



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

HERTHA CRISTINA CARNEIRO PESSOA

**ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
TAPEBA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
CEARÁ**

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

HERTHA CRISTINA CARNEIRO PESSOA

**ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
TAPEBA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Práticas de Leitura e Produção Textual

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**CAMPINA GRANDE – PB
2016**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P475e Pessoa, Hertha Cristina Carneiro.
Escrita nas práticas pedagógicas dos professores Tapeba no contexto da educação escolar indígena no ceará [manuscrito] / Hertha Cristina Carneiro Pessoa. - 2016.
147 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."
1. Educação escolar indígena. 2. Formação de professor.
3. Práticas sociais de escrita. 4. Interculturalidade. I. Título
21. ed. CDD 306.43

HERTHA CRISTINA CARNEIRO PESSOA

ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES TAPEBA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Formação de
Professores da Universidade Estadual da
Paraíba, como parte das exigências para
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Práticas de
Leitura e Produção Textual

Aprovada em: 20/12/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (PPGFP)

(Orientadora)



Prof^o. Dr. Antonio Roberto Faustino (PPGFP – UEPB)

(Examinador)



Prof^a. Dr^a. Regina Coelli Nascimento (PPGH – UFCG)

(Examinadora)



Prof^a. Dr^a. Zélia Maria de Arruda Santiago (PPGCEM – UEPB)

(Examinadora)

CAMPINA GRANDE – PB

2016

O meu saber pouco me serviria se não estivesse pleno de sentimentos de gratidão por todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse construir minha história acadêmica. Por isso, dedico este trabalho:

À minha mãe, Maria do Carmo Carneiro Sá (Carmosa) (*in memoriam*), mulher que nunca deixou de lutar para que seus filhos estudassem para ter uma vida socialmente mais digna.

Aos meus filhos: Irene Carneiro Pessoa, Tiago Carneiro Pessoa e Érica Carneiro Pessoa, por sempre terem me apoiado, compreendido e aceitado minhas ausências durante os anos que me dediquei aos estudos.

Às minhas irmãs, Maria de Fátima, Ganne Mary e Ana Valéria, pessoas que amo profundamente.

Ao povo indígena Tapeba, da comunidade Lagoa dos Tapebas/CE, por terem me acolhido na sua escola indígena Índios Tapeba.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que é pai e é mãe, pela Sua infinita bondade em estar sempre ao meu lado, ensinando-me a olhar e a compreender o mundo em que vivo para que a minha relação com o outro seja mais plena.

Aos meus pais, pessoas honradas, exemplo de luta, determinação e amor, pelos anos de dedicação aos seus filhos.

Aos meus filhos, razão maior da minha vida, pelo reconhecimento que cada um tem ao meu fazer pedagógico.

Às minhas irmãs, pelas palavras de amor e reconhecimento que sempre dedicaram a mim.

À minha Orientadora, pessoa muito especial em minha vida, pela sua generosa compreensão às minhas limitações e pelo seu apoio nos meus momentos de fragilidade humana.

A todos(as) professores(as) do Mestrado em Formação de Professores da UEPB, pelos saberes partilhados em sala de aula e que contribuíram para engrandecer minha forma de ver o mundo.

À coordenação do Mestrado de Formação de Professores/ UEPB, por sempre atender tão generosamente às nossas necessidades acadêmicas.

Aos professores da escola indígena Índios Tapeba/CE, por terem contribuído, através de suas falas sobre suas práticas pedagógicas, para a concretização dos objetivos da minha pesquisa.

Aos professores da minha banca de qualificação e de defesa, por dedicarem seus olhares atenciosos e generosos à minha escrita, fornecendo críticas construtivas para que meu trabalho alcançasse o objetivo desejado.

À minha amiga e irmã Antonia Santana Camelo Lima, por estar comigo em todos os momentos de estudos do Mestrado de Formação de Professores e por sempre ser a mão generosa que me acolheu.

A todos(as) meus(minhas) amigos(as) que torceram por mim e sempre acreditaram nos meus projetos de vida.

Aos meus colegas de trabalho por contribuir para que eu tivesse mais tempo para estudar.

À Serafina e Lulu, duas mulheres que me sustentaram nas minhas caídas e fraquezas, mostrando-me que temos que pensar no positivo e nunca desistir.

RESUMO

A Educação Escolar Indígena, desde o final do século XX, vem sendo discutida no campo da Educação. Dentre as questões relativas a esta modalidade de ensino, os estudos sobre formação de professores indígenas e suas práticas de ensino vêm se desenvolvendo na busca de contribuir para a melhoria do fazer pedagógico desses docentes. O presente trabalho tem por objetivo investigar como os professores indígenas atuantes no Ensino Fundamental I, na Escola Índios Tapeba – Ceará, desenvolvem práticas sociais de escrita que oportunizem diálogos interculturais entre a cultura indígena e não indígena na escola. A pesquisa situa-se no campo da Educação com ênfase nos estudos sobre formação de professores em interface com os estudos sobre interculturalidade. Utilizamos como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Tardif (2002), Bergamaschi (2012), Chauí (2014), dentre outros. Como metodologia, desenvolvemos pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, dialogando com Bogdan e Biklen (1994), utilizando a aplicação de questionário e entrevistas, análise de material didático (livros didáticos, do 1º ao 5º ano, distribuídos pelo PNLD e demais materiais pedagógicos elaborados pelos docentes e instrumentos pedagógicos, como, por exemplo, Projeto Político Pedagógico da escola. Esperamos que esta pesquisa, dada a sua relevância para o campo da formação de professores indígenas, contribua para as discussões acerca das práticas sociais de escrita desses professores e sua importância para o desenvolvimento da interculturalidade na Educação Escolar Indígena.

Palavras-Chave: Educação Escolar indígena, Formação de professor, Práticas Sociais de Escrita, Interculturalidade.

ABSTRACT

Indigenous school education is a topic that has been discussed since the late 20th Century. Studies about indigenous teacher training and their educational practices are among the issues concerning this teaching method. These studies have been carried out in order to add to the pedagogical practices of indigenous teachers. The present study investigated how these teachers in the first years of elementary school (Ensino Fundamental I) developed writing social practices which could create opportunities to the interculturalism at Escola Índios Tapeba, in Caucaia – Ceará. The research is located in the educational field, focusing on the studies of teacher training and interfaces with the studies of intercultural education. The theoretical frame included studies by Tardif (2002), Bergamaschi (2012), Chauí (2014), among others. The methodology adopted was ethnographic qualitative research, in accord with Bogdan and Biklen (1994). For that purpose, the application of a questionnaire and interviews were carried out, as well as reviews of teaching material (books from first to fifth years, distributed by the National Program of Textbooks – PNLD, teaching material prepared by the teachers). Besides that, other pedagogical tools, such as the school Political Pedagogical Project (PPP), which guide the teaching practices within the Indigenous School Education in the Elementary School (Ensino Fundamental I). This research is considered of great relevance to the indigenous teacher training and it is expected that it can contribute to the discussions on the writing social practices of the indigenous teachers, and to the development of interculturalism in the indigenous school education.

Keywords: indigenous school education, teacher training, writing practices, interculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Escola Índios Tapeba/CE	44
Figura 02 – Localização da Comunidade Tapeba em Caucaia/CE	45
Figura 03 – Escola Tapeba improvisada.....	46
Figura 04 – Escola Índios Tapeba/Formato que lembra um Cocar	48
Figura 05 – Espaços da escola e salas de aula	49
Figura 06 – Sala de aula	50
Figura 07 – Terreiro sagrado Tapeba/CE	51
Figura 08 – Festas tradicionais Tapeba/CE.....	51
Figura 09 – Oficina com as professoras Tapeba/discussão sobre o material didático	53
Figura 10 – Oficina professoras Tapeba/discussão sobre o material para atividades de escrita em sala de aula.....	53
Figura 11 – Livro doado e utilizado pela professora no 3º ano	69
Figura 12 – Cópia da apostila usada no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Índios Tapeba/Caucaia – CE	70
Figura 13 – Livro produzido no segundo magistério indígena/SEDUC – CE e que as professoras utilizam para trabalhar a cultura indígena.....	72
Figura 14 – Modelo de exercício tradicional de produção textual utilizado nas práticas pedagógicas das professoras indígenas da Escola Índios Tapeba – primeira parte da atividade.....	75
Figura 15 – Modelo de exercício tradicional de produção textual utilizado na escola Índios Tapeba – segunda parte da atividade	75
Figura 16 – Cópia de material didático utilizado pelas professoras Tapeba que leciona no primeiro segmento do Ensino Fundamental	84
Figura 17 – Livro produzido no primeiro Magistério Indígena organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.....	84
Figura 18 – Texto cordel produzido no segundo Magistério Indígena – SEDUC.....	96
Figura 19 – Poema escrito no livro “O livro da Vida” – povo Tapeba/CE.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
APROINT	Associação de Professores Indígenas Tapeba
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DERT	Departamento de Edificações Rodovias e Transportes
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Diretrizes Humanas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INTERCULTURALIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA	23
1.1 COMPREENDER CULTURA(S): COMPLEXIDADE POLISSÊMICA..	23
1.2 AMBIENTE ESCOLAR, CULTURA E PROFESSOR: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?.....	30
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
2.1 A PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUALITATIVA ETNOGRÁFICA.....	40
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)	42
2.3 CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA.....	43
2.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	52
2.5 FONTES E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	57
3 PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	59
3.1 PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS	59
3.2 A ESCRITA INTERCULTURAL INDÍGENA TAPEBA	66
4 A ESCRITA NA SALA DE AULA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES INDÍGENAS TAPEBA.....	77
4.1 NARRATIVAS DE PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	77
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR UM TRABALHO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES TAPEBA.....	88
4.3 PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES INDÍGENAS TAPEBA	112

ANEXO A – FICHA DE COLETA DE DADOS GERAIS SOBRE AS PROFESSORES TAPEBA QUE LECIONAM NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA, EM CAUCAIA-CEARÁ	114
ANEXO B – ORAÇÃO (MÚSICA) DE ABERTURA DO RITUAL SAGRADO O TORÉ. POVOS INDIGENAS NO ESTADO DO CEARÁ.....	117
ANEXO C - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA.....	119
ANEXO D - CALENDÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA DO ANO LETIVO 2015.....	147

INTRODUÇÃO

A história dos povos indígenas do Brasil, desde que aqui aportaram os colonizadores europeus, foi marcada por um processo de dominação, extermínio, exclusão e desagregação cultural e étnica nas suas mais variadas formas. Nesse processo, a Educação Escolar teve papel importante, pois foi um dos instrumentos de dominação utilizados pelos colonizadores contra os povos indígenas e suas práticas culturais.

Apesar dos esforços empreendidos, durante séculos, para o sucesso da integralização dos povos indígenas à sociedade brasileira, por meio de uma educação assimilacionista e excludente dos valores indígenas, o que percebemos foi que esse modelo de educação não conseguiu efetivamente desconstruir suas identidades e seus sentimentos de pertencimento, pois este povo não queria perder suas origens e referências identitárias, importantes como referencial histórico e cultural. Dessa forma, os povos indígenas no Brasil lutaram pela sobrevivência de suas culturas, mostrando que em suas comunidades é possível a coexistência de costumes ancestrais com traços culturais que fazem parte das culturas não indígenas, apropriando-se delas no cotidiano. Tal proposição fortalece o que Tylor (1831-1917 *apud* CUCHE, 1999) designou como “Sobrevivências Culturais”, desfazendo o mito criado pela sociedade nacional de que os índios que vivem em território urbanizado brasileiro perderam suas culturas.

Na busca por reconhecimento, fortalecimento e valorização de seus saberes e de suas culturas, em meados do século XX, os indígenas, orientados e apoiados pelas representações dos movimentos sociais de base, empreenderam, além da luta pelo direito às suas terras, um movimento pelo direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Essa luta rompeu com um silenciamento de séculos na política legislativa brasileira, pois nem na Constituição de 1824 e tampouco na de 1889 os povos indígenas foram mencionados, criando, como bem retrata Manuela Carneiro da Cunha (1992), um “vazio legislativo”, que só começou a ser preenchido com a criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, cujo objetivo era conduzir as relações entre a União e os índios, trazendo a responsabilidade das questões indígenas para o âmbito da União, retirando das províncias a competência para legislar e promover a “catequese e civilização dos indígenas”.

Mas a criação do SPI, em 1910, não trouxe aos povos indígenas no Brasil o respeito e a autonomia como povos de direitos, pois este órgão foi criado com o objetivo de proteção tutelar, considerando os indígenas seres em estado transitório, devendo ser integrados ao projeto nacional de expansão e crescimento do país. Com este pensamento, no Código Civil de 1916 e na lei nº 5.484 de 27 de junho de 1928, foi formalizada uma política administrativa da União que estabeleceu a relativa incapacidade jurídica dos índios e o poder de tutela do SPI. Esse modelo de proteção aos índios apresentava um paradoxo, porque apesar do órgão ter a função de proteger as terras e as culturas indígenas, também realizava a transferência de nativos de suas terras para liberar o território indígena para expansão e crescimento do país. Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira (1987), isto pode ser chamado de “paradoxo da tutela”.

Até 1967, ano de sua extinção, o SPI trabalhou sob doutrinas positivistas e técnicas missionárias, tratando os índios no Brasil como seres a serem civilizados (aprender a vestir-se, aprender uma profissão, educar-se e adquirir uma nova cultura). Este modelo pouco foi diferente do antigo regime colonialista que, pelo Regimento das Missões, determinava que os missionários religiosos assumissem o controle espiritual e temporal dos índios, tratando-os como criaturas dependentes e tuteladas, apesar de dar-lhes a liberdade (LOPES, 1998, p. 23).

Nos seus mais de cinquenta anos de existência e trabalho com os índios, o SPI recebeu contribuições de sertanistas, a exemplo do Marechal Cândido Rondon (1865-1958) e dos irmãos Villas Boas, mas não avançou na construção de um modelo de atendimento aos indígenas que respeitasse as diferenças de hábitos, costumes, religiões, organização social e cultural. Apesar de receber de diversos antropólogos (Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira, Eduardo Galvão) contribuições para a formulação de políticas indigenistas brasileiras foi extinto sob a acusação de casos de fome, depopulação, escravização, genocídio, corrupção e ineficiência (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 131).

Em substituição ao SPI, a partir das contribuições dos intelectuais do CNPI – Conselho Nacional de Proteção aos Índios, foi criada a Funai – Fundação Nacional do Índio, cuja função está destinada a promover e proteger os direitos dos povos indígenas de todo o território nacional. Sob um regime de um governo militar, as políticas indigenistas desse órgão não conseguiram amenizar, nas comunidades indígenas, as consequências da expansão político-econômica empreendida por esse

governo, principalmente na região amazônica, que via os índios como entrave aos seus projetos de crescimento nacional. Para dar conta disto, o governo reforçou a política integracionista e tutelar, aprovando em 1973 o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001), centralizando os projetos de assistência, de saúde, de educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas (SANTILLI, 1991).

A Funai é um órgão que representa os povos indígenas nacionalmente, mas pouco avançou na defesa dos interesses dos índios no Brasil, dando continuidade ao processo secular de repressões, opressões, dominação, homogeneização, assimilacionismo, integração impostos aos povos indígenas no Brasil.

Diante deste cenário desfavorável à política indigenista no Brasil, nos anos 1970 diversas instituições, como, por exemplo: ANAI – Associação de Apoio ao Índio, CIMI – Conselho Indigenista Missionário, CTI – Centro de Trabalho Indigenista, CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, NDI – Núcleo de Direitos Humanos, dentre outras. Com a participação de intelectuais e clérigos, iniciaram um trabalho de formulação de alternativas concretas para o indigenismo brasileiro (SANTILLI, 1991; SOUZA LIMA, 2002).

Foi com o apoio dessas instituições não governamentais que os povos indígenas iniciaram um processo de negociação com o governo brasileiro, conquistando, no final do século XX, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, conforme os Artigos 239 e 231, o reconhecimento de 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). Com isso, os índios não mais precisavam viver sob a tutela do Estado. Outro ganho foi também ter assegurado no texto da Constituição Federal de 1988, nos Artigos 230 e 231, o direito a uma educação própria às comunidades indígenas. No que se refere ao Art. 230: 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.

Diante deste panorama, a Educação Escolar Indígena passou a fazer parte dos documentos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, nos artigos 78 e 79, que

tratam da temática da educação escolar indígena e o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2011 etc., sendo parte da educação nacional como uma de suas modalidades de ensino, concretizando, assim, o direito aos índios de terem uma educação emancipatória, que lhes dá o direito de ter suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (GRUPIONI, 2006).

Essa nova realidade, enquanto consolidava uma conquista trazendo ares de vitória, colocava nas mãos dos povos indígenas um grande desafio: tomar para si a responsabilidade pelo processo de Educação Formal de seus cidadãos. E isto demandava pensar qual modelo de escola atenderia a esse processo de formação, e de que modo os conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo se organizariam na Educação Escolar Indígena. Este foi o grande desafio colocado a um povo que, durante séculos, recebeu uma educação pronta, pautada na negação de suas culturas, na homogeneização, no monolinguismo e no etnocentrismo cultural.

Nesse novo cenário, fazia-se necessário, então, pensar num projeto de educação que não negasse mais a diversidade cultural presente na pluralidade social dos povos indígenas no Brasil. Como bem coloca Lopes (1998), é preciso retirar o pano que encobre o diverso, o múltiplo, o diferente, o fora do padrão institucionalizado, porque, desse modo, é possível recuperar uma identidade negada a séculos. E é papel da educação Escolar Indígena fazer esse movimento de recuperação dos direitos dos índios enquanto cidadãos brasileiros, devendo ser respeitados em suas diferenças e na sua diversidade. Para isto, é preciso que a escola indígena, no seu projeto de educação diferenciada, valorize os conhecimentos herdados dos ancestrais, expressos e vividos nos ritos e crenças, construindo, por esse caminho, um projeto de emancipação e de reafirmação de suas identidades étnicas.

Esta proposta de educação é inovadora e emancipatória, pois passa, indubitavelmente, pela construção de um projeto de escola e de formação de professores indígenas, pensados e articulados pelos próprios povos indígenas. Entretanto, a recente conquista do direito de ter uma educação diferenciada, construída pelos próprios índios e para os índios, coloca as comunidades indígenas diante de um duplo desafio: assumir a educação escolar indígena e, ao mesmo tempo, construir um modelo de educação para as escolas indígenas.

Este desafio, se não solitário, ainda não consegue receber total suporte técnico das Secretarias de Educação dos Estados para superação das dificuldades vividas no processo de construção de uma educação diferenciada, porque as próprias Secretarias de Educação também estão enfrentando o mesmo desafio de formar seus técnicos para dar conta de uma nova modalidade de educação que só veio a fazer parte do projeto da educação nacional no ano de 1988. Com um novo modelo de gestão a ser implementado, as Secretarias de Educação, por meio de sua equipe técnica, terão condições de contribuir para que os princípios legais da educação escolar indígena sejam obedecidos. Além disso, outras questões relativas à educação escolar indígena precisam ainda ser garantidas, como, por exemplo: construção e manutenção das escolas, formação de professores, produção de material didático etc. Muitas dessas ações estão em curso desde que a LDB 9.398/96 foi instituída, mas, ainda hoje, estão em processo de construção coletiva pelos indígenas, sendo uma destas ações o projeto de formação de professores índios.

Para contribuir com essa construção, o Governo Federal lançou no ano de 2002 os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), que veio complementar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1988).

Enquanto o RCNEI se preocupa com os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas se preocupa com os caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, o que devem aprender em curto espaço de tempo.

Este documento aponta caminhos na construção de um projeto de formação de professores indígenas no Brasil, visto não ser uma tarefa simples delinear um projeto de formação de professores que prepare os docentes para definir juntamente com seus colegas de trabalho e com sua comunidade o modelo de escola, o currículo, o calendário, a pedagogia e ouvir os anseios de toda a comunidade e materializar tudo isso numa proposta do projeto político pedagógico da escola.

Para Mindlin (2003) essa tarefa é complexa, porque esses professores:

Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas

línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até a pouco estavam marginalizados.

Com o apoio do Referencial que traça o perfil dos professores e as capacidades básicas que estes devem desenvolver nos processos de formação, diversos projetos de formação de professores indígenas foram desenhados no Brasil, sendo um destes a formação de professores indígenas no Estado do Ceará. Paralelamente a todo o processo de mudança legal da educação escolar indígena no Brasil, este Estado deu início ao seu projeto de formação de professores indígenas a partir do ano de 2001 e desenvolveu pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, seu primeiro curso de magistério indígena em nível médio. O objetivo central dessa formação era formar professores indígenas em nível médio magistério para atuarem nas escolas indígenas específicas e diferenciadas. A concepção pedagógica desse projeto de formação era dar oportunidade de reflexão sobre a escola indígena aos professores índios, lideranças, comunidades e aos assessores da SEDUC, para que, a partir desse diálogo, cada povo indígena do Ceará tivesse condição de construir e encaminhar, efetivamente, sua proposta de educação escolar indígena.

Este curso atendeu 110 professores que estavam atuando nas 35 escolas indígenas do Estado do Ceará e mais 25 futuros professores que iriam atuar na Educação Escolar Indígena. Esses docentes eram considerados professores “leigos”, isto é, professores sem habilitação para lecionarem nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental, pois este grupo de docentes não tinha a habilitação requerida pela legislação, visto que suas formações escolares estavam entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio completo.

Dando continuidade ao processo de formação docente, o Estado do Ceará realizou um segundo curso para professores índios, no ano de 2008. Esse projeto tinha o objetivo de formar 135 professores índios, de treze etnias presentes no Estado, que precisavam passar pela formação em magistério de nível médio, para poderem atuar nas salas de aula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas indígenas.

Com o encerramento da primeira formação em nível médio, os professores indígenas concluintes sentiram necessidade de ampliar a sua formação para o nível superior. Assim, no ano de 2008, teve início o processo de formação em nível

superior para professores índios no Estado do Ceará. A primeira experiência foi da UFC – Universidade Federal do Ceará, em parceria com diversas outras instituições educacionais, com a SEDUC e com a comunidade indígena do povo Tremembé, implantando o Projeto de Formação de Professores para 39 professores Tremembé do município de Almofala/CE, em formação específica, diferenciada e intercultural, em nível superior. Outro Projeto desta mesma natureza e também realizado pela UFC foi o curso de Magistério Indígena Superior Intercultural, iniciado no ano de 2010, para professores dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé.

Diante de um efetivo percurso de formação dos professores indígenas no Estado do Ceará, acreditamos ser de extrema importância uma pesquisa que contribua para discutir sobre as práticas desses professores indígenas já habilitados, lançando um olhar sobre seus modos de desenvolver um trabalho com a escrita nas salas de aula que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e intercultural, tendo o texto escrito como mediador do diálogo entre as culturas da sociedade Índia e não Índia.

Foi com este desejo que desenvolvemos a pesquisa intitulada “A Escrita nas Práticas Pedagógicas dos Professores Tapeba no Contexto da Educação Escolar Indígena no Ceará”. A relação da pesquisadora com essa temática teve início no ano de 2008, no projeto de formação de professores indígenas, da segunda turma de professores índios do Estado do Ceará, quando foi convidada pela Secretaria de Educação deste Estado para lecionar a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Durante o período que atuou como formadora nesse projeto, de 2008 a 2010, trabalhando com os 135 docentes de treze etnias, utilizou práticas de leitura e de escrita a partir de um trabalho com gêneros textuais que pudessem contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural, isto é, que atendesse as demandas de diálogo entre as sociedades Índia e não Índia.

Nesse processo de formação, observou-se, a partir das atividades de produção de texto realizadas na sala de aula, que muitos professores apresentaram dificuldades quanto ao domínio de alguns gêneros textuais que são típicos de contextos de uso mais formais da língua, como, por exemplo, textos que demandam sequências argumentativas; que os docentes índios, durante a organização das práticas de leitura e de escrita a serem aplicadas em suas salas de aula no ensino

fundamental das escolas indígenas, organizavam o planejamento dessas atividades sob um modelo tradicional de uso da língua, isto é, sem levar em conta os diversos fatores que são necessários à comunicação interativa entre os sujeitos da comunicação; que os docentes indígenas tinham pouco conhecimento sobre gêneros textuais e, por isso mesmo, não sabiam fazer a seleção de determinados gêneros, dentro de uma diversidade de material escrito na sociedade, que pudesse contribuir para uma efetiva educação intercultural nas escolas indígenas.

Após a conclusão da disciplina de metodologia do ensino da língua portuguesa, surgiu o questionamento: De que modo os professores índios no Ceará, participantes ou não das formações em magistério oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado, estavam trabalhando a escrita na sala de aula, em suas práticas pedagógicas? E essas práticas pedagógicas contribuíam para o desenvolvimento de uma educação para a interculturalidade no cotidiano da sala de aula?

É buscando encontrar respostas a estas questões que inserimos nossa pesquisa no contexto da educação escolar indígena, sendo os sujeitos da pesquisa professores indígenas da comunidade índios Tapeba que vivem no município de Caucaia no Estado do Ceará. Esses docentes lecionam nas cinco turmas de 1º ao 5º ano no ensino fundamental, na Escola Diferenciada índios Tapeba.

Com esse trabalho, objetivamos investigar, no contexto da Educação Escolar Indígena, como os professores dessa modalidade de ensino realizam práticas sociais de escrita fundadas nas propostas de uma educação escolar indígena intercultural. E como objetivos específicos: discutir sobre formação de professores e suas práticas pedagógicas, à luz da Educação Escolar Indígena nos aspectos teóricos, legais, políticas públicas e prática pedagógica; identificar como as práticas de escrita desenvolvidas pelos professores indígenas articulam saberes indígenas e não indígenas, e, por fim, propor Oficinas Pedagógicas para professores Tapeba que lecionam no Ensino Fundamental I sobre o ensino da escrita, articulando os saberes indígenas e não indígenas para que, a partir dessa proposta possa ser desenvolvido um material pedagógico para o ensino de escrita a partir da perspectiva da interculturalidade.

Analisar as práticas pedagógicas dos professores índios é o início de um processo de construção coletiva com estes docentes para se construir um trabalho pedagógico que articule teoria e prática, e que essa prática tenha como instrumento

de ação a escrita, por meio de gêneros textuais, realizando, desse modo, um movimento de reflexão-ação-reflexão, cujo resultado é a articulação entre os saberes índios e não índios, materializados em uma proposta de orientação para o desenvolvimento de práticas ensino da escrita para o desenvolvimento da interculturalidade em sala de aula. Desse modo, pensamos, pelo trabalhos com os gêneros textuais, ser possível a (re)construção das identidades dos povos indígenas, em vez destes servirem apenas como instrumentos a uma necessidade de um trabalho formal com a linguagem escrita em sala de aula.

Para discutirmos questões envolvidas na pesquisa, tomamos como referência os estudos sobre Educação Escolar Indígena, desenvolvidos por Bergamaschi (2012); Grupioni (2002) e Fleuri (2001); sobre cultura e interculturalidade, nas obras de Chauí (2014), Tomazi (2010), Forquin (1993) e Cuche (2010); sobre Educação e Formação de Professores, Tardif (2002) e Nóvoa (1999). Estes estudos são relevantes para interpretarmos o processo de formação de professores e suas práticas pedagógicas permeadas pela escrita em sala de aula, mais precisamente, o de professores indígenas, imprimindo a esse processo o caráter social que ele se reveste, sem desconsiderarmos as subjetividades dos sujeitos singular/plural envolvidas nessa ação educativa. Também, faremos um passeio pelos estudos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), pela relevância dos estudos teóricos sobre o papel social da escrita e a sua materialidade em gêneros textuais.

Para dar conta dessa proposta, a pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, visto que o *lôcus* de estudo é um espaço educativo que apresenta uma realidade educacional diferente, por se tratar de uma escola indígena, o que pede uma abordagem que respeite as singularidades dos envolvidos na pesquisa.

Acreditamos que uma pesquisa que se pretendeu abordar questões tão complexas como a formação de professores indígenas, práticas sociais de escrita e interculturalidade, buscando encontrar caminhos para a ressignificação do fazer pedagógico dos professores indígenas da etnia Tapeba no Estado do Ceará, poderá dar um novo significado ao trabalho desses docentes índios em sala de aula no contexto da educação escolar indígena.

Esperamos que os achados aqui apresentados, a partir dos resultados da pesquisa, contribuam para que os educadores índios da etnia Tapeba compreendam a importância acerca de suas práticas pedagógicas para o ensino da escrita, a partir

do uso social dos textos que circulam socialmente nas escolas indígenas, em suas comunidades e na sociedade nacional, e se apoderem desse instrumento social para a ressignificação das relações dos alunos com sua comunidade indígena e com as comunidades não indígenas.

A apresentação deste trabalho está organizada em quatro capítulos. No capítulo inicial, intitulado “Interculturalidade, Formação de Professor e Prática Docente: Ressignificação da Escola Indígena”, tratamos sobre a complexa compreensão do conceito de cultura frente a sua dimensão polissêmica e de que modo as diversas visões de cultura influenciam nossa forma de conceber as diferenças culturais e o papel da interculturalidade no ambiente escolar indígena e não indígena, e na sociedade como um todo. Também discutiremos sobre a educação escolar indígena e seu papel para o desenvolvimento da interculturalidade, tendo o professor como o mediador no diálogo necessário entre diferentes conhecimentos e saberes que se fazem presentes no cotidiano da vida escolar de alunos e alunas indígenas.

O segundo capítulo, denominado “Percurso metodológico da pesquisa”, tem o objetivo de discutir a pesquisa em educação dos povos indígenas, a partir da análise das práticas pedagógicas de professores da etnia Tapeba que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental na escola indígena Índios Tapeba, localizada no município de Caucaia no Estado do Ceará. Nosso foco são os professores e suas práticas pedagógicas, buscando analisar como nessas práticas se revela o trabalho com a escrita e de que modo essa escrita propicia um trabalho para a interculturalidade, isto é, como a escrita colocada em prática nas suas salas de aula dialoga entre os saberes indígenas e não indígenas.

O capítulo três, cujo título “Práticas sociais de escrita na sala de aula: contribuições da teoria de gêneros textuais para a educação escolar indígena” discute sobre a escrita, tem como referência as contribuições do teórico russo Mikhail Bakhtin (2016), a fim de empreendermos discussões sobre os gêneros textuais no sentido de pensarmos a escrita nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da escola Índios Tapeba no município de Caucaia-CE, bem como o modo como esse trabalho com os gêneros textuais, especificamente os escritos, contribuem para o diálogo entre os saberes da sociedade indígena e não indígena, construindo, assim, espaços de interculturalidade.

O quarto capítulo, “A escrita na sala de aula: vivências de professores indígenas Tapeba”, traz a reflexão sobre o cotidiano escolar e sobre a produção da escrita em sala de aula, partindo da análise do material didático utilizado pelos professores índios Tapeba, e como estes enfrentaram os desafios para empreender uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada, finalizando com a proposta de um guia de orientação pedagógica para os docentes indígenas, com base na realidade analisada.

Encerramos o trabalho com as considerações sobre a pesquisa e seus resultados, mostrando o quanto é complexo o estudo sobre a educação escolar indígena, visto que, apesar dos povos indígenas serem chamados genericamente de índios, há uma multiplicidade no modo de viver, nas culturas, nas crenças e nos modos distintos de organização social e política destes povos, o que demanda um olhar cuidadoso para que não caiamos na armadilha de oferecer, novamente, uma fórmula para a educação escolar indígena que venha apenas perpetuando o secular modelo de tornar a educação formal ofertada aos índios um meio para fazer com que os estes assimilem a cultura da sociedade dominante.

Acreditamos que uma pesquisa que aborda questões tão complexas como a formação de professores indígenas e suas práticas sociais de escrita em diálogo com a interculturalidade, buscando encontrar um caminho para a resignificação do fazer pedagógico dos professores indígenas Tapeba, dará um novo significado ao trabalho da educação escolar indígena na comunidade dos índios Tapeba no Estado do Ceará. Também pensamos que este trabalho contribuirá para o mestrado de Formação de Professores, tendo em vista que, a partir dos achados aqui apresentados, poderemos contribuir para a ampliação das discussões sobre a educação escolar indígena e as práticas pedagógicas dos professores índios, em âmbito acadêmico.

1 INTERCULTURALIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA DOCENTE: RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA

Neste capítulo inicial, trataremos sobre a compreensão do conceito de cultura e a maneira polissêmica como este é representado, e de que modo as diversas visões de cultura influenciam nossa forma de conceber as diferenças culturais e a articulação destas com a interculturalidade no ambiente escolar indígena e não indígena, e na sociedade como um todo. Também discutiremos sobre a educação escolar indígena e seu papel no desenvolvimento da proposta apresentada pelos povos indígenas, com foco nos professores índios como mediadores e sujeitos de transformação, a partir do diálogo necessário entre diferentes conhecimentos e saberes que se fazem presentes no cotidiano da vida escolar de alunos e alunas indígenas.

1.1 COMPREENDER CULTURA(S): COMPLEXIDADE POLISSÊMICA

A cultura, tal como a religião, 'é toda maneira de viver de um povo, do nascimento à sepultura, de manhã à noite e mesmo quando dorme'.

Aguiar e Silva

A palavra cultura, etimologicamente, vem do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar. Esta palavra é considerada por diversos autores como uma das mais complexas e polissêmicas da língua portuguesa, com conceitos amplos e de diferentes definições e significados (EAGLETON, 2005; CHAUÍ, 2014; CUCHE, 1999; TOMAZI, 2010).

Este seu estado polissêmico vem desde a antiguidade romana, pois naquela época tanto podia significar plantar, ligada à agricultura, como relacionada ao culto aos deuses. Também podia significar o cuidado com a alma e com o corpo das crianças, isto é, com a natureza humana – suas qualidades naturais – com atenção aqui para a educação e a formação espiritual, proporcionando à pessoa tornar-se excelente e virtuosa na sociedade (CHAUÍ, 2014).

Ainda sobre o significado de cultura, Chauí (2014) coloca que além dos sentidos de cultura serem muitos, estes podem ser contraditórios. Ela justifica mostrando que cultura tanto pode significar alguém que detém conhecimento, ou um

saber de uma coletividade, ou algo mais abstrato relacionado ao sagrado, à religião e à morte.

Tomazi (2010) coloca que cultura está mais frequentemente vinculada à Antropologia, visto que uma das suas primeiras definições apareceu na obra do antropólogo inglês Edward B. Tylor (1832-1917). Tylor dizia que cultura é um complexo conjunto de conhecimentos que inclui as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo ser humano, enquanto membro da sociedade e, por isso mesmo, sua principal característica é a dimensão coletiva, podendo, portanto, ser compreendida a partir de um conceito universalista que procura expressar a totalidade da vida social humana, quer dizer, expressar a cultura universal (CUCHE, 1999, p. 35).

Velho (1994 *apud* CANDAU, 2011, p. 245) também defende a concepção da dimensão coletiva de cultura e acrescenta que essa dimensão constrói uma rede de significações que definem a própria natureza humana. Para tratar sobre essa diversidade de sentidos de cultura, Tomazi (2010) organiza cultura em três grupos, de acordo com a classificação feita pelo pensador francês Félix Guattari (1930 – 1992), que assim classifica: cultura-valor, cultura-alma coletiva e cultura-mercadoria. No primeiro significado, cultura está relacionada à ideia de cultivo do espírito, isto é, pessoa que cultiva/detém conhecimento. Com base nesta concepção, a pessoa, a depender do seu nível cultural, é classificada em culta ou inculta, o que a coloca em escala valorativa social. Deste modo, tem mais prestígio social quem tem mais conhecimento, significando um meio de ascensão social. Para Chauí (2014), está claro que, de acordo com essa concepção, cultura é algo que pertence às camadas ou classes sociais e está ligada ao desenvolvimento da formação do ser humano.

Na segunda concepção, conforme Guattari (1930 *apud* Tomazi 2010), “cultura-alma coletiva” tem sentido de coletividade, de civilização associada à identidade, territorialidade. Assim, todas as pessoas, todos os grupos e todos os povos têm cultura. Nesta segunda classificação, as pessoas conseguem se autodenominar pertencendo a um determinado grupo social. Na terceira concepção de Guattari, “cultura-mercadoria” se relaciona à cultura de massa. Neste ponto, cultura não é mais algo natural, mas, sim, aquilo que pode ser manipulado pelo homem, deixando claro que aqui se dá o início da capacidade de criação e simbolização da cultura. É nessa fase que cultura passa a representar a relação que os seres humanos socialmente organizados estabelecem com o tempo e com o

espaço, como também com os outros seres humanos socialmente organizados e com a natureza (CHAUÍ, 2014). Cultura passa a ter um caráter simbólico e uma total dependência com a história, pois o ser humano tem o poder de transformar e agir sobre a técnica, os costumes, as emoções, os pensamentos, a linguagem, em suas diversas formas, e sobre as instituições sociais e política. A isto, Wilhelm Dilthey (*apud* SILVA, 2007) conceituou como criação de “sistemas culturais”.

É nesta terceira classificação que vamos encontrar tanto uma cultura originada das massas, quanto destinada às massas, ou seja, uma cultura tanto originada da elite, como produzida para a elite. É neste contexto que encontramos a oposição entre cultura popular e cultura de elite, mostrando, assim, que cultura influencia a realidade social e física das diferentes sociedades (LÉVI-STRAUSS *apud* TOMAZI, 2010).

Além desta complexa polissemia em torno da palavra cultura, outro ponto também que se coloca em conflito é quanto ao seu conceito ser determinado no singular (cultura) ou no plural (culturas), o que não será aprofundado neste trabalho, por se tratar de um assunto que nem mesmo as escolas que estudam sobre cultura conseguiram esclarecer. Pretendemos, sim, compreender de que modo visões universalistas e particularistas sobre cultura contribuem para uma melhor compreensão acerca da cultura indígena e sua inter-relação com outras práticas interculturais da sociedade nacional. Para isto, é necessário, primeiro, compreendermos do que tratam essas duas visões sobre cultura.

Segundo Cuche (1999, p. 35), é no trabalho do Antropólogo Edward Burnet Tylor (1832-1917) que vamos encontrar a visão universalista de cultura. Este Antropólogo britânico dizia que cultura é uma palavra neutra e, por isso, permite pensar os fatos culturais sob uma ótica geral e sistêmica, em todos os tipos de sociedade e sob todos os aspectos: materiais, simbólicos e até corporais, sendo possível retornar ao conjunto cultural original e reconstituí-lo. Tylor, sob esta ótica, defendia que cultura é a expressão da totalidade da vida social do ser humano.

Para defender sua visão universalista de cultura, Tylor estudou diversas culturas pelo exame das sobrevivências culturais – que é a coexistência entre costumes ancestrais e traços culturais recentes –, mostrando que há um elo essencial entre a cultura primitiva e a cultura mais avançada. Com base nesse seu estudo, Tylor combatia a teoria da degenerescência dos primitivos, teoria esta inspirada por teólogos que não podiam imaginar que Deus tivesse criado seres tão

“selvagens” e, por isso mesmo, não podiam ser considerados seres humanos como os outros (CUCHE, 1999, p. 37-38).

Segundo Tylor, a cultura dos povos primitivos contemporâneos representa globalmente a cultura original da humanidade. Assim, por essa ótica, é possível pensarmos toda a humanidade e rompermos com uma certa abordagem dos “primitivos” que os transformava em seres à parte. Para este antropólogo, todos os homens são seres de cultura, e a contribuição de cada povo para o progresso é digna de estima (CUCHE, 1999, p. 36-38).

Pensar a cultura pelo foco universalista nos ajuda a romper com a visão secular de que os índios no Brasil são pessoas sem cultura, são primitivos, são incapazes e não civilizados. Esse modo de ver estes povos foi construído a partir de um modelo apresentado à sociedade, que desde o início da colonização no Brasil buscou desconstruir as diferenças e homogeneizar o que não fazia parte dos modos de representação da cultura europeia.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a visão universalista de cultura, defendida pelo antropólogo Edward Tylor (1832-1917), pode realmente contribuir para ressignificar a ideia de que os índios no Brasil, por terem sofrido um processo de silenciamento e tentativa de apagamento de suas culturas, perderam totalmente seus traços culturais que os identificam como povos indígenas.

Pelo exame das sobrevivências culturais, Tylor (1832-1917) provou que é possível a coexistência entre costumes ancestrais e traços culturais recentes, mostrando que há um elo essencial entre a cultura primitiva e a cultura mais avançada. Com isso, refuta a teoria da degenerescência dos primitivos, que não concebia seres inferiores como capazes de desenvolverem cultura (CUCHE, 1999).

Esta concepção trouxe uma importante contribuição para uma mudança de paradigma sobre os povos indígenas no Brasil e o processo de reconhecimento das suas formas próprias e atuais de representação de suas culturas. Ao concebermos como uma verdade que é possível a sobrevivência cultural, desconstruímos o preconceito de que, devido o contato com a sociedade urbanizada, os indígenas deixaram de ser índio. Pela concepção de que é possível haver ao longo dos séculos a sobrevivência das culturas, passamos a aceitar que alguns povos indígenas, mesmo sem andar nus, sem usar mais o arco e a flecha como instrumento de caça, sem usar cocar na cabeça e falar sua língua materna de origem ainda sim são índios, porque, historicamente, seus traços identitários não se

apagaram, apesar do longo processo de dominação cultural, mas sim, foram reelaborados e ganharam uma nova significação no contato com a sociedade não índia.

Enquanto Tylor (1832-1917 *apud* CUCHE, 1999) busca estudar a cultura por meio de uma visão geral e sistêmica, Frans Boas (*apud* CUCHE, 1999) se deteve no estudo das culturas em particular, sendo um grande defensor da visão particularista de cultura. Como inventor da etnografia, Boas defende que a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial. Por isso, não há diferença de “natureza” (biológica) entre primitivos e civilizados, mas sim, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas (CUCHE, 1999, p. 41 - 42).

Para este etnólogo, para entendermos a cultura de um grupo é preciso não somente descrever os fatos culturais desse grupo, mas compreendê-los, juntando-os ao conjunto de fatos aos quais estão ligados, porque um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural (CUCHE, 1999, p. 45).

O trabalho de Boas traz uma importante contribuição às pesquisas etnográficas, pois o método de trabalho criado por ele para tratar sobre as questões relacionadas à cultura particular de uma determinada comunidade exalta o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes. Para Boas, se um etnólogo quer conhecer e compreender uma cultura, ele deve estar atento a tudo que se diz nas conversas espontâneas entre pesquisador e pesquisados. É preciso compreender o “estilo” particular de cada cultura que se exprime por meio de diversas formas: língua, crenças, costumes, arte etc. As particularidades de cada cultura influencia o comportamento dos indivíduos da comunidade.

Esse modo particular de trabalho do etnógrafo contribui para que a cultura de cada grupo humano específico seja vista como um modo único de ser, respeitada em suas diferenças, sem ser considerada melhor ou pior do que as outras culturas. Dessa forma, o etnógrafo vai combater a visão etnocêntrica de cultura, segundo a qual o nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas.

Essa visão particularista de cultura vai contribuir muito para que as diferenças de cada grupo não sejam vistas como um entrave no diálogo entre culturas, tampouco sejam motivo de discriminação às minorias. Tal concepção vem reforçar o que já está posto nos documentos que garantem o respeito às diferenças e o reconhecimento de povos minoritários a terem seus direitos garantidos e respeitados.

Mas, apesar dos estudos sobre cultura já estarem acontecendo desde o século XIX, o termo cultura demorou muito a se fixar nos estudos etnográficos, pois o termo “civilização” era o mais usado até o início do século XX na literatura etnológica. Com isso, o termo comumente usado, para se referir aos povos primitivos, até meados do século XX, era “não civilizados”, termo este significando: povo sem cultura.

Contrário a essa visão de povo sem civilização, Mauss (*apud* CUCHE, 1999, p. 46), colaborador de Durkeim, dizia que “A civilização de um povo não é nada além de um conjunto de seus fenômenos sociais; e falar de povos ‘incultos’, ‘sem civilização’, de povos ‘naturais’ (Naturvölker), é falar de coisas que não existem”. Essa concepção de não civilizados teve sua força no século XIX, pela ideia de “estágios” de desenvolvimento social unilinear, que colocava a classificação das culturas particulares em uma mesma escala de civilização. Com isso, a diferença cultural era apenas uma aparência que, em pouco tempo, deveria desaparecer, favorecendo o fortalecimento do etnocentrismo homogeneizador. E foi com base nesse conceito que os grupos indígenas no Brasil sempre foram vistos como não civilizados.

Contrário a essa visão de homogeneização das culturas, Durkeim (*apud* CUCHE, 1999) mostrou, pela sua teoria da consciência coletiva, que não existe uma cultura melhor ou pior, superior ou inferior, pois todas têm seus modos de representações coletivas dos seus ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os indivíduos, sendo esta consciência coletiva superior à consciência individual, pois é ela quem realiza a unidade e a coesão de uma sociedade (CUCHE, 1999, p. 57). Ainda sobre a importância das culturas e o respeito aos seus modos de representação, a Antropologia Cultural introduziu a ideia de relativismo das culturas, mostrando que é impossível uma hierarquização *a priori*, pois todas as culturas têm seu valor.

Em meio a todas essas questões que envolvem a conceituação de cultura(s) e suas implicações para as sociedades, acreditamos que as visões universalista e particularista de cultura desenvolvidas por Edward Burnett Tylor (1832-1917) e Frans Boas, respectivamente, têm contribuído, sobremaneira, para entendermos a diversidade cultural como “um fenômeno natural”, resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades (CUCHE, 1999, p. 47) e da construção coletiva de cada sociedade e, também, de grupos sociais particulares.

Desse modo, tratar sobre cultura é ir além da discussão sobre suas diversas conceituações, pois como vimos até aqui, o estado polissêmico de cultura é muito complexo e não nos ajuda a fazer escolhas sobre uma melhor conceituação. É compreendermos cultura na sua diversidade, vendo-a como parte integrante da nossa vida, moldando e determinando nossos valores sociais, colocando-nos em posição de superioridade ou de inferioridade nas nossas relações com o outro e com os bens sociais, definindo, assim, os papéis que exercemos socialmente.

É esse modo de compreender cultura que nos ajudará a construir um mundo culturalmente determinado para ser entregue às gerações futuras, para que estas possam dar continuidade à (re)construção cultural, compreendendo e respeitando a unidade da humanidade na diversidade cultural. Com isso, esperamos que as formas extremas de intolerância, nas suas mais variadas manifestações: intolerância religiosa, política, cultural, étnica etc., continuem sendo combatidas na sociedade pós-moderna. E o caminho para isto pode ser pela educação, na sua forma institucionalizada. Porque, historicamente, a escola sempre teve um papel importantíssimo na determinação do modo como a sociedade vê, concebe e valoriza as culturas presentes nas relações sociais em cada comunidade.

Assim, será papel das instituições de ensino formal desconstruir alguns mitos sobre cultura, sendo alguns deles: Diversidade cultural no Brasil não existe; É preciso que as pessoas aprendam a dominar a cultura socialmente prestigiada porque ela é a mais importante socialmente; Uma pessoa que não detém conhecimento socialmente atestado não tem cultura; a cultura de elite é melhor que a cultura popular; Pessoas de classe social alta têm mais cultura que pessoas de classe social menos favorecida; Os povos minoritários que vivem no Brasil perderam totalmente a sua cultura, dentre estes, os povos indígenas.

Esses mitos são consequência da concepção de cultura que nos foi transmitida através de um modelo de educação excludente e homogeneizadora, pois suas bases eurocêtricas produziram, por séculos, uma prática pedagógica que servisse à eliminação das diferenças.

No século XXI, essa escola é chamada a redefinir o seu papel enquanto espaço de interrelacionamentos das diversas culturas presentes na sociedade, para que desenvolva uma educação que valorize e respeite o multiculturalismo e crie espaços de diálogos entre culturas. Desse modo, o ser humano socialmente organizado terá oportunidade de viver e contribuir para uma sociedade menos

excludente e mais inclusiva, menos preconceituosa e mais aberta às diferenças, em suas mais variadas formas, principalmente, no respeito às minorias e suas representações culturais.

Tudo isso só será possível se compreendermos a complexidade na qual está permeada a conceituação de cultura e como esta pode ser impeditiva à compreensão dos valores de cada coletividade humana. Para chegarmos a esse nível de compreensão e usá-lo a favor de um projeto de rompimento com a discriminação entre povos, será necessário que a escola pegue para si o seu papel de agente que pode remodelar conceitos através de um trabalho com a interculturalidade em seus espaços escolares e práticas docentes. Tal projeto também pode estar presente na Educação Escolar Indígena, por meio de um efetivo trabalho no processo de formação docente, para que, na escola e pela escola, as culturas indígenas possam ter o seu devido valor, isto é, estar no mesmo patamar de importância e reconhecimento social das culturas da sociedade não índia.

Para o alcance dessa proposta, o professor indígena tem papel central, pois este deve ser, na sua comunidade e na escola onde atua, o articulador em prol do reconhecimento, fortalecimento e concretização de um trabalho que reconheça as culturas indígenas e não indígenas, a partir de uma proposta de educação formal intercultural.

1.2 AMBIENTE ESCOLAR, CULTURA E PROFESSOR: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

Conforme tratado anteriormente, cultura refere-se a um complexo conjunto de crenças, valores, visões de mundo, “redes de significações” que definem a própria natureza humana (VELHO, 1994 *apud* CANDAU, 2011, p. 85). Esse conjunto, manifesto nas suas mais variadas formas, não é algo homogêneo, pois a diversidade e a diferença presentes nos processos sociais estão em constantes construções e desconstruções, produzindo realidades sócio-históricas dinâmicas que irão determinar os valores culturais.

Essas realidades sócio-históricas, manifestas culturalmente através da diversidade étnica, de gênero, sexual, religiosa etc., presentes na escola, estão sob o domínio de uma educação escolar para a valorização da cultura dominante homogeneizadora que tem suas bases no processo de homogeneização cultural,

advindo da construção dos estados nacionais latino-americanos, cuja função era consolidar uma cultura de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 242).

Esse modelo de instituição educativa se consolidou no Brasil, priorizando o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como constitutivos do universal. Com isso, as diferenças culturais passaram a ser vistas como algo externo às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas, esquecendo que essas diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas (CANDAU, 2011, p. 242).

Sobre esse aspecto, Forquin (1993) discorre que a instituição escolar não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade de seu papel. A ela é cobrado que se coloque no ambiente escolar a questão da cultura, articulando uma prática docente que possibilite tratar da cultura sem cair numa visão discriminatória, elitista e homogênea, trazendo para o foco de seu trabalho pedagógico a diversidade cultural presente na sociedade nacional.

Mas o que observamos é que nossa escola é fundamentada numa matriz político-social e epistemológica da modernidade pautada no comum, no uniforme, no homogêneo, pois suas bases são etnocêntricas, isto é, sua educação é moldada pelo que determina a cultura da classe dominante, que sempre colocou suas práticas culturais como a melhor, desconsiderando toda e qualquer manifestação cultural das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

É nesse sentido que vemos a escola com práticas que revelam uma concepção de cultura como cultura-valor e cultura mercadoria. Quer dizer, é uma instituição legitimada pela sociedade para construir uma proposta de educação que valorize apenas os saberes institucionalizados e, desse modo, construa, a partir de sua proposta de ensino e de aprendizagem, a concepção de que o ser humano só adquire valor social se for uma pessoa com amplos conhecimentos escolarizados e legitimados pela classe dominante. É uma escola que perpetua os preconceitos acerca das diversas manifestações culturais dos grupos minoritários brasileiros, a exemplo dos povos indígenas, criando, desse modo, um silenciamento no diálogo que deve haver entre a classe dominante e as consideradas minoritárias. Com este modelo, a escola perpetua a homogeneização cultural etnocêntrica, que foi implantada no Brasil desde que aqui chegaram os colonizadores.

Mudar esse modelo de construção de valor cultural pode se efetivar através de uma reflexão mais crítica sobre o modelo de educação que o espaço de ensino-aprendizagem nos oferece. Para isto, é importante que aconteça uma ressignificação dos projetos de formação de professores para que estes, de transmissores de conteúdos em sala de aula, passem ao papel de mediadores de saberes acumulados na sociedade, tornando, assim, suas práticas pedagógicas instrumentos para romperem com a homogeneização, com a ideia de único povo, única cultura e igualdade em todos os sentidos.

Segundo Paulo Freire (2013), para chegarmos a essa capacidade de reflexão crítica, é preciso, primeiro, aprendermos a pensar certo, e isso requer pensar com profundidade e não com superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos (FREIRE, 2013, p. 35). Nesse sentido, a escola brasileira tem um papel importantíssimo: construir estratégias para que aconteça o diálogo entre culturas, construindo, a partir disso, uma política de respeito e de tolerância às diferenças culturais presentes em nossa sociedade.

Pensarmos como operacionalizar isso não é tarefa fácil, pois enquanto é preciso que a escola seja um agente de desconstrução de concepções culturais preconceituosas, esta mesma escola perpetua em suas práticas posições de preconceito.

Mas, a mudança é necessária, porque não há como pensarmos numa outra forma de concebermos a diversidade cultural se não aceitarmos que essas diferenças são partes constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e, por isso mesmo, não podem configurar realidades homogêneas, porque são construções e desconstruções dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder (CANDAU, 2011, p. 246).

Diante disso, o desafio da escola é o de não transformar as diferenças em desigualdades e os sujeitos a elas referidos não serem vistos de maneira preconceituosa e discriminatória. Caberá a esta mesma escola saber como lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações das diferenças: étnicas, orientação sexual, geracional, sensório-motor, gênero etc., para que essas diferenças sejam vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam (CANDAU, 2011, p. 246-248).

Para Sacristan (2002 *apud* CANDAU, 2011, p. 242), a discussão sobre a diferença na educação não é um problema inédito, nem um tema da moda. Há muito

que se vem lutando para mudar as escolas quando tratamos de criar mecanismos para trabalhar o respeito às diferenças. E nessa luta há uma busca constante pela efetivação de práticas pedagógicas que coloquem no cotidiano da escola, nas suas ações diárias, a dimensão cultural como parte imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para alunos e alunas.

Em busca de efetivação dessas práticas, a proposta da Educação Escolar Indígena é de ser uma educação diferenciada e intercultural, assim como está posto nos documentos legais: Constituição Federal de 1988, LDB 93.94/96 e RCNEI (2005) e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Nestes documentos, está bem definida a proposta de uma educação que tem como uma de suas especificidades colocar nas salas de aula, por meio de um projeto de escola indígena baseado na interculturalidade, propostas de práticas interculturais que possam contribuir para a integração dos saberes indígenas e não indígenas a partir do saber escolar.

Por esse caminho, como bem elucida Paulo Freire (2013), professores e alunos e alunas serão capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela, porque o mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 2013, p. 75).

Esse movimento de intervenção na realidade poderá contribuir para que muitos alunos e alunas não sejam excluídos da escola sob a justificativa de que a escola “fez a sua parte”, isto é, ofereceu a todos e a todas as mesmas oportunidades, cabendo a culpa a estes que, por sua deficiência/pobreza cultural, não tiveram condições de se manter na escola.

Sobre essa questão, Magda Soares (2000) nos apresenta um consistente trabalho em seu livro “Linguagem e Escola: uma perspectiva social”, mostrando que o fracasso da escola tem estreita relação com os ideais democrático-liberais, cujo discurso é a igualdade social e a democratização do ensino, mas que, na verdade, é uma escola excludente quando coloca como padrão cultural privilegiado apenas os dos grupos pertencentes às camadas dominantes, sendo esta cultura a socialmente privilegiada, “superior” e a única “legítima”, e a cultura das classes dominadas vista como uma “subcultura” (SOARES, 2000, p. 13).

Essa valorização na escola da cultura dominante, considerada como a única legítima, contribui para que o aluno proveniente das classes dominadas encontre nela padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”,

enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados” (SOARES, 2000, p. 15). Deste modo, a escola passa a ser um espaço de fortalecimento da cultura-valor e cultura mercadoria. Assim, essa escola tem a função de adaptar o aluno à sociedade, aceitar *tal como é*, e considerar como essencialmente justa (p. 66) e passar a achar que sua cultura é inferior e de menos valor social.

Segundo esse modelo de escola excludente, Soares (2000) diz que o que existe na verdade é uma escola contra o povo que para o povo. E é essa escola que vai justificar o fracasso escolar a partir de algumas ausências de condições básicas para a aprendizagem, como, por exemplo: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural, a ideologia das diferenças culturais e o papel da linguagem.

É nesse momento que se reveste de grande importância a prática pedagógica do professor, pois ele determinará o valor a ser dado à cultura presente no processo educacional. Será esse educador quem definirá, por exemplo, quais conteúdos serão os melhores ou mais importantes para a formação dos discentes. Para isso, terá que compreender quais são os saberes valorizados no cotidiano da escola. A partir de suas escolhas, estará definindo de que forma tudo isso ajudará os alunos a conhecerem um mundo que lhes é ainda desconhecido, mas que foi produzido por gerações anteriores.

Essa tarefa não é uma das mais fáceis ao educador, pois conseguir organizar as diversas culturas externas à escola, articulando-as com as já presentes no cotidiano escolar demanda um conhecimento amplo da diversidade presente neste ambiente educacional. Ambiente esse, como fora dito anteriormente, excludente das práticas interculturais e que continua perpetuando a homogeneização da sociedade e de suas culturas.

Sobre essa questão da homogeneização da sociedade, no Estado do Ceará, no século XIX, no ano de 1863, o governo Provincial decretou que não havia mais índios no Estado, proibindo-os de se autodenominarem índios, obrigando-os a viverem em vilas e vestirem-se como os brancos da sociedade não índia (ANTUNES, 2012). Isso trouxe profundas mudanças na cultura indígena dos índios do Estado do Ceará, enfraquecendo suas matrizes cosmológicas e míticas de suas vidas e seus conhecimentos e valores herdados dos ancestrais, vividos por meio de rituais e crenças, foram quase que totalmente apagados.

Essa prática trouxe consequências negativas ao processo que hoje se descortina na educação escolar indígena no Estado do Ceará e no Brasil. Apesar de haver uma avançada legislação que dá conta de resgatar os direitos educacionais dos índios, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que coloca a Educação Escolar Indígena como educação diferenciada e intercultural, muito ainda há que se fazer para que as comunidades indígenas tenham total autonomia para colocar em prática essa tão justa concepção de educação escolar. E o caminhar precisa ter seu início a partir de alguns pontos básicos: construção de uma proposta coletiva de projeto pedagógico da educação escolar indígena, delineamento de um projeto de formação de professores índios que pense a formação a partir da escola indígena e suas necessidades, elaboração de material didático a partir das formações em magistério para professores indígenas etc. Com isso, é possível a construção de uma educação diferenciada e intercultural.

E o direito a essa educação escolar indígena colocou como urgente tratar, nos processos de formação de professores índios, sobre culturas e interculturalidade, de que modo estas temáticas se façam presentes na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas para o diálogo intercultural.

Para tanto, é preciso compreendermos o que é interculturalidade, pois esta temática começou a ganhar espaço na educação brasileira quando foi abordada de forma mais sistemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1998), no que se refere à pluralidade cultural como um Tema Transversal (FLEURI, 2001, p. 146). Foi a partir de então que nas escolas começaram discussões sobre cultura, procurando fazer um diálogo intercultural, pois:

Se cada cultura tem seu significado próprio e seu vocabulário, é impossível querer tratar sobre cultura a partir dos sentimentos e vocabulário de outra. Uma cultura específica não serve para dar sentido a uma outra. Por isso, não podemos pensar em uma cultura única que trate de todas as particularidades de outros povos. Uma cultura não pode assumir o papel de outra. Mas culturas podem conversar entre si. Por isso, devemos falar de cultura no plural – culturas (FLEURI, 2001, p. 146).

Fleuri (2001) nos fala dessa dimensão cultural e importância do vocabulário, mostrando-nos que não há como pensarmos em um diálogo entre pessoas que vivem em ambientes culturalmente distintos, sem buscarmos alcançar, nesse

diálogo, um nível de compreensão e aceitação dos significados e sentidos que o outro construiu em seu ambiente de origem e os utiliza no dia a dia para mediar o seu diálogo com o outro que lhe é diferente, buscando, assim, realizar um contato de respeito às culturas. E isto acontece diariamente no ambiente escolar, o espaço mais adequado para o desenvolvimento de diálogos interculturais.

Construir diálogos nas escolas indígenas, pelo fortalecimento de propostas de práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade, tem referência na LDB nº 9.394, de 1996, no Título VIII, Art. 78:

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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1. 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;
2. 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.

E no 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:

1. fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
2. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
3. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
4. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Apesar do avanço legal, o maior desafio, hoje, parece estar na operacionalização do que está posto na LDB (1996), no que se refere à efetivação de práticas educativas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Este também é o desafio presente na escola Índios Tapeba em Caucaia/CE, que está em busca de consolidação de uma educação escolar indígena

diferenciada e intercultural. Para isto, os professores indígenas dessa instituição de ensino apostaram em duas frentes: construção da proposta de Projeto Pedagógico da escola Índios Tapeba e formação de professores índios em magistério, por acreditar que é por meio da formação em magistério que os professores indígenas discutem, refletem e (re)constróem uma nova forma de pensar e repensar suas relações. Dessa forma, é possível transformar a escola indígena em uma escola transformadora, desconstruindo a ideia colocada ideologicamente nas salas de aula que: o que é da cultura do índio não tem valor.

A partir dessa mudança, os alunos indígenas começarão a entender que há diferentes maneiras de conceber o mundo, mas nenhuma delas é melhor ou pior do que a outra, apenas diferentes. Para que isto aconteça, o professor indígena precisa ser o que irá fazer essa transformação de conceito sobre as culturas presentes na sociedade. Será ele quem irá, por meio de sua prática transformadora e reflexiva, contribuir para que alunos e alunas se apropriem de um novo modo de ver e conceber as diferenças, valorizando-as e dialogando com todas.

Por isso, é importante que todos os professores índios passem pelo processo de formação em magistério, para que compreendam a importância de seu papel como sendo o de intelectual capaz de transformar o que está ao seu redor, de ser uma liderança que agirá para a transformação do que deve e pode ser mudado, valorizando a sabedoria popular e, deste modo, lutar contra um poder hegemônico que a todo custo tenta transformar em bom, bonito e importante apenas o que vem da cultura das elites.

Ao pensar desse modo, o professor indígena moldará uma nova prática pedagógica, procurando remodelar os saberes ensinados. Ter consciência sobre essa dimensão social do conhecimento é compreender que os saberes a serem ensinados e a sua maneira de ensinar se desenvolvem no decorrer das mudanças sociais. Isto faz com que o professor indígena passe a ter consciência de que:

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor (TARDIF, 2002, p. 13).

E ter consciência desse agir em conexão com o outro, em que ambos têm consciência de que existe nesse contato um professor que é o mediador de

aprendizagens, torna necessária a profissionalização do trabalho do professor indígena.

Para Tardif (2002), a formação de professores é temporal, pois supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente e isto nos leva a pensar o processo de profissionalização de professores indígenas não como uma etapa única, mas a partir de momentos continuados de aprendizagens que levem professores índios a realizarem um movimento de ação-reflexão-ação. Assim, os professores da escola indígena Índios Tapeba construíram uma escola comunitária voltada para a valorização de suas culturas:

No ano de 1990 as comunidades indígenas Tapeba: Trilho e Lagoa dos Tapeba, diante dos constantes atos de preconceitos e discriminações sofridos pelos nossos alunos indígenas nas escolas convencionais, resolvemos criar um modelo de escola comunitária indígena, com um formato diferenciado, com um modelo de ensino voltado especificamente para as crianças das nossas comunidades indígenas Tapeba. Com isso, o currículo da escola poderia ser pensado a partir do cotidiano da nossa comunidade, para que todos pudessemos refletir as reais necessidades de aprendizagem dos nossos alunos e, assim, adequar o ensino ao contexto local (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

É com base nesse modelo de educação que será possível construir um ambiente escolar indígena onde a interculturalidade esteja presente. Com isso, a educação escolar indígena quebrará as amarras, libertando-se de um modelo de educação eurocêntrica e discriminatória que, por séculos, dominou a educação escolar indígena no Brasil.

Pensar a formação de professores indígenas para a consolidação de um projeto de educação transformadora requer não deixar:

Cair no lugar comum de ser um espaço de formação para ser um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro posicionamento no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social (TARDIF, 2002, p. 41).

A educação escolar indígena e a formação docente não pode cair nesse lugar comum, pois seria oferecer aos professores indígenas não uma profissionalização comprometida e preparada para desenvolver um projeto de educação diferenciada,

intercultural e transformadora, mas prepará-los apenas para serem detentores de um conhecimento esvaído de sentido prático e social, tornando-os meros reprodutores de uma sociedade discriminatória, preconceituosa e eurocêntrica.

Ainda sobre a importância da formação de professor indígena e o seu papel no processo de diálogo entre culturas e concretização de projetos interculturais na escola, Nóvoa (1999, p. 71) aponta: “A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”.

Essa dimensão conflituosa e social da profissão docente requer dos professores indígenas Tapeba uma prática pedagógica que seja capaz de ir além do domínio de técnicas, não aceitando improvisos, tendo em vista a sua responsabilidade no desenvolvimento da educação escolar indígena na escola Índios Tapeba. Acerca disso, Nóvoa (1999, p. 74) destaca que é possível desenvolver uma competência docente:

Que não seja apenas uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Para o desenvolvimento dessa competência docente é necessário compreendermos o papel da dimensão cultural envolvida nas relações entre os conhecimentos da sociedade não indígena e os conhecimentos dos povos indígenas. Somente passando por um entendimento teórico acerca dessa questão é que apreendemos a complexidade envolvida no processo de construção da educação escolar indígena e o papel do professor como o de transformador de realidades, de concepções preconceituosas e de práticas tradicionais, para, deste modo, transformar a escola indígena em um projeto para o diálogo, o respeito e a valorização das diferenças presentes numa sociedade multicultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir a pesquisa em educação dos povos indígenas, partindo da análise das práticas pedagógicas de professoras da etnia Tapeba que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na escola indígena Índios Tapeba, localizada no município de Caucaia, no Estado do Ceará.

Nosso foco são os professores e suas práticas pedagógicas, buscando analisar como se dá o trabalho com a escrita e de que modo essa escrita propicia um trabalho para a interculturalidade, isto é, como a escrita colocada em prática nas salas de aula oportuniza o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, na qual analisamos a bibliografia e documentos que versam sobre a educação escolar indígena, os documentos onde estão sistematizadas a organização pedagógica do trabalho das professoras, a proposta de educação escolar indígena definida nas políticas educacionais para a educação escolar indígena, o projeto Político Pedagógico da escola e outras fontes secundárias: materiais didáticos, livros paradidáticos, apostilas, planos de aula etc.

Para tanto, dialogamos com autores como Bogdan e Biklen (1994); e Gil (2007), que tratam sobre a importância da pesquisa qualitativa e sobre o método etnográfico, considerando o método qualitativo do tipo etnográfico como uma das melhores possibilidades de pesquisa em educação.

2.1 A PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUALITATIVA ETNOGRÁFICA

A pesquisa qualitativa em Educação possibilitou-nos compreender o contexto educacional através de um trabalho investigativo que versou sobre os professores(as) da etnia Tapeba e suas práticas pedagógicas no sentido de investigar como estes docentes desenvolvem, no contexto da escola indígena, propostas de usos da escrita na perspectiva da Educação Escolar Indígena diferenciada interculturalmente.

Pelo estudo investigativo realizado, acreditamos ter abarcado o universo de materiais escritos que permitiram pensarmos de forma crítica a realidade escolar, espaço das práticas pedagógicas das professoras indígenas Tapeba,

problematizando a temática Educacional Indígena intercultural e diferenciada. No percurso da pesquisa, ancoramos nossas ações nas contribuições teóricas sobre o método etnográfico e pesquisa qualitativa encontradas em Bogdan e Biklen (1994) e GIL (2007).

A abordagem qualitativa levou-nos a ter uma visão mais ampla da realidade do povo Tapeba e compreender como se dá a relação entre a sociedade índia e a não índia, tendo a escola como um dos espaços mais importantes para a partilha de saberes, vivências e trocas sociais. Essa presença do outro, mesmo simbolicamente, exige que o processo de trocas culturais seja mediado para que uma cultura não se sobreponha à outra.

Dar conta dessas relações quando estamos na posição de um investigador requer que tenhamos uma ampla compreensão sobre a dimensão social das relações humanas. Para isto, precisamos do suporte da pesquisa qualitativa, pelo fato de nos ajudar a compreender como as várias culturas podem interagir culturalmente.

Com base no modelo qualitativo tipo etnográfico, o trabalho de pesquisa acontece tendo-se consciência de que o processo de pesquisa é carregado de subjetividades, mas que, apesar disso, não prescinde do rigor metodológico, respeitando a sequência de etapas, construção de instrumentos e análise criteriosa de todo o processo para se chegar ao objetivo pretendido.

Dentre as abordagens metodológicas possíveis para uma pesquisa em Educação, escolhemos a pesquisa qualitativa, uma vez que o *lôcus* é uma escola indígena e pelo fato de ser a ponte entre a sociedade índia e a não índia.

A pesquisa qualitativa nos permite compreender que numa comunidade indígena é necessário que tenhamos o devido entendimento de que um trabalho de cunho social, que envolve seres humanos que vivem em suas comunidades indígenas, não pode se furtar de um estudo sobre cultura, sobre interculturalidade, para que se possa compreender, pelo olhar também do outro, como acontecem as relações de troca de saberes quando da construção de seus processos formativos em suas escolas.

Nesse contexto de relações de troca, a pesquisa qualitativa nos auxilia a compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao contexto e à sua cultura. Desse modo, a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para a descrição densa do contexto estudado, por isso, podemos dizer que o uso da

pesquisa etnográfica nos ajudou a compreender a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária na escola Índios Tapeba.

É através dessa observação que podemos fazer uma releitura da educação escolar indígena, procurando pensar a prática pedagógica das professoras indígenas da escola Índios Tapeba, buscando repensar o modelo de educação escolar indígena e suas práticas de escrita que pouco contribuem para que o diálogo intercultural aconteça no ambiente escolar.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Os sujeitos desta pesquisa são professoras indígenas da etnia Tapeba, que em Tupi significa “Pedra Chata”. A escolha por estas docentes foi porque elas participaram da segunda etapa da formação para professores indígenas, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. A partir do meu contato com elas, como professora formadora da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, senti necessidade de empreender uma pesquisa sobre como essas professoras indígenas estão realizando práticas de escrita que contribuam para a interculturalidade na sala de aula.

As professoras que lecionam na escola indígena, *lócus* da pesquisa, são todas da etnia Tapeba, moram na comunidade Lagoa dos Tapeba e para poder lecionar na escola tiveram que passar por um processo de escolha realizado pela comunidade e a contratação pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A escola Índios Tapeba está localizada na comunidade de Capuan, funciona no período matutino e vespertino, ofertando desde a Educação Infantil à Educação Básica. Para atender a todos esses níveis de ensino, a escola conta com 19 professores em atuação, assim distribuídos: 02 (dois) professores lecionando na educação infantil, 08 professores no ensino fundamental I, 10 professores lecionando no ensino fundamental II e 10 atuando no Ensino médio; sendo que parte deles atuam em mais de um nível de ensino, mesmo que não possua a habilitação requerida na área específica em que leciona.

Do universo de 19 professores, escolhemos uma amostragem de 07 (sete) professoras, todas atuando como professoras polivalente na primeira etapa do Ensino Fundamental. A média de idade destas docentes está entre 20 a 40 anos e o nível de escolaridade varia de Magistério Indígena Intercultural ao Superior

Completo. As áreas de concentração das graduações também são variadas: Magistério Indígena Intercultural, História, Pedagogia, Superior em Magistério Indígena Intercultural e Biologia. Das professoras com atuação no Ensino Fundamental I, apenas 02 (duas) têm curso superior completo, as demais ainda estão em processo de formação em nível superior.

A partir dos documentos analisados sobre a escolarização das docentes, somente 04 (quatro) professoras possuem habilitação para ensinar no Ensino Fundamental I, pois do universo de 07 (sete), 03 (três) têm graduação em Magistério Indígena Intercultural e apenas 01 (uma) tem curso superior completo em Pedagogia, o que a habilita a ensinar no Ensino Fundamental.

Do universo total de professoras pesquisadas, 04 (quatro) estão com seu curso superior em andamento. Apesar da média de idade das professoras indicar que a escola tem um quadro de docentes jovens, a média de tempo de atuação no magistério é entre 04 (quatro) a 25 (vinte e cinco) anos. Assim, com base nos dados colhidos, podemos inferir que durante muito tempo essas educadoras lecionaram sem a devida habilitação para sua função, visto que é razoavelmente recente o histórico dos primeiros cursos de magistério indígena intercultural no Estado do Ceará.

2.3 CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA

A escola Índios Tapeba (Ver Figura 01) está localizada na comunidade Lagoa dos Tapeba, no Município de Caucaia, na área metropolitana do Estado do Ceará.

Figura 01 – Escola índios Tapeba/CE



Fonte: Arquivo particular da autora

Essa comunidade possui uma área de vegetação nativa, com carnaubais, matas e inúmeras formas de recursos hídricos. Nela, moram aproximadamente 400 famílias, com cerca de 1.120 habitantes, em sua maioria, famílias que retornaram a essa área tradicional após as ações vitais de recuperação do território, através de ações que foram chamadas pelo povo Tapeba de “Retomadas” (Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola Índios Tapeba).

A área da aldeia, Lagoa dos Tapeba, comporta a maior parcela do território, quando comparada com as demais aldeias do Povo Tapeba, no município de Caucaia/Ceará. A aldeia possui duas áreas coletivas de plantio, que beneficiam diretamente cerca de 75 (setenta e cinco) agricultores indígenas de 06 (seis) aldeias Tapeba espalhadas em seu território total. Na Figura 02, podemos visualizar a localização territorial da comunidade Tapeba.

Figura 02 – Localização da Comunidade Tapeba em Caucaia/CE



Fonte: <<http://cearaemfotos.blogspot.com.br/2013/08/indigenas-do-ceara-lei-de-terras.html>>.

Na comunidade Lagoa dos Tapeba, a escola Índios Tapeba foi criada a partir de uma decisão comunitária. O relato de sua criação está no Projeto-Político-Pedagógico da escola e aqui o apresentamos na íntegra:

No ano de 1990 as comunidades indígenas Tapeba: Trilho e Lagoa dos Tapeba, diante dos constantes atos de preconceitos e discriminações sofridos pelos nossos alunos indígenas nas escolas convencionais, resolvemos criar um modelo de escola comunitária indígena, com um formato diferenciado, com um modelo de ensino voltado especificamente para as crianças das nossas comunidades indígenas Tapeba. Com isso, o currículo da escola poderia ser pensado a partir do cotidiano da nossa comunidade, para que todos pudéssemos refletir as reais necessidades de aprendizagem dos nossos alunos e, assim, adequar o ensino ao contexto local (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

Em termos curriculares, com base na proposta do projeto pedagógico, além das disciplinas que compõem a base curricular comum, tais como: Português, Matemática, Geografia etc., a escola incluiu algumas disciplinas específicas para sua educação escolar indígena, pelo significado e importância que essas disciplinas têm para a sustentabilidade de sua comunidade. Assim, além das disciplinas Arte indígena, História Tapeba e Cultura indígena, a escola também trabalha na

perspectiva dos temas transversais, de forma estrutural e didático-pedagógica, fortalecendo a cultura Tapeba através de temas como: meio ambiente, medicina tradicional, atividades de subsistência etc.

De acordo com o projeto pedagógico da instituição,

A escola dos Índios Tapeba iniciou suas atividades, no ano de 1992, debaixo de um cajueiro, na comunidade Lagoa dos Tapeba. Nesse espaço, ela funcionou por dois anos. Nesta época, a escola ainda não tinha reconhecimento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por isso, os alunos não eram registrados no censo escolar. Como consequência dessa falta de registro, não recebiam recursos financeiros do governo federal e municipal. Também não contavam com recursos material e humano para garantir o seu pleno funcionamento (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDIOS TAPEBA).

A escola, que teve início embaixo de um cajueiro, posteriormente, deu continuidade às suas atividades numa casa de taipa, conforme se verifica na Figura 03:

Figura 03 – Escola Tapeba improvisada



Fonte:

<<https://www.google.com.br/search?q=escola+tapeba+jornal+jangadeiro+imagem&biw>>.

Neste período, o único material didático utilizado na escola era doado por pessoas que frequentavam uma escola não indígena e quando faziam visitas à escola indígena improvisada traziam material didático para doação. Por falta de estrutura da escola, nas épocas chuvosas as aulas eram paralisadas, até que o período de chuva cessasse.

Após dois anos funcionando debaixo do cajueiro, a escola foi transferida para um pequeno galpão de taipa construído pela comunidade. Embora o espaço tenha melhorado, as condições materiais continuavam as mesmas. Com risco de desmoronamento, pois o galpão era feito de barro, no ano de 1996, a escola foi transferida para a residência da professora Rita de Cássia Cruz do Nascimento (conhecida na comunidade pelo apelido de Sinhá Tapeba).

Rita foi a primeira docente da escola Índios Tapeba. Em sua residência, a escola funcionou por mais um ano letivo, quando o Sr. Anselmo do Nascimento, agricultor indígena, disponibilizou dois cômodos da sua pequena casa para que a escola indígena funcionasse. Nesse novo espaço, a escola funcionou de 1995 a 1998.

No final desses três anos, a comunidade finalizou um projeto de plantas medicinais e o galpão onde esse projeto funcionava ficou desocupado e lá a escola passou a funcionar. O galpão tinha apenas uma sala de aula num espaço aberto, uma pequena cozinha e um banheiro coletivo. Foi nesse galpão que a escola funcionou de 1998 a 2005. Nesse período, com o crescimento de matrículas se superando a cada ano, dificuldades foram enfrentadas, começando pela falta de salas de aula e de material didático.

Depois de muitos anos de dificuldades, a Escola Índios Tapeba está sob a responsabilidade da secretaria de Educação do Estado do Ceará. Atualmente, a escola possui Ato de Criação, mas ainda não foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Estado do Ceará.

Hoje, a escola atende 440 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde.

Através de convênio estabelecido pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEDUC, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Departamento de Edificação Rodovias e Transportes – DERT e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, a comunidade foi

contemplada com a construção da 1ª (primeira) escola indígena, dentre doze escolas previstas no referido convênio com o Estado do Ceará para serem entregues às comunidades indígenas.

O padrão arquitetônico do prédio construído baseou-se nos resultados dos trabalhos produzidos pelos professores indígenas no Curso de Formação para Professores Indígenas do Ceará, de 1999 a 2002, em parceria com o arquiteto da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

O formato da escola retrata valores do povo Tapeba, refletindo suas particularidades, étnico – culturais bem definidas. Visto de cima, o prédio retrata o modelo de um cocar, com estrutura semicircular (Ver Figura 04).

Figura 04 – Escola Índios Tapeba/Formato que lembra um cocar



Fonte: Arquivo particular da autora

Na parte central da escola foi construído um círculo simbólico para realização dos rituais e atividades tradicionais, para que a comunidade (escolar e não escolar) possa valorizar a importância do círculo para o seu povo. Na Figura 05, visualizamos os espaços da escola e as salas de aula.

Figura 05 – Espaços da escola e salas de aula



Fonte: Arquivo particular da autora

A construção da escola nesse formato é para que, no início do período das manhãs, das segundas-feiras, e no final do período da tarde, das sextas-feiras, as atividades escolares da semana sejam iniciadas e encerradas com professores, funcionários e alunos realizando o Ritual do Toré, como forma de pedir proteção e agradecer por mais uma semana de estudos e também com o objetivo de fortalecer a relação do povo Tapeba com a espiritualidade indígena.

A escola Índios Tapeba foi inaugurada no ano de 2005, com a seguinte estrutura física: 01 sala para secretaria; 01 sala de professores; 01 sala de informática; 01 almoxarifado; 01 sala de multimeio; 04 salas de aula; 01 refeitório; cozinha e despensa; 02 banheiros individuais (01 masculino e 01 feminino); 01 banheiro individual na sala dos professores e 02 banheiros coletivos (01 masculino e 01 feminino). Nessa estrutura, foram feitas adaptações, visto que as salas não comportavam o número de alunos matriculados. Por isso, hoje existem sete salas de aula construídas com recursos próprios e as demais a partir de adaptações feitas, a partir da eliminação da sala dos professores e do almoxarifado, ficando a sala dos professores funcionando na sala da secretaria escolar.

No prédio há ainda um espaço aberto e uma área livre de, aproximadamente, 150 metros quadrados. Outros espaços importantes e utilizados como espaços educativos no dia a dia da escola são: uma área coletiva de plantio; o terreiro

sagrado do Pau Branco, para a prática de atividades culturais e espirituais; as matas, especialmente os carnaubais; a Lagoa dos Tapeba; o Riacho Tapeba; a casa de farinha; o campo de futebol da aldeia e as pedreiras. Na Figura 06, temos a sala de aula da escola.

Figura 06 – Sala de aula



Fonte: Arquivo particular da autora

O povo Tapeba reside no município de Caucaia, cidade localizada a sete quilômetros da Capital do Estado do Ceará. De acordo com textos produzidos pelos professores indígenas Tapeba, no Curso de Formação em Magistério para Professores Indígenas, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, de 2008 a 2013, é possível entender como aconteceu a história da origem do povo Tapeba.

Durante o processo de colonização do Estado do Ceará, na primeira entrada dos colonizadores na região, esses colonizadores exploravam e escravizavam os índios, transformando-os em mão de obra escrava. Na segunda entrada dos colonizadores no estado cearense, os Padres Francisco Pinto e Luís Filgueira fundaram o aldeamento de Caucaia, chamado na época de Nossa Senhora dos Prazeres, onde viviam os índios das etnias: Tremembé, Jucá, Kariri e Potiguara. Na Figura 07, tem-se o terreiro sagrado Tapeba/CE.

Figura 07 – Terreiro sagrado Tapeba/CE



Fonte: <<https://patrimonioparatodos.wordpress.com/2013/10/16/terreiro-sagrado-do-pau-branco/>>.

A Figura 08 destaca as festas tradicionais da comunidade Tapeba, a saber: Festa da Carnaúba, Feira Cultural Tapeba e Jogos indígenas.

Figura 08 – Festas tradicionais Tapeba/CE



Fonte: <www.google.com.br/search?q=escola+tapeba+jornal+jangadeiro>.

Os índios que não se submetiam às normas do aldeamento refugiavam-se nas matas mais próximas, onde encontravam água, caça e pesca para sobreviver, passando a viver do consumo de sua produção. Com as condições adequadas para viver fora do aldeamento, os índios das quatro etnias se reuniram e deram origem ao povo Tapeba.

Atualmente, o povo Tapeba está dividido em 17 comunidades, cada uma possuindo uma liderança e uma escola indígena. A população atual do povo Tapeba é em torno de 2.687 índios¹.

Outro ponto a ser destacado sobre as comunidades Tapeba é que todas estão localizadas no município de Caucaia, que fica na Microrregião de Fortaleza, ou seja, são comunidades indígenas urbanas. Apesar das comunidades da etnia Tapeba serem consideradas aldeias em zona rural, estão todas dentro de áreas urbanas, sendo esse povo considerado, devido a esse fato, urbanizado.

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

A investigação aqui apresentada seguiu uma sequência de etapas que nos possibilitou, por meio de um conjunto de ações baseadas em metodologia que articulou a coleta de dados com a análise do material coletado, para que fosse possível alcançar o objetivo pretendido da pesquisa. Assim, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: levantamento e análise documental e bibliográfica; visitas à escola para apresentação da pesquisa; organização dos documentos para o Conselho de Ética; coleta dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da escola, planos de aula das professoras, planejamento anual dos docentes, coleta de material didático utilizado pelas professoras da escola, como, por exemplo: livros, material paradidático e de apoio pedagógico.

Também foi feita a aplicação de questionário para análise de dados e também foram realizadas reuniões com as professoras para definição de propostas de uma oficina pedagógica. Os encontros ocorreram no ambiente escolar, secretaria e pátio da escola, para momentos de reflexão sobre a prática pedagógica docente e sobre análise do material didático utilizado em sala de aula.

¹ Informação disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>>.

Além disso, uma oficina pedagógica também foi realizada (Ver Figuras 09 e 10) com o objetivo de organização de material didático, a partir da discussão sobre o uso de gêneros textuais presentes no cotidiano da educação escolar indígena e que apresentassem uma proposta de trabalho com a cultura do povo Tapeba.

Figura 09 – Oficina com as professoras Tapeba/ discussão sobre o material didático.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora.

Figura 10 – Oficina professoras Tapeba e pesquisadora/discussão sobre o material para atividades de escrita em sala de aula



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisadora.

Na etapa inicial, a ação de pesquisa correspondeu ao levantamento de uma vasta documentação legal referente à Educação Escolar Indígena, como suporte ao objetivo da pesquisa que é trabalhar com a Educação Escolar Indígena e seus professores. Nesse sentido, foi necessário ter o aparato documental para compreendermos o objetivo da Educação Indígena e seus modos próprios de organização. Sem isso, ficaria impossível realizarmos a pesquisa, pois se fazia necessário sabermos como a legislação nacional organiza as diretrizes para que o ensino nas escolas indígenas aconteça de forma a respeitar os princípios da diferença e da interculturalidade.

Para tanto, fizemos o levantamento e análise dos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; que trata em seu Art. 231 sobre o reconhecimento dos índios brasileiros como sujeitos de direito; Lei e Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN (1996), que traz nos artigos 230 e 231 sobre a Educação Escolar Indígena, reconhecendo essa Educação como uma modalidade de ensino e determinando que a Educação Escolar Indígena deve ser Específica, Diferenciada, Bilíngue e Intercultural; Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da história afro e indígena nas escolas; Plano Nacional de Educação – PNE de 2010 e 2014; Resolução CEB 3/1999, que evidencia as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Resolução CEC nº 382/03, que aborda a Criação e funcionamento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Ceará; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Parecer CNE/CEB, nº 7/2010); Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002); e outros documentos pertinentes à Educação Escolar Indígena.

Paralelo a esse levantamento documental, realizamos o levantamento de uma vasta bibliografia sobre os indígenas no Brasil, sobre Educação, Educação Escolar Indígena, sobre Cultura, Interculturalidade e Formação e Professores, finalizando com pesquisa sobre escrita, gêneros textuais e processamento de produção de texto.

O levantamento bibliográfico teve a função de oferecer uma fundamentação teórica que deu suporte à pesquisa em busca de investigar as práticas pedagógicas dos professores e o seu trabalho com a escrita em sala de aula. Para isso, foi feito o

levantamento de uma bibliografia básica, para que, ao analisarmos o PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola, o planejamento anual dos professores, os livros didáticos e o material de apoio didático, pudéssemos encontrar, nesses materiais, evidências que nos levassem a responder às nossas indagações sobre as práticas das professoras pesquisadas, para que, a partir de uma investigação criteriosa e embasada, chegássemos ao final da pesquisa construindo, em parceria com as professoras indígenas, uma sequência didática para trabalhar os gêneros textuais, como contribuição à prática pedagógica das professoras e para o desenvolvimento da interculturalidade na escola.

A pesquisa de campo correspondeu à etapa em que a pesquisadora buscou dados documentais e fez contato com as professoras indígenas Tapeba. Foram realizados encontros, assim distribuídos: um encontro para apresentação da proposta, outro para coleta de material didático, um terceiro para entrevista e organização de resposta ao questionário e um último para oficina pedagógica.

Na primeira visita à escola, houve uma reunião com a presença do Presidente da APROINT – Associação dos professores Indígenas Tapeba – Weber Tapeba, a Diretora da Escola, Senhora Rita de Cássia Cruz do Nascimento, a Coordenadora Pedagógica Nara Nascimento, professores do Ensino Fundamental e alguns do Ensino Médio, pois a reunião aconteceu no horário de funcionamento das aulas, no período da tarde.

Houve uma segunda reunião com a Direção e a Coordenação Pedagógica da escola para explicarmos como deveria ser o preenchimento do material de coleta de dados. Nesse mesmo dia, planejamos uma reunião com todos os professores da escola para que todos pudessem aprovar a pesquisa. Respeitando a característica de escola comunitária, a decisão pela aprovação ou não da pesquisa na escola não poderia ficar a cargo da Diretora; por isso, foi marcada uma terceira reunião para que a pesquisa fosse explicada detalhadamente a toda comunidade escolar, excluindo-se aqui os alunos e pais, visto que não estariam envolvidos na pesquisa de forma direta. Houve o encontro para dar conta das discussões sobre a pesquisa e organização do percurso da análise de dados.

Muitas informações foram colhidas em conversas informais com as professoras e muito foi falado sobre o problema da falta de material didático. Ao descobrirmos esse problema relacionado à falta de material didático na escola, fomos analisar qual material didático estava sendo utilizado na escola no ensino

fundamental. Os professores nos apresentaram o que estavam fazendo para dar conta de ter algum material didático que lhes ajudassem nos planejamentos diários das suas aulas. Assim, verificamos que uma professora utiliza uma coleção de atividades didáticas comprada de um camelô que passou em sua casa vendendo. Outra xerocopiou uma apostila de uma amiga que leciona numa escola particular do município de Fortaleza, com ênfase aqui para o fato de que era apenas uma apostila sobre o ensino de gramática. Uma terceira professora conseguiu alguns livros da rede municipal de ensino e, uma última, elaborou uma apostila de atividades de linguagem.

Fizemos uma longa discussão informal sobre o material e tivemos acesso a alguns que foram por nós fotografados e analisados nesta pesquisa. Também apresentamos aqui a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e dos materiais que são utilizados para as aulas de histórias do povo Tapeba e sobre sua cultura. Os resultados sobre esta análise estão apresentados no item 3 sobre a escrita na sala de aula. Vale ressaltar que, apesar das professoras terem autorizado o uso de seus nomes na dissertação, fizemos opção de usar para cada professora o nome de uma flor, assim preservávamos melhor suas identidades.

Outro ponto discutido foi sobre a formação de professores. Todos precisam de formação continuada e se ressentem de pouco participarem de capacitações.

Além dos encontros para coleta de dados e análise do material didático, foi feita uma oficina para analisarmos os materiais escritos que foram produzidos pelos professores índios e organizados no primeiro Magistério Indígena no Ceará, para que houvesse uma discussão sobre sua importância como instrumento para o desenvolvimento da escrita em sala de aula e desenvolvimento da interculturalidade.

A oficina ocorreu na escola, no período da tarde, com as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Nesse encontro, analisamos o material didático utilizado em sala de aula, discutimos sobre a necessidade de produção de um guia para o desenvolvimento de sequências didáticas, cujo objetivo era dar suporte ao professor para que, a partir do trabalho com gêneros textuais do cotidiano da escola indígena, fosse realizada uma proposta de trabalho com a escrita intercultural. Para isto, tivemos encontros de análise e reflexão sobre material didático já existente e produzido pelos professores indígenas nos projetos de formação de professores índios, realizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Com base nessa análise, os docentes escolheram alguns gêneros mais

adequados à realidade do povo Tapeba e junto com a pesquisadora desenvolveram sugestões de sequência didática.

2.5 FONTES E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O *corpus* definido para dar conta de abarcar uma análise criteriosa sobre como os professores indígenas Tapeba, em suas práticas de escrita na sala de aula, estão realmente concretizando uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural, foi organizado por meio da aplicação de um questionário para seis das sete professoras que ensinam no Ensino Fundamental. Também foi feita a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; do material didático utilizado pelas professoras em sala de aula; análise dos planejamentos anuais das turmas de 1º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I; conversa e reunião com a presença da Diretora, da Coordenadora da escola e das professoras.

A aplicação do questionário se justifica pelo fato de que, por meio deste documento, podemos colher dados e informações de forma mais rápida e objetiva sobre os sujeitos pesquisados. A partir das respostas obtidas, montamos um quadro com as informações gerais sobre as professoras, contendo: idade, tempo que leciona, formação escolar etc.

Para essa pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, realizada no campo da Educação, selecionamos como fontes de pesquisa: aporte bibliográfico e documental da pesquisa. Quanto ao aporte bibliográfico, a pesquisa se deu no campo da Educação, mais precisamente sobre as teorias que tratam sobre os Indígenas do Brasil e Educação Escolar Indígena; Formação de Professores, Cultura, Interculturalidade, Língua, Escrita e Produção de Texto Escrito.

Sobre Indígenas no Brasil e Formação de Professores Indígenas, procuramos os trabalhos de Grupioni (2002) e Baniwa (2006); quanto à Educação e Formação de Professores, procuramos Tardif (2002) e Nóvoa (1999); acerca de Cultura e Interculturalidade, escolhemos Fleuri (2001) e Tomazi (2010); e sobre Escrita e Gêneros Textuais, os respaldos vieram de Bakhtin (2010) e Marcuschi (2008).

Para discutirmos a questão legal sobre os indígenas do Brasil e os avanços na Educação Escolar Indígena, as fontes legais utilizadas foram: Constituição Federal de 1988; Lei e Diretrizes da Educação Nacional - LDBEN, 1996; Lei 11.645/2008; Plano Nacional de Educação – PNE de 2010 e 2014, Resolução CEB

3/1999; Resolução CEC nº 382/03; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Parecer CNE/CEB, nº 7/2010); Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002); dentre outros.

3 PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, discutiremos sobre a escrita, tendo como referência as contribuições do teórico russo Mikhail Bakhtin (2016), para empreendermos discussões sobre os gêneros textuais no sentido de pensarmos a escrita nas práticas pedagógicas dos professores indígenas da escola Índios Tapeba, no município de Caucaia-CE, bem como o modo como esse trabalho com os gêneros textuais, especificamente os escritos, contribuem para o diálogo entre os saberes da sociedade indígena e não indígena, construindo, assim, espaços de interculturalidade.

Para isso, faremos inicialmente uma breve explanação sobre os estudos de gêneros textuais e as contribuições da teoria bakhtiniana para a melhoria da competência comunicativa dos alunos nas escolas indígenas, como forma de afirmação de suas identidades étnicas.

3.1 PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS

No contexto societário, os seres humanos sempre sentiram necessidade de se comunicar. Por isso, ao longo dos séculos, a sociedade desenvolveu modos cada vez mais elaborados para essa comunicação, por meio de discursos orais ou escritos que dessem conta das demandas das necessidades individuais e sociais de comunicação.

Com base nisso, Kato (1990) coloca que o ser humano tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e de se comunicar, o que faz da língua e da palavra. Como bem coloca Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008), quase tudo na vida humana tem correlação com a linguagem e esta exerce efeitos de sentido no fazer humano.

Para dar conta dessas necessidades presentes nos diversos campos da atividade humana, enunciados relativamente estáveis foram construídos e estes só têm seus sentidos garantidos se estiverem historicamente situados, permitindo que as pessoas se insiram adequadamente em contextos sócio-históricos e culturais, compreendendo-se e compreendendo o mundo onde está inserido.

É na busca dessa compreensão que a comunicação humana foi organizada em práticas discursivas socioculturalmente determinadas, como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessada por discursos de ordens diversas (BRITO, 2011, p. 21). Esses discursos, como formas dinâmicas, estruturais e cognitivas de ação social, incorporam-se em nossas rotinas diárias, de modo particular na linguagem, construindo relações de poder e de hierarquização desse poder.

Desse modo, homens e mulheres vão moldando suas participações sociais pelo uso que faz dos discursos, sendo estes determinantes para que as relações de comunicação sejam interativas, isto é, haja compreensão nas intenções pretendidas entre os comunicantes. Um dos modos mais efetivos para essa comunicação é oferecer às pessoas condições para que possam desenvolver um perfeito domínio da linguagem, isto é, oferecer-lhe condições para que elaborem seu projeto de discurso.

Contudo, para que tal feito seja alcançado, Bakhtin (2016) alerta que é preciso dar ao ser humano não apenas as formas da língua nacional (composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias, mas também as formas que caracterizam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 53).

Na visão bakhtiniana, gêneros do discurso são enunciados de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, *relativamente estáveis* (BRITO, 2011, p. 18). Esses modos de manifestação das ações comunicativas do ser humano, precisam ser dominadas, porque:

[...] quanto mais dominamos os gêneros, mais é a nossa desenvoltura com os que empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Ensinar os alunos a projetar seus discursos é um dos grandes desafios da escola, pois esta por séculos desenvolveu um trabalho em sala de aula com a língua, vendo-a como um artefato simplista que pode ser ensinado por meio de regras de certo e errado e a partir de fatos isolados. Este modelo de ensino levou a uma supremacia do ensino prescritivo da língua, gerando consequências graves para a compreensão do verdadeiro papel da linguagem na vida das pessoas, sendo

um deles o não reconhecimento da heterogeneidade e da flexibilidade que esta tem quando parte das ações cotidianas das pessoas.

No contexto do espaço escolarizado, negar aos alunos o acesso à diversidade e à heterogeneidade discursiva da língua é destituí-los da capacidade de construir sua própria identidade cultural, histórica e social. E isto gera reflexo no modo como as pessoas irão interagir socialmente, correndo o risco de serem apenas objetos de dominação, pois vivemos num mundo decididamente grafocêntrico, em que o fator letramento é determinante para que a socialização e as interações contribuam para o nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade (ANTUNES, 2012, p. 22).

Como bem coloca Brito (2011), os discursos dizem respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância humana socialmente organizada (BRITO, 2011, p. 20). Dar condições às pessoas para que estas possam fazer parte da sociedade letrada é contribuir para a garantia do direito à cidadania. Para isso, a escola precisa compreender o desenvolvimento de uma prática para o letramento, concebido não só como:

[...] o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim, como estado ou a condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças individual, isto é, mudanças no estado social, psíquico, cultural, político, cognitivo, linguístico e até mesmo econômico desse indivíduo devido ao uso que faz dos diversos modos de representação da língua (SOARES, 2003, p. 15).

Partindo dos pressupostos apontados por Soares (2003), é imprescindível o desenvolvimento da competência comunicativa dos seres humanos, pois a sociedade do século XXI já se apresenta exigindo uma multiplicidade de letramentos: letramento científico, letramento visual, letramento midiático etc., o que demanda um maior domínio de formas mais elaboradas de comunicação, sendo uma delas a escrita.

Mas a tentativa de mudança só teve seu início a partir das últimas décadas do século XX, pelo trabalho da linguística teórica aplicada, que contribuiu para que o foco do ensino da língua tenha passado da descrição para o processo/aprendizagem. O reflexo disto pode ser percebido quando questões referentes à socioconstrução da escrita pelo letramento, às atividades de linguagem,

textos e discursos enfocados pela perspectiva sócio-histórica, levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas chamadas teorias de “processamento textual” (BRITO, 2011, p. 35).

O resultado disso pode ser sentido nas propostas pedagógicas que fazem parte das escolas brasileiras que, sob a orientação discursiva (ou enunciativa) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino da língua portuguesa, fundamentou parte do seu trabalho com a língua na teoria dos gêneros discursivos desenvolvida pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (BRITO, 2011, p. 35-69).

Com essas mudanças teóricas, iniciava-se no Brasil a tentativa de um novo modelo de ensino da língua, isto é, um ensino baseado na concepção de que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2016, p. 106), e o caminho mais adequado é pelo trabalho com os gêneros textuais orais ou escritos.

O desafio estava posto às escolas, colocar nas suas práticas pedagógicas um trabalho com a linguagem que capacite os alunos a usar a palavra nas suas mais variadas formas de manifestação. Para isto, é necessário instrumentalizar o aluno a utilizar a sua palavra e compreender que pode operar com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, carregada das suas marcas históricas, culturais e sociais, mas sabendo também que sua palavra também vem carregada das marcas dos enunciados alheios e que, por isso mesmo, não é neutra, porque:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro* (e não das palavras da língua). Nossos discursos, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno da palavra de palavras dos outros, de um grau vário de ceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e acentuamos (BAKHTIN, 2016, p. 54).

É nesta interação discursiva que a multiplicidade de gêneros textuais vai sendo construída para dar conta das demandas da boa comunicação. E é nessa interação que as relações entre os produtores do discurso vão se moldando para

atender às necessidades de cada domínio social. Para isto, o homem precisa aprender a transitar entre os gêneros primários e secundários.

Essa classificação de gêneros feita por Bakhtin (2016) mostra-nos que há gêneros que fazem parte do cotidiano particular da vida das pessoas, a exemplo de bilhetes, cartas, listas de compras etc. Assim, os gêneros que demandam uma escrita menos elaborada são considerados primários; enquanto que os gêneros que fazem parte do convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominando o uso da escrita, são considerados secundários.

Convém destacar que o grande ganho para a escola no trabalho com gêneros textuais não reside apenas em poder classificar os textos em simples ou complexos e assim fazer uma lista para selecionar quais devem ser trabalhado nas suas salas de aula. O ganho está em poder compreender que se a escola deseja realmente preparar os alunos para o domínio da língua, propiciando-lhes construir sua competência comunicativa, precisa ensiná-los a se apropriarem da sua palavra e da palavra do outro, colocando em prática, no momento da sua interação comunicativa, tanto nas construções mais elaboradas de enunciados quanto nas menos elaboradas, questões que estão em jogo para que seja produzido um texto adequado à sua função comunicativa, levando em consideração: o que eu falo (escrevo), para quem eu falo (escrevo), como devo falar (escrever) e com qual propósito vou falar (escrever).

Estar atento à importância de se contribuir para que a diversidade de gêneros esteja presente nas práticas pedagógicas de professores, para que os alunos possam em sala de aula, nas suas inter-relações e interações, transitar entre formas mais elevadas de gêneros, rigorosamente oficiais e respeitosos, bem como também fazer uso das formas familiares presentes nas práticas sociais, é obrigação da escola que se diz responsável pelo projeto de vida e de cidadania de seus alunos.

Para Brito (2011), os gêneros devem ser vistos na relação gêneros e práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura (BRITO, 2011, p. 19). Por isso, é importante entendermos que os enunciados discursivos, além de serem formas de ação e artefatos culturais, são também fenômenos linguísticos. Diante disso, precisamos, nas práticas pedagógicas na escola, dar conta de todas as dimensões que fazem parte da construção de um determinado modo de comunicação.

Este novo modo de conceber o ensino da língua está presente não só nos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que trazem as ideias de Bakhtin para o estudo e desenvolvimento da linguagem, e orientam o trabalho com a língua a ser estruturado no uso e reflexão sobre a língua, com prática de escuta e leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos, prática de análise linguística, com sugestões de gêneros para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita (BRASIL, 1998); como também para o ensino das línguas indígenas, no tocante ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que, apesar de não detalhar como deve ser o trabalho com os gêneros textuais, apresenta uma lista de gêneros orais que podem ser explorados em sala de aula.

Como a escola indígena no Brasil está iniciando o seu processo de construção do modelo próprio de Educação Escolar Indígena, que deve estar pautado numa proposta que reconheça, respeite e efetive o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, não há como se furtar do trabalho com os gêneros textuais, porque é por meio das formas discursivas presentes na sociedade indígena e não indígena que estes terão condições de efetivar seu projeto de educação diferencial e intercultural.

Para tanto, a escola indígena necessita cobrar dos poderes públicos as condições necessárias para estruturar para um novo modo de trabalhar a língua em sala de aula, e isso passa, impreterivelmente, pela formação de seus professores. Sabemos que o desafio é grande, mas os professores indígenas, a partir do que já está posto no RCNEI (2005) em relação ao trabalho com gêneros textuais orais, associado aos conhecimentos adquiridos nas formações em magistério indígena, será possível desenvolver uma proposta pedagógica para o ensino produtivo da língua.

Com isso, é possível o desenvolvimento de um ensino intercultural pela apropriação do maior número possível de textos que circulam na sociedade indígena e não indígena. Desse modo, poderá ser aberto um caminho para uma relação de equidade entre essas duas sociedades, porque acreditamos que pelo acesso aos conhecimentos elaborados ao longo dos anos e historicamente determinados, os cidadãos indígenas e não indígenas poderão construir uma relação de respeito e de valorização das culturas de suas sociedades.

Este modo de conceber o ensino da língua, materna e/ou língua portuguesa, contribuirá para que os indígenas possam sair da posição secular de dominados para sujeitos do seu próprio discurso. Será sair do discurso alheio para olhar para seu próprio discurso e construir outros novos que possam atender as demandas sociais de seu povo.

É nesse movimento de apropriar-se de gêneros textuais que estão presentes nas esferas públicas e nas esferas privadas, pelo uso de textos mais elaborados ou mais familiares, que os alunos índios se apropriarão de seus saberes e dos saberes socialmente privilegiados na sociedade, mas sem deixar que os conhecimentos de suas comunidades sejam desvalorizados ou considerados sem importância.

Colocar os alunos indígenas para se tornarem produtores e consumidores de gêneros textuais diversos é fazê-los compreender que os diferentes discursos são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada (BRITO, 2011, p. 20). Isto leva à necessidade de compreender e dominar a escrita, pois a maior parte dos gêneros da esfera pública se materializa na sua forma escrita.

Diante dessa necessidade, uma outra questão se impõe ao trabalho da escola indígena: colocar em suas propostas pedagógicas uma concepção de língua que tenha a escrita como manifestações que se materializam em textos, como enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas, e não como elementos linguísticos isolados. Por isso mesmo, as produções de textos em sala de aula não podem ser atividades desprovidas de sentido para o aluno, mas que devem partir de uma relação de produção entre autor e coautores.

Essa revolução sobre o ensino da escrita vem acontecendo desde que se iniciaram os estudos sobre o “processamento textual”. Por essa vertente de ensino da escrita, devemos respeitar as motivações efetivas dos alunos, a complexidade do tema, o projeto político-pedagógico da escola, e o projeto de classe e o conteúdo apreensível.

Dessa forma, estaremos contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de produção textual como consequência do domínio do funcionamento da língua em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (BRITO, 2011, p. 42-71).

Apropriados de sua escrita e da escrita do outro, os indígenas serão protagonistas na sua comunicação, conseguindo interagir com a sociedade não índia, com capacidade para analisar o discurso do outro. Isto será importante para uma maior eficácia nas suas relações sociais, para a descoberta de si mesmo e do outro e para ser capaz de realizar intervenções sociais. Desse modo, será sujeito do discurso, ocupando o lugar nesse discurso que será determinado na relação com o outro (MARCUSCHI, 2008, p. 70).

Pensar o ensino da língua a partir do trabalho com gêneros textuais é importante para a educação escolar indígena, porque o aluno da escola indígena sairá da posição secular de “sujeito assujeitado” para a posição de sujeito que se produz na relação com o outro e com este vai construindo suas histórias, a partir da vida real, isto é, a partir do que a sociedade produz de conhecimentos socialmente organizados.

Esse tipo de proposta não pode acontecer sem que os sujeitos se insiram no processo de construção da cultura da sociedade, num movimento de construção, compreensão e respeito às diferenças que estão presentes tanto nos contextos cotidianos, como nas relações comunitárias. Isso permitirá que os sujeitos conheçam os universos culturais fora de seu entorno, contribuindo para o respeito às diferenças e o fortalecimento da interculturalidade.

3.2 A ESCRITA INTERCULTURAL INDÍGENA TAPEBA

Orientadas pelos RCNEI (2005), diversas escolas indígenas já estão ensaiando esse novo modelo de abordagem da língua e intensificando o trabalho com os gêneros textuais. Exemplo disso é a escola indígena: Índios Tapeba, *lócus* da pesquisa. No seu Projeto Político Pedagógico, encontramos uma proposta para a interculturalidade, a partir da interação entre os saberes tradicionais e ancestrais do Povo Tapeba e os conhecimentos científicos da sociedade não indígena.

Dentre as missões do Projeto Político Pedagógico da escola Índios Tapeba, destacam-se as que tratam sobre a questão cultural, valorização da cultura Tapeba e da diversidade étnica e cultural e valorização da interculturalidade e das especificidades do povo indígena. Para este povo, a valorização da cultura é uma forma de lutar contra o grupo majoritário, pois:

A relação entre a sociedade brasileira e a sociedade indígena é desvantajosa para o grupo minoritário que sofre um processo de desrespeito, discriminação, desvalorização e da forma de se organizar sócio e culturalmente. Nesse contexto que a educação escolar indígena para a ser vista como possibilidade de se constituir no campo de conscientização, reflexão dessa situação histórico-política e veicular conteúdos relacionados ao conhecimento socializado de nossa cultura que instrumentalizem nossa comunidade submetida a interagir com a sociedade nacional de maneira igualitária (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA, p. 03).

A proposta pedagógica da escola está pautada num trabalho intercultural, quando coloca que a educação escolar indígena da escola Índios Tapeba:

[...] estabelece as bases para sua educação baseada no diálogo, na troca de experiências e de conhecimento, no respeitando as práticas sociais e os valores da comunidade com que vai interagir. Para isso, também coloca que as especificidades dessa modalidade do ensino estão na interação entre dois sistemas culturais: o da sociedade indígena e o da sociedade nacional. Ao mesmo tempo que se valoriza os conhecimentos e as formas de agir e de pensar do grupo indígena, proporciona que se tenha acesso aos conhecimentos e valores questionados pela sociedade não indígena (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

Ainda segundo o PPP da instituição, a escola indígena tem como uma de suas características a questão intercultural e comunitária, servindo como mantenedora e mediadora dos repasses de conhecimentos gerais da etnia que se estrutura com participação efetiva da comunidade inserida na escola indígena.

Como podemos observar, a partir do PPP da escola, a educação escolar indígena é pensada como instrumento para a construção da cidadania e de uma autoestima comunitária que eleva os valores culturais do povo. É também uma escola que procura contemplar ao máximo a realidade do povo Tapeba, através da cultura, crenças e tradições, como uma iniciativa inovadora que contribui, inclusive, para a sustentabilidade social de suas aldeias, partindo de iniciativas que se complementam e se estruturam, formando assim o que chamam de “Educação diferenciada”.

Para esse povo, o acesso à educação escolar indígena em suas aldeias é o meio principal da garantia do respeito ao povo e luta por melhores perspectivas de vida, a partir das instruções, intercâmbio e interação social, aliada à busca de conhecimento. Desse modo, o povo Tapeba tem a escola como seu alicerce para

construções de uma nova forma de se relacionar com a sociedade, porque acredita que será pelo saber formal que conseguirão elevar sua autoestima, resistir ao processo de dominação, interagir com os saberes constituídos pela sociedade nacional, valorizar as experiências e os saberes da comunidade, não perder suas raízes, valorizar sua cultura e promover a interculturalidade etc.

Para esse povo é importante que a escola lhes garanta a troca de experiências entre os próprios povos indígenas para que, a partir dessa troca, seja fortalecido e garantido o ingresso à sociedade não indígena (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

Para desenvolver a proposta de trabalho pedagógico na escola, a comunidade Tapeba organizou no PPP, na Matriz Curricular, todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na pesquisa, focamos nossa análise apenas na proposta para o Ensino Fundamental, visto que o nosso objeto de estudo é a escrita nas práticas pedagógicas dos professores que lecionam na primeira etapa do Ensino Fundamental.

De acordo com a Matriz analisada, no Ensino Fundamental estão presentes os componentes curriculares que fazem parte da área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Arte; além de incluir: cultura, espiritualidade e expressão corporal. Na área de Ciências da Natureza e Matemática: Matemática e Ciências. Nas Ciências Humanas: História, Geografia e Ciências Sociais: Espiritualidade. Também trabalham os temas transversais: Terra e Meio Ambiente, Saúde, Família, Cidadania, Ética, Educação Indígena e Cultura Indígena.

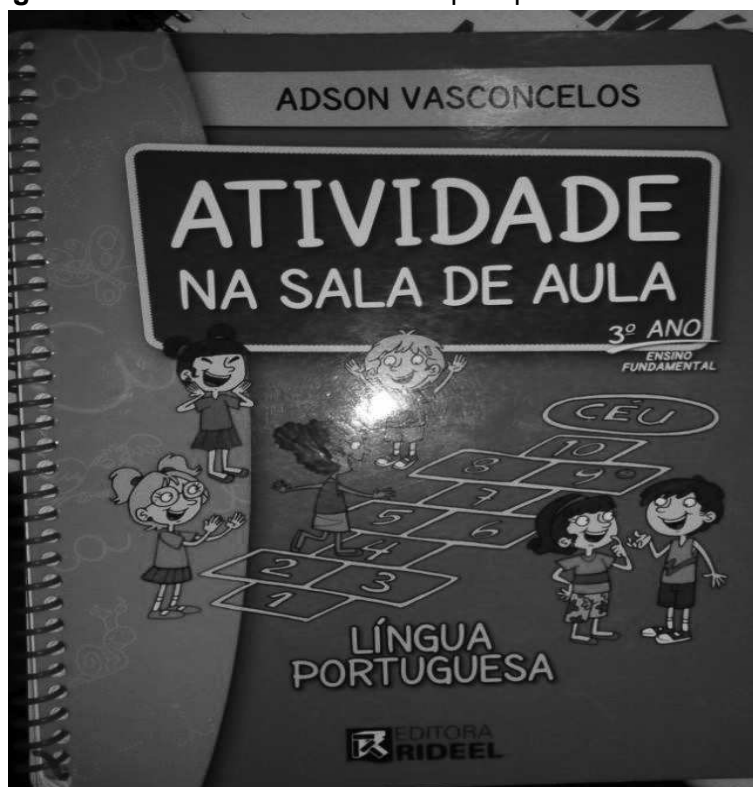
Para colocar em prática todos os conteúdos desses componentes curriculares, os professores da escola usam uma diversidade de material pedagógico, pois em conversas informais com as professoras do Ensino Fundamental, relatam que a escola não recebe do Ministério da Educação material didático para o Ensino Fundamental. Este problema ocorre porque a escola Índios Tapeba pertence à rede estadual de ensino no estado do Ceará e como essa rede atende somente o Ensino Médio não pode suprir a necessidade de demanda de livros para o Ensino Fundamental, pois o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do MEC – Ministério da Educação – só envia para as redes estaduais de ensino livros para o Ensino Médio.

Com base na construção de sua matriz curricular, a escola Índios Tapeba tem o objetivo de trabalhar os saberes tanto da sociedade índia como não índia, por

meio de um conversa intercultural. E um dos caminhos para esse diálogo é o trabalho com a escrita em sala de aula, pois sabemos que a maior parte das ações dos seres humanos socialmente organizados é mediada pela escrita de gêneros textuais diversos, o que lhes dá acesso ao conhecimento dos saberes universal, nacional e local.

A escola indígena Índios Tapeba não dispõe de uma diversidade de material didático para uso em sala de aula e os poucos livros disponibilizados não são destinados a esse segmento de ensino. Devido a isso, os professores Tapeba organizam suas práticas pedagógicas a partir de livros que recebem de doações (Ver Figura 11) ou apostilas xerocopiadas de livros de colegas que lecionam em outras escolas.

Figura 11 – Livro doado e utilizado pela professora no 3º ano



Fonte: Arquivo particular da autora

Em entrevista com a professora Rosa, quando lhe perguntamos sobre o tipo de material que utiliza na sala de aula, ela respondeu: “Assim, a gente usa apostilas (Ver Figura 12), textos que a gente tira da internet, alguns produzidos pelos alunos também, a gente vai se virando”. Tal resposta revela que há uma carência de um material didático na escola e os professores, como a própria professora relatou, têm

que “se virar”. O que significa buscar organizar um material a partir de coletâneas de textos e exercícios diversos para que os alunos possam, de alguma forma, ter acesso ao saber sistematizado pela sociedade.

Figura 12 – Cópia da apostila usada no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Índios Tapeba/Caucaia-CE

PRODUÇÃO DE TEXTO

ANÚNCIO CLASSIFICADO

Você irá elaborar um anúncio classificado que será publicado no mural da escola para que você realize uma ação com os colegas, que pode ser trocar, emprestar etc. Para isso, é preciso definir antes de elaborar o anúncio:

1. O que você gostaria de anunciar: objetos, revistas, livros...?
2. O anúncio será para vender, alugar, doar, trocar...?
3. Qual ou quais formas de contato você irá apresentar no anúncio?

Use o espaço abaixo para elaborar um rascunho de seu anúncio. Quando ele estiver pronto e definido, passe para uma folha à parte, caprichando na letra para que o leitor compreenda o que está escrito. Se preferir, digite e imprima o anúncio com a ajuda de um computador e uma impressora.

Fonte: Arquivo particular da autora

Acreditamos que esse material de apoio didático produzido sem um rigor didático-pedagógico não é o mais adequado para oportunizar um trabalho consistente e efetivo para o desenvolvimento da interculturalidade por meio de gêneros textuais, pois não há uma análise *a priori* dos professores Tapeba sobre os conteúdos desses materiais e sua adequação à realidade do seu povo.

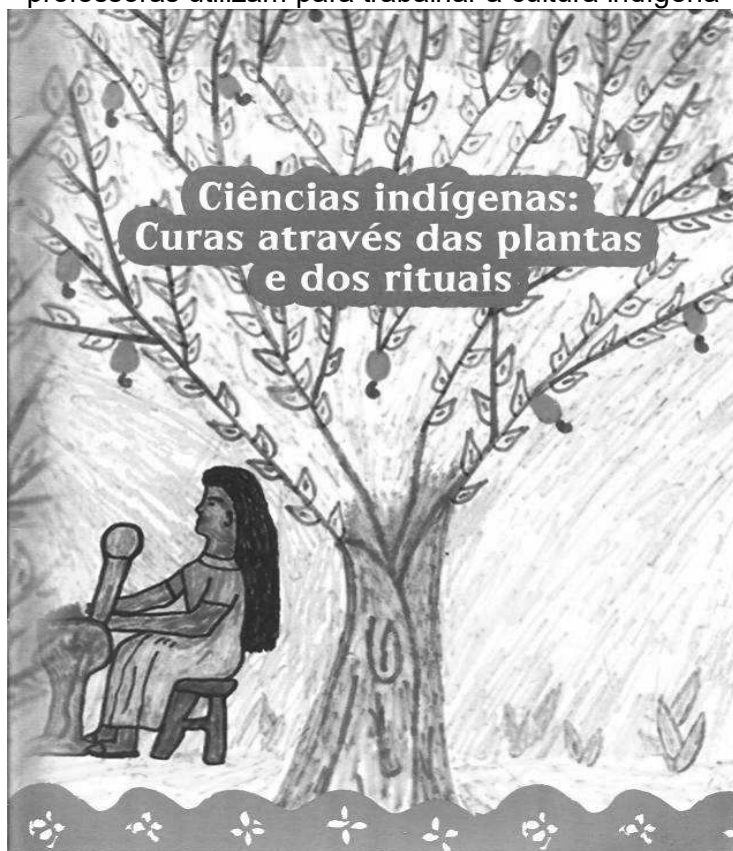
Para nós, essa carência de material didático reveste-se de prejuízos ao trabalho com a escrita de gêneros textuais, porque acreditamos que empobrece uma de suas principais funções que é ser instrumento para ampliação do conhecimento elaborado pela sociedade índia e não índia, a partir do uso de uma diversidade de textos orais e escritos em sala de aula. E sem essa diversidade de gêneros textuais em sala de aula, o papel que a escrita tem de ser a mediadora entre os saberes

escolarizados e não escolarizados, indígenas e não indígenas, formais e os informais, fica prejudicado.

Outro ponto preocupante sobre o modo como os textos trabalhados na primeira etapa do Ensino Fundamental na Escola Índios Tapeba são selecionados é o fato de que essa seleção é realizada de forma quase solitária, pois não há, até o momento, uma proposta para construção de um material didático para a escola indígena Índios Tapeba que seja uma produção coletiva, isto é, produzida a partir de diversos olhares (professores, comunidade e instituições acadêmicas ofertantes de cursos de magistério indígena).

Mas, apesar da escola Índios Tapeba não contar com material didático específico para o trabalho dos professores indígenas em sala de aula, as professoras dessa escola procuram diminuir este problema fazendo dois movimentos em suas práticas pedagógicas: o primeiro é a seleção de textos avulsos que fazem parte do cotidiano da escola e o segundo, para que os alunos tenham acesso à cultura de seu povo e de outros povos indígenas no Ceará, docentes utilizam livros sobre as práticas da cultura indígena de diversas etnias, produzidos no primeiro Magistério Indígena organizado pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará. São livros sobre as “Ciências Indígenas: curas através das plantas e dos rituais” (Ver Figura 13); história do povo Tapeba e Livro da Vida etc. São estes os materiais que dão suporte a uma proposta de educação intercultural na Escola Índios Tapeba.

Figura 13 - Livro produzido no segundo magistério indígena/SEDUC – CE e que as professoras utilizam para trabalhar a cultura indígena



Fonte: Arquivo particular da autora

Apesar desse movimento das professoras para organizar um material avulso que trate sobre as questões indígenas, quando perguntadas na entrevista se o material didático que utilizam na sala de aula é suficiente para trabalhar as questões indígenas, responderam:

Não é suficiente, não é. Tanto que não é nenhum pouquinho organizado. Como falei a gente procura pegar, quando tem algum conteúdo que a gente não conhece bem, procura saber com outras pessoas, com lideranças da comunidade, pessoas mais velhas... por isso que não é suficiente.

Nesta resposta, observamos um ponto importante no desenvolvimento da educação escola indígena na escola Índios Tapeba no tocante à valorização dos mais velhos e sábios da comunidade. Mas, apesar da importância que deve ser dada aos saberes orais guardados pelas lideranças e sábios do povo Tapeba, ainda assim, acreditamos ser importante a sistematização desse saber por meio da escrita

em forma de gêneros sistematicamente organizados para que as culturas do povo Tapeba possa passar de geração a geração.

Ainda sobre o material didático, a professora Margarida relata:

Só recebemos alguns materiais da Secretaria de Educação do Estado. São poucos. Nem recebemos do Governo Federal e nem Municipal. E o governo não manda nenhum livro que trabalha com a temática indígena.

Pela fala da professora Margarida, confirmamos que as escolas indígenas carecem de um material didático condizente com as suas necessidades e específico à educação escolar indígena.

Já a professora Jasmim diz:

Só tem os livros do magistério. Esse livro foi feito no magistério indígena (Ver Figura 13). E os outros é porque a gente pesquisa na internet. E os que a gente elabora também é na sala de aula junto com os alunos.

Com base no relato da professora Jasmim, observamos ser uma prática corriqueira a pesquisa na *Internet* para selecionar textos a serem trabalhados na escola com os alunos. Sobre isto, vários outros professores, em conversas informais com a pesquisadora, relataram que também usam o recurso de pesquisar na *Internet* para selecionar textos para trabalhar em sala de aula.

Outro caminho apontado pelos professores, no que se refere ao material didático a ser utilizado em sala de aula, é a produção coletiva com os alunos. Segundo as professoras colaboradoras, os alunos contribuem para a elaboração do material didático, construindo textos cujos temas são do seu universo cultural, juntos com os colegas e a professora.

Essa prática tem seu lado positivo e um lado negativo. O lado positivo é que, por meio dessa produção coletiva, pode-se chegar à construção de bons textos escritos, além de oportunizar o desenvolvimento das etapas do processo de escrita, tornando, desta forma, a prática de escrita em sala de aula em momentos de reflexão-ação-reflexão sobre a produção de diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano e da cultura dos alunos. Com isso, o professor indígena desenvolve uma prática pedagógica de escrita cujo foco se desloca do produto para o processo, isto é, a preocupação em sala de aula não é mais somente com o texto

pronto, mas com o ensino didaticamente organizado das etapas de construção de um determinado gênero pretendido, escolhido a partir dos interesses e necessidades da turma e da comunidade.


Já o lado negativo está no fato de que ainda encontramos muitos professores indígenas que não têm formação em magistério que os habilite a desenvolver um bom trabalho com a língua, capacitando-lhes a ensinar seus alunos a verem a escrita como um artefato cultural que se constrói a partir de etapas sucessivas e interdependentes, sendo estas, primeiramente, relativas aos aspectos comunicativos do texto e que acontecem antes da escrita propriamente dita: que texto vou produzir (gênero), para quem vou produzir esse texto (audiência pretendida), como vou produzir esse texto (processo de escrita) e para que vou produzir esse texto (objetivo). Já a segunda etapa, que é a escrita do texto pretendido, está subdividida em várias outras: gerar ideias sobre o tema escolhido, esboçar essas ideias em um todo organizado e, por fim, revisar e editar a produção escrita.

Sem esse domínio do processo de escrita de gêneros textuais, o trabalho com a produção de texto em sala de aula nas escolas indígenas não contribuirá para o desenvolvimento de alunos capacitados a refletirem criticamente sobre a palavra, quer escrita ou falada, e que o texto como um objeto a ser construído precisa ser compreendido em seus vários aspectos: social, linguístico-textual, estilístico, histórico etc.

Figura 14 – Modelo de exercício tradicional de produção textual utilizado na escola Índios Tapeba – primeira parte da atividade

ATIVIDADE 09 • DATA: ____/____/____

Observe essa capa de um livro infantil.



Editora MEMNON, autor ITAMAR FARAH - 2ª Edição, Ano de publicação 20__

1. Você acha que esse livro fala sobre que assunto? Justifique.

2. Na sua opinião todos nós somos iguais?

3. Que sinal de pontuação aparece na capa do livro?

Fonte: Arquivo particular da autora

Figura 15 – Modelo de exercício tradicional de produção textual utilizado na escola Índios Tapeba – segunda parte da atividade

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CADERNO DE ATIVIDADES – 4º ANO
LÍNGUA PORTUGUESA

85

4. Por que ele foi usado?

5. Produza uma pequena história sobre a capa do livro infantil.
Não se esqueça do título.

Fonte: Arquivo particular da autora

Quando tratamos na pesquisa sobre o ensino da escrita na escola indígena Índios Tapeba, perguntamos às professoras se o trabalho com essa modalidade da língua está contribuindo para a prática da interculturalidade na escola, visto que é

por meio do saber escolar formal que as crianças indígenas do ensino fundamental do primeiro segmento terão a oportunidade de se tornarem sujeito de sua voz e partilharão seus conhecimentos e saberes com a sociedade não índia.

Sobre esse aspecto, a professora Rosa respondeu:

Além da disciplina de cultura, que a gente trabalha a cultura com os Tapeba, tem movimentos que (eles) participam, conferências, tudo isso a gente utiliza, né? Tem na escola mesmo, tem as festas, tem as palestras que a gente trabalha, tem vários momentos no decorrer do ano.

A resposta da professora Rosa deixa claro que a presença de gêneros textuais na escola indígena Índios Tapeba se efetiva mais pelo uso da linguagem oral: “tem festas, palestras, conferências”. Com isso, concluímos que o trabalho com os gêneros textuais escritos ainda não é uma prática bem sistematizada no espaço escolar dessa instituição, pois, além dos professores não possuírem um material didático organizado para a educação escolar indígena, contendo gêneros mais voltados a essa modalidade de educação, também não desenvolvem uma prática pedagógica de produção de texto, cujo foco é o processo de escrita e sua importância social como instrumento para o fortalecimento de culturas.

4 A ESCRITA NA SALA DE AULA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES INDÍGENAS TAPEBA

Neste capítulo, nossa proposta é refletir sobre as práticas pedagógicas de professores indígenas, a partir da análise de produção de textos escritos em suas salas de aula. Posteriormente, abordaremos sobre os materiais didáticos utilizados pelos professores indígenas da escola Índios Tapeba, no intuito de compreendermos os desafios que estes enfrentam para empreender uma proposta de educação escolar indígena intercultural e diferenciada, e de que modo o trabalho com os gêneros textuais se materializa em recurso para que essa proposta seja materializada. Por último, propomos como produto final da pesquisa e do trabalho desenvolvido com os professores indígenas da escola Índios Tapeba, um guia de orientação pedagógica para esses mesmos professores indígenas.

4.1 NARRATIVAS DE PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De acordo com Marcuschi (2008), o ser humano que participa de uma sociedade organizada é um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. Tal assertiva nos faz compreender, nesse ato de apropriação, que quem está agindo é alguém que é historicamente determinado, inserido num contexto histórico e integrado a uma cultura e a uma forma de vida (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Por isso, o trabalho da educação não pode ser neutro, porque as pessoas que a ela buscam não são neutras, são sujeitos que pelo discurso realizam atos de poder. E se esses atos de poder não estiverem à disposição de todos e todas, haverá uma assimetria no acesso aos bens sociais, dentre eles o conhecimento sistematicamente organizado pela sociedade. A consequência disso será uma sociedade dividida entre dominadores e dominados.

Os povos indígenas no Brasil, durante séculos, foram apropriados pela sociedade nacional, a qual utilizou como um dos recursos para essa apropriação o poder da educação. Durante quase toda a história de dominação dos indígenas, a linguagem fez o seu papel de arma simbólica, capaz de destruir as diversas formas de diferenças que os povos indígenas traziam como marcas identitárias.

Com essa arma simbólica, quer pelo uso da oralidade, quer pelo uso da escrita, o europeu que chegou ao Brasil iniciou um processo de extermínio das culturas indígenas, destruindo aquilo que mais poderia uni-los: suas línguas maternas.

Sem o poder da palavra, pois a estes lhes foi imposto aprender a língua dos dominadores, os indígenas foram perdendo sua capacidade de resistência. Durante séculos, as mais de 3.000 línguas indígenas que existiam no Brasil, quando da chegada dos portugueses, foram sendo eliminadas, restando apenas um pouco mais de 180 línguas maternas indígenas. Esse foi o modo mais eficaz e perverso que os dominadores encontraram para evitar que os índios não mais se apropriassem de suas terras, de suas sociedades, de suas culturas, de tudo que os faziam índios.

Sem o recurso do uso da língua materna, o índio não podia apropriar-se dos conhecimentos da sociedade não índia. A sociedade dos colonizadores foi quem se apropriou de seus bens materiais e culturais. E nesse processo de destruição simbólica, o povo indígena foi perdendo a fortaleza de sua resistência, que era a sua língua.

Sem o poder da comunicação, os índios foram impelidos a usar a língua da sociedade dominante, comunicar-se de uma outra forma. E a consequência disso foi uma parcial desestruturação cultural. Colocamos aqui parcial porque corroboramos com a teoria de Tylor (1832-1975 *apud* CUCHE, 1999) que trata sobre a sobrevivência cultural, ressaltando que uma cultura não desaparece por completo, sendo reelaborada na convivência com as novas formas culturais da sociedade atual.

Após muitas lutas e resistências, os povos indígenas no Brasil conquistaram diversos direitos, dentre eles, o direito à língua materna e à educação escolar indígena, específica e diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. Essas garantias fazem parte de documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.304/96.

Com esses direitos garantidos, os povos indígenas, desde os anos de 1980 do século XX, organizaram suas escolas para que, por meio delas, tivessem condição de apropriar-se da linguagem e da sociedade em que vivem sem que agora se deixem sofrer pela dominação cultural.

É nesse contexto que tem papel importante a educação escolar indígena, porque, após seu reconhecimento como modalidade do ensino, diversas escolas

indígenas foram criadas, iniciando-se, desse modo, um novo processo de educação para os povos indígenas no Brasil.

Para dar conta dessa nova realidade educacional, os professores indígenas estão passando por um processo de formação em magistério indígena, e alguns estados brasileiros, desde os anos 1990 do século XX, já vêm ofertando cursos específicos para esse público.

No Estado do Ceará, no ano de 1999, a Secretaria de Educação do Estado organizou o primeiro Magistério Intercultural, em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A segunda turma desse mesmo curso iniciou suas atividades no ano de 2007. Quando já havia professores com formação concluída em magistério em nível médio, as universidades Estadual e Federal, no Estado do Ceará, organizaram Licenciaturas em Magistério Indígena Intercultural, sendo a primeira turma da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a segunda da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2007 e 2012, respectivamente.

Nesse contexto da educação escolar indígena, cujos docentes índios estão passando por um processo de formação em magistério, torna-se importante conhecermos como são as práticas pedagógicas desses professores, mais precisamente dos professores da etnia Tapeba, para sabermos de que modo suas práticas de produção de texto revelam no cotidiano escolar.

Para responder a essa indagação, realizamos uma pesquisa com seis professores que lecionam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na escola indígena Índios Tapeba, localizada no município de Caucaia, no Ceará. Os dados sobre esses professores foram colhidos a partir da análise de uma ficha preenchida com as informações básicas: nome, idade, graduação, ano em que leciona, tempo de serviço no magistério e pertencimento à comunidade.

A partir desses dados, foi possível traçarmos um perfil dos professores que estão lecionando no Ensino Fundamental. A média de idade desses docentes é entre 21 a 39 anos. Três têm menos de 30 anos e quatro têm idade entre 31 a 40 anos. O grau de instrução do grupo vai do magistério indígena ao nível superior concluído. Do total de docentes, apenas um está cursando o nível superior em magistério intercultural. O tempo que lecionam na escola indígena varia de 1 a 25 anos. Há apenas uma pessoa com um ano de experiência, quatro com mais de cinco anos de experiência e três com mais de 10 anos de experiência no magistério. Todas lecionam em mais de uma turma na primeira etapa do ensino fundamental e

uma ensina tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Todas pertencem à comunidade indígena Lagoa dos Tapeba/Caucaia – Ceará.

Com base nas informações acima, concluímos que as professoras que lecionam na primeira etapa do Ensino Fundamental na escola Índios Tapeba são mulheres jovens, com razoável experiência no magistério, pois somente uma tinha apenas um ano de experiência de sala de aula. Todas têm formação para trabalhar na educação e no nível que estão ministrando aulas. A formação em magistério indígena intercultural em nível superior não tem a participação de todas as professoras, visto que boa parte está cursando nível superior em outra área da educação. Todas lecionam em mais de uma turma do ensino fundamental e uma também ensina no ensino médio.

Para conhecermos melhor suas práticas pedagógicas, aplicamos um questionário, cujas respostas contribuirão para nos subsidiar na construção de uma sugestão de proposta de um guia de Sequência Didática para o trabalho com a escrita nas salas de aula do ensino fundamental na escola Índios Tapeba. Esta proposta pretende contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural, pensada na necessidade de construção de uma educação para fortalecimento das lutas dos indígenas por sua educação específica, diferenciada, intercultural e comunitária.

Dar conta dessa proposta pede um professor com sólida formação em magistério indígena, visto que este educador precisa saber como articular os saberes indígenas, os saberes escolares indígenas e os saberes da sociedade não indígena. Esses são os desafios postos aos professores indígenas, requerendo destes conhecimentos diversos e variados, que vão desde dominar o saber sistematizado pela sociedade nacional a conhecer os documentos legais que são importantes como instrumento de luta para garantir seus direitos, além daqueles que sistematizam os conhecimentos de sua cultura.

Estar preparado para dar conta de tudo isso é o grande desafio imposto aos professores da Educação Escolar Indígena. Desde que a estes foi dada a responsabilidade de assumir suas escolas, muito lhes foi cobrado e pouco lhes foi oferecido em forma de projetos de formação inicial e continuada, que lhes capacitassem a desenvolver uma educação escolar indígena nos moldes definidos pelos documentos legais e que atenda as especificidades de cada povo, nas diversas regiões brasileiras.

Para entender o trabalho das professoras pesquisadas, utilizamos o recurso da entrevista. Na entrevista, perguntamos sobre o tempo que lecionam na educação escolar indígena; se fizeram curso específico sobre os saberes indígenas e o impacto disso para a prática pedagógica na sala de aula; se conhecem a lei 11.645, de 2008, que trata sobre o ensino de História e a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena na educação básica; sobre o material didático que utilizam e como neste material são tratadas as temáticas indígenas; como elas trabalham a língua portuguesa na escola e os saberes indígenas; sobre o currículo para educação escolar indígena; como trabalham a produção de textos e quais gêneros textuais trabalham na sala de aula.

Todo esse leque de perguntas tentou abarcar as diversas dimensões presentes no fazer cotidiano das professoras, principalmente as que poderão interferir no sucesso do trabalho em sala de aula e na qualidade do ensino da educação escolar indígena.

Quando tratamos sobre a formação em magistério e perguntamos se a formação em magistério indígena contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, a professora Jasmim respondeu: “Muito. Porque assim, o que os professores tentaram passar pra gente, fomos aprimorando mais conhecimentos e assim os conteúdos eram mais bons, nos ajudavam muito em sala de aula”. Já a professora Rosa disse: “Sim, porque temas lideranças mais tradicionais, né? Aí a gente vai aprendendo muito”.

Pela fala das duas professoras podemos concluir que, para os docentes da educação escolar indígena, é importantíssimo ter acesso a um curso de formação inicial e/ou continuada, pois é pelo processo de capacitação que estes docentes ampliam seus conhecimentos, reelaboram seus saberes, fortalecem suas práticas e colocam em prática o aprendido. Outro ponto importante é que nos cursos de formação, acontece a socialização de saberes entre lideranças, sábios e pessoas mais jovens, fortalecendo, assim, a cultura indígena. Outra questão também importante é que com os saberes partilhados entre os sábios das comunidades indígenas e os mais jovens, estes passam a valorizar os mais velhos e seus saberes, vendo-os como patrimônio vivo da cultura de seu povo.

Além desse resgate cultural, a formação em magistério oportuniza aos professores indígenas conhecer e dominar uma diversidade de gêneros socialmente valorizados, como, por exemplo, os documentos legais. Dominar estes textos

escritos ajuda-lhes na apropriação do discurso legal, compreendê-lo para se tornarem capazes de produzir os documentos necessários à continuidade das suas lutas por garantias de melhoria de vida para seu povo.

Quando os professores foram perguntados se conheciam a lei 11. 645/2008, que trata sobre a educação afro e indígena nas escolas, boa parte disse que desconhecia e outra falou que teve contato na universidade a partir de atividades de estudo. Pelas respostas, estamos vendo, mais uma vez, a importância da formação docente, pois é na universidade que o professor indígena vai ter acesso aos saberes socialmente construídos pela sociedade não índia e que afetam diretamente seu acesso a conquistas secularmente negadas. A professora Jasmim, em seu depoimento, apresenta-nos a responsabilidade do professor da educação escolar indígena, pois este deve conhecer as leis que afetam direta ou indiretamente os índios para que possa levar para sala de aula esse conhecimento para os alunos.

Porque assim, a gente... por trabalhar na educação indígena a gente tem que ter o conhecimento. Se não como a gente vai repassar para os alunos? Então assim, a gente ouve falar e também tem que pesquisar. Porque a gente tem material, então a pesquisa é fundamental.

Outro ponto importante para a educação escolar indígena e que contribui sobremaneira para a prática pedagógica dos professores índios é o material didático para essa modalidade de ensino. De acordo com as falas das professoras, durante as entrevistas, o ponto de maior problema no desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente é a falta de material didático próprio para a educação escolar indígena. Segundo as entrevistadas, devido a falta desse material, elas são obrigadas a improvisar um material didático, fazendo uso de textos avulsos, apostilas construídas a partir de pesquisas na *Internet*, livros didáticos aproveitados de outras escolas não diferenciadas. Tudo isso são as estratégias que elas usam para que os alunos tenham um material escrito para trabalhar em sala de aula, embora tenham consciência de que esse não é material adequado à educação escolar indígena.

Todas foram unânimes na resposta negativa sobre o acesso a livros ofertados pelas secretarias de educação estadual ou municipal. Como já fora relatado acima, no capítulo 3, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, órgão responsável pela maioria das escolas indígenas no Estado, não tem dado apoio à escola Índios

Tapeba no acesso a livros para os alunos do ensino fundamental I e II. Já a prefeitura do município de Caucaia, onde está localizada a escola Índios Tapeba, através de sua Secretaria de Educação, não oferta livros para a educação escolar indígena, visto que essas escolas estão sob a responsabilidade da secretaria de educação do estado. Dessa forma, o problema está posto e as escolas indígenas ficam sem receber material didático adequado à educação escolar indígena.

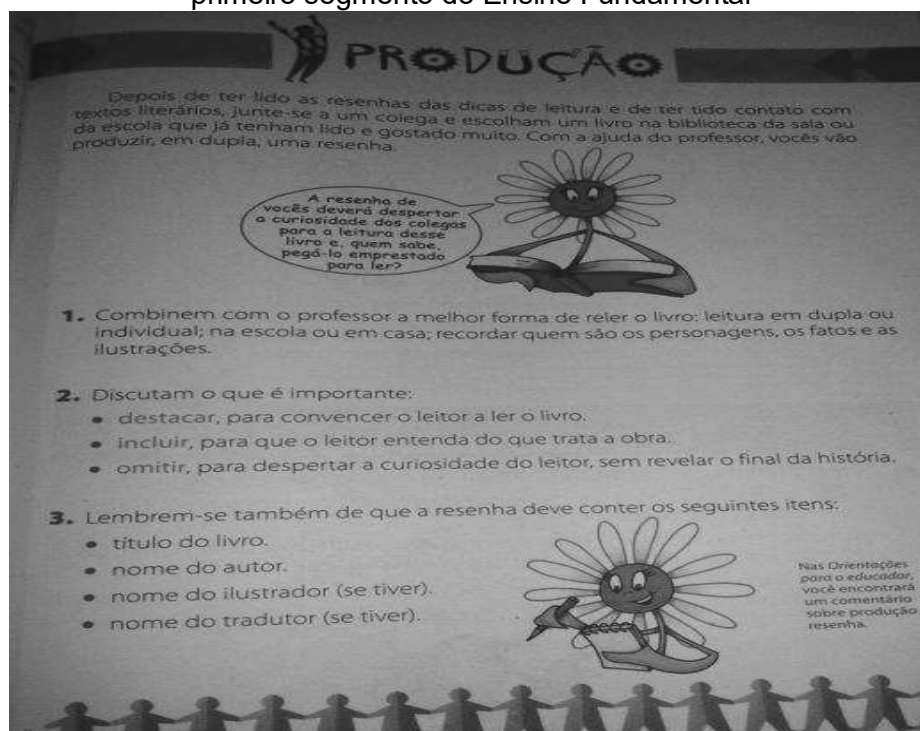
A falta desse material didático prejudica o trabalho do professor, visto que um bom material didático pode oferecer meios para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e intercultural.

De acordo com as professoras que fizeram parte da pesquisa, a escola indígena Tapeba ainda possui algum material adequado à educação escolar indígena porque foi organizada uma coletânea de textos produzidos nas aulas do magistério indígena, organizado pela secretaria de educação do estado. A professora relatou que: “os poucos livros que têm foram elaborados através do Magistério Indígena”.

O Ministério da Educação já vem publicando alguns materiais didáticos que estão sendo produzidos pelos professores índios durante as formações em magistério indígena. Mesmo assim, no Catálogo do MEC de publicações de livros para a educação escolar indígena não aparece nenhuma publicação dos povos indígenas que habitam no Estado do Ceará. Esta ausência de material didático mostra o quanto é necessário e urgente os governos oferecerem suporte para que material didático seja produzido pelos professores índios sob o apoio de especialistas de cada área do saber. Isso é importante porque para as professoras, a partir do material que é produzido no magistério, elas podem trabalhar a temática indígena na sala de aula.

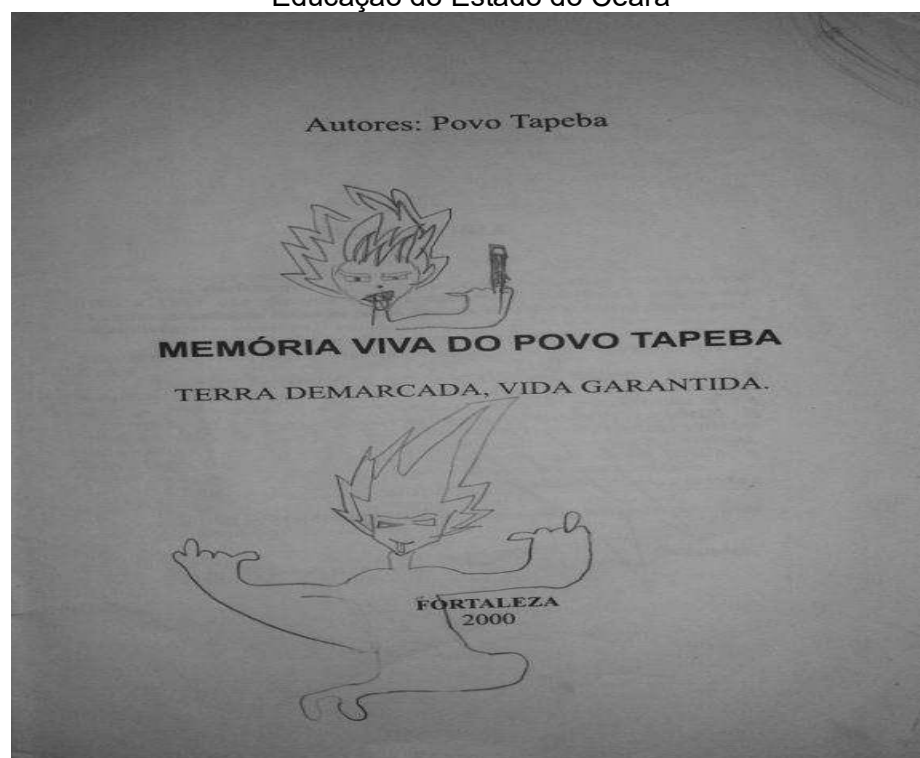
Para as professoras, falta muita coisa sobre a temática indígena no material que elas produzem na escola ou conseguem através de doação. Outro ponto que elas colocam é que os livros deveriam trazer também o conhecimento dos outros povos, mas com um foco maior no povo Tapeba.

Figura 16 – Cópia de material didático utilizado pelas professoras Tapeba que lecionam no primeiro segmento do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo particular da autora

Figura 17 – Livro produzido no primeiro Magistério Indígena organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará



Fonte: Arquivo particular da autora

Quando questionadas se nas aulas de língua portuguesa trabalhavam os saberes do povo Tapeba, a professora Papoula respondeu:

Língua Portuguesa dá para trabalhar a interpretação de texto, você vai trabalhar um texto sobre a vida do povo Tapeba e aí, 'vamos lá', que palavra é essa? Que significado tem essa palavra? Então, isso tudo.

Nesse trecho, vemos claramente que o trabalho com a interpretação textual é priorizado, embora a professora também coloca o foco do ensino-aprendizagem no estudo de aspectos formais da língua. O cuidado que devemos ter é que as práticas cotidianas dos professores devem contribuir para o diálogo entre as culturas, para o aprendizado da compreensão mais ampla das situações sociais presentes nas sociedades índia e não índia.

Nas entrevistas também ficou claro que o trabalho com a língua portuguesa é realizado a partir do desenvolvimento da oralidade das crianças, em diálogo com os mais velhos, os sábios da comunidade, e as crianças. Esse diálogo é importante, mas os professores indígenas não podem esquecer de sistematizar esses saberes através da escrita, para que, por meio de gêneros textuais elaborados, os saberes da cultura indígena possam ser perpetuados e estudados nas escolas indígenas e não indígenas.

Para as entrevistadas, as atividades de sala de aula podem ser realizadas oralmente ou por meio da escrita. Quando é organizado o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da escrita, elas costumam ler histórias, falar do povo Tapeba, para que cada aluno compreenda o que ouviu e depois produza um texto.

Até o momento, compreendemos que a Educação Escolar indígena está definida como uma educação diferenciada e intercultural, mas nas práticas pedagógicas das professoras indígenas da escola Índios Tapeba, isto tem se revelado apenas parcialmente, pois, segundo o que foi observado nas entrevistas, a falta de um material didático é um dos fatores que contribui para que a interculturalidade não se efetive de forma plena em sala de aula por meio da escrita.

Diante dessa realidade, uma educação que se pretende ser diferenciada, porque sua proposta de Educação deve ser organizada de acordo com a realidade da comunidade indígena onde está inserida, respeitando os saberes, as crenças e modos de vida do seu povo; que pretende ser intercultural, porque sua proposta de educação deve ser organizada de modo que valorize não só os saberes e

conhecimentos da comunidade indígena, mas leve para a escola os saberes e os conhecimentos da sociedade nacional e faça, pela prática, uma conversa crítica e reflexiva entre esses dois universos de conhecimentos; deve ter como alicerce e suporte professores capacitados que possam fazer essa escola acontecer. Mas as dificuldades são visíveis, principalmente, se relacionadas à formação de professores e à produção de material didático para as escolas indígenas.

O professor indígena, nesse processo de construção da escola diferenciada e intercultural, é o responsável pelo delineamento do projeto pedagógico da escola, definindo com a comunidade indígena uma proposta de educação e de ensino que contemple a educação diferenciada indígena.

Os documentos legais que tratam sobre a Educação Escolar indígena: LDB nº9.394/96; RCNEI (1998); PNE/2001/2014; Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, colocam o professor indígena como pessoa de direitos e responsabilidades e ator principal dessa nova modalidade de Educação, devendo este ser:

- Protagonizador dos processos de reflexões críticas sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola;
- O que organiza o material didático-pedagógico que possibilite a articulação entre os 'saberes universais', transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos 'próprios', 'étnicos' ou 'tradicionais', a serem organizados, registrados, sistematizados e reinterpretados a partir do processo intercultural;
- O que incentiva as novas gerações para pesquisar conhecimentos tradicionais junto de membros mais velhos de sua comunidade.

Como podemos observar, relativo às principais funções do professor indígena, este ator social sofre a ambivalência de ter que atender às normas do sistema de ensino e também atender às normas exercidas pela força do sistema que gerencia o ensino escolar e do controle social de sua comunidade.

Desse modo, esse educador tem a difícil tarefa de articular um saber que é coletivo/social, e do qual ele faz parte e acredita, com os conhecimentos que nem sempre são partilhados, aceitos e compreendidos pela comunidade, mas que, por ser parte integrante do "núcleo comum" da educação nacional, devem ser apresentados aos alunos.

Diante de tantas responsabilidades para a busca da concretização de uma Educação diferenciada e intercultural, as professoras da etnia Tapeba, da escola Índios Tapeba, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, procuram dar conta de um projeto de educação escolar indígena que construa uma conversa entre os conhecimentos da sociedade envolvente e os saberes da comunidade Tapeba, apesar da precariedade pedagógica do material didático utilizado.

Com base nas diversas respostas das entrevistadas, conseguimos chegar a algumas conclusões sobre a educação escolar indígena. A primeira é que sem formação continuada os professores indígenas não conseguirão responder ao que está posto como direito garantido aos índios na constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, que é a garantia de uma escola intercultural. Sem uma sólida formação docente, é impossível se construir uma proposta de educação comunitária e intercultural que reconheça e desenvolva os conhecimentos da sociedade indígena e não indígena, compreenda as diversas formas de representações sociais, que faça uso competente da língua oral e escrita, para que, por meio da palavra, alunos e alunas indígenas tornem-se pessoas incluídas em todos os espaços sociais.

Outro ponto que merece ser destacado é que, sem material didático adequado à educação escolar indígena, os professores indígenas não conseguem efetivar plenamente a proposta de educação diferenciada e intercultural. Colocamos isto porque, de acordo com quase todos os relatos das professoras, a falta do livro didático adequado à realidade de sua comunidade traz prejuízos à aprendizagem dos alunos. Para eles, é urgente que aconteça essa produção de livro para a educação escolar indígena no Ceará. Segundo esses educadores, o melhor lugar para produzir esse material didático é o espaço de trocas de conhecimentos nas formações continuadas.

Outro ponto levantado pelos professores é que falta material sobre a temática indígena. Os que existem, além de serem poucos, precisam ser melhor organizados, quer em forma de livro, quer em forma de coletânea de textos e de atividades de escrita.

Por fim, todas as professoras foram unânimes em dizer que qualquer material escrito a ser produzido para a educação escolar indígena, deve contemplar a história e as culturas dos povos indígenas em sua diversidade, mostrando como é a história de cada povo, para que aconteça um diálogo entre as diversas etnias que habitam o estado do Ceará e no Brasil.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA SUBSIDIAR UM TRABALHO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES TAPEBA

A escola Índios Tapeba, localizada no município de Caucaia, no Ceará, tem sua proposta de educação organizada no seu Projeto Político Pedagógico pela concepção de ser uma escola intercultural. Para isto, ela organizou o documento da seguinte forma: Missão e Valores de Futuro e Valores Cotidianos, sendo esta missão:

Garantir a excelência na modalidade da Educação Escolar Indígena, tornando-a um ambiente agradável e de interação entre os saberes tradicionais e ancestrais do Povo Tapeba e os conhecimentos científicos e intelectuais da sociedade envolvente. Valores de Futuro: Ser referência na área da Educação Escolar Indígena no Brasil, através do desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras que impulsionem a qualidade no ensino e na aprendizagem e que não mude o jeito de ser índio. Valores Cotidianos: Valorização da Cultura Tapeba e da diversidade étnica e cultural; Responsabilidade socioambiental; Respeito aos troncos velhos (sábios) da comunidade e da espiritualidade; Valorização da interculturalidade e das especificidades do nosso povo ((PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

Seus princípios de educação escolar indígena são:

Ser uma escola comunitária, específica, diferenciada e intercultural, estabelecendo a interação dos ensinamentos tradicionais do povo Tapeba, concebendo a Educação Tradicional como parte integrante do currículo junto aos saberes da educação ocidental, pautada nos conhecimentos científicos e intelectuais convencionais ((PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA).

Desta forma, a escola Índios Tapeba pretende garantir uma prática pedagógica que respeite a trajetória histórica de contato vivido pela comunidade e que oportunize a continuidade da luta de resistência ao processo de dominação. As especificidades dessas modalidades de ensino estão na interação entre dois sistemas culturais: o da sociedade indígena e o da sociedade não indígena.

Ao mesmo tempo em que se valorizam os conhecimentos e as formas de agir e de pensar do grupo indígena, se proporciona também que este povo tenha acesso aos conhecimentos e valores questionados pela sociedade não indígena. Para isso, a escola indígena tem como uma característica a questão intercultural e comunitária,

servindo como mantenedora e mediadora dos repasses de conhecimentos gerais da etnia que se estrutura com participação efetiva da comunidade inserida na escola indígena.

Estas são as bases para uma relação de uma educação baseada no diálogo, na troca de experiências e de conhecimento, respeito às práticas sociais e aos valores da comunidade com que vai interagir. Vale ressaltar que a escola Índios Tapeba possui uma organização curricular em Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa. Arte, Cultura, Espiritualidade, Memória Indígena e Expressão Corporal. Ciências da Natureza e Matemática: Ciências e Matemática e Ciências Humanas: História e Geografia.

O calendário escolar e os horários das aulas respeitam as normatizações da Secretaria Estadual de Educação, não estando esta escola organizada de forma a se adequar às especificidades da cultura indígena. O trabalho com o diferenciado é visto nos componentes curriculares Arte e Cultura Tapeba, Espiritualidade, Memória Indígena Tapeba e Expressão Corporal, abordados como parte integrante do Núcleo comum na parte dos Temas Transversais.

A partir da realidade da escola Índios Tapeba, que nos foi apresentada a partir do Projeto Político Pedagógico desta escola e pelos depoimentos de seus professores, bem como da análise de suas práticas pedagógicas de trabalho com a escrita, no primeiro segmento do ensino fundamental, propomos aqui, como resultado dessa análise, uma proposta de sequência didática com gêneros textuais. Pretendemos ainda que esse material sirva para ser o início de uma produção de material didático sobre o ensino da escrita de gêneros adequados ao desenvolvimento de práticas interculturais em sala de aula, sendo estes a ponte entre o saber sistematizado da sociedade indígena e a indígena.

Antes de iniciarmos a organização da proposta de sequência didática, precisamos abordar um pouco sobre o que é uma sequência didática; porque optamos por esse modelo para explorar e compreender o texto escrito; de que modo ela pode contribuir para a produção de texto em sala de aula e; finalmente, porque utilizar esse modelo de proposta didática na educação escolar indígena e como utilizá-lo nesse segmento de ensino.

Inicialmente, precisamos entender o que é uma sequência didática. Para Heloisa Amaral, pesquisadora do Cenpec, em artigo produzido para o Escrevendo o Futuro, projeto do Ministério da Educação, Sequências Didáticas:

São um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação (Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>).

Esse tipo de atividade tem duas funções básicas: a relativa ao trabalho do professor: servir para ajudá-lo a planejar suas atividades, organizando-as passo a passo, respeitando o grau de conhecimento que o aluno tem sobre o gênero textual que será objeto de estudo, de forma a conseguir, por meio de ações sequenciadas e interdependes, a aprendizagem dos alunos; a que se refere ao aluno: contribuir para que os alunos, a partir dessas ações sequenciadas, possam dominar, explorar e compreender o maior número possível de gêneros textuais escritos presentes na sociedade.

Esse trabalho planejado em etapas oferece espaço para que aconteça um olhar de pesquisador sobre o ensino de gêneros textuais, onde professor e alunos, numa interação dialógica, buscarão conhecer as características dos gêneros textuais escritos, reconhecer suas partes constituintes, desenvolver habilidades de escrita desses gêneros em estudo para que possa produzir de forma independente e autônoma os gêneros que forem necessários à sua participação ativa na sociedade. Devido o seu caráter de atividade voltada para o ensino produtivo com a língua, isto é, que respeita a necessidade de haver etapas gradativas de contato com o gênero textual para que possamos compreendê-lo em suas partes constitutivas, optamos por sugeri-lo como produto final da pesquisa.

Acreditamos que esse modelo de atividade sequenciada será muito importante para contribuir para uma melhor organização da prática pedagógica das professoras Tapeba que lecionam no primeiro segmento do ensino fundamental, visto que durante todo o trabalho de pesquisa ficou evidenciado que elas não têm um conhecimento profundo sobre ensino de escrita, nem dominam práticas de ensino de gêneros textuais mais elaborados socialmente. Por isso, optamos por utilizar a sequência didática como instrumento para apresentar gradativamente as etapas do trabalho com o texto, visto que acreditamos que, assim como os alunos, elas também precisam apropriar-se de forma também sequenciada das informações sobre os gêneros textuais que contribuirão para que os saberes da cultura indígena

possam ser apresentados à sociedade não índia, com o objetivo de desenvolvimento de um projeto de interculturalidade.

A escolha pelo trabalho com a sequência didática nos dá liberdade para selecionarmos gêneros textuais a partir da relevância social dos mesmos para os alunos indígenas Tapeba e para sua comunidade. Também vai estimular o aluno a querer saber mais sobre o tema e sobre o gênero escolhido, pois a apresentação gradativa do texto em atividades sequenciadas possibilita às professoras criar condições para que o aluno compreenda cada parte trabalhada e chegue a um perfeito domínio do todo.

A sequência didática também possibilita uma maior liberdade ao professor para escolher os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, fugindo, desse modo, da hierarquização e sequencialização comum dos livros didáticos que, muitas vezes, apresenta gêneros textuais que valorizam apenas a cultura da sociedade dominante, o que pode levar ao desconhecimento e à desvalorização da cultura dos grupos étnicos minoritários.

Para planejar uma sequência didática, alguns pontos devem ser seguidos e iremos considerá-los aqui como modelo de organização da atividade, apresentados por Heloisa Amaral para a Olimpíada de Língua Portuguesa, do Programa Escrevendo o Futuro, da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país².

As etapas da sequência didática podem ser assim detalhadas: apresentação da proposta; levantamento do conhecimento prévio do aluno; contato inicial do aluno com o gênero em estudo; produção inicial; ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero; organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação e estudo dos elementos próprios da composição do gênero e da caracterização da linguagem nele utilizada; produção coletiva; produção individual; revisão e reescrita.

Essas etapas da sequência didática para o trabalho com a escrita de gêneros textuais podem ser subdivididas em diversas outras subetapas, mas para efeito de

² Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

organização didática elas não serão apresentadas somente no Plano de Orientação para o Desenvolvimento da Sequência Didática, abaixo detalhado para ser apresentado às professoras indígenas Tapeba, para que estas possam fazer uso de práticas pedagógicas adequadas e eficientes para o ensino e a aprendizagem da escrita.

4.3 PLANO DE ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Abertura

Prezadas Professoras,

Este Plano de Orientação para o Desenvolvimento de Sequências Didáticas tem o objetivo de ajudá-las no desenvolvimento das práticas pedagógicas de escrita que vocês realizam, cotidianamente, nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental, na escola Índios Tapeba.

Esperamos que, pela aplicabilidade dessas orientações, vocês possam planejar suas atividades de escrita, partindo do trabalho com as representações relativamente estáveis da língua e que fazem parte do universo cultural de seu povo.

Sabemos de antemão que as orientações abaixo detalhadas são apenas um esboço de como vocês poderão realizar um trabalho com gêneros textuais em suas salas de aula, a partir de escritos significativos para seus alunos e para sua comunidade. Por isso, não é nossa intenção engessar o modo como um gênero textual deve ser objeto de estudo, pois sabemos que é impossível dar conta, em um único modelo de objeto didático, de todas as questões que estão presentes na heterogeneidade de conhecimentos dos alunos e alunas, como também da diversidade de gêneros textuais escritos, cada um apresentando características bem distintas e que podem variar dependendo dos objetivos pretendidos do produtor do texto.

Mesmo não desejando que estas orientações sejam um roteiro a ser seguido “cegamente”, esperamos que, por meio dessa proposta de trabalho, seus alunos e suas alunas ampliem seus conhecimentos sobre os gêneros textuais que fazem parte do seu domínio social e pessoal, compreendendo a sua natureza heterogênea,

sua situação de produção e circulação, sua função comunicacional, seus conteúdos, sua estrutura composicional e as características da linguagem nele utilizadas, para que, com isso, possam desenvolver suas competências comunicativas e, assim, consigam dialogar e compreender suas culturas e as culturas de outras comunidades.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática aqui apresentada terá um roteiro organizacional baseado em linhas gerais do modelo oferecido por Heloisa Amaral no Portal da Olimpíada da Língua Portuguesa, do Programa Escrevendo o Futuro³.

ETAPAS DE PLANEJAMENTO DO TRABALHO

ANTES DA ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL

Etapas I: Planejamento inicial do trabalho pelo professor

- a. Definição do gênero textual a ser estudado a partir de diálogo com a turma, anteriormente realizado.
- b. Seleção de vários textos do mesmo gênero para estudo em sala de aula.
- c. Construção da proposta de trabalho com o gênero textual pretendido, fazendo uso das informações levantadas no conhecimento prévio levantado em sala de aula.
- d. Apresentação da proposta de trabalho ao grupo.
- e. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual apresentado.

Etapas II: Apresentação do gênero aos alunos e exploração de suas características

- a. Apresentação do gênero textual para os alunos, explorando:
 - i. O gênero textual

³ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>.

- ii. Sua funcionalidade
- iii. Quem o produz
- iv. Com qual objetivo se produz o gênero textual em estudo
- v. Onde se produz e onde circula o gênero textual em estudo (contexto e suporte textual)
- vi. Como se produz o gênero textual em estudo

Este último item requer um desdobramento maior, pois nesse momento serão exploradas as características do gênero textual em estudo.

Etapas III: Exploração das características do gênero textual em estudo

- a. Definição do gênero textual em estudo com a turma, a partir da exploração de suas características básicas e estáveis:
 - i. Estudo mais detalhado de sua situação de produção e circulação.
 - ii. Estudo dos elementos próprios da composição dos gêneros textuais (aspectos textuais do gênero)
 - iii. Estudo das características da linguagem utilizada, definindo o estilo do texto.
 - iv. Resumo e fechamento da caracterização do gênero textual estudado.

DURANTE A ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL

Etapas I: Processo de escrita, dividido em etapas

- a. Antes da escrita (aspectos comunicativos do processo de redigir): o que vou escrever (gênero textual pretendido), para quem vou escrever (audiência pretendida), como vou escrever (formato do texto) e com qual objetivo (propósito da escrita). Definição da linguagem a ser utilizada.
- b. Produção coletiva do texto:
 - i. Primeira etapa do processo de escrita: geração de ideias para comporem o texto.
 - ii. Esboço do texto.
 - iii. Revisão do texto com revisão do conteúdo e revisão da forma.

iv. Finalização: editoração final do texto.

Obs.: Caso as professoras desejem, poderão realizar produção individual do gênero. Mas queremos aqui lembrar que não é bom que aconteça essa atividade no mesmo dia, pois os alunos não poderão dar conta de muitos aspectos da linguagem em um único momento.

APÓS A ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL

Etapas I: Publicização do gênero produzido

- a. Definição com a turma onde o texto circulará.
- b. Definição do modo como o texto será apresentado aos leitores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Plano de Orientação

Obs.: Lembramos que o texto não deve ser explorado de forma exaustiva para que os alunos não se cansem e considerem a atividade de escrita como algo cansativo e sem sentido. O objetivo maior é fazer com que o aluno entenda qual é o gênero textual apresentado, sua função social, seu meio de circulação e suporte textual e suas principais características textuais.

INÍCIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Componente Curricular: Língua portuguesa
- Gênero: Cordel
- Título: Origem do Povo Tapeba
- Características: Escrito em versos e estrofes
- Linguagem: pode usar os recursos de musicalidade, repetição, linguagem metafórica etc.
- Duração da sequência didática: três aulas.
- Texto escolhido para o trabalho com o gênero Cordel:

Figura 18 – Texto cordel produzido no segundo Magistério Indígena - SEDUC

CORDEL
A origem do povo Tapeba

Olá povo querido,
Venho hoje aqui dizer,
Para quem ainda não sabe,
Vou um pouco esclarecer,
Vou começar lá do início,
Para melhor você entender.

Desde os tempos de Cabral,
Falar muito se ouviu,
De um tal descoberta,
Do que hoje é o Brasil,
Que descobrimos que nada!
Tudo não passou de um
engano,
Toda a Terra foi roubada,
Pois aqui já tinha dono.

Daquela data então,
Tudo foi só agonia,
Para os nossos
antepassados,
Que nessa terra vivia,
O desgosto era imenso,
Não tinha mais alegria,
Pois foram escravizados,
Dentro do seu próprio
espaço,
Por quem só lucrar queria.

O tempo se passava,
E a luta continuava,
Enquanto do nosso povo,
A riqueza era tirada,
Negavam sua existência,
Cultura e tradição,
Como se fosse bicho,
Sem alma e sem coração.

Pelo tupi – guarani,
Nosso povo se entendia,
Foram aqueles invasor,

Que chegou aqui um dia,
Tratou logo da retirada,
De sua língua falada,
Causando desarmonia.

Houve guerras e conflitos,
Em busca de salvação,
E da nossa terra adorada,
Querendo a devolução,
Muitos antepassados,
Foram mortos e humilhados,
Sem piedade nem
compaixão.

A fuga foi a salvação,
Para quem consegui
escapar,
Das garras da escravidão,
E assim pode formar,
Famílias e outros povos,
Pra cultura continuar.

Dessa forma também surgiu,
A nossa bela etnia,
Formado por quatro povos,
Que dos conflitos fugiam,
Vinhão em busca de
refúgio,
Em busca de um novo dia.

Kariri, Tremembé,
Potiguara e Jucá,
Graças a esses povos,
O nosso povo veio a se
formar.

As margens dessa lagoa,
Passaram a habitar,
Uma grande e achatada
pedra,
O nome veio inspirar,
Nosso povo chamou
Tapeba,
O que em tupi está a
significar.

Todos juntos e unidos,
Começaram a lutar,
Reconstruindo suas vidas,
Buscando forças para
enfrentar,
Pra recuperar o perdido,
E um novo mundo
conquistar.

Grandes foram as batalhas,
Muitas conseguiram vencer,
Para hoje ter o que temos,
E ao nosso povo defender,
Tivemos que lutar com
garra,
E ao direito recorrer.

Seguimos assim então,
Querendo a igualdade,
É o que todos merecemos,
Perante a sociedade,
Pois somos todos irmãos,
Uma só humanidade.

A todo o povo Tapeba,
Paz, amor e união,
Dando um basta ao
preconceito,
E não pra discriminação,
Diferente mais igual,
A todos da população.

A esse povo guerreiro,
Que não desiste de lutar,
Pelo sonho de sua gente,
Em realidade transformar,
Estamos hoje aqui,
Para homenagear.

Antônia Luciana Lima de
Moraes, em outubro de
2015.

Fonte: Arquivo particular da autora

OBJETIVOS DA ATIVIDADE

- Ampliar os conhecimentos de alunos e alunas sobre o gênero textual Cordel, compreendendo a sua natureza heterogênea, sua situação de produção e circulação, sua função comunicacional, seu conteúdo, sua estrutura composicional e as características da linguagem nele utilizada, para que, a partir desses conhecimentos, sejam capazes de produzir cordéis de forma independente e autônoma, em contextos adequados a esse tipo de produção.

- Contribuir para o entendimento dos alunos e das alunas sobre a importância do Cordel como instrumento cultural e divulgador de culturas e de conhecimentos socialmente organizados.

- Preparar os alunos e alunas para produzir com desenvoltura o gênero textual Cordel.

ANTES DA ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL – CORDEL

Etapa I: Planejamento inicial do trabalho

Objetivo: Planejar o modo como o trabalho com o gênero textual Cordel será organizado e realizar um primeiro contato dos alunos com esse gênero para fazer o levantamento do conhecimento prévio da turma sobre o Cordel.

Tempo de duração da atividade: duas aulas de língua portuguesa.

ORIENTAÇÕES:

- **Definição do gênero a ser estudado:** Nesta parte, defina claramente os motivos que os levaram a escolher o gênero cordel para trabalhar com os alunos e as alunas e qual a importância desse gênero para a ampliação do conhecimento da sua turma e para o momento escolhido dentro da sua programação do calendário letivo e do seu plano de curso. Com isso, você construirá a sua proposta de trabalho com o uso do cordel em sala de aula.

- **Seleção de vários textos do mesmo gênero:** Selecione mais de um texto de cordel para levar para a sala de aula e explorá-los com os alunos e as alunas.

- **Construção da proposta de trabalho com o gênero textual, fazendo uso das informações levantadas no conhecimento prévio:** nesta etapa, você precisa selecionar informações sobre o gênero textual escolhido, como, por exemplo: história do cordel, principais cordelistas, tipos de apresentação dos cordéis etc. É seu papel estar bem equipado com informações necessárias para que os alunos conheçam detalhadamente o gênero a ser trabalhado em sala de aula.

- **Apresentação da proposta de trabalho ao grupo:** nesse primeiro momento, apresente a proposta de trabalho ao grupo. Você deve seguir os seguintes passos:

- a. Leia para a turma um cordel, sem dizer para o grupo qual é o gênero textual.
- b. Após a leitura, veja se algum aluno conhece que gênero textual foi lido por você.
- c. Explore com a turma a compreensão do texto, focando nos níveis literal e interpretativo.

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual

lido: a partir de perguntas inquiridoras, busque saber do grupo qual era o gênero do texto lido por você, se eles sabem dizer do que se trata.

- Pergunte quem já leu algum outro texto desse mesmo modelo e se este se apresentava desta mesma forma.

- Feche a aula concluindo com o grupo qual é o gênero textual lido.

- Caso você queira ter uma variedade de cordéis na próxima etapa, solicite aos alunos para trazerem cordéis para a próxima aula de língua portuguesa.

Etapa II: Apresentação do gênero textual aos alunos e exploração de suas características

Objetivo da aula: Explorar os aspectos comunicativos e conteudísticos do gênero, preparando os alunos para compreender que o texto não é um objeto isolado no mundo, mas que está social e historicamente situado e, por isso mesmo, apresenta características próprias.

Tempo de duração do trabalho desta etapa: duas aulas.

ORIENTAÇÕES:

- Apresentação do gênero para os alunos, explorando: Nesse momento, leia para os alunos o cordel história do povo Tapeba e dialogue com o grupo sobre:

- Qual é o gênero lido?
- Qual a sua função na sociedade?
- Quem produz/escreve cordel?
- Para que as pessoas escrevem cordéis?

- Onde se produz e onde circula o gênero cordel?
- Qual o suporte do texto? Quem já viu como o cordel fica apresentado nas feiras?
- Como se chama a pessoa que produz o cordel?

Etapla III: Exploração das características do gênero em estudo

- Definição do gênero em estudo, a partir da exploração de suas características básicas e estáveis:

- Estudo mais detalhado de sua situação de produção e circulação: neste momento, apresente a história do cordel, quem são os principais cordelistas etc.
- Estudo dos elementos próprios da composição dos gêneros (aspectos textuais do gênero): discuta com o grupo, analisando o texto escrito (quer este esteja xerocopiado para o grupo ou exposto em imagem de data show) como se dá a organização do texto que é em versos e rimas e estrofes. Se sua turma estiver nos anos finais da primeira etapa do Ensino Fundamental, você poderá explicar que os escritores organizam as estrofes de seu cordel em formas diferentes e estas têm nomes diferentes.

Obs.: A informação para os alunos sobre a divisão da poética do cordel não é para que o aluno decore e tenha que mostrar que aprendeu numa prova. É simplesmente para que a turma amplie seus conhecimentos sobre o cordel e possa ter conhecimentos prévios sobre esse gênero quando e poder dialogar com ele em outra etapa mais avançada de sua escolaridade.

- Estudo das características da linguagem utilizada, definindo o estilo do texto:

ler o texto para os alunos chamando atenção para o vocabulário utilizado e questionando de que outra forma o autor do texto poderia escrevê-lo em outro contexto, como, por exemplo, se tivesse que apresentar a história do povo Tapeba numa palestra.

- **Resumo e fechamento da caracterização do gênero:** é importante encerrar a aula fazendo um resumo sobre o que aprenderam sobre o cordel. Você pode ser o

escriba da turma e escrever o resumo no quadro. Dialogue com o grupo para que as características sejam ditas pelo grupo e não somente por você.

DURANTE A ESCRITA

Etapa I: Processo de escrita, dividido em etapas

Duração do trabalho desta etapa: duas aulas.

Objetivo: produzir cordel, respeitando as etapas do processo de escrita, para que, a partir dessa atividade, os alunos compreendam que saber produzir um bom texto não é uma questão de dom, mas sim, que se aprende a escrever; e que para produzir um texto é preciso organizar a escrita em etapas.

Obs.: No primeiro momento da aula é importante rever os seguintes pontos: o que vou escrever, para quem vou escrever, como vou escrever e com qual objetivo. Definição da linguagem a ser utilizada (Aspectos comunicativos do processo de redigir).

- **Produção coletiva do texto:** Para se chegar a produzir coletivamente o texto com os alunos é preciso definir com eles os aspectos acima listados, que não custa aqui ser repetidos: o que eu vou escrever, para quem eu vou escrever, com qual objetivo vou escrever e como será o vocabulário que vou usar, isto é, se o texto terá uma linguagem com vocabulário mais ou menos formal. Nesse momento você tratará sobre grau de formalidade da língua, discutindo com eles sobre como as pessoas usam a língua de forma diferente dependendo do lugar onde se encontram, da audiência de sua mensagem e do objetivo que você quer alcançar com a sua fala.

- **Primeira etapa do processo de escrita:** geração de ideias para compor o texto: nesta etapa vocês vão definir o que vão escrever, sobre qual tema. Vão selecionar informações sobre o tema, podendo ser leitura de material escrito sobre esse tema, discussão, imagens etc.

- **Esboço do texto:** aqui é a escrita propriamente dita do texto, embora não seja a versão final. Produzindo o texto com a turma, pois você, professora, é a escriba do grupo. Nessa hora, é importante o diálogo sobre a escolha de terminadas palavras que sejam adequadas ao gênero textual pretendido e ao objetivo. Também discuta sobre o tamanho da estrofe, sobre o que dizer e o como dizer.

- **Revisão do texto, em etapas:** primeiro a revisão do conteúdo, depois a revisão da forma (aspectos gramaticais, ortográficos, lexicais, morfossintáticos).

Obs.: a etapa de revisão da escrita do texto é uma das mais delicadas para o escritor porque ele tem que operar na revisão do conteúdo e na revisão da forma. Mas você precisa lembrar que a revisão mais profunda do texto não poderá ser realizada no mesmo dia da escrita desse texto, pois o cérebro humano não consegue trabalhar duas atividades distintas ao mesmo tempo. Gerar ideias, esboçar e organizar as ideias pedem concentração e não podemos ocupar esse momento com a tentativa de revisão profunda do texto. Desse modo, podem-se ser feitas revisões pontuais, mas deixe para a aula seguinte a revisão detalhada, pois você mesma terá condição de preparar para o grupo os questionamentos que direcionarão os alunos para os pontos a serem revisados.

- **sobre a revisão do conteúdo:** prepare para os alunos um roteiro de perguntas sobre a estrutura do gênero textual produzido para que eles observem se o que escreveram se enquadra mesmo na categoria cordel. Por exemplo: escrevemos o texto em estrofes? Meu texto tem rimas? Qual o assunto do meu texto? Esse assunto se mantém até o final do texto?

- **Revisão da forma:** neste momento, escolha alguns aspectos do texto a serem organizados na revisão, pois o aluno não dá conta de revisar todos os problemas apresentados. Uma boa estratégia para revisão do texto produzido coletivamente é você já ir coletivamente discutindo sobre a escolha da melhor palavra e a forma ortográfica de escrever as palavras que podem apresentar dificuldade para sua escrita.

APÓS A ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL CORDEL

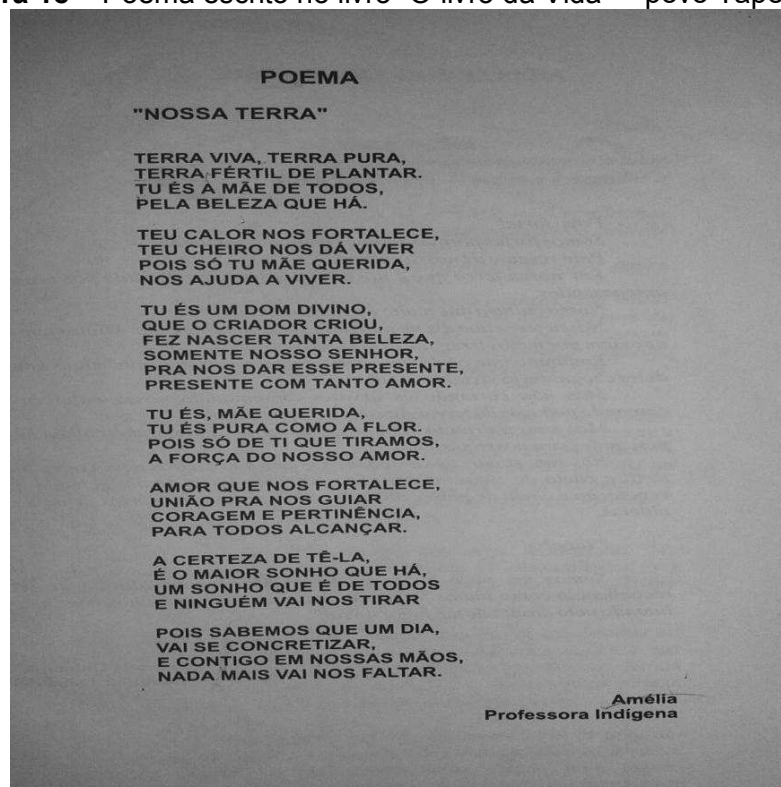
Etapa I: Publicização do gênero textual produzido

- Definição com a turma onde o texto circulará.
- Definição do modo como o texto será apresentado aos leitores.

Editoração final: os alunos chamam essa etapa do processo de escrita de passar a limpo. É o momento de registrar definitivamente o texto, escolhe o suporte textual. Se será em formato de livro de cordel; se será apenas numa folha de papel ofício etc. O que importa é que o cordel produzido pelo grupo tenha uma audiência real. Porque assim elas irão compreender que não se produz texto para nada, isto é, que só produzimos algo escrito que se tem um objetivo e um destinatário e esse destinatário, indiretamente, determina como vamos escrever nosso texto.

Sugestões de gêneros textuais da cultura indígena no Ceará:

Figura 18 – Poema escrito no livro “O livro da Vida” – povo Tapeba/CE



Fonte: Arquivo particular da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre educação escolar indígena é uma tarefa complexa, pois lidamos com um grupo étnico que, apesar de ser genericamente chamado de “Índios”, na verdade, são diversos povos, apresentando uma multiplicidade nos modos de ser e de viver; múltiplas culturas, diversidade de crenças, modos distintos de organização social e política. Essa heterogeneidade não nos autoriza a definir um único modo de pensar a educação escolar indígena. Caso tentássemos encontrar a melhor “fórmula” de organização para essa nova modalidade de educação, estaríamos apenas dando uma nova “roupagem” ao secular modelo de escola que sempre buscou fazer o índio assimilar a cultura da sociedade dominante.

Na nossa pesquisa, intitulada “Escrita nas Práticas Pedagógicas de Professores Indígenas no Contexto da Educação Escola Indígena no Ceará”, descobrimos justamente isto: não há um único modelo ou uma única regra para orientar as práticas pedagógicas na educação escolar indígena, pois esta se reveste de uma multiplicidade de fatores que vão determinar a heterogeneidade que faz parte do projeto de educação de cada comunidade dos povos autóctones.

Durante nossos contatos com os professores Tapeba que trabalham na primeira etapa do Ensino Fundamental na escola Índios Tapeba, fomos construindo um cenário sobre a educação escolar indígena na comunidade Tapeba e para a comunidade Tapeba. Sobre isto, encontramos no Projeto Político Pedagógico da escola o modelo de educação que o povo Tapeba tem definido como adequado aos seus interesses e às suas necessidades, pois fora construído coletivamente pela comunidade e seus professores.

Nesse Projeto, encontramos a proposta de uma educação escolar indígena que deve saber articular os saberes indígenas e os não indígenas, oportunizando o diálogo entre esses dois saberes para que os alunos e as alunas índias tenham a chance de transitar com competência nas sociedades indígenas e não indígenas, a partir da compreensão e domínio das práticas culturais de cada uma dessas sociedades.

Esse mundo letrado, que hoje exige que as pessoas saibam ir além do simples ato de saber ler e escrever um texto; mas sim, que sejam multiletradas, isto é, que tenham desenvolvido competências para o letramento digital, linguístico, midiático, dentre outros, impõe muito mais cobranças à escola, pois a ela lhe é

imposto construir uma proposta de educação que seja responsável para com o futuro de seus alunos e alunas.

A escola indígena Índios Tapeba deixou claramente no seu PPP que é interesse da comunidade que os alunos e as alunas indígenas sejam colocados diante de aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento de multiletramentos. E para se alcançar um patamar desejável de letramentos nessa sociedade grafocêntrica, é quase impossível não necessitarmos ter no projeto de educação escolar uma proposta bem consolidada para o ensino e a aprendizagem da escrita, porque sem um bom conhecimento dessa modalidade da língua, tornamo-nos peças frágeis no intrincado sistema social, e podemos vir a ser apenas objeto de dominação.

Os povos indígenas, após anos de privação ao acesso ao saber mais elaborado próprio do mundo letrado e disponível apenas às pessoas que faziam parte da classe dominante, têm agora a chance de colocar na sua proposta de educação todos os conhecimentos sistematizados e formais do mundo letrado para seus alunos e alunas.

Na pesquisa por nós realizada, encontramos nos principais documentos legais que tratam sobre a educação escolar indígena (Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, RCNEI (2005) e Diretrizes para Educação Escolar Indígena) a definição de uma proposta de educação indígena que deve contribuir para a ampliação e valorização dos conhecimentos dos alunos e alunas indígenas.

Ao tratarmos com os professores de nossa pesquisa sobre como construir esse modelo de educação escolar indígena que contribua para transformar os conhecimentos definidos no Projeto Político Pedagógico da escola em ferramentas a serem utilizadas para construção de um saber para a autonomia dos alunos, descobrimos que há uma fragilidade na formação acadêmica dos professores que os impede de saber o como construir pedagogicamente esse caminho para o alcance da autonomia dos discentes.

Ao analisarmos onde se encontrava o ponto frágil que retirava dos professores indígenas a competência para ir além do simples verbalizar o que estava posto no papel sobre como deveria ser o trabalho dos professores nas escolas indígenas, encontramos fragilidades em diversos aspectos, tais como: dificuldade dos professores para realizar sua formação inicial em magistério indígena; pouco espaço para formação continuada; formações continuadas que não

atendem às necessidades específicas da educação escolar indígena, pois são ministradas por profissionais que pouco conhecem sobre as especificidades da educação escolar indígena; falta de material didático específico para a educação escolar indígena e, por fim, frágil formação linguística dos professores para que possam construir seu próprio material didático.

Todos estes pontos foram observados quando do nosso estudo sobre a escrita nas práticas pedagógicas dos professores Tapeba, visto que não há como pensar a prática pedagógica do professor sem que se discuta sobre formação em magistério, formação continuada e material didático para a educação escolar indígena. Cada um destes aspectos interfere de alguma forma no fazer cotidiano dos professores nas suas salas de aula. Porque sem uma boa formação em magistério, o professor não consegue delinear boas práticas pedagógicas, selecionar os conteúdos mais adequados à realidade da sua turma, tampouco produzir bem seus materiais didáticos.

Por isso, torna-se necessário e urgente um projeto de formação inicial e continuada para os professores Tapeba, pois estes se ressentem da falta de um projeto de formação continuada que venha contribuir para sua autonomia pedagógica. Outro ponto que a pesquisa evidenciou é que a proposta de material didático para a educação escolar indígena ainda está longe de ser uma realidade nas escolas indígenas no Ceará. Sem um material didático especificamente produzido para o povo Tapeba, os professores da escola Índios Tapeba elaboram apostilas, constroem textos com os alunos, compram livros para servir de fonte de pesquisa, como solução para o problema da falta de material didático.

Evidenciamos também na pesquisa que todos esses problemas refletiam negativamente no trabalho dos professores em sala de aula, mais especificamente no trabalho com a escrita. Isto fica claro quando observamos que os professores Tapeba, nas entrevistas, quando perguntados sobre escrita, sobre prática de ensino da escrita e sobre escrita e seu papel para o desenvolvimento da interculturalidade na escola, pouco sabiam dizer acerca dessas questões, não indo além do senso comum de dizer que trabalham com texto, que colocam os alunos para produzir textos etc.

Por isso, acreditamos que a relevância e contribuição desta pesquisa sobre a escrita nas salas de aula do ensino fundamental, da educação escolar indígena, está na clareza que aqui ficou sobre o importante papel que um sólido projeto de

formação continuada, cujo foco seja especificamente o ensino da língua, na sua modalidade escrita, com abordagem no trabalho com gêneros textuais, pode desempenhar na melhoria do trabalho do professor na escola, e que contribua para o desenvolvimento da interculturalidade.

Também a escrita produzida pelos professores Tapeba e analisados por nós, deixou claro que é por meio dela que a possibilidade de um trabalho para o diálogo intercultural pode acontecer na escola indígena. Por isso, apesar das fragilidades das práticas pedagógicas dos professores, o que está sendo feito na escola Índios Tapeba para o ensino da escrita na sala de aula já é um bom caminho para a valorização da cultura indígena e para a construção de diálogo entre a cultura indígena e não indígena, visto que diversos professores já realizam produções coletivas com seus alunos e já organizam coletâneas de textos sobre a cultura do povo Tapeba.

Quando analisamos a diversidade de material didático utilizado pelos professores Tapeba, vimos que não havia no conjunto desses materiais nenhum que tivesse sido produzido especificamente para a educação escolar indígena no Ceará. Cada professor indígena organizava o seu material didático, selecionando textos e livros que para ele melhor se adequavam à realidade da sua turma e aos objetivos dos conteúdos a serem repassados para os alunos.

Apesar de sabermos que esta não é a melhor forma de organização de uma proposta de material didático, consideramos positiva a liberdade que os professores Tapeba têm para organizar seus materiais. Ao terem essa liberdade, foi possível trazer para sala de aula os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas nas formações em magistério ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. De posse desse material sobre a cultura indígena e sobre a cultura do povo Tapeba, foi possível trabalhar com os alunos a valorização dos saberes do seu povo. Com isso, os alunos passaram a conhecer mais sobre sua cultura e a de outros povos indígenas no Ceará e de outros estados do Brasil.

Ao encontramos em nossa pesquisa a prática pedagógica do professor para o ensino da escrita em sala de aula, a partir do uso do material didático produzido nas formações de magistério indígena, concluímos que as formações continuadas são importantes não só porque capacitam o professor para trabalhar com seus alunos, mas também porque é a oportunidade que os professores têm para organizar produções coletivas de material didático.

Diante deste cenário, podemos concluir que muitos desafios ainda estão presentes na educação escolar indígena, e isto não poderia deixar de existir, pois essa modalidade de educação é recente e precisará de mais tempo para organizar e atender as necessidades de suas especificidades.

Mesmo assim, as possibilidades de melhoria da qualidade de suas escolas são muitas, pois encontramos na escola indígena Tapeba professores que desejam vencer as dificuldades, querem estudar para melhorar a educação a ser ofertada ao seu povo. Para esses educadores, educação e luta são interdependentes e mutuamente estão a favor de construir um projeto de sociedade indígena que contribua para o encontro dos saberes indígena e não indígena.

Finalmente, acreditamos que será pelo desenvolvimento de atividades de escrita na sala de aula, organizadas em gêneros textuais, que a comunidade Tapeba efetivará seu projeto de educação intercultural, colocando os saberes indígenas e os saberes da sociedade não indígena à disposição de seus alunos e alunas para que estes possam fazer as melhores escolhas quando da construção de seu projeto de vida. Cabe aos professores indígenas lutar pela melhoria de sua formação em magistério para que suas práticas pedagógicas não fiquem esvaziadas de sentido em meio a tantos objetivos e responsabilidades presentes no projeto de educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ticiana de Oliveira. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Aedos**, n. 10, vol. 4, Jan./Jul., 2012, p. 8-27.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. CONAE: Congresso Nacional de Educação, 2010.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>>.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2018**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.

_____. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**: Regula a situação dos índios nascidos no território nacional.

_____. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código civil dos estados unidos do Brasil.

_____. **Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Estatuto do Índio.

_____. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, Jan./Abr., 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDOU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p.240-255, Jul./Dez., 2011.

_____. V. M. Sociedade, Educação e Culturas: questões e propostas nas teias da globalização - cultura e educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Os Direitos do índio**: ensaios e documentos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

_____. **Política indigenista no século XIX**. História dos índios no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992, p. 133-154.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**: ensino médio, volume único. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul./Dez., 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco e Revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 16, p. 45-62, 2001.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais. Vera (Org.). Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 21ª Ed. - São Paulo: Ed. Ática, 2002.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 5 ed. – 8 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRUPIONI, Luis Donisete. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

_____; MONTE, Nietta Linderberg (Coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. – 3 ed. – São Paulo: Ática, 1990.

LOPES, Fátima Martins. **Índios, Colonos e Missionários na Colonização da Capitania do Rio Grande do Norte**. Apresentação de Enélio Lima Petrovich. Natal/RN: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1998.

LUCIANO (BANIWA), Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje**. Rio de Janeiro, Brasília: Trilhas de Conhecimentos/Laced/MEC/Secad/Unesco, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, fev. 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). O Projeto Tukuna: Uma Experiencia de Ação Indigenista. *In*: _____. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. São Paulo: Marco Zero/UFRJ, 1987.

_____; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO/LACED/UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>.

RICARDO, Carlos Alberto; PACHECO, João (Orgs.). Apresentação de Terras Indígenas no Brasil. *In*: _____. **Terras Indígenas no Brasil**. São Paulo: CEDI, 1987, p. 1-5.

SANTILLI, Márcia. Os direitos indígenas na Constituição brasileira. *In*: _____. **Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90**. São Paulo: CEDI, 1991, p. 11-14.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da (Coord.). **Povos Indígenas no Ceará**: Organização, memória e luta. Fortaleza: Editora e Gráfica Ribeiro's, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Fundamentos).

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Orgs.). **Além da Tutela**: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. Volume único. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES INDÍGENAS TAPEBA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES INDÍGENAS TAPEBA

ORIENTANDA: HERTHA CRISTINA CARNEIRO PESSOA
ORIENTADORA: PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO

NOME:

IDADE:

ESCOLARIDADE (Se tem curso superior, onde foi feito, em que ano):

ETNIA:

1. Há quando tempo ensina na educação básica?
2. Há quanto tempo ensina nesta escola?
3. Você fez formação em Magistério Indígena? Em que ela contribuiu para que você utilizasse os conhecimentos adquiridos em sala de aula?
4. Você fez algum curso de formação para discutir os saberes indígenas na escola. Quando foi? Fale sobre esta formação e o que ela contribuiu para a sua prática docente?
5. Você conhece a lei 11.645/2008 que implementou o ensino da história e cultura indígena na educação básica, se conhece através de que meios ficou sabendo?
6. A escola recebe material didático da secretaria de educação ou do governo federal relativo à temática indígena?
7. Que tipo de material didático você disponibiliza na escola e utiliza como material pedagógico em suas aulas?
8. A temática indígena é trabalhada na escola de que modo?
9. O material didático que você utiliza é suficiente, do ponto de vista da formação do aluno nas questões indígenas em sala de aula?
10. Que tipo de material didático costuma utilizar nas suas aulas de língua portuguesa?

11. Nas aulas de língua portuguesa você costuma utilizar os saberes dos povos Tapeba com seus alunos para que eles conheçam os saberes da comunidade? Como organiza as aulas com esta temática?
12. Você costuma convidar idosos da comunidade para trabalhar os conhecimentos que eles possuem na escola em ação conjunta com os docentes?
13. Que dificuldades você tem em sala de aula em implementar um ensino que discuta os saberes dos povos indígenas com seus alunos?
14. Você acredita que o currículo praticado na escola está contribuindo para a educação escolar indígena, na perspectiva que os povos Tapeba e demais povos indígenas propõem?
15. Que tipo de material didático você utiliza para as suas aulas para incentivar à produção de texto dos alunos?
16. Em suas aulas, você costuma utilizar os saberes indígenas na produção textual?
17. Como você trabalha a produção de texto na sala de aula?
18. Que dificuldades de escrita você observa na produção de texto dos seus alunos?
19. Como é trabalhada a leitura de textos com conteúdos indígenas em sala de aula?
20. Que tipo de textos sobre os povos indígenas você leva para serem lidos e discutidos em sala de aula?
21. Este material é produzido na escola ou é do próprio livro didático que você recebeu?
22. Para você quais os desafios da escola indígena a partir de sua experiência?
23. Que desafios você percebe na educação escolar indígena em relação à formação docente? E em relação ao material didático disponível na escola?

**ANEXO A – FICHA DE COLETA DE DADOS GERAIS SOBRE AS
PROFESSORES TAPEBA QUE LECIONAM NO PRIMEIRO SEGMENTO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ÍNDIOS TAPEBA, EM CAUCAIA-CEARÁ**

**FICHA 1 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS
TAPEBA**

NOME: ANA CAROLINA DO NASCIMENTO DE SOUZA	MARGARIDA	
IDADE: 25/12/1987	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: MAGISTÉRIO CONCLUÍDO. SUPERIOR EM ANDAMENTO PEDAGOGIA		
ANO QUE LECIONA: 3º		TURNOS: T
INFANTIL		TURNOS: M
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 8 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

**FICHA 2 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS
TAPEBA**

NOME: CAMILA DO NASCIMENTO MATOS	LÍRIO	
IDADE: 1994	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: CURSANDO PEDAGOGIA		
ANO QUE LECIONA: 1º		TURNOS: T
		TURNOS:
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 1915		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

FICHA 3 - DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA

NOME: ANTONIA LEIDIANE NASCIMENTO COSTA	ROSA	
IDADE: 23/05/1984	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: MAGISTÉRIO INDÍGENA EFORMADA EM HISTÓRIA		
ANO QUE LECIONA: 5º		TURNOS: M
ENSINO MÉDIO – DISC. HISTÓRIA		TURNOS: T
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 15 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

FICHA 4 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA

NOME: LILIANE LIMA DE MORAES	JASMIM	
IDADE: 02/12/1985	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: LICENCIADA EM PEDAGOGIA		
ANO QUE LECIONA: 5º		TURNOS: M
4º		TURNOS: T
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 8 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

FICHA 5 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA

NOME: SHEILA SOARES GOMES	PAPOULA	
IDADE: 27/10/1984	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: MAGISTÉRIO INDÍGENA		
ANO QUE LECIONA: 3º		TURNOS: T
2º		TURNOS: M
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 7 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

**FICHA 6 - DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS
TAPEBA**

NOME: NORMA LIMA COSTA	COPO DE LEITE	
IDADE: 01/01/1976	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: CONCLUINDO CURSO SUP BIOLOGIA		
ANO QUE LECIONA: 2º		TURNO: M
8º		TURNO: T
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 25 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

**FICHA 7 - DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS
TAPEBA**

NOME: CLAUDENICE SOARES GOMES		
IDADE: 08/04/1989	SEXO: F	
GRADUAÇÃO: CURSANDO A LICENCIATURA EM MAGISTÉRIO INTERCULTURAL INDÍGENA		
ANO QUE LECIONA: INFANTIL		TURNO: M
1º		TURNO: T
TEMPO DE MAGISTÉRIO: 4 ANOS		
PERTENCE A COMUNIDADE: COMUNIDADE LAGOAS DOS TAPEBA		

ANEXO B – ORAÇÃO (MÚSICA) DE ABERTURA DO RITUAL SAGRADO O TORÉ POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DO CEARÁ

AS MATAS VIRGENS ESTAVAM ESCURAS QUANDO O LUÁ CLAREOU – BIS
MAIS QUANDO OUVI A VOZ DO MEU POVO TODOS OS INDÍOS AQUI GHEGOU
– BIS.

MÚSICAS

1. QUEM DEU ESSE NÓ

MAS QUEM DEU ESSE NÓ NÃO SOUBE DÁ
MAS QUEM DEU ESSE NÓ NÃO SOUBE DÁ
ESSE NÓ TÁ DADO E EU DESATO JÁ
OU DESENROLA ESSA CORRENTE E DEIXA OS INDÍO TRABALHAR – BIS

2. PISA Ô PISA

OI PISA OI PISA, OI VAMOS PISAR
PISA NA JUREMA DO SEU JUREMÁ (BIS)

OI NA JUREMA TEM NA JUREMA DÁ
CABOCO BOM PRA TRABALHAR (BIS)

3. COMIDA DE CABOCO

COMIDA DE CABOCO É SAMAMBAIA É SAMAMBAIA É SAMAMBAIA (BIS)
OI PISA CABOCO E NÃO SE ATRAPALHA SALVE O SEU FILHO DA SAMAMBAIA
(BIS)

MÚSICA DOS POVOS INDÍGENAS TABAJARA E KALABAÇA DE PORANGA

EM TODA TRIBO TEM QUE TER O REI DA ALDEIA
OS TABAJARAS JÁ SABEM QUEM É
E OS KALABAÇA COM SUA FORÇA DE VONTADE
RESPONDEM O NOME DELE É PAJÉ

AJUDA EU PAJÉ

AJUDA NÓS PAJÉ

AJUDA OS INDÍOS A LUTAR COM MUITA FÉ – BIS

E QUANDO NÓS VAMOS PARA O TRABALHO
NÓS LEVAMOS ÁGUA NO COITÉ
E QUANDO O SOL SE PÕE BEM A NOITINHA
COM A MATRACA DANÇAMOS O TORÉ

AJUDA EU PAJÉ

AJUDA NÓS PAJÉ

AJUDA OS INDIOS A LUTAR COM MUITA FÉ – BIS

MAS VAMOS TODOS JUNTOS NESSA LUTA
E TODOS JUNTOS VAMOS LUTAR
COM O PAJÉ MORANDO NESSA TRIBO
E PAI TUPÃ HABITANDO NESSE LAR.

AJUDA EU PAJÉ

AJUDA NÓS PAJÉ

AJUDA OS INDIOS A LUTAR COM MUITA FÉ – BIS

ANEXO C - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA

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

Aldeia Indígena Lagoa dos Tapeba – Terra Indígena Tapeba – Caucaia – CE

Missão

Garantir a excelência na modalidade da Educação Escolar Indígena, tornando-a um ambiente agradável e de interação entre os saberes tradicionais e ancestrais do Povo Tapeba e os conhecimentos científicos e intelectuais da sociedade envolvente.

Visão de Futuro

Ser referência na área da Educação Escolar Indígena no Brasil, através do desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras que impulsionem a qualidade no ensino e na aprendizagem e que não mude nosso jeito de ser.

Valores

- Valorização da Cultura Tapeba e da diversidade étnica e cultural;
- Responsabilidade socioambiental;
- Respeito aos troncos velhos (sábios) da nossa comunidade e da espiritualidade;
- Valorização da interculturalidade e das especificidades do nosso povo.

ÍNDICE

1. Apresentação;
2. Histórico da escola;
 - 2.1. Contexto Geral;
 - 2.2. Nossa escola começou assim;
 - 2.3. Nossa trajetória;
 - 2.4. Nossa escola hoje.
3. Fundamentação da proposta e Marco legal da Educação Escolar Indígena.
4. A comunidade Lagoa dos Tapeba.
5. Justificativa.
6. Objetivos;
 - 6.1. Gerais;
 - 6.2. Específicos.

7. Metodologia

8. Gestão Escolar.

8.1. Quadro administrativo do Núcleo Gestor

8.2. Competência do Núcleo Gestor;

8.3. Competência do diretor;

8.4. Competência do Coordenador;

8.5. Competência do secretário (a) Escolar.

9. Matriz Curricular;

9.1. Objetivos da sares de conhecimento;

9.2. Linguagens e códigos;

9.3. Ciências da matemática e da natureza;

9.4. Ciências sociais;

9.5. Arte e cultura Tapeba;

9.6. Temas transversais;

10. Avaliação

10.1. Formas de registros e avaliações;

10.2. Avaliação do aluno;

10.3. Avaliação do professor;

10.4. Avaliação da escola.

11. Ficha de identificação da escola;

11.1. Denominação;

11.2. Mantenedora;

11.3. Quadro administrativo/ Núcleo gestor;

11.4. Corpo docente;

11.5. Cursos;

11.6. Instalações.

A proposta pedagógica aqui apresentada, tem por finalidade atender as necessidades educacionais específicas da Escola Indígena Índios Tapeba, localizada na Aldeia Indígena Lagoa dos Tapeba, S/N, Terra Indígena Tapeba, situada no município de Caucaia – Ceará, conforme as realidades sócio culturais, linguísticas e política de interesse dessa comunidade, através de uma proposta diferenciada de ensino tendo como referência os seguintes princípios da educação escolar indígena: Ser uma escola comunitária, específica e diferenciada intercultural e “que não mude nosso jeito de ser”

1. HISTÓRICO DA ESCOLA

1.1. CONTEXTO GERAL

No Brasil desde o século XVI, a oferta, programas e educação escolar às comunidades indígenas estiveram pautadas pela catequização civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional, dos missionários Jesuítas aos positivistas do serviço de Proteção aos índios – SPI, do ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do

que eram, impondo valores, negando identidade e culturas diferenciadas (PNE-Lei nº 10.172//01).

Com a instalação do Estatuto do índio (Lei nº 6001/73), as populações indígenas brasileiras, passaram a acessar a alguns direitos essenciais antes negados. Assim programas de educação escolar indígena passaram a se inserir no contexto de vários povos indígenas, especialmente pela atuação de técnicos (professores) da FUNAI que passaram a lecionar no interior das aldeias indígenas.

O modelo de atenção a assistência às comunidades indígenas na área da educação escolar indígena instituído pelo governo brasileiro através da FUNAI não atendia aos interesses da maioria dos povos do país. Esse quadro só passou a mudar com a aprovação da Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da Educação nacional – LDBEN), que passou a reconhecer os direitos das especificidades indígena no seu contexto de educação, desde o modelo de construção da proposta pedagógica das escolas indígenas, até o protagonismo indígena na gestão e docência das escolas indígenas, para isso a LDBEN garantiu também conquistas na área da formação dos profissionais indígenas em serviço e capacitações continuadas para os professores das escolas indígenas e de ações que viabilizassem o repasse de recursos financeiros para que essas escolas possam gerir sobre suas demandas.

Recentemente esse quadro começou a mudar. No ano de 1990 a partir de contato com instituições indígena se indigenistas, Ong's de apoio as comunidades indígenas do Estado do Ceará, onde são desenvolvidos trabalhos pautados na análise do convívio construtivo entre segmentos diferenciados, respeitando e aceitando as diferenças e os princípios de nossa etnia, o povo Tapeba inicia na condição de pioneiro, a educação infantil e posteriormente, ampliando-se para as primeiras séries do ensino fundamental e atualmente oferecendo inclusive a 2ª etapa do ensino Fundamental.

Os segmentos governamentais de assistência e apoio aos índios juntamente com grupos organizados da sociedade civil, contribuíram para estruturar e fortalecer o movimento indígena, atuando pela conquista e garantia dos seus territórios bem como na luta pela educação de qualidade, e aceitação da sua cultura perante o restante da sociedade civil. Nesse processo de contato acentuado e permanente, houve com a política de genocídio e etnocídio, instituída pela província do Ceará, no ano de 1863, a publicação de um decreto extinguindo os povos indígenas do nosso estado, mesmo nossas populações resistindo as mazelas do poder colonial e suas atrocidades.

A relação brasileira / sociedade indígena é desvantajosa para o grupo minoritário que sofre um processo de desrespeito, discriminação, desvalorização e da forma de se organizar sócio-culturalmente. É nesse contexto que a educação escolar indígena passa a ser vista como possibilidade de se constituir num campo de conscientização, reflexão dessa situação histórica – política e veicular conteúdos relacionados ao conhecimento socializado de nossa cultura que instrumentalizem nossa comunidade submetida a interagir com a sociedade nacional de maneira mais igualitária. A par dessa questão existe a possibilidade de remontar a história do povo Tapeba e sua experiência existencial, condição de afirmação da identidade étnica, construída a partir da auto-imagem positiva enquanto grupo étnico.

2.2. O QUE FUNDAMENTOU A CRIAÇÃO DA Escola indígena em nosso povo?

No ano de 1990 as comunidades indígenas Tapeba: Trilho e Lagoa dos Tapeba, diante dos constantes atos de preconceitos e discriminações sofridos pelos alunos indígenas nas escolas convencionais, que localizavam-se no entorno de nossas aldeias

resolvemos instituir um modelo de escola comunitária indígena, com um formato diferenciado, sendo o ensino voltado especificamente para as crianças de nossas comunidades. Assim o currículo de nossa escola poderia a partir do cotidiano de nossa comunidade, refletir a real necessidade de aprendizagem dos alunos, se adequando ao contexto local. Assim, além das disciplinas que compõem a base curricular comum (Ex: Português Matemática, Geografia, etc.), nossa escola incluiu algumas disciplinas específicas para o nosso povo, pelo significado importante que essas disciplinas têm para a sustentabilidade de nossas comunidades, como: Arte indígena, História Tapeba e cultura indígena. Além dessas disciplinas a escola também pensou em temas transversais que de forma estrutural e didático-pedagógico, fortalecendo nossa cultura como: meio ambiente, medicina tradicional, atividades de subsistência, etc.

2.3. NOSSA TRAJETÓRIA

A Escola dos Índios Tapeba, como era chamada, iniciou suas atividades debaixo de um cajueiro, funcionando ali por dois anos. A escola ainda sem reconhecimento e os alunos não registrados no censo, não dispunha na época de recursos financeiros, materiais e humanos para garantir o seu pleno funcionamento, tais materiais eram imprescindíveis para que se garantisse pudesse ofertar as mínimas condições de funcionamento da nossa escola, possibilitando uma dignidade maior para nosso público.

O material didático utilizado na escola era doado por escolas que visitavam nossa aldeia. Por falta de estrutura nas épocas chuvosas a escola era paralisada até que o período de chuva cessasse. Nessas mesmas condições de materiais funcionou por mais de três anos num pequeno galpão de taipa construído pela comunidade. Com risco de desmoronamento, no ano de 1996 a escola é transferida para a casa da professora Rita de Cássia Cruz do Nascimento (Sinhá Tapeba), pioneira dessa escola, ali funcionou um ano letivo. Com a disponibilização de dois cômodos da pequena casa do Sr. Anselmo do Nascimento, agricultor indígena de nossa aldeia, a escola já em expansão funcionou nesse espaço por mais 03 anos. Logo após a finalização de um projeto de plantas medicinais, que gerou a construção de um galpão, a comunidade resolveu sede-lo para que ali a escola pudesse funcionar. O galpão tinha apenas uma sala de aula, num espaço aberto, uma cozinha de aproximadamente 1,5m x 2,0m e um kit sanitário (banheiro) construído pela (Fundação Nacional de Saúde) FUNASA, que dava suporte a todos os alunos e funcionários da escola. Foi exatamente nesse espaço que nossa escola funcionou 07 anos, com o crescimento de matrículas se superando a cada ano. Todas as dificuldades enfrentadas por nossa escola serviu ainda mais para oferecer a luta por uma educação escolar indígena de qualidade.

2.4. NOSSA ESCOLA HOJE

A Escola Índios Tapeba está localizada na Aldeia indígena lagoa dos Tapeba, situada no município de Caucaia. Pertencente à rede estadual de ensino, sendo que hoje possui o ato de criação reconhecido, mas ainda não está credenciada.

A mesma atualmente atende 260 alunos distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação infantil, Ensino fundamental I e II e Ensino médio, as quais estão distribuídos nos dois turnos, manhã e tarde.

Através da assinatura de convênio estabelecido pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEDUC, Fundação Nacional do Índio – FUNAI,

Departamento de Edificação Rodovias e Transportes – DERT e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, fomos contemplados com a construção da 1ª (primeira) das doze escolas previstas no referido convênio, que visava à construção dos primeiros equipamentos de educação indígena no Ceará. O padrão arquitetônico do prédio construído, baseou-se nos resultados dos trabalhos produzidos pelos professores indígenas no Curso de Formação para Professores Indígenas do Ceará e arquitetado pelo arquiteto da FUNAI. O formato da escola retrata valores do nosso povo, refletindo as particularidades, étnico - culturais bastante definidas. O formato do prédio visto de cima retrata o modelo de um cocar. O prédio tem estrutura semicircular. Em seu centro foi construído um círculo simbólico para realização dos nossos rituais e atividades tradicionais, valorizando a importância do círculo para nosso povo. A ideia é: no início do período da manhã (segunda-feira), e no final do período da tarde (sexta-feira), as atividades escolares da semana, serem iniciadas e encerradas por nossos professores, alunos e funcionários, com a celebração do Ritual do Toré, como forma de agradecer por mais uma semana de estudos, e, fortalecer a relação do povo Tapeba com a espiritualidade indígena.

Desde a sua inauguração em 2005, sua infraestrutura já deixava a desejar não comportando a clientela na qual ela atende.

O nosso prédio, na parte administrativa, conta com:

- 01 sala para secretaria;
- 01 sala de professores;
- 01 sala de informática;
- 01 almoxarifado;
- 01 sala de multimeios;
- 04 salas de aula;
- 01 refeitório;
- cozinha e despensa;
- 02 banheiros individuais (01 masculino e 01 feminino);
- 01 banheiro individual na sala dos professores e
- 02 banheiros coletivos (01 masculino e 01 feminino).
- OBS: são utilizadas 7 (sete) salas de aula, sendo uma construída com recursos próprios, e as demais turmas feitas adaptações, como a sala dos professores e almoxarifado, como sendo sala de aula e um dos banheiros coletivos como almoxarifado.

No prédio há ainda um espaço aberto e uma área livre de aproximadamente 150 metros quadrados. Outros espaços importantes que utilizamos como espaços educativos no dia-a-dia da escola são: uma área coletiva de plantio de aproximadamente 800 metros quadrados, o terreiro sagrado dos Pau Branco para a prática de atividades culturais e espirituais, as matas, especialmente os carnaubais, a Lagoa dos Tapeba, o Riacho Tapeba, a casa de farinha, o campo de futebol da aldeia e as nossas pedreiras.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA E MARCO GERAL

A partir da constituição de 1988, no Art. 231 e da Resolução nº 003/1999 e PNE-2001, as comunidades indígenas tiveram assegurados uma prática educacional que reconhece sua organização social, costumes e processos próprios de aprendizagem.

O que podemos extrair da norma posta na nossa constituição acerca da Educação Indígena:

“Art. 231/CF – São garantidos aos índios seus usos, costumes, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo a União demarcá-la e fazer proteger todos os seus bens.”

Consideramos a educação indígena como um “bem”, por tanto a própria norma constitucional assegura a proteção expressa sobre os bens estabelecidos pelas comunidades indígenas, entre eles a Educação está amparada.

Na Resolução nº 003/99, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, reconheceu-se a modalidade de Educação Escolar Indígena, a partir desse dispositivo, o Estado Brasileiro passou a implementar os processos próprios de aprendizagem junto as comunidades indígenas, incluindo as escolas indígenas em programas de financiamento e criando programas próprios para a educação escolar indígena.

No Ceará, a luta pelo reconhecimento da modalidade da educação escolar indígena, amparada em dispositivos normativos próprios, somente efetivou-se no ano de 2004, com a edição da Resolução nº 382, aprovada pelo Conselho de Educação do Ceará – CEC. Tal resolução buscava, além de regulamentar a resolução 003/CNE no âmbito estadual, como também de inovar o reconhecimento as particularidades da Educação Escolar Indígena do Ceará, principalmente na parte de reconhecimento oficial das escolas Indígenas, estabelecendo critério para o seu credenciamento, assim como, a definição quanto a tipificação das escolas indígenas, para que pudéssemos ter garantido o direito a uma gestão escolar própria viabilizada através desse dispositivo, já que antes da edição dessa resolução, quase todas as escolas indígenas não possuíam gestão escolar, o que dificultava o reconhecimento do histórico escolar dos discentes, além da falta de autonomia das próprias escolas indígenas.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ

O histórico da educação escolar indígena no Estado do Ceará se confunde com o histórico da própria Escola Índios Tapeba, já que é esta uma das primeiras escolas indígenas pioneiras na instituição dessa modalidade de ensino em nosso estado. Para ilustrar os marcos temporais na área da educação escolar Indígena no Ceará, elencamos:

- Instituição da Associação das Comunidades do Rio Ceará que transformou-se na Associação das Comunidades dos Índios Tapeba (1985);
- Criação das Escolas: Índios Tapeba e Tapeba do Trilho (1990);
- Realização de visitas técnicas por servidores da SEDUC junto às Escolas Tapeba (1996);
- Realização de um censo educacional específico para a educação escolar indígena (1998);
- Realização da 1ª Etapa de capacitação de professores indígenas (1999);
- Constituição de um quadro de técnicos e um setor específico na Secretaria de Educação Básica executora das ações (1999);
- Acontecem as primeiras contratações de professores indígenas Tapeba em caráter temporário, através do convênio estabelecido entre a SEDUC e ACITA (1999);
- Início do processo de formação de professores indígenas pela Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Ceará e Associação dos Professores Indígenas Tapeba - APROINT (2000-2003);
- Fundação da Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT) (2002);
- Construção de escolas indígenas (2006);

- O Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC) elabora e aprova a Resolução nº 382/2003 que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências (2003);
- Criação do núcleo gestor das escolas indígenas, composto de diretor, coordenador pedagógico e secretário, escolhidos pelos respectivos povos indígenas (2003);
- Criação da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (2003);
- Conclusão da 1ª Turma de professores indígenas capacitados no magistério indígena nível médio – 2005;

A NOSSA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica da nossa escola, busca estabelecer a interação dos ensinamentos tradicionais do nosso povo, concebendo a Educação Tradicional como parte integrante do currículo junto aos saberes da educação ocidental, pautada nos conhecimentos científicos e intelectuais convencionais.

Com isso se garante uma prática pedagógica que respeite a trajetória histórica de contato vivido pela comunidade, e tem como finalidade a resistência ao processo de dominação. Ficam estabelecidas assim as bases para uma relação de uma educação baseada no diálogo, na troca de experiências e de conhecimento, respeito as práticas sociais e aos valores da comunidade com que vai interagir.

As especificidades dessas modalidades de ensino estão na interação entre dois sistemas culturais: O da sociedade indígena e o da sociedade nacional. Ao mesmo tempo em que se valorizam os conhecimentos e as formas de agir e de pensar do grupo indígena, se proporciona que tenha acesso aos conhecimentos e valores questionados pela sociedade não indígena.

Por isso mesmo a escola indígena tem como uma característica a questão intercultural e comunitária, servindo como mantenedora e mediadora dos repasses de conhecimentos gerais da etnia que se estrutura com participação efetiva da comunidade inserida na escola indígena.

4. A COMUNIDADE LAGOA DOS TAPEBA

A comunidade ou Aldeia Lagoa dos Tapeba, é uma comunidade formada por uma área de vegetação nativa, com carnaubais, matas e inúmeras formas de recursos hídricos. Nossa comunidade é formada por aproximadamente 400 famílias, com cerca de 1.120 habitantes, em sua maioria, famílias que retornaram a nossa área tradicional após as ações vitais de recuperação de nosso território, através de ações que chamamos de “Retomadas”. A área da nossa aldeia comporta a maior parcela do nosso território em nossa posse, em relação as demais aldeias que compreendem nosso povo. Nossa aldeia possui duas áreas coletivas de plantio, que beneficia diretamente cerca de 75 agricultores indígenas de 06 aldeias Tapeba.

As principais atividades de subsistência de nossa aldeia são:

- Agricultura de subsistência – Nessa atividade são cultivadas tradicionalmente o feijão, o milho, a mandioca, a macaxeira, o quiabo, o maxixe, o jerimum, etc;
- Pesca – Nessa atividade, identificamos diversas formas tradicionais de captura do peixe, seja através do uso mais convencional de anzóis, tarrafas e redes (galões), até o uso de instrumentos e técnicas tradicionais, como é o caso das zabóias, feitas com talos de

carnaúba, choque, produzido como cipós de marmeleiro, além de técnicas como o “eito”, que é a pesca com as mãos realizadas por grupos de pescadores que afugentam os peixes próximos às margens de rios e lagoas. Nessa atividade, são identificadas uma variedade de peixes existentes em nosso território, tais como: o cará branco, cará preto, jacundá, traíra, eiú, piau, suvela, piaba, piabussú, tucunaré, tambuatá, bodó, etc. Além de peixes, há uma variedade de crustáceos na região, especialmente a variedade de camarões (pitu, canela seca e sossego), aratanha, ostras, siri e aratu.

- Caça – Embora seja uma atividade que vem sendo desvalorizada ou desprestigiado pelo povo Tapeba, trata-se de uma atividade bastante peculiar, por se tratar de uma atividade que trás conhecimentos tradicionais próprios de nosso povo. Nessa atividade, a criatividade para afugentar e capturar pequenos animais para o consumo são retratadas a partir de instrumentos produzidos como a arapuca (produzida com pequenos gravetos de marmeleiro), quixó (armadilha construída com uma pedra e pequenos gravetos que a sustenta), fojo (pequena caixa colocada num buraco escavado em pequenas trilhas para a captura de preás). Os animais que ainda são utilizados para a alimentação de muitas de nossas famílias são: teju, camaleão, tatu, cassaco, peba, preá, cobra de veado e pássaros nativos. Tal atividade vem perdendo sua essência pela escassez da variedade de animais. Nosso território que vem constantemente sendo atingido por ações de desmatamento e queimadas desordenadas, tem possibilitado o desaparecimento de variedades de animais na região, o que tem provocado um debate interno sobre a importância de não mais ser realizadas a prática da caça em nosso território. Tal debate especialmente é discutido a partir da relação da nossa escola com o restante da comunidade.

- Produção de artesanato – O povo Tapeba é conhecido também por uma criatividade particular na área de confecção de artesanatos. A maioria dos objetos produzidos, são derivados de matérias primas como a argila, sementes nativas, madeiras e talos de carnaúba, tucum (fibra do olho da carnaúba), quengas de côco, plumas, etc. Os principais tipos de artesanatos produzidos, são: colares e pulseiras de sementes nativas, brincos de sementes e plumas e de côco, anéis de côco, pequenas esculturas produzidas com talos de carnaúba e troncos de árvores, painéis, quatinhas e alguidares de cerâmica, etc.

- Coleta de frutas de época – O calendário sazonal do Povo Tapeba apresenta variedades de frutas que são coletadas em cada período do ano, dentre os principais tipos de frutas de época, citamos: cajá, siriguela, caju, manga, goiaba, pitomba, etc.;

- Retirada da palha de carnaúba – A carnaúba é considerada uma árvore sagrada para o nosso povo, tendo relações com a espiritualidade indígena, presente também na memória e na oralidade do nosso povo e também está situada como uma das principais atividades de subsistência em nossa comunidade e no nosso povo. A retirada da folha/palha da carnaúba, ocorre sempre no período de setembro a dezembro. Nesse período, diversos indígenas adentram em matas fechadas ou em pequenas trilhas para coletarem as palhas, que são cortadas pelos taboqueiros, retiradas pelos aparadores, transportadas pelos comboeiros e estendidas em locais abertos. Trata-se de uma atividade ainda bastante precária, já que nosso povo não dispõe de veículos e equipamentos para o beneficiamento da cera da carnaúba, assim, somente a mão de obra indígena é contratada e a matéria prima é beneficiada fora da nossa comunidade, assim, a maior parte do lucro com essa atividade fica na mão de arrendadores e proprietários de usinas de cera de carnaúba.

- A economia do nosso povo, além das atividades de subsistência mencionadas, se relacionam ainda com outras formas de sobrevivência, entre elas destacam-se: venda de

frutos na capital, empregos em serviços informais, acesso ao trabalho em fábricas e empresas que se localizam em bairros próximos a nossa aldeia e a um sistema interno de troca.

Nossa comunidade se organiza socialmente a partir de um sistema de decisão criada para diminuir sobre quaisquer assuntos que dizem respeito a nossa aldeia. Esse sistema integra uma reunião mensal, que acontece em todas as ultimas quarta - feiras de cada mês, envolvendo todos os seguimentos de nossa comunidade para discutir e decidir sobre os assuntos referentes ao nosso povo. Para conduzir a vida política de nossa aldeia, nossa comunidade possui 04 lideranças indígenas, 03 agentes indígenas de saúde, 01 agente indígena de saneamento e 16 professores indígenas.

Nessa estrutura de organização política, a aldeia Lagoa dos Tapeba se articula com a Associação das Comunidades dos Índios Tapeba de Caucaia - ACITA, principal organização indígena Tapeba, responsável em organizar todas as aldeias tapeba. A ACITA, já inclusive atuou como parte no primeiro convênio estabelecido com a SEDUC para viabilizar o pagamento de professor4es indígenas. Também já foi unidade executora de nossa escola, para recebimento dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direito na Escola – PDDE, mantido através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

5.JUSTIFICATIVA DO NOSSO PROJETO

O acesso a educação escolar de qualidade, constituído como direito humano, não é considerado apenas como uma prática de inclusão, mas também de construção da cidadania e de uma auto-estima comunitário que eleva os valores culturais de nosso povo.

Os membros das comunidades indígenas Tapeba, historicamente conviveram com ações internas de discriminação, por viverem costumes, crenças e tradições diferentes, por serem marginalizados a partir de violações de direitos humanos, que sempre nos excluíram da sociedade nacional, em especial por ser negado o direito que para o povo Tapeba é fundamental, que é o direito a “Terra”.

A educação escolar indígena, implantada em nossa aldeia, procura de forma harmoniosa contemplar ao máximo a realidade de nosso povo através da cultura, crenças e tradições, como uma iniciativa inovadora, que contribui inclusive para a sustentabilidade social de nossas aldeias a partir de iniciativas que se complementam e se estruturam, formando assim o que chamamos de “Educação diferenciada”.

A necessidade da existência da escola indígena no interior de nossa aldeia é, portanto, a garantia de construção de uma sociedade indígena mais humana e mais fortalecida.

Consideramos por tanto o acesso a educação escolar indígena em nossa aldeia, como meio principal da garantia do respeito ao nosso povo e por melhores perspectivas de vidas a partir das instruções, intercâmbio e interação social aliada a busca de conhecimento.

6. OJETIVOS

6.1. GERAIS

- Desenvolver um projeto na área da educação com ênfase no processo de valorização da cultura, costumes, crenças e tradições respeitando suas especificidades e processos

próprios de aprendizagem como fatores importantes a sustentabilidade cultural e econômica de nossas aldeias.

- Contribuir para que o povo indígena Tapeba, continue lutando pela resistência étnica, social e cultural, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida, através de ações na área de educação, criando alternativas para a geração de renda familiar, com aproveitamento de recursos existentes na terra indígena Tapeba.
- Espera-se poder inibir o processo de migração de jovens a procura de melhores condições de vida fora das aldeias, implicando no abandono das terras indígenas tradicionais.

6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver e implementar junto a comunidade indígena Lagoa dos Tapeba, um currículo com conteúdos que atendam as suas especificidades culturais e sociais;
- Possibilitar o retorno dos estudantes da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA, que estudem em outras unidades vizinhas;
- Assegurar a aquisição e manutenção de veículos para transporte dos estudantes que residem em vários pontos das terras indígenas;
- Promover e ministrar a educação infantil em nosso estabelecimento de ensino, sem desviar ou desvalorizar os costumes do nosso povo, em especial na fase da infância em nossa aldeia;
- Promover e valorizar a formação da 1ª fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano), para o ensino fundamental completo (6º ao 9º ano), ensino médio e EJA;
- Contribuir para a inclusão social dos índios nos diversos segmentos e setores da sociedade brasileira;
- Combater o analfabetismo no interior das comunidades Indígenas Tapeba;
- Propiciar a troca de experiências entre os próprios índios para que a partir daí se possa fortalecer e garantir seu ingresso socializado com a sociedade não indígena.

7. METODOLOGIA

A metodologia que orienta esta proposta está fundamentada no contexto sócio-cultural da Comunidade indígena tapeba, o que significa considerar os valores étnicos e culturais, que são contextualizados aos nossos princípios. E a experiência social específicas dessa comunidade que dará base para o funcionamento de nossa escola. Nesse sentido, as atividades escolares devem contemplar a experiência e o saber da comunidade, como também ao acesso ao conhecimento adquirido nas interações com as sociedades não indígena, tanto ao que se refere as ações da áreas das linguagem quanto das ciências exatas e naturais.

Devem também fazer parte do currículo, conteúdo das áreas de saúde e comunidade, trabalho e meio ambiente, cultura e sociedade em que as especificidades das áreas contribuem para a formação das pessoas tapebas como cidadão. Quanto á alfabetização, essa etapa se dará nos dois primeiros anos de ensino fundamental e será trabalhada na perspectiva sócio – interacionista, concebendo a linguagem como um conhecimento que a criança adquirem na interação com os adultos e diferentes contexto e não como atividade e idéias de decodificação.

O desenvolvimento e continuidade de dessa proposta serão discutidos e avaliados com a comunidade indígena. FUNAI, SEDUC – CE, para ser fundamentada e concretizada de acordo com os anseios e necessidades de nossa comunidade.

8. GESTÃO ESCOLAR

QUADRO ADMINISTRATIVO/NÚCLEO GESTOR:

A escola é conduzida por um núcleo gestor, composto por:

- 1 (um) diretor;
- 1 (um) coordenador pedagógico;
- 1 (um) secretário
- 1 (um) auxiliar administrativo
- Corpo docente de 13 (dezesesseis) professores;
- Pessoal de apoio (três porteiros, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais).

MATRIZ CURRICULAR COM DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DO TEMPO, REFERENTE À 1ª ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENTRE ÁREAS/DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO

Em consonância com a comunidade indígena em que a escola está inserida e com um currículo com disciplinas diferenciadas, incluindo a liberdade de decisão para organizar o calendário escolar, à pedagogia de projetos, os objetivos, os conteúdos, os espaços de aprendizagem e os princípios norteadores da Educação Indígena Diferenciada Específica e intelectual, onde o diálogo entre as diferentes culturas possam contribuir para o desenvolvimento auto sustentável das comunidades indígenas.

MATRIZ CURRICULAR							
ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE							
Base Curricular Nacional Comum	Áreas	Disciplinas	Anos/aulas				
			1º	2º	3º	4º	5º
	Linguagens e Códigos	Língua portuguesa	5	5	5	5	5
		Arte, cultura, espiritualidade e expressão corporal	7	7	7	7	7
	Ciências da natureza e matemática	Matemática	4	4	4	4	4
		Ciências	2	2	2	2	2
	Ciências humanas	História	1	1	1	1	1
		Geografia	1	1	1	1	1
	Carga Horária	Linguagens e código		12	12	12	12

	Ciências da natureza e matemática	06	06	06	06	06
	Ciências humanas	02	02	02	02	02
Total de Aulas		20	20	20	20	20

** A carga horária da disciplina está computada na carga horária total da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.*

*** A carga horária da Espiritualidade e Memória Indígena está computada na carga horária total da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.*

MATRIZ CURRICULAR COM DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DO TEMPO, REFERENTE AOS TRÊS ANOS, ENTRE ÁREAS/DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO

MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA						
	Áreas	Disciplinas	Série/aulas			
			6°	7°	8°	9°
Base Curricular Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua portuguesa	5	4	4	4
		Inglês	1	1	1	1
		Arte e cultura,	1	1	1	1
		Educação física	1	2	2	2
	Ciências da natureza e matemática	Matemática	5	5	5	5
		Ciências	2	2	2	2
	Ciências humanas	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Religião	1	1	1	1
	Carga Horária	Linguagens e código		8	8	8
Ciências da natureza e matemática		7	7	7	7	
Ciências humanas		5	5	5	5	
Total de Aulas			20	20	20	20

MATRIZ CURRICULAR COM DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DO TEMPO, REFERENTE AOS TRÊS ANOS, ENTRE ÁREAS/DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO

MATRIZ CURRICULAR					
ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO BÁSICA					
Base Curricular Nacional Comum	Áreas	Disciplinas	Série/aulas		
			1ª	2ª	3ª
	Linguagens e Códigos	Língua portuguesa e literatura	4	4	4
		Inglês	2	2	2
		Arte e cultura	1	1	1
		Educação física	2	2	2
	Ciências da natureza e matemática	Matemática	4	4	4
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Espiritualidade e memória Tapeba*		1	1	1
Carga Horária	Linguagens e código		9	9	9
	Ciências da natureza e matemática		10	10	10
	Ciências humanas		6	6	6
Total de Aulas			25	25	25

MODALIDADES OFERTADAS EM NOSSA ESCOLA

Com vistas a contemplar a realidade da nossa comunidade e de comunidades indígenas vizinhas, a nossa escola oferta em sua estrutura as seguintes modalidades de educação:

Educação Infantil – Tal modalidade está subdividida em: infantil III, correspondente a alunos com faixa etária de 3 (três) anos, infantil IV, referente aos alunos de faixa etária de 4 (quatro) anos e Infantil V, correspondente aos alunos contemplados na faixa etária de 5 (cinco) anos;

Ensino Fundamental 1º (primeiro seguimento) – Refere-se a primeira etapa do ensino fundamental, que vai do 1º (primeiro) ano, referente a alunos com faixa etária de 6(seis) anos) 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano;

Ensino Fundamental 2º (segundo) seguimento – Refere-se a segunda etapa do ensino fundamental, indo do 6º (sexto) ano ao 9º (nono) ano.

Ensino Médio – Estruturado em 3 anos de formação (1º, 2º e 3º ano)

MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA ENSINO FUNDAMENTAL – ANEXOS

ÁREA DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	TEMAS TRASVERSAIS
Linguagem e Códigos	Língua Portuguesa Arte e Cultura Tapeba	Terra (meio Ambiente) Saúde Família Cidadania Ética Educação Diferencia Indígena (Cultura Indígena)
Ciências da Natureza	Ciências e matemática	Atividades de subsistência e medicina tradicional
Ciências Sociais	Estudos sociais (História e geografia) Política e Legislação Indígena brasileira e História do povo Tapeba	Espiritualidade

Currículo / Roteiros programáticos
(Trajetória diversificada indígena)

OBJETIVOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTOS

Linguagens e códigos:

Proporcionar ao aluno conhecimento e domínio dos códigos e linguagens para que eles possam ler, entender e interpretar textos, expressar-se com segurança, tornando-o conhecedor de sua cultura, de sua língua e da grande diversidade sócio-cultural existente no Brasil;

Possibilitar aos alunos indígenas o acesso a estrutura linguística da Língua Portuguesa, suas regras variações linguísticas e variações de uso;

Criar mecanismos para a socialização da introdução do Inglês em nossa escola, atendendo as necessidades básicas da sociedade contemporânea;

Criar condições para que com a leitura e a escrita o Povo Tapeba, possa fazer gestão junto as suas demandas com o estado brasileiro.

CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E DA NATUREZA:

Capacitar o aluno para que ele conheça como funcionam e como se desenvolvem as ciências dos povos indígenas e a do homem branco, fazendo comparações entre elas.

Proporcionar ao aluno uma maior interação com o meio em que vive, compreendendo assim alguns fenômenos do mesmo.

Desenvolver o raciocínio lógico e rápido dos alunos na resolução de problemas que o aluno conheça no seu dia-a-dia.

CIÊNCIAS SOCIAIS:

Tornar os alunos conhecedores e conscientes da história dos nossos antepassados e da situação vivida atualmente por nós, povos indígena, e de outros povos excluídos da sociedade;

Tornar o aluno capaz de se localizar no tempo e espaço e de discutir questões importantes para o futuro de outras gerações indígenas;

Acessar os conhecimentos científicos, a partir da história dita “Oficial” e da geografia, como base importante na vida escolar e necessária para o crescimento humano e social;
 Discutir a política e legislação indigenista brasileira, para que a escola possa também, dar condições aos alunos indígenas o acesso aos direitos indígenas, bem como, conhecer as formas de representação do movimento indígena no Brasil;
 Possibilitar o amplo debate acerca da História oficial e seus equívocos, colocando os povos indígenas em destaque, como reconhecimento ao protagonismo e a criação do país;
 Valorizar todos os aspectos da cultura tapeba e das diversas culturas indígenas no país, bem como de outras culturas, sem achar que uma é superior a outra, mas diferentes, para que com esse princípio se possa criar uma comunidade sem vícios e sem discriminação social.

ARTE E CULTURA TAPEBA

Tornar os alunos conscientes e conhecedores da grande diversidade artística existente no Brasil e no mundo.

Reconhecer a importância da arte como forma de expressão e de identificação de culturas.
 Valorizar todas as produções de todos os povos, principalmente as do povo indígenas.
 Conhecer e valorizar as produções artísticas do povo Tapeba;
 Potencializar as manifestações culturais do povo Tapeba;
 Promover a prática dos costumes Tapeba na área da arte e da cultura a partir do saber tradicional, no cotidiano escolar;
 Valorizar nossas práticas artísticas e culturais, a partir das produções trabalhadas com a comunidade escolar, que envolve alunos, pais, professores, os mais velhos e as lideranças indígenas Tapeba;
 Possibilitar uma maior visibilidade a cultura e a arte Tapeba, a partir das produções elaboradas pelos próprios alunos;
 Garantir a manutenção da nossa identidade étnica a partir de nossos conhecimentos ancestrais, na arte e da cultura.

TEMAS TRANSVERSAIS

Tornar os alunos conhecedores da situação no que diz respeito a terra, saúde, educação, meio ambiente e outros assuntos de interesse de nosso povo;
 Desenvolver nos alunos atitudes e comportamentos que estejam relacionados com o momento e a situação vivenciada pelo mesmo;
 Fortalecer os costumes tradicionais do Povo Tapeba, a partir da socialização dos conhecimentos na área da medicina tradicional, saber que vem da terra e o valor da convivência social, a partir dos valores da família, comunidade, povo e sociedade;
 Trabalhar o ambiente em que vivemos como nossa casa. Dando atenção para preservação e/ou conservação e a reprodução física das áreas de potencial ecológico e natural para nosso povo;
 Garantir a gestão territorial de nossa área, focalizando a fiscalização e o resguardo aos nossos recursos hídricos;
 Tornar o aluno conhecedor dos seus direitos e deveres que estão na legislação indígenas, para que assim possam exigí-los e cumpri-los sempre;
 Proporcionar ao aluno atividade que esteja relacionada com o seu dia a dia, fazendo inter pontos entre todas as disciplinas.

AVALIAÇÃO

FORMAS DE REGISTRO E AVALIAÇÕES

As formas de registros são organizadas pelos próprios professores e repassados para a Secretaria da escola. Todas as atividades realizadas em sala de aula são registradas no diário de classe, quando este é disponibilizado, que é mandado pela Secretaria de Educação do Estado, este diário contém além das atividades do dia a dia, a frequência dos alunos e o seu rendimento final de cada bimestre. Cada professor ainda tem o seu caderno de planejamento no qual estão descritas todas as atividades a serem desenvolvidas durante o mês. Quanto aos alunos cada um tem uma “pasta escolar”, na qual é registrada toda a sua vida escolar, durante o ano enquanto estiver na escola.

AVALIAÇÃO DO ALUNO

Quanto ao processo de avaliação, levamos em conta alguns aspectos como:

Avaliação escrita;

Participação do aluno nas atividades de sala de aula.

Participação do aluno nos eventos da comunidade;

Comportamento do aluno para com os companheiros, professores e outros membros da comunidade.

Assiduidade do aluno as aulas.

O processo de avaliação, vai além do citado, pois é um processo construtivo no qual nós percebemos se os objetivos estão sendo alcançados, se o trabalho está dando bons resultados, e isso serve para que nós professores estejamos também numa constante avaliação, avaliando nosso trabalho pedagógico, fazendo com o nosso movimento cada vez mais se fortaleça.

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

A avaliação dos professores será feita com a participação da comunidade, através de encontros e reuniões, onde a comunidade avaliará o papel do professor dentro e fora de sala de aula, e em movimentos sobre a educação escolar indígena.

AVALIAÇÃO DA ESCOLA

A avaliação da escola será baseada no nível de ensino ofertado pela mesma, no sentido de colaborar para uma boa formação dos alunos.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**DENOMINAÇÃO:****ESCOLA DIFERENCIADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ÍNDIOS
TAPEBA**

ENDEREÇO: Aldeia Indígena Lagoa dos Tapeba, S/n°

BAIRRO: Capuan

CEP: 61.615-400 FONE: (85) 3342 5114

E-MAIL: indio tapeba@gmail.com e sinhatapeba33@gmail.com

CÓDIGO / CENSO: 23215674 / SITUAÇÃO LEGAL:

Nº DE ORDEM	MATRÍCULA	NOME	CARGO/FUNÇÃO	DISCIPLINA	TURMA	CARGA HORÁRIA	PLANEJAMENTO	TURNO
01	62948019	Claudenice Soares Gomes	Professora	Port,mat, geo,hist,ciê	INFANT IL V	13	07	M
02	62950617	Camila do Nascimento Matos	Professora	port,mat. geo, hist. ciê Port, mat.geo, hist,ciê	2º ano fund 1º ano fund	13 13	07 07	M T
03	62939214	Liliane Lima de Moraes	Professora	Art , expr, corp Port, mat,ciê,hist,g eog	1º ano fun 5º ano	07 13	03 07	M T
04	62938218	Tiago Cruz do Nascimento	Professor	Por, mat,ciê his, geo Art Geo rel	Mult- 3º e 4º 6º (A),6º(B) , 7º (A) 8º e 9º ano6º (B), 7º (A) e 9º ano 6º (B)	13 13	07 07	M T
05	62930411	Carlos Átila Paulino da Silva	Professor	Por, Geografia Filosofia Relig. Inglês	6º A, 7º A e B 1º A.M 7º (B) 1º e 3º A.M 7º (A) 6º (B), 7º (B), 8º, 1º e 2º A M	27	13	M T
06	6293851x	Sheiliana do Prado Silva	Professora	Português	6º (B) ao 3º ano médio	27	13	M/T
07	62950919	Antonia Leidiane Nascimento Costa	Professora	Hist Geo soc	6º (A) ao 3º ano médio 8º , 2º e 3º ano médio 1º , 2º e 3º ano médio	27	13	M/T
08	6293901x	Nedilson Lima Costa	Professor	Mat Fis	6º(A), 7º (A), 8º ano, 2º e 3º A.M 2º e 3º A,M	27	13	M/T
09	62938811	Norma Lima Costa	Professora	Ciê, Mat	6º (A) 7º (A) e 8º	25	12	M/T

				Qui Bio Fil	ano 6º (B) 1º, 2º e 3º ano médio 1º, 2º e 3º ano médio 2º e 3º ano médio			
10	62939516	Francisca Algenice Alves Jerônimo	Professora	multmeios	multmeios	40		M / T
11	64669214	Naara Nascimento Costa	Profª Coordenad ora			40		M/T
12	62930411	Francisco Clailton de Lira Silva	Professor	Educação Física	6º ao 3º A . M	14	08	M/T
13	62626313	Adriana Lima de Moraes	Professora	Lab. De Informática	Lab. De Infoma	40		M / T
14	62938617	Sheila Soares Gomes	Professora	Rel. Art. Art,expre. cor	6º (A), 7º (B),8º e 9ºano 7º (B) Infantil V e 3º e 4º ano	21	11	M/T
15	62938919	Nirlene Teixeira Moreno	Professora	Art, expre.cor	2º e 5º ano	14	07	M
16	62623012	Francisco José dos Santos Martins	Professor	Mat, Ciê Ingl fis	7º (B),9º e 1º A M 7º (A e B) e 9º ano 6º (A) 7º , 9º e 3º ano médio 1º ano médio	27	13	M/T

MATENEDORA:**DENOMINAÇÃO: ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**

ATO DE CRIAÇÃO: Nº _____.

C.N.P.J. Nº 01653170007906

QUADRO ADMINISTRATIVO / NÚCLEO GESTOR**Diretor:** RITA DE CÁSSIA CRUZ DO NASCIMENTO habilitação: 3º/4º pedagógico / Magistério indígena.**Coordenador(a) Pedagógico:** NAARA NASCIMENTO COSTA

Habilitação: cursando Licenciatura em Educação Física

Secretário: FRANCISCO JOSÉ DE OLIVEIRA AMBROSIO

Habilitação: 3º/4º Pedagógico / Magistério Indígena/ Curso de secretariado escolar.

QUADRO DE LOTAÇÃO DOS PROFESSORES

INSTALAÇÕES:	EQUIPAMENTOS:
() DIRETORIA	() TV
(x) SECRETARIA	() Micro Sistem
(x) CANTINA / COZINHA	1 Geladeira, 3 frizer, 1 fogão industrial, 1 liquidificador industrial,
(x) ÁREA LIVRE	
(x) SALA DE LEITURA	
(x) BANHEIROS MASCULINOS – Nº 01	
(x) BANHEIROS FEMININOS -	

ANEXOS**REGIMENTO ESCOLAR**

DA NATUREZA, FINS E OBJETIVOS

TÍTULO I**DA NATUREZA, FINS E OBJETIVOS**

Art. 1º Sob a denominação de “**ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**” criada pela comunidade indígena Tapeba no ano de 1990 e pelo Governo do Estado do Ceará no ano 1999, através do Diário Oficial do Estado por meio do Decreto nº 25970 e com o código INEP nº 23215674, fica instituída como Instituição de Ensino Específico, Intercultural e comunitário localizada na Aldeia Indígena Lagoa dos Tapeba – Capuan – Caucaia – CE.

Art. 2º A Escola Indígenas Índios Tapeba, tem as seguintes finalidades:

- I - Oferecer Educação Básica nos Níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental Menor e Maior, Ensino Médio e modalidade de Educação de Jovens e adultos, buscando assegurar o desenvolvimento integral do aluno;
- II - Proporcionar a interculturalidade entre as escolas, da comunidade e povos indígenas;
- III - Ofertar o ensino específico para os estudantes Tapeba, com vista na realidade econômica, política, cultural, e social local, estando garantido o direito de matrícula de alunos não indígenas;
- IV - Fortalecer a luta indígena Tapeba e dos demais povos indígenas, garantindo a

manutenção da identidade étnica e cultural Tapeba;

V - Contribuir para o desenvolvimento econômico sustentável, com práticas alternativas, que valorizem as potencialidades existentes no povo e/ou comunidade indígena e em cada índio Tapeba;

VI – Oferecer a educação científica, intelectual e cultural voltada a realidade local em que a escola esteja inserida.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL BÁSICA

Art. 3º A Escola Indígena Tapeba tem a seguinte estrutura:

- I. Direção;
- II. Secretaria;
- III. Coordenação Pedagógica;
- IV. Congregação de professores;
- V. Serviço Administrativo;
- VI. Serviços Gerais;
- VII. Comunidade Escolar.

TÍTULO III

DO REGIMENTO ESCOLAR DIDÁTICO E DAS NORMAS DE CONVIVENCIA SOCIAL

Art. 4º O funcionamento, administrativo e caracterização da escola, se baseará nos seguintes princípios:

- I - Trabalhar junto com o núcleo gestor na parte administrativa da escola;
- II - Utilizar os materiais e equipamentos necessários à execução do trabalho administrativo;
- III - Utilizar as aplicações informáticas na elaboração de documentação e no registro de informação;
- IV - Manter organizado o posto de trabalho de forma a permitir responder às solicitações do serviço.

Art. 5º A Escola Indígenas Índios Tapeba tem os seguintes objetivos:

- I - Facilitar o ingresso dos índios Tapeba na luta indígena de cada comunidade fortalecendo a organização social de nosso povo;
- II - Formar os alunos indígenas conscientizando-os de seus deveres e direitos perante a legislação vigente;
- III - Valorizar a prática da cidadania orientando-os nos princípios humanitários e culturais da sociedade e do Povo Tapeba;

SEÇÃO I

DA CONGREGAÇÃO

Art. 6º A congregação se organiza através de associação contemplando todos os professores indígenas Tapeba sob a denominação de Associação dos Professores Indígena Tapeba ou pelo nome fantasia “APROINT”, abrangendo todas escolas indígenas Tapeba.

Art. 7º Compete a Associação dos Professores Indígenas Tapeba:

- I - Reunir os professores para discutir assuntos referentes à educação escolar indígena no âmbito do Povo Tapeba;

- II - Representar institucionalmente a categoria dos professores indígenas Tapeba e demais profissionais que atuam no âmbito das Escolas Indígenas Tapeba quando for o caso;
- III - Ocupar espaços de discussão e construção de ações, programas e políticas voltadas a Educação escolar Indígena;
- IV – Colaborar no processo de seleção, avaliação e destituição de professores no âmbito das Escolas Indígenas Tapeba;
- V – Coordenar as ações de elaboração e aprovação de Propostas Pedagógicas, Calendário Escolar e Matriz Curricular da Escolas Indígenas Tapeba;
- VI – Coordenar a realização de eventos científicos e culturais, que envolvam as Escolas Indígenas Tapeba;
- VII – Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, que objetivem o fortalecimento do ensino e da aprendizagem no âmbito das Comunidades Indígenas Tapeba.

Seção II

DO CONSELHO ESCOLAR

Art. 8º Cabe ao Conselho de Educação da Escola Indígena Índios Tapeba:

- I - Fortalecer o princípio da “escola comunitária” através da instituição de espaços de interação e de convivência direta entre a escola, a família e a comunidade;
- II – Garantir a participação dos diversos seguimentos que compõem a comunidade escolar, na formulação, pactuação e reformulação da Proposta Pedagógica da escola, calendário escolar, matriz curricular, observando as disciplinas que compõem a base Curricular Nacional, disciplinas que compõem a parte diversificada e demais dispositivos que considerar relevantes;
- III – Atuar como Unidade Gestora na captação e gerenciamento dos recursos destinados a escola;
- IV – Ocupar a função de instância de Controle Social e de Gestão Participativa e democrática envolvendo os diversos seguimentos que compõem a Comunidade Escolar da Escola Índios Tapeba;

SEÇÃO III

DA DIREÇÃO

Art. 9º Compete ao Diretor;

- I Cumprir, fazer cumprir e divulgar este Regimento Escolar, a legislação vigente bem como as normas e diretrizes emanadas do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE e da Secretaria de Educação Básica – SEDUC, sobre a Educação Indígena.
- II Coordenar a elaboração do projeto pedagógico.
- III Assegurar os princípios filosóficos e culturais e histórias da comunidade em respeito a especificidade étnico-cultural de cada povo da comunidade.
- IV Zelar pela manutenção da unidade do Núcleo Gestor.
- V Compartilhar o poder de decisão com os outros funcionários de modo a tornar-se consultor e participante do projeto que dirige.
- VI Ordenar despesas conjuntamente conforme a legislação em vigor.
- VII Zelar pela permanente articulação entre as coordenações e organismos colegiados, em especial o Conselho Escolar;
- VIII Viabilizar parcerias e articulações que assegurem as condições de exequibilidade do projeto pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola.

IX Organizar, superintender e acompanhar direta/ou indiretamente, todas as atividades de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar.

X Representar o estabelecimento quando se fizer necessário, ou delegar poderes de representação a quem de direito;

XI Baixar os atos de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar que se fizer necessário e assinar expediente;

XII Convocar e presidir sessões da congregação, submetendo à apreciação e julgamento desta, a matéria que lhe compete;

XIII Renovar, de comum acordo com os interessados, os funcionários de um para outro serviço, atendendo às necessidades do estabelecimento e a capacidade funcional de cada um, com aprovação do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 01 e da Secretaria de Educação Básica- SEDUC;

XIV Assinar juntamente com o secretário escolar, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pelo Estabelecimento;

XV Emitir pareceres sobre a mudança de exercício do professor, especialista, pessoal administrativo e de serviço do Estabelecimento, observando as normas vigentes;

XVI Enviar os Relatórios escolares, em tempo hábil aos órgãos competentes;

XVII Organizar a escala de férias do pessoal administrativo e de serviço, de forma que o estabelecimento fique aberto ao público, durante todo o ano;

XVIII Participar sempre que for convocado, das reuniões promovidas pelas órgãos ligados à educação.

XIX Agir com firmeza, habilidade e presteza a fim de evitar qualquer problema que venha a perturbar o processo ensino-aprendizagem e a ordem disciplinar;

XX Tornar público, afixando no quadro de avisos, as diretrizes enomadas do Centro Regional de Desenvolvimento da educação – CREDE 01, da Secretaria de Educação – SEDUC e o Conselho de Educação do Ceará CEC;

XXI Resolver as situações omissas neste regimento escolar, levando as de natureza grave à apreciação da CREDE 01, da SEDUC;

XXII Coordenar o processo de planejamento escolar coletivo dando unidade ao núcleo gestor;

XXIII Questionar com a comunidade escolar assuntos que fortaleçam o processo democrático de interesse das partes envolvidas;

XXIV Estabelecer diretrizes, estratégias e metas a serem percebidas pela unidade escolar, juntamente com os representantes dos demais segmentos;

XXV Apoiar ação de cada membro do núcleo gestor visando o engrandecimento da unidade escolar, fortalecendo o processo participativo;

Parágrafo Único – Em caso de faltas ou impedimentos eventuais do Coordenador, este designará através da Portaria, um dos membros do Núcleo Gestor habilitado para substituí-lo.

SEÇÃO IV

DO SECRETÁRIO (A) ESCOLAR

Art. 10º Compete ao Secretário escolar;

I - Participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico;

II - Manter organizados e com zelo possível todos os documentos dos alunos, gestores, professores e da escola;

III - Providenciar declarações, transferências, históricos escolares, quando solicitados;

IV - Organizar livros e documentos escolares;

V - Estar presente nas reuniões

VI - Lavrar e subscrever ATAS, termos de exames e resultados do rendimento escolar, expedindo certificados;

SEÇÃO V

DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Art. 11º Compete a(o) Coordenador(a) Pedagógico(a):

I - Coordenar a execução, o acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico;

II - Cooperar com os professores para a satisfatória execução dos trabalhos escolares, promovendo avaliação permanente do currículo de modo a torná-lo dinâmico, visando o planejamento das ações propostas;

III - Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, dinamizando sua execução em parceria com os demais segmentos;

IV - Apresentar relatórios das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula;

V – Apoiar, orientar, recomendar e emitir pareceres quanto ao planejamento individual e coletivo dos docentes lotados nessa Unidade Escolar.

SEÇÃO VI

DA SALA DE MULTIMEIOS

Art. 12º A sala de multimeios compreende-se como espaço pedagógico de ensino e aprendizagem e como ambiente auxiliar para o desenvolvimento de ações dirigidas pelos docentes e de referências para a pesquisas junto aos discentes.

Art. 13º - Ao professor(a) indígena lotado(a) na sala de Multimeios, caberá a responsabilidade na área de organização do acervo bibliográfico, de meios tecnológicos e afins.

Parágrafo 1º – Para as ações previstas na sala de multimeios, deve ser garantida a articulação direta com os docentes, sendo observada a necessidade de planejamento conjunto para o alcance das finalidades desse espaço.

Parágrafo 2º - O Professor Indígena Lotado na sala de multimeios, deverá desenvolver projetos e/ou ações inovadoras que contribua com o desenvolvimento e a qualidade da educação.

SEÇÃO V

DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Art. 14º - O Laboratório de Informática Educativa, compreende-se enquanto espaço pedagógico e deverá ter o seu funcionamento, baseado nas seguintes diretrizes:

I – Ser referência na área de pesquisa junto a comunidade docente como ferramenta para o aperfeiçoamento de planejamentos e pesquisas;

II – Ser referência na área da pesquisa e elaboração de trabalhos escolares voltados a Comunidade Discente;

III – Ser referência na área da pesquisa, voltada a comunidade geral, sempre com o acompanhamento do responsável pelo setor.

Art. 15º - Cabe ao Professor lotado no Laboratório de Informática Educativa:

I – Apoiar o Núcleo Gestor na sistematização de dados e informatização de documentos que forem apresentados pela direção ou secretaria escolar;

II – Se responsabilizar pelo zelo dos equipamentos existentes nesse espaço pedagógico;

III – Criar mecanismos que garanta a restrição de acesso a sites impróprios e redes sociais pela Comunidade Escolar nesse espaço;

IV – Assessorar os usuários do Laboratório de Informática;

V – Planejar ações de utilização do Laboratório de Informática Educativa, como forma de garantir a sua interação com as demais ações planejadas pelo conjunto de docentes.

VI – Sugerir sempre que oportuno, experiências inovadoras de uso desse espaço, como forma de colaborar com o desenvolvimento, aperfeiçoamento e qualidade da educação da Escola Índios Tapeba.

SEÇÃO VII

DOS DOCENTES

Art. 16º – Os docentes lotados na Escola Indígena Índios Tapeba, deverão se enquadrar nos seguintes requisitos:

I - Possuir experiência ou conhecimento com população e conteúdos exigidos pelos povos indígenas;

II - Ter experiência na área de trabalho da educação escolar indígena;

III-

Art. 17º – São atribuições dos docentes lotados nessa escola:

I – Fortalecer a identidade étnica e cultural do Povo Tapeba por parte da oferta de um modelo de educação que reflita o contexto local;

II – Ministrando conteúdos programáticos previstos na Proposta Pedagógica;

III – Propiciar mecanismos de interação com os alunos e comunidade, com vista a garantir o exercício da cidadania e a politização dos discentes;

IV – Zelar pela dinamização e convivência entre os alunos;

V – Manter a liderança e respeito perante os alunos;

VI – Respeitar as idéias emanadas pelos alunos;

VII – Valorizar os conhecimentos dos mais velhos da comunidade, traduzindo-os, abordando-os ou incorporando-os nos conteúdos programáticos descritos na Proposta Pedagógica;

VIII – Conhecer as especificidades dos discentes;

IX – Avaliar as metodologias aplicadas em sala de aula, buscando aperfeiçoar o rendimento dos alunos;

X – Contribuir para o alcance de bons rendimentos dos alunos, tomando como referência os indicadores da educação aplicados pela escola, pela Secretaria de Educação Básica do Ceará e pelo Ministério da Educação;

XI – Interagir e utilizar os espaços pedagógicos existentes na escola ou fora dela, como forma de diversificar a prática docente;

XI – Sugerir, elaborar, incentivar e participar de projetos científico-tecnológicos, culturais e ambientais que envolvam a comunidade escolar;

XII – Promover aulas de campo, como forma de propiciar a interação dos alunos regularmente matriculados com outras realidades;

XIII – Participar de capacitações, formações continuadas ou afins, como forma de garantir o seu aperfeiçoamento frente a atualização de novos conhecimentos;

XIV – Propiciar a realização de palestras, amostras áudio-visuais e atividades afins, priorizando as contribuições oriundas de lideranças indígenas, agentes indígenas de saúde e saneamento e dos mais velhos existentes na comunidade;

XV – Manter sempre atualizado a sua ficha cadastral junto a Secretaria Escolar.

SEÇÃO VIII

DOS DISCENTES

Art. 18º – São direitos dos discentes:

- I – Ao ensino e aprendizagem de qualidade;
- II – Participar das atividades realizadas pela escola;
- III – Estudar em ambientes acolhedores, contemplando o bem estar físico e psicológico dos alunos;
- IV – A alimentação escolar de qualidade e variada;
- V – Ao material escolar e didático de qualidade;

Art. 19º – São deveres dos discentes:

- I – Zelar pelo ambiente escolar;
- II – Respeitar os professores, gestores e demais funcionários, bem como, seus colegas escolares;
- III – Participar das atividades realizadas pela escola;
- IV – Obedecer às normas estabelecidas pela escola;
- V – Resolver as atividades dirigidas;
- VI – Zelar pelo material escolar e didático, bem como pelos equipamentos e demais patrimônios da escola;
- VII – Arcar com possíveis danos causados pelo aluno;
- VIII – Utilizar o fardamento escolar;
- IX – Participar dos momentos culturais realizados pela escola;
- X – Frequentar as aulas de educação física e extra-sala de aula;

SEÇÃO IX

DO SETOR DE SERVIÇOS GERAIS E DA MERENDEIRA

Art. 20º – Cabe aos servidores lotados na área de serviços gerais:

- I – Manter todos ambientes da escola em condições salubres que garanta a qualidade da educação;
- II – Realizar pequenos reparos referentes a problemas identificados, sempre observando a possibilidade de solução interna e sem a necessidade de contratação de serviço especializado;
- III – Participar de todas as atividades culturais, políticas ou afins determinadas pela gestão escolar;

Art. 21º - Cabe a merendeira:

- I – Se responsabilizar pela feitura da alimentação escolar destinada aos estudantes regularmente matriculados;
 - II – Realizar suas atribuições com zelo e observância as normas estabelecidas pela vigilância sanitária;
 - III – Implementar o cardápio escolar definido pela Comunidade Escolar;
 - IV – Afixar em local acessível o cardápio escolar;
 - V – Participar das atividades de capacitação sempre que necessário;
- Parágrafo Único – O tratamento dado aos alunos, deverá obedecer o princípio da isonomia, como forma de coibir privilégios que por ventura venha a ocorrer junto à alunos.

TÍTULO IV

DA DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO

Art. 22° - O regimento Escolar compreende:

I – A organização do ensino;

II – O calendário Escolar;

III – O Horário de funcionamento;

IV – Das responsabilidades e/ou atribuições dos membros integram Comunidade Escolar.

Art. 23° – O horário de funcionamento da Escola Indígena Índios Tapeba, observará a seguinte organização temporal:

I - Manhã – As aulas iniciam às sete horas, com término às dez e quarenta, sendo assegurado o intervalo de vinte minutos;

II - Tarde – As aulas iniciam às Treze Horas, com término às dezesseis horas e quarenta minutos para os alunos ensino fundamental e às Dezesete Horas e Trinta minutos para o ensino médio, sendo assegurado o intervalo de vinte minutos.

Parágrafo Primeiro – Aos alunos do ensino médio regular, deve ser observada a realização da quinta aula, acrescendo em 50 minutos ao término da aula;

Parágrafo Segundo – Cada aula no período diurno terá um marco temporal de 50 minutos;

Parágrafo terceiro – Deverá ser observado as particularidades da educação infantil estabelecidas na norma vigente que prevê a realização de no mínimo 180 dias letivos para essa modalidade de ensino.

Art. 24° – As aulas presenciais ocorrerão sempre nos dias de segunda, terça, quarta, quinta e sextas-feiras.

Parágrafo Primeiro – Sempre que realizadas atividades educativas previstas no calendário escolar nos finais de semanas ou feriados, a carga horária deverá ser computada;

Parágrafo Segundo – As aulas educativas realizadas externamente, também deverão ser computadas, conforme previsto no Calendário Escolar.

TÍTULO V

DO REGIME DE MATRÍCULA

Art. 25° - A matrícula dos alunos veteranos deverão ser efetuadas automaticamente, carecendo apenas de confirmação por parte dos pais ou quando maiores de idade pelo próprio aluno.

Art. 26° - A matrícula dos alunos novatos, poderão ser efetuadas mediante visita dos professores ao domicílio do aluno ou na sede da escola, carecendo ainda da cópia da certidão de nascimento do aluno acompanhada de 02 fotos 3x4, transferência, se aluno oriundo de outra unidade escolar e uma pasta escolar, contendo demais documentos que se compreendem como documentos de comprovação da vida escolar do discente.

Art. 27° – Não será admitido nenhum tipo de restrição quanto a matrícula de estudantes nesta Unidade Escolar, exceto se houver justificativas de danos ou qualquer tipo de prejuízo ocasionado pelo interessado na matrícula.

TÍTULO VI

DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Art. 28° - Avaliação escrita, trabalho dirigido e avaliação geral (participação assiduidade, atenção, domínio do conteúdo, apresentação das atividades).

Art. 29º - Avaliação bimestral, composta de avaliação escrita, abrangendo os conteúdos.

Art. 30º - Avaliação Compreendida como um processo inclusivo e plural, a proposta de avaliação que queremos construir ao longo de todo o processo formativo afasta-se de práticas seletivas e excludentes que outrora prevaleceram no cenário educacional brasileiro. Na perspectiva de uma educação escolar diferenciada, assentada nos princípios da interculturalidade, especificidade e em seu sentido comunitário almejamos uma prática avaliativa construída no diálogo entre os diferentes atores envolvidos no projeto pedagógico em curso.

Art. 31º De modo processual, dialógico e reflexivo, a avaliação deverá perpassar todas as etapas de planejamento e execução do curso, pois é ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico de formação. Assim, compreendemos que é imprescindível a utilização de estratégias como a avaliação formativa realizada pelo professor, a auto-avaliação e a co-avaliação na perspectiva de estabelecimento de comunicação e interação entre os atores educativos.

Paragrafo único - Diante do exposto, apontamos alguns instrumentos que devam ser considerados nas estratégias de avaliação das situações didáticas do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os segmentos indicados nos sub-itens abaixo.

TÍTULO VII

Perfil do Professor Formador

- ✓ Professor que já tem a experiência ou conhecimento com população indígena, tenha clareza no conteúdo exigido pelos povos indígenas.
- ✓ Ter experiência na área de trabalho da educação escolar indígena,
- ✓ Ter formação acadêmica a partir da convivência com os povos indígenas
- ✓ Ter respeito e conhecimento da causa indígena, saber transmitir os seus conhecimentos de forma dinâmica e contemplada.

6. AVALIAÇÃO

Compreendida como um processo inclusivo e plural, a proposta de avaliação que queremos construir ao longo de todo o processo formativo afasta-se de práticas seletivas e excludentes que outrora prevaleceram no cenário educacional brasileiro. Na perspectiva de uma educação escolar diferenciada, assentada nos princípios da interculturalidade, especificidade e em seu sentido comunitário almejamos uma prática avaliativa construída no diálogo entre os diferentes atores envolvidos no projeto pedagógico em curso.

De modo processual, dialógico e reflexivo, a avaliação deverá perpassar todas as etapas de planejamento e execução do curso, pois é ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico de formação. Assim, compreendemos que é imprescindível a utilização de estratégias como a avaliação formativa realizada pelo professor, a auto-avaliação e a co-avaliação na perspectiva de estabelecimento de comunicação e interação entre os atores educativos.

Diante do exposto, apontamos alguns instrumentos que devam ser considerados nas estratégias de avaliação das situações didáticas do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os segmentos indicados nos sub-itens abaixo.

6.1. Do cursista

Deverão ser consideradas as diferentes formas de expressão do professor-cursista, através de trabalhos orais, escritos, produções dramatúrgicas, visuais etc. Na avaliação critérios objetivos e subjetivos somam-se na sua constituição, então sugerimos que sejam observados:

- frequência;
- engajamento e participação nas aulas e em outros eventos de natureza acadêmico-científico-cultural;
- apresentação de trabalhos em grupo (nota coletiva) e de forma individual;
- auto-avaliação através de relatório escrito, orientado pelo professor-formador de modo interativo.

6.2. Do professor-formador

Pelas especificidades da educação escolar indígena faz-se necessário que a maior parte do corpo docente de formadores tenha envolvimento com as questões indígenas. Essa sugestão inicial justifica-se também pelas situações de preconceito enfrentadas por nós indígenas cearenses ao longo de nossas trajetórias de vida e escolarização. Acreditamos que a falta de informações, de um modo geral, ou a deturpação destas, responsáveis pelas representações do índio genérico – evocado nas imagens do “bom ou mau selvagem” – e no caso dos índios do Nordeste, em particular dos cearenses, negado a sua própria existência, tem proporcionado a cristalização de práticas sócio-culturais excludentes dos povos indígenas. Ao longo da história a escola “convencional” dos não índios, através de seus discursos e práticas homogeneizadoras, tem silenciado os povos indígenas.

Na atualidade estamos vivendo um processo de reversão dessa situação, através do movimento indígena e de seus parceiros, haja vista a construção de projetos de escolas diferenciadas indígenas e os esforços políticos públicos de implementação de conteúdos nas escolas “convencionais” sobre os povos indígenas. Nessa mesma direção a presente proposta pedagógica prevê momentos de formação com os professores-formadores que não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas brasileiros e em particular os cearenses.

Ao final de cada disciplina, de modo oral e escrito, será procedida uma avaliação deste profissional, enfocando os seguintes aspectos:

- conhecimentos do conteúdo disciplinar;
- uso de metodologia adequada aos conteúdos e aos cursistas;
- postura dialógica e crítico-reflexiva;
- interação com os alunos-cursistas e demais professores-formadores;

6.3. Do Curso

Avaliação do curso deverá orientar a construção e reconstrução da prática pedagógica de formação, sendo realizada durante os planejamentos de cada etapa do curso. No percurso da construção desta proposta serão criadas coordenações de gestões pedagógicas e administrativas, composta por segmentos representativos dos diversos atores envolvidos nesse ato educativo.

ANEXO D - CALENDÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA DO ANO LETIVO 2015

JANEIRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
			1	2	3	4	01 – Confraternização Universal
5	6	7	8	9	10	11	20 a 24 semana pedagógica
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31		
FEVEREIRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
						1	
2	3	4	5	6	7	8	03 – Início do ano letivo
9	10	11	12	13	14	15	Dias Letivos - 20
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28		
MARÇO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
						1	01 dia letivo - (festa carnavalesca)
2	3	4	5	6	7	8	19 São José - feriado
9	10	11	12	13	14	15	03 – 04 – feriado carnaval 05 feriado – quarta feira de cinzas
16	17	18	19	20	21	22	Dias Letivos - 18
23	24	25	26	27	28	29	
30	31						
ABRIL							
D	S	T	Q	Q	S	S	
		1	2	3	4	5	14 a 16 – semana dos Jogos Indígenas na escola
6	7	8	9	10	11	12	17 – quinta feira maior / 18 sexta-feira santa - feriado
13	14	15	16	17	18	19	19 – sábado letivo
20	21	22	23	24	25	26	07 a 11 Avaliações do 1º período
27	28	29	30				Dias Letivos – 21
MAIO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
				1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10	01 – Feriado Dia do Trabalhador
11	12	13	14	15	16	17	10 – sábado letivo (festa das mães)
18	19	20	21	22	23	24	Dias letivos - 22
25	26	27	28	29	30	31	
JUNHO							
D	S	T	Q	Q	S	S	
							Dias letivos: 09 / Dias letivos no 1º semestre - 90
							03 a 10 avaliações do 2º semestre e semana ambiental
1	2	3	4	5	6	7	11 – encerramento do 1º semestre
8	9	10	11	12	13	14	07 – culminância do projeto meio ambiente
15	16	17	18	19	20	21	12 – início das férias
22	23	24	25	26	27	28	
29	30						