica, somente a etnografia poderia dar as respostas que procurava. Meu trabalho foi então desenvolvido na escola do povo Tremembé. Foi nesta escola que procurei elementos que me conduzissem as respostas das questões que motivaram esta dissertação.

É importante destacar que cada escola indígena busca ressaltar as especificidades do seu povo e sendo assim, para descrever as diferentes escolas indígenas seriam necessários inúmeros pesquisadores em escolas indígenas espalhadas por todo o Brasil.

No campo específico da Escola Maria Venâncio, busquei em seus pressupostos e métodos pedagógicos elementos de inovação pedagógica. Deparei-me com um povo guerreiro, trabalhador, organizado e que vê a escola como instituição social, política, cultural, capaz de garantir o processo de ensino aprendizagem e a manutenção das tradições; o povo Tremembé.

Este povo era dono da terra, pescava, caçava. Na época dos fortes ventos quando a pesca não era possível, migrava para a região da Serra da Ibiapaba. Na estação seguinte voltava para o litoral.

Até o século XVIII, o Tupi era um idioma tão comum no Brasil quanto o quachá no Peru; mas então o Marques de Pombal decretou a lei que o proibia em todo território nacional, o que diminuiu seu uso e seu prestígio.

Quando o Brasil foi dividido em sesmarias, suas terras foram doadas. Mesmo assim, resistiram e ressurgiram no cenário nacional após a Constituição Federal de 1988. Se organizaram politicamente em torno do Conselho Indígena Tremembé de Almofala e a partir daí, passaram a reivindicar a demarcação da terra indígena e os demais direitos constitucionais.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]
§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Assim, em 2006 nasce a Escola Diferenciada Maria Venâncio. Com o advento da escola vem o MITS. E, embora tenham perdido a língua nativa, isto não retira deste povo a beleza de suas tradições culturais e suas especificidades que fazem desta uma escola diferenciada.

O projeto político pedagógico não precisa encontrar fundamento por meio de teóricos da educação ou pensadores da filosofia ou sociologia. O projeto se constrói sobre as tradições culturais e os valores do povo Tremembé. Não há necessidade de regimento escolar, pois sua organização gira em torno do cacique, do pajé e do respeito as regras e normas naturais impostas desde a ancestralidade.

No período das observações constatei que a prática pedagógica pode ser observada em todos os cantos da escola, embora meu tema de trabalho enfatizasse o professor alfabetizador.

A professora alfabetizadora e seus alunos alfabetizando desenvolviam um trabalho de parceria, interação, voltado para as vivências cotidianas, valorizando especialmente o conhecimento prévio. Concluí que a prática pedagógica extrapolava o universo da sala de aula, mesmo a professora utilizando o material estruturado do PAIC a fim de “obedecer” as normas da SEDUC, ela intercalava suas aulas com os textos dos Tremembé, com suas histórias, vivências e destacava a história local diariamente.

Inicialmente casou-me espanto a utilização do material do Governo do Estado. Com o passar das visitas constatei que para o povo índio é importantíssimo estudar e se apropriar da “nossa cultura”²⁷, somente assim não serão mais “colonizados”.

Da sala de aula surgem todas as práticas. A luta pela terra, a preservação do meio ambiente, as danças, as artes, as brincadeiras e as histórias. E assim, a escola dá lugar a todas as manifestações. Saber ler e escrever é importante, assim como dançar e cantar o Torém.

A escola é consequência de uma luta secular, onde parcerias e alianças com outros povos tiveram papel fundamental. Sendo assim, é nela que, todas as reivindicações são plantadas, adubadas, regadas e colhidas. É por meio da escola que as futuras gerações são preparadas, dentro das tradições, para a preservação e transmissão do patrimônio e memória cultural às gerações futuras.

A discussão sobre isso deve ser longa e algumas leis lançadas displicentemente num livro oficial não vão resolvê-la. O alicerce já foi plantado. O MITS conseguiu formar professores índios que estudam e se aprofundam em seus elementos e práticas culturais e amadurecem suas práticas pedagógicas valorizando cada vez mais as especificidades do seu povo. A ruptura com o paradigma fabril ainda é um desafio, mas encontra solo fértil na escola diferenciada do povo Tremembé.

²⁷ A cultura que fundamenta a educação nas escolas não diferenciadas.

8. - REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Editora Porto, 2000.

ANDRE, M. **Pesquisa em educação: buscando o rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, CEDES, nº 113, 2001, p.51-64. Disponível em <www.scielo.br> Acesso em 10 de outubro de 2010 às 23h50.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. 10ª edição. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

ARANHA, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

AZEVEDO, M. & SILVA, M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre**. In: GRUPIONI, L. D. B & SILVA, A. (orgs). A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Editora Global, 2004, pp. 149-166.

BERGAMASCHI, M. A. (org). **Povos Indígenas & Educação**. Coleção Projeto & Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONIN, I.T. **Educação Escolar Indígena e Docência**: princípios e normas na legislação em vigor. BARGAMASCHI, M. A. (org). **Povos Indígenas & Educação**. Coleção Projeto & Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 95-107

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria para o sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 3/99**. Brasília: CEB, 1999.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em <www.mec.gov/sef/indigena/Ftp/> Acesso em 12 de outubro de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em <www.mec.gov.br/sef/indigena/Ftp/PNE.doc> Acesso em 08 de setembro de 2010.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC; SEF, 2002.

CANÁRIO, R. **A Escola e a Abordagem Comparada.** Novas realidades e Novos Olhares. SÍSIFO. Revista de Ciências da educação, nº 1, Universidade de Lisboa. 2006, pp. 27-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/> acesso em 05/12/2011.

CARVALHO, E. B. S. **Marco Referencial dos povos indígenas do Estado do Ceará.** IPECE, s/d, p.9. Disponível em www2.ipece.ce.gov.br. Acesso em 13 de outubro de 2010.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.** D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º especial, 1999, pp. 385-417.

CORDEIRO, J. **Os índios no Siará: massacre e resistência.** Fortaleza: Hoje/Assessoria em educação, 1989.

CUNHA, M. C. **Legislação indigenista no século XIX.** São Paulo: Edusp, 1992.

ESCOBAR, S. A. **Educação Escolar indígena diferenciada, bilíngüe específica e intercultural-contexto, processo e produto.** Disponível em <www.rizoma.ufrsc.br/html/619-of10b-st3.htm> acesso em 04/08/2010 às 21 horas.

ENGUITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAUSTO, C.. **Fragments de História e Cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico**”. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). História dos Índios no Brasil. 2ª Ed., São Paulo, Cia das Letras/Edusp/SMC, 1998 pp 381-396

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares.** Porto: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, F. M. N. S & SOUZA, C. C. **A importância e desafios do Ensino bilíngüe na Educação Escolar Indígena.** Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em <www.alb.com.br/anais16> Acesso em 23 de agosto de 2010 às 17horas.

FINO, C. N. **Investigação e inovação (em educação).** In: Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.). *Pesquisar para mudar (a educação).* Funchal: Universidade da Madeira, 2010. Aguardando publicação. Disponível em <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> Acesso em 07 de novembro de 2010.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura.* Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p.43-53. Disponível em <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> Acesso em 20 de outubro de 2010.

_____. **“FAQs, Etnografia e Observação Participante”.** In: SEE – Revista Européia de Etnografia da Educação, v. 3. 2003. p. 95-105.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** In: Fino, C. N. *Etnografia da Educação.* Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011. pp 99-118.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança.* Funchal: Grafimadeira, 2008, pp 277-287.

_____. **Investigação e inovação (em educação).** V Colóquio CIE-Uma *Pesquisar para mudar (a educação).* *Pesquisar para mudar (a educação).* 2009, p. 5. Disponível em < http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em 5 mai 2012.

_____. **O futuro da escola do passado.** In: SOUSA, J. M. & FINO, C. N. (org). *A escola sob suspeita.* Porto: ASA, 2007, pp. 31 – 44.

FREIRE, J.R. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos.** In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis.* Tempo de Novo Descobrimento. Rio de Janeiro, Ibase, 2004, pp 11-31

FUNARI, P.P & PINÓN, A. **A Temática Indígena na Escola.** Subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GEERTZ, C.. **A Interpretação das Culturas.** 1ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRUPIONI, L.B.D. **Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB**. Revista Em Aberto. Brasília, 1994, ano 14, nº 63, jul/set, p.88-93.

_____. **Um território ainda a conquistar**. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, 33-55

HOFMANN, A.A. **O Mundo além da “terra à vista”**: o lado de cá do Oceano Atlântico é outra história. In: BARGAMASCHI, M. A. (org). **Povos Indígenas & Educação**. Coleção Projeto & Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, 73-83.

HUBERMAN, A. M. **Como se Realizam as Mudanças em Educação. Subsídios para o Estudo da Inovação**. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1973.

KAHN, M. & AZEVEDO, M. **O que está em jogo na educação escolar indígena?** Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, 57-79.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

LARAIA, R. **Nossos contemporâneos indígenas**. In: GRUPIONI, L. D. B & SILVA, A. (orgs). A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Editora Global, 2004 p. 261-287.

LEITE, A. A. **O Supervisor Escolar e a Continuidade da Ação Educativa**. Monografia de Especialização, UECE, 2007.

LEITE, A. A. et al. **Função Social da Escola: Qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho**. In: Ramos, J. (org) Novos rumos para velhas questões? Participação, cidadania e gestão na escola municipal. Fortaleza: Edições SME, Coleção Cadernos Pedagógicos, 2010, vol 1, pp 21-35.

LUCIANO, G. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa formação**. Brasília: Editora LiberLivro, 2006.

MACEDO, R.; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um Rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACENA, J. M. **“ Isso é coisa de vocês”**: os índios Canela e a escola. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília:UnB, 2007.

MAHER, T.M . **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, L. D. B (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SEC/AD. 2006 p. 11-37.

MANACORDA, M. A. **História da Educação. Da Antiguidade aos Nossos Dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, K. G. & MONTE, N. L. **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, L. D. B (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SEC/AD. 2006 p. 69-114.

MILHOMEM, M. S. F. Educação Escolar Indígena: **As dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe.** Revista Fórum Identidades. Ano 2, vol 3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

MOITA, F. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** Estabelecendo diferenças, produzindo identidades. UFPB, s/d. disponível em <www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-curriculo-conhecimento-cultura.pdf> Acesso em 09 de abril de 2010.

MONSERRAT, R. M. F. **O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática constrativa.** Revista Em Aberto. Brasília, 1994, ano 14, nº 63, jul/set, p. 11-17.

MONTE, N. L. **Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena.** Revista Em Aberto. Brasília, 1994, ano 14, nº 63, jul/set, p. 54-69.

NETO, O.C. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, M.C. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 24 edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, pp 51-66.

OLIVEIRA, J.P. **Muita terra para pouco índio.** In: GRUPIONI, L. D. B & SILVA, A. (orgs). A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Editora Global, 2004, pp. 61-81.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Tórem: brincadeira de índios velhos.** São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

PAPERT. S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAVIANI, N.M.S. **Linguagem e Educação.** Caxias do Sul: EDUCS, 2008

PIAGET, J. **O estruturalismo.** 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

_____. **Para onde vai à educação.** 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições.** 20 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 31ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

SACRISTAN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Educação e Democracia- Comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9ª. ed. Campinas: Autores associados, 2005._____. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In: FERREIRA, Naura Syria (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, A.L. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares**: introdução. In.: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall (orgs). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo, Editora Global: 2000. p. 09-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

SOUSA, Jesus. & FINO, Carlos. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Disponível em www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm. Acesso em 12 de dezembro de 2010 as 12h30.

SOUSA, Jesus. **A etnografia ao serviço do currículo**. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*, Braga: Universidade do Minho. 2007. Disponível em www.uma.pt/jesussousa/publica.htm Acesso em 02 de novembro de 2010.

_____. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1),2000, p. 107-120. Disponível em www.uma.pt/jesussousa/publica.htm Acesso em 02 de novembro de 2010.

TASSINARI, A.M.I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In.: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall (orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo, Editora Global: 2001. p. 44-70.

TEIXEIRA, R. **As línguas indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B & SILVA, A. (orgs). *A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: Editora Global, 2004 pp. 291-311.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VALLE, Carlos G.O. **Terra , tradição e etnicidade**: os Tremembé do Ceará. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos interiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XIMENES, S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. São Paulo: Ediouro, 2001.