



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**

**Faculdade de Ciências Sociais**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**José Moreira da Rocha**

**Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa dos alunos da Comunidade  
Indígena Tapeba em Caucaia /CE: Estudo de Caso**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL –2016**

**José Moreira da Rocha**

**Construção do conhecimento em Língua Portuguesa dos alunos da comunidade indígena Tapeba em Caucaia /CE: estudo de caso**

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

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

Professora Doutora Neide F. Monteiro Veras

## FUNCHAL - 2016

### RESUMO

Trata-se de uma Dissertação de mestrado com sua gênese numa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cujo embasamento está focado na “construção do conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos da comunidade indígena Tapeba; uma tribo que é constituída por aproximadamente 6.000 índios, distribuídos em 19 comunidades. O termo “Tapeba” decorre de uma variação fonética da língua tipi-guarani, que quer dizer *pedra chata ou pedra polida*; - estudo de caso.”- Esta pesquisa deverá ser submetida a avaliação, mediante apreciação pelo Conselho Científico do Centro de Ciências da Universidade da Madeira (UMa), para a conclusão do curso de Mestrado em Ciência da Educação, tendo como área de concentração do estudo a Inovação Pedagógica. A pesquisa tem sua estrutura fundamental arrimada num estudo que objetiva saber se existe Inovação Pedagógica na construção do conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos da Escola Indígena da Ponte, localizada às margens do rio Ceará, no Município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza. O trabalho dissertativo se efetivou mediante três momentos: i) fase exploratória com revisão de literatura; ii) trabalho de campo, abrangendo: o relato do diário de campo, observação participante e entrevistas não estruturadas; iii) análise e tratamento do material empírico e documental, os quais serão concretizados durante o processo dos atos investigativos, além da análise qualitativa dos achados da pesquisa.

Palavras-chave: Inovação, pedagogia, Tapeba, etnografia, aprendizagem

### ABSTRACT

This is a dissertation that has its genesis in a qualitative research of ethnographic, whose foundation is focused on "building the knowledge of the Portuguese language by students of Tapeba indigenous community; a tribe which is constituted by about 6.000 Indians distributed among 19. The term "Tapeba" stems from a phonetic variation of the tipi-Guarani language, which means flat stone or polished stone; - Case study. "- This research should be subject to assessment by assessment by the Scientific Council of the Science Center of the University of Madeira (UMa), for the completion of the Master of Science in Education, with the area of concentration study the Pedagogical Innovation. The research has its fundamental structure arrimada a study that aims to find out if there Pedagogical Innovation in the construction of knowledge of the Portuguese language by elementary school students from 6th to 9th years of Indigenous Bridge School located on the banks of the Ceará River, in the municipality of Caucaia, Metropolitan region of Fortaleza. The dissertational work was accomplished through three stages: i) exploratory phase with literature review; ii) field work covering: the story of the diary, participant observation and unstructured interviews; iii) analysis and treatment of the empirical and documentary material, which will be implemented during the process of investigative acts, as well as qualitative analysis of research findings.

Keywords: Innovation, education, Tapeba, ethnography, learning

## **RÉSUMÉ**

Ceci est une thèse qui a sa genèse dans une recherche qualitative ethnographique, dont la fondation se concentre sur "la construction de la connaissance de la langue portugaise par les étudiants de la communauté autochtone Tapeba; une tribu qui est constitué d'environ 6.000 Indiens répartis entre 19. Le terme "Tapeba" provient d'une variation phonétique de la langue de tipis-Guarani, ce qui signifie pierre plate ou pierre polie; - Etude de cas "-. Cette recherche devrait faire l'objet d'une évaluation par l'évaluation par le Conseil scientifique du Centre des sciences de l'Université de Madère (UMa), pour la réalisation du Master of Science en éducation, avec la zone de concentration étudier l'innovation pédagogique. La recherche a sa structure fondamentale arrimada une étude qui vise à savoir si l'innovation pédagogique dans la construction de la connaissance de la langue portugaise par les élèves des écoles élémentaires du 6 au 9 ans de Indigenous Bridge School situé sur les rives de la rivière Ceará, dans la municipalité de Caucaia, région métropolitaine de Fortaleza. Le travail dissertational a été accompli par trois étapes: i) phase exploratoire avec revue de la littérature; ii) travail de terrain couvrant: l'histoire du journal, l'observation des participants et des entrevues non structurées; iii) l'analyse et le traitement des matériaux empiriques et documentaires, qui seront mis en œuvre au cours du processus d'actes d'enquête, ainsi que l'analyse qualitative des résultats de recherche.

Mots-clés: Innovation, éducation, Tapeba, l'ethnographie, l'apprentissage

## **RESUMEN**

Esta es una tesis que tiene su origen en una investigación cualitativa de etnográfica, cuya fundación se centra en la "construcción del conocimiento del idioma portugués por estudiantes de Tapeba comunidad indígena; una tribu que está constituido por aproximadamente 6.000 indios distribuye entre 19. El término "Tapeba" se deriva de una variación fonética de la lengua tipi-guaraní, que significa piedra plana o piedra pulida; - Estudio de caso "-. Esta investigación debe ser objeto de evaluación por la evaluación por el Consejo Científico del Centro de Ciencias de la Universidad de Madeira (UMA), para la realización de la Maestría en Ciencias de la Educación, con el área de la concentración estudiar la innovación pedagógica. La investigación tiene su estructura fundamental arrimada un estudio que tiene como objetivo descubrir si hay innovación pedagógica en la construcción del conocimiento de la lengua portuguesa por los estudiantes de la escuela primaria del 6 al 9 años de indígenas Bridge School ubicados en las orillas del río Ceará, en el municipio de Caucaia, región metropolitana de Fortaleza. El trabajo dissertational se logra a través de tres etapas: i) fase exploratoria con revisión de la literatura; ii) que cubre el trabajo de campo: la historia del diario, la observación participante y las entrevistas no estructuradas; iii) el análisis y el tratamiento de la materia empírica y documental, que será implementado durante el proceso de los actos de investigación, así como el análisis cualitativo de los resultados de la investigación.

Palabras clave: innovación, educación, Tapeba, la etnografía, el aprendizaje

## LISTA DE FIGURAS

1 - Tendências pedagógicas brasileiras. . . . .	26
2 - Região do Rio Ceará, onde estão os Tapebas. . . . .	72
3 - Indígena vendendo caranguejo. . . . .	74
4 - Cacique Arapuã. . . . .	74
5 - Descendentes dos Tapebas. . . . .	75
6 - Descendentes dos Tapebas. . . . .	76
7 - Indígena vendendo caranguejo. . . . .	77
8 - Capa do CD com músicas - quem deu esse nó. . . . .	78
9 - Organograma da Escola. . . . .	89
10 - Prédio I. . . . .	91
11 - Sala de aula. . . . .	91
12 - Sala de aula. . . . .	91
13 - Diretoria/Secretaria. . . . .	91
14 - Copa. . . . .	92
15 - Cozinha da Merenda Escolar. . . . .	92
16 - Prédio II. . . . .	92
17 - Sala de aula. . . . .	92
18 - Sala de aula. . . . .	93
19 - Sala de aula. . . . .	93
20 – Salão para reuniões. . . . .	93

## LISTA DE TABELAS

1. - Marco Referencial dos Povos Indígenas do Estado do Ceará. . . . .	70
2. - Alunos de escolas em terras indígenas por dependências 2006 . . . . .	73

3. - Alunos de escolas em terras indígenas por municípios 2006 . . . . .	73
--	----

## QUADRO

Horário da disciplina Língua Portuguesa. Escola Indígena da Ponte/Caucaia/Ceará. 2015.	84
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD –Compact Disc

CF - Constituição Federal

IHGC - Instituto Histórico Geográfico do Ceará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPF - Ministério Público Federal

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPC - Projeto Pedagógico Curricular da Escola

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Educação do Ceará

STDS/CE - Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Ceará

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UFC - Universidade Federal do Ceará

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

### PRIMEIRA PARTE

<b>1 INTRODUÇÃO.</b> . . . . .	<b>1</b>
<b>2 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FUNDAMENTAIS.</b> . . . . .	<b>6</b>
<b>2.1 Construção do conhecimento mediante o construtivismo e o interacionismo.</b> . . . . .	<b>6</b>
<b>2.1.1 Construtivismo - Reconceituando os pressupostos teóricos básicos de Piaget.</b> . . . . .	<b>7</b>

<i>2.1.2 Interacionismo - Reconceituando os pressupostos teóricos básicos de Vygotsky.</i>	9
<b>3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Inovação pedagógica à luz do construcionismo de Papert.</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Inovação pedagógica na Educação Brasileira.</b>	<b>26</b>
<b>3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).</b>	<b>30</b>
<b>4 RESSIGNIFICANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE CULTURA E DA CULTURA INDÍGENA.</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Cultura.</b>	<b>34</b>
<b>4.2 Cultura e Educação</b>	<b>38</b>
<b>4.3 Cultura Indígena.</b>	<b>42</b>
<b>4.4. Educação Indígena no Brasil.</b>	<b>46</b>
<i>4.4.1 Aspectos jurídicos e bases legais.</i>	<i>46</i>
<i>4.4.2 Ações de Educação Indígena propostas pelo Ministério de Educação Brasileiro..</i>	<i>47</i>
<b>4.5 Educação Indígena no Estado do Ceará.</b>	<b>48</b>
<b>5 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA.</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Aprendizagem da Língua Portuguesa.</b>	<b>51</b>

## SEGUNDA PARTE

<b>6 METODOLOGIADA PESQUISA.</b>	<b>55</b>
<b>7 DESCRIÇÃO DOS RESSULTADOS MEDIANTE AS CATEGORIAS DE ANÁLISES DOS DADOS..</b>	<b>65</b>
<b>7.1 Origem, localização e história da comunidade indígena Tapeba .</b>	<b>67</b>
<b>7.2 Realidade histórica da Tribo Tapebas/Caucaia/CE/Brasil .</b>	<b>68</b>
<b>7.3 Contextualização ambiental, topológica e social dos alunos da Escola Indígena da Ponte .</b>	<b>72</b>
<b>7.4 Caracterização dos alunos da Escola Indígena da Ponte .</b>	<b>74</b>
<b>7.5 Educação Indígena Tapeba nas vertentes informal e formal..</b>	<b>76</b>
<i>7.5.1 Educação Indígena não-formal.</i>	<i>76</i>

<i>7.5.2 Aprendizagem e significação dos valores culturais - a música e a dança . . . . .</i>	<i>78</i>
<i>7.5.3 Educação Indígena formal - procedimentos pedagógicos e as práticas educativas na disciplina Língua Portuguesa.. . . . .</i>	<i>82</i>
<b>7.6 Escola Indígena da Ponte - escola diferenciada.. . . . .</b>	<b>87</b>
<b>7.7 Funcionamentoda Comunidade Escolar . . . . .</b>	<b>89</b>
<b>7.8 Estrutura física da escola. . . . .</b>	<b>90</b>
<b>8 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS. . . . .</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS. . . . .</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES. . . . .</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS. . . . .</b>	<b>103</b>

## AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar agradeço a DEUS. Por ELE tudo foi feito, sem ELE nada seria possível se fazer.

Agradeço, com sinceridade e grande apreço, aos professores, aos orientadores, particularmente ao Prof. Dr. Carlos Fino e a Profa. Dra. Jesus Sousa, da Universidade da Madeira, e à Profa. Dra. Neide Veras, da Universidade Federal do Ceará.

Agradeço, também, à DH2 Assessoria e seus funcionários, aos colegas e amigos, com deferência ao colega Vuldembergue Farias e ao meu filho, Sullivan, pela paciência, ajuda e dedicação no trabalho final.



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem sua gênese numa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, nominada “Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa dos Alunos da Comunidade Indígena Tapeba em Caucaia /Ceará/Brasil: estudo de caso” a ser avaliada, mediante apreciação pelo Conselho Científico do Centro de Ciências da Universidade da Madeira (UMa), para a conclusão do curso de Mestrado em Ciência da Educação, tendo como área de concentração do estudo a Inovação Pedagógica.

O trabalho dissertativo tem sua estrutura fundamental centrada numa escola de Educação Indígena, localizada no Município de Caucaia/Ceará/Brasil, uma vez que possui elementos conceituais básicos para a elaboração da pesquisa, arrimada num estudo sobre a construção do conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos que estudam na Escola Indígena da Ponte em torno da qual se encontra a tribo “Tapeba” localizada às margens do rio Ceará, no Município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza.

O estudo de cunho etnográfico, que originou a dissertação de mestrado, tem sua efetivação mediante três momentos:

- i) No primeiro momento foi realizada a fase exploratória contendo uma fundamentação exclusivamente teórica ou bibliográfica;
- ii) No segundo realizou-se uma pesquisa descritiva em campo utilizando-se os recursos etnográficos mediante a observação participante, entrevistas não-estruturadas e o relatório do diário de campo e,
- iii) No terceiro momento, fase final do trabalho, foi realizado o tratamento do material empírico e documental, além da análise qualitativa dos achados da pesquisa, utilizando-se categorias de análise segundo o paradigma de Bardin (2002) e Yin (2005) procedimento qualitativo apropriado à pesquisa etnográfica.

Os antecedentes teóricos do estudo têm como finalidade preparar o pesquisador e leitores da dissertação com vistas a entender os fatos e as inquietações relativas ao tema, além do delineamento das questões que originaram o direcionamento da dissertação a que se destina. Para tanto denota-se, a seguir, a descrição organizacional e contextual do ambiente situacional onde a comunidade indígena, em estudo, se consubstancia.

A tribo dos “Tapebas” é formada por cerca de 6000 índios, distribuídos em 19 comunidades, sob a proteção jurídica e social da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Os silvícolas sobrevivem basicamente da agricultura, da pesca, da venda de frutas e de produtos artesanais fabricados na própria comunidade (TÓFOLI, 2010).

As etnias que deram origem aos “Tapebas” habitaram em seus primórdios às margens do rio Ceará em três comunidades denominadas: *Potiguaras*, *Tremembés* e *Cariris*. A palavra “Tapeba” que originou a designação da tribo deriva do tupi-guarani, e representa uma variação fonética de Itapeva (ita = pedra e peb(a) = plano ou chato, ou seja, pedra chata ou pedra polida).

O reconhecimento dos “Tapebas” pelos órgãos governamentais é recente. Até os anos de 1980, o Estado do Ceará era considerado nos registros da FUNAI como um Estado da Federação onde inexistiam índios. Isso aconteceu porque em 1863 o Presidente da Província deu por extinta a população indígena no Ceará e incorporou ao Estado os patrimônios territoriais das aldeias (ID IBDEM).

Em 1986, a Fundação Nacional do Índio e o extinto Ministério da Reforma Agrária (Mirad) iniciaram a identificação do território indígena Tapeba, com vistas a atender as reivindicações dos índios Tapebas, intermediadas pela Arquidiocese de Fortaleza.

Os espaços onde vivem os índios Tapebas denotam características similares a outros espaços do mundo contemporâneo, pois o território Tapeba está localizado próximo ao Centro do Município de Caucaia e de Fortaleza, capital do Ceará. O território Tapeba é cortado pelas rodovias: BR-020, BR-222, CE-090 e CE- 085, além de uma ferrovia. Diante desse cenário, conotam-se, por conseguinte, aspectos multiescalares das pressões que incidem no território indígena. No local existem rede elétrica de alta tensão, gasodutos, uma vez que no seu entorno se localizam indústrias, empresas de grande porte e diversos bairros; ressalta-se que a localidade é constantemente invadida por novos loteamentos residenciais e ocupações irregulares, sendo por isso submetida aos efeitos da violência urbana e devastação ambiental (TÓFOLI, 2010).

Em face do exposto e tendo como foco a inovação pedagógica no contexto da Educação Indígena a pesquisa se efetivou, considerando-se os preceitos da Inovação

Pedagógica no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento dos educandos e dos educadores da escola indígenas da tribo Tapeba.

Ressalte-se que a escola foi estudada com vistas à identificação de variáveis e construtos inerentes a inovação pedagógica. Evidencia-se, no entanto, que a Inovação Pedagógica não pode ser concebida mediante, apenas, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICS). A inovação pedagógica se concretiza por meio dos processos que pressupõem situações de aprendizagem, isto é, construção e reconstrução de ações educacionais e, sobretudo, a ensinar um acréscimo de aprendizagem com um mínimo de ensino (PAPERT, 2008).

A Inovação Pedagógica, concebida como rompimento de paradigmas, deve ser repleta de posicionamentos críticos, explícitos ou implícitos, em face das práticas pedagógicas conservadoras, de modo que os educandos e educadores possam refletir sobre o aprendizado construído no âmbito das atividades desenvolvidas (FINO, 2008). O aluno deve ser o sujeito da aprendizagem e o professor o mediador, para que o educando elabore suas estratégias de aprendizagem em busca de conhecimento com vistas a construir, elaborar e reconstruir percepções, ideias, habilidades, atitudes e valores.

É essencial, por conseguinte, que esta dissertação descreva que o educando no contexto escolar vivencia oportunidades de aprender de modo autônomo, usufruindo e experimentando distintas situações que o estimulem a construir seu conhecimento com suporte na descoberta. Essas são as razões de estudar o tema explicitado, cuja questão básica é objeto da problematização e que dá origem a este trabalho dissertativo, que se encontra explicitado no desenvolvimento do estudo.

A questão antecedente ao estudo, no entanto, emergiu quando se quis averiguar e conhecer como ocorre a Educação Indígena. Estando este conhecimento circunscrito no território brasileiro, cuja língua oficial é o idioma português, indaga-se: como se realiza a aprendizagem da Língua Portuguesa numa tribo indígena?

Considerando-se que o objeto de estudo perpassa impreterivelmente pela aquisição da Língua Portuguesa, por intermédio de procedimentos multiletrados, por conseguinte, envidaram-se esforços para efetivar o desvelamento da questão básica numa tribo indígena brasileira.

Convém ressaltar que no contexto educacional brasileiro, a Educação Indígena deve ser proferida, mediante a utilização de duas línguas: a materna (no caso a língua indígena) e a língua portuguesa por ser o idioma oficial do País, com vistas a dinamizar os processos de aprendizagens. Esse pressuposto é referendado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que estabelece no Art. 210, § 2º que: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Em face do exposto, a questão básica se consubstanciou mediante a indagação norteadora, abaixo delineada:

Existe inovação pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa na escola da comunidade indígena “Tapeba” em Caucaia/Ceará/Brasil?

Para responder às questões citadas delinearam-se os objetivos a seguir.

Objetivo geral: averiguar se existe inovação pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa na escola da comunidade indígena “Tapeba” em Caucaia/CE.

Os objetivos específicos que iluminam a operacionalização do objetivo geral assim se configuram:

- i) Resignificar os pressupostos da construção do conhecimento.
- ii) Explicitar a concepção de inovação pedagógica.
- iii) Relatar os pressupostos teóricos de cultura, cultura indígena e a educação indígena no Brasil.
- iv) Descrever como se processa a aprendizagem das Línguas Indígena e Portuguesa.
- v) Interpretar se há indicadores de inovação pedagógica no processo de aprendizagem.
- vi) Analisar o projeto pedagógico curricular da comunidade “Tapeba”;
- vii) Delinear as Categorias de Análise de Dados, relativas a atuação dos educadores e educandos como participantes da aprendizagem da Língua Portuguesa.
- viii) Descrever as conclusões advindas dos estudos, mediante a relevância da pesquisa.

Para a efetivação dos objetivos delineados, o objeto de estudo está descrito em duas unidades, categorizadas em,

i) Fundamentação teórica da pesquisa.

ii) Pesquisa empírica.

- A primeira parte se destina à fundamentação teórica mediante uma revisão da literatura, também denominada de pesquisa bibliográfica, subdividida em cinco unidades de estudo, assim descritas; logo em seguida à Introdução que é a primeira unidade.

- A segunda unidade do estudo trata da ressignificação dos pressupostos teóricos fundamentais.

- A terceira faz uma abordagem ressignificando Inovação Pedagógica.

-A quarta descreve a ressignificação dos pressupostos teóricos de cultura e cultura indígena;

-A quinta expõe os pressupostos teóricos relativos à aprendizagem das Línguas Indígenas e Portuguesa.

A segunda parte do trabalho encontra-se subdividida, por sua vez, em três unidades, a seguir dispostas.

- A sexta unidade delinea as abordagens metodológicas da pesquisa numa perspectiva conceitual.

- A sétima refere-se à discussão dos resultados mediante as Categorias de Análises de Dados delineadas incluindo-se os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa empírica, com vistas a desvelar a realidade da tribo Tapeba/Caucaia-CE. Para tanto, aborda-se a realidade da Educação na comunidade Tapeba nas vertentes formal e informal, além do perfil dos participantes da pesquisa, considerando, também, os procedimentos educativos e as práticas pedagógicas na aprendizagem da Língua Portuguesa, a análise e interpretação do que fora encontrado na pesquisa empírica.

- A oitava, última unidade, expressa as conclusões advindas do estudo e as considerações finais.

Torna-se oportuno destacar o fato de que a normatização do estilo e formatação deste estudo seguem as diretrizes norteadoras preconizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, mediante as normas brasileiras – NBR:

- a) NBR 6023/2002 Referências – Elaboração;
- b) NBR 6024/2012 Numeração progressiva das seções de um documento – Apresentação;
- c) NBR 6027/2012 Sumário – Apresentação;
- d) NBR 6028/2003 Resumos – Apresentação;
- e) NBR 6034/2004 Índice – Apresentação;
- f) NBR 10520/2002 Citações – Apresentação;
- g) NBR 14724/2011 Trabalhos Acadêmicos – Apresentação;
- h) NBR 15287/2011 Projetos de pesquisa – Apresentação; e
- i) Normas de apresentação tabular do IBGE.

A unidade de estudo, a seguir, contempla a primeira parte da dissertação, no caso, o referencial teórico.

## **PRIMEIRA PARTE**

### **2 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS**

Os saberes empíricos geram conteúdos advindos das vivências informais ou das observações da realidade, mediante os órgãos dos sentidos, ou seja, no ambiente informal do viver e conviver; enquanto os saberes científicos são construídos por intermédio das pesquisas, sejam de cunho etnográfico ou não, sistematizadas, ou aprendizagem formal; sendo, neste caso, apropriadas à Educação Escolar.

#### **2.1 Construção do conhecimento mediante o construtivismo e o interacionismo**

Os saberes científicos deste estudo, que tem como pressuposto teórico fundamental a construção do conhecimento, contemplam as abordagens teóricas e conceituais do construtivismo de Piaget (1970) e do interacionismo de Vygotsky (1988).

### 2.1.1 *Construtivismo - Reconceituando os pressupostos teóricos básicos de Piaget*

Na busca de um entendimento mais acurado da Teoria de Piaget, torna-se imprescindível a definição de cada um dos termos operacionais básicos e utilizar adequadamente as expressões técnicas propostas pelo mestre; haja vista que elas encerram construtos que se não forem operacionalizados adequadamente poderão ensejar compreensões inapropriadas. Assim sendo, serão conceituados operacionalmente os termos: *esquema, organização, adaptação, assimilação, acomodação, equilíbrio ou equilibração*.

Esquema: unidade cognitiva básica, de caráter biológico os quais são transmitidos hereditariamente de acordo com as peculiaridades da espécie. O esquema envolve a organização mental. [...] Um esquema é conhecido pelo comportamento que envolve: esquema de vista, de sucção, de sacudir e outros da mesma natureza. O esquema se desenvolve de uma simples ação reflexa para uma atividade controlada (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p.137).

Convém ressaltar que os esquemas não são observáveis, uma vez que se pode inferir que se trata de constructos hipotéticos. Os esquemas não são fixos, porque a criança constantemente adapta os estímulos advindos do meio ambiente aos esquemas que estão presentes em si. No adulto, os esquemas se processam mediante os esquemas cognitivos que por sua vez se caracterizam como uma evolução dos esquemas sensório-motores. Os esquemas se consubstanciam mediante os processos de organização e adaptação que estão descritos a seguir.

Para Papalia, Olds e Feldman, (2009), a *organização se efetiva* mediante a interação com a adaptação, porém o conceito de *organização* pressupõe que esta é

Um processo duplo, através do qual as crianças criam novas estruturas para lidar efetivamente com suas cercanias, isto é, tudo o que a cerca, o que está em seus arredores, proximidades, vizinhança, imediações. Envolve a integração de todos os processos em um sistema global, entre eles a equilibração, situada entre a assimilação e acomodação (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 137).

Considerando-se que a *adaptação se realiza em consonância com a organização*, conceitua-se *adaptação* como

Processo pelo qual a criança transforma o mundo exterior a fim de se tornar compatível com o seu sistema orgânico ou cognitivo ou, ainda, transforma seu sistema para torná-lo compatível com sua experiência do mundo exterior. [...] O comportamento da criança é adaptativo, porque ela está constantemente modificando

os esquemas em resposta ao ambiente e, portanto, é obviamente inteligente. A organização e a adaptação são dois princípios gerais que influenciam o desenvolvimento cognitivo através de todos os estágios e são conhecidos como invariantes funcionais, porque atuam em todos os estágios do desenvolvimento da inteligência, segundo Piaget (ID IBDEM, p. 137).

Destaca-se o fato de que, por se tratar de um ponto de esclarecimento as conceituações descritas são delineadas separadamente, no entanto os processos interagem entre si. Diante do exposto, a *assimilação*

É a apreensão, ou incorporação de um novo objeto experiência ou conceito de um conjunto de esquemas existentes. Os bebês têm um estoque de esquemas e mecanismos que o possibilitam a sua ação. Quando o bebe utiliza, usa um mecanismo para emitir uma resposta a um novo estímulo está assimilando, assim como assimila o bico de borracha em uma mamadeira em seu esquema de sucção (ID IBDEM, p. 137).

Os esquemas de assimilação, para se superar, evoluem sob a influência de situações do meio ambiente (fatores externos) por intermédio da *acomodação*, assim descrita:

Processo pelo qual as crianças modificam suas ações a fim de manejarem novos objetos e situações. Exemplo: os movimentos da boca usados à mamadeira são ações diferentes das usadas na amamentação dos seios. Quando a criança sente a diferença entre os movimentos da língua e do maxilar que resultam em ingestão de leite mais eficiente, ela se acomoda ao bico da borracha e desenvolve um novo esquema de sucção. (ID IBDEM, p. 137).

Todos os construtos relativos às ideias de: *esquema, organização, adaptação, assimilação e acomodação*, se concretizam por meio do equilíbrio e da equilibração, assim definidos:

*Equilíbrio*: Estado de balanceamento entre a assimilação e a acomodação. Estes dois processos estão sempre atuando em conjunto para produzirem modificação na conceituação da criança ao mundo e sua reação a ele. A *equilibração* é um estado necessário porque protege a criança de ser avassalada por novas experiências e novas informações e de superar-se na tentativa de acomodar-se a um ambiente que se modifica com rapidez (ID IBDEM, p. 137).

Estes pressupostos expressam cada uma das proposições que servem de base para delinear a epistemologia das fases do desenvolvimento do pensamento, ou seja, da inteligência na óptica piagetiana.

Para Piaget (1970), o desenvolvimento cognitivo da pessoa começa com a ação do sujeito sobre o meio em que vive. É daí que a pessoa constrói ou transforma suas estruturas

mentais (esquemas), encontrando, assim, formas de funcionamento delas. A interação entre o indivíduo e o meio acontece por intermédio de dois processos simultâneos: a adaptação ao meio e a organização interna. Note-se que essas funções são exercidas durante a vida inteira. Foi a partir desse pensamento que Piaget enumerou as fases de desenvolvimento da pessoa formando a ideia de construtivismo, segundo o qual a pessoa constrói seus conhecimentos a partir dessa interação com o meio ambiente.

Em linhas gerais, o construtivismo está relacionado com os aspectos lógicos da aprendizagem, que está em permanente interação com o pensar. O pensar dá causa ao conhecimento e a ação que produz esse conhecimento está diretamente ligada ao fato de resolver problemas, significando dizer que, para o construtivismo, o conhecimento nunca está terminado ou acabado.

Portanto, ensinar e aprender significa construir um novo conhecimento, significa descobrir um novo jeito de constituir alguma coisa, lastreado em experiências e conhecimentos anteriores. O construtivismo é diferente da escola clássica, porque incita uma forma de pensar em que o aluno, ao invés de passivamente incorporar os conteúdos, reconstrói o conhecimento anterior, proporcionando um significado novo, representando, dessa forma, um novo conhecimento. Com isso, o aluno se transforma em sujeito de sua aprendizagem e passa a ser um indivíduo ativo no processo educacional.

É importante considerar, contudo, o que afirma Fino (2004, p.1):

[...] a concepção piagetiana de aquisição de conhecimento apresenta sérias deficiências, devendo, por isso, ser considerada inapropriada para servir de fundo a qualquer intuito de reforma educacional, a não ser que devidamente supridas. Entre essas deficiências, os piagetianos são criticados por não darem a devida atenção ao papel dos pares mais aptos numa determinada cultura, aos artefactos culturais que medeiam a interação entre os indivíduos e o seu envolvimento físico e cultural, e ao contexto histórico-social dos processos de ensino-aprendizagem.

### ***2.1.2 Interacionismo - Reconceituando os pressupostos teóricos básicos de Vygotsky***

O interacionismo pressupõe que a criança desenvolve suas habilidades e participa do simbolismo adulto, utilizando-se da linguagem, compartilhando experiências, hábitos e costumes a partir da interação com seus pares e com o meio em que vive.

Então, a construção do conhecimento se inicia com a intermediação dos objetos do conhecimento pelos pares que representam ou são responsáveis pela elaboração das

estruturas cognitivas. Isto quer dizer que a ideia de intermediação representa uma importância muito grande para se compreender a concepção vygotskiana.

[...] concepção vygotskiana construtivista:

- os aprendizes são activos e gostam de ter iniciativa e escolher entre várias alternativas;
- os aprendizes são tão competentes como activos na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na sua própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
- a construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitado pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;
- a disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento (FINO, 2004, p. 2).

Portanto, interacionismo representa a simbiose entre um indivíduo com outro e suas culturas, seus meios. De acordo com Vygotsky, só acontecem mudanças nos seus desenvolvimentos se esses indivíduos se interagem em um determinado meio cultural.

Assim, há que se destacar que, no construtivismo de Piaget, as pessoas se desenvolvem por meio da construção de estruturas notadamente ao longo dos primeiros anos de vida (COLL, 1992), enquanto que o interacionismo de Vygotsky se caracteriza pelo desenvolvimento por meio da interação entre indivíduos e meios em que vivem (FONSNOT, 1999).

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), os indivíduos não acessam diretamente os objetos. Isso implica que esse acesso é mediado pelo simbologismo, ou seja, pelos pares, pela intuição, enfim, a interação é fundamental, sem a qual o desenvolvimento humano fica comprometido.

### **3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

O atual momento de transformações sociais que se vive, ocasião em que as tecnologias se tornam cada vez mais presentes e necessárias na vida contemporânea, os indivíduos sentem, cada vez mais, a necessidade de se redescobrir a partir destas novas possibilidades de aprender. Diante destes cenários, os segmentos socioeducativos por intermédio das organizações não governamentais e governamentais empreendem esforços para se adequar às transições paradigmáticas do desenvolvimento científico e tecnológico.

A escola é a instituição responsável pela educação formal do cidadão, porém se apresenta defasada, uma vez que mostra indicadores de uma instituição descontextualizada da sociedade, das suas necessidades, expectativas e aspirações de seu povo, tendo em vista que esta escola não está capaz de preparar os sujeitos do conhecimento, para as possíveis situações que o futuro requer. De acordo com Hargreaves (1998), a escola é uma instituição que, apesar de conviver num tempo de grandes progressos tecnológicos e de evolução social, ainda permanece com seus centenários processos educativos, ou seja, a escola continua tradicional ao passo que a sociedade em que ela se insere está muito além em termos de progresso científico, tecnológico e social.

Há um abismo entre a escola e as demandas da modernidade em face da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas organizações escolares.

Toffler (1973, p. 333) já declarava no começo da década de 1970 que “não obstante, apesar de toda essa retórica acerca do futuro, nossas escolas olham para trás, rumo a um sistema agonizante, em lugar de olharem para a frente, para a sociedade que está nascendo”, privilegiando o sistema fabril em que a escola se assemelha ao ambiente das fábricas do início da Revolução Industrial.

Toffler (1973, p. 334), discorrendo sobre o modelo de fábrica no qual a escola foi imaginada e edificada, faz o seguinte comentário:

Todavia, a ideia integral de reunir massas de estudantes (matéria prima) para serem trabalhadas por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica) foi um golpe genialmente industrial. A hierarquia administrativa inteira da educação à medida que crescia, seguiu o modelo da burocracia industrial. A própria organização do conhecimento em departamentos permanentes de disciplinas era baseada em pressupostos industriais.

Por sua vez, Sousa (2007, p. 3-4) explica e esclarece o conceito fabril de escola ao interpretar com fundamento no discurso de Toffler, escola como ainda hoje é colocada na nossa sociedade.

Se pensarmos agora na escola pública, tal como foi criada, vemos como a aprendizagem deixa, de facto, de ser uma actividade espontânea e natural para passar a ser uma actividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas, um local especificamente criado para o efeito, não a fábrica, mas a escola, onde as tarefas são altamente especializadas, um local que congrega o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa.

Ao tratar dos sistemas educacionais que ainda permanecem no modelo tradicional de ensino, Toffler (1973, p. 335) estabelece que “[...] os nossos sistemas de educação não se adaptaram ainda de todo à era industrial, quando necessidade de uma nova revolução - a revolução superindustrial - explode em seu meio”.

Sousa (2011, p. 48) também se manifestou afirmando que “a escolarização de massas também se revelou rapidamente como um meio poderosíssimo de domesticação das mentes e disciplinadora de atitudes e costumes [...], atitudes e costumes esses necessários a uma maior produtividade nas fábricas [...]”, mas a simples observação denota que há cada vez mais resistência a esse tipo de aprisionamento por parte dos estudantes.

Sousa (2011, p. 49) ainda explica que “trabalhar-se-ia a causa (o ensino), como meio de se produzir o efeito (a aprendizagem). Uma boa organização do ensino [...] deveria produzir os mesmos efeitos nos aprendizes, [...]”. Apesar da escola ser modelada conforme a estrutura das fábricas, não quer dizer que não possa modificar suas tradições didáticas para provocar mudanças de comportamento, ansiedade e curiosidade em alunos e professores, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, rompendo, dessa forma, com o instrucionismo e adotando o construcionismo, mesmo que em uma ou em poucas salas de aula.

Considerando que a aprendizagem é natural, Papert (2008, p. 63) assinala que

A aprendizagem, porém, é um ato natural como comer, por exemplo, como conversar face a face [...] todavia, a educação escolar não é um ato natural. Muito pelo contrário: a Escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico. Evidentemente, ela jamais obtém sucesso completo, pois os professores resistem ao papel de técnico e desenvolvem relacionamentos humanos naturais, afetuosos, nas suas salas de aula.

Na pré-escola, na creche, não há currículo, mas as crianças aprendem, desenvolvem seus sentidos, suas inteligências, suas percepções e suas imaginações. Então, não faria sentido o ensino na escola, concluindo que uma das causas da baixa aprendizagem, conforme se observa, é a instituição e o cumprimento de um currículo, no qual o professor deixa de ser um mediador, um problematizador, para adotar uma postura técnica, transformando-se de parceiro intermediador em agente técnico (PAPERT, 2008).

Com efeito, inovação pedagógica pressupõe transformações que estão além da compreensão de mudanças superficiais ou cosméticas mesmo que com o rótulo de inovação, conforme Fino (2014) esclarece a seguir, ao afirmar que inovação pedagógica:

Procura redefinir as relações entre as pessoas, tentando favorecer os processos desencadeadores da aprendizagem e os ambientes sociais onde ela decorre ou de que é consequência. Inovação educativa ou inovação educacional, não sendo conceitos muito precisos, podem ser aplicados a qualquer coisa, nomeadamente a todas as pequenas ou grandes mudanças que, mudando apenas elementos acessórios, ajudam a preservar o que é essencial (FINO, 2014, p. 2).

Corroborando com esse estado de coisas, Toffler (1973, p. 226-227) diz que

Uma das queixas fundamentais formuladas pelos estudantes é de não ser ele tratado como indivíduo, a quem servem uma ‘gororoba’ sem qualquer individualização, em lugar de um produto personalizado. À maneira do comprador de Mustang, o estudante deseja desenhar o seu próprio modelo. A diferença está em que, enquanto a indústria se mostra altamente alerta quanto à satisfação das exigências do consumidor, a educação, tipicamente, tem sido indiferente aos reclamos dos estudantes.

Em vídeo distribuído na Internet, o prof. Ruben Alves afirma que “[...] a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na Internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade.” (ALVES, 2014, CD-ROOM).

Então, conforme Vygotsky (1990), a imaginação no processo de aprendizagem é fundamental, levando a se crer que, se não houver imaginação, não haverá aprendizagem e é justamente essa falta de imaginação na escola promovida pela imposição do modelo fabril, incluindo o currículo, que torna o professor um técnico e o aluno um depositário de informações muitas das vezes desatualizadas e descontextualizadas.

En tal sentido, la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas (VYGOTSKY, 1990, p. 6).

Ao confirmar a importância da imaginação no processo criativo e na aprendizagem, Vygotsky (1990, p. 10) acrescenta:

Como se infiere de lo anteriormente dicho, la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Y es precisamente esta complejidad la que constituye el obstáculo principal en el estudio del proceso creador y suele conducir a falsas conclusiones respecto a la propia naturaleza del proceso y su carácter como algo desusado y completamente exclusivo.

Convém ressaltar que o descompasso entre a realidade escolar e os resultados, conforme a observação mais atenta verifica, produz ou reproduz uma sociedade cada vez mais distante do aprendizado e não é preciso luneta para verificar os resultados dos exames em diferentes modalidades, seja no momento da obtenção de um emprego, seja nos exames vestibulares para ingresso nas universidades, seja no colóquio informal entre os pares. Isto porque o professor, agindo como técnico e não como mediador do conhecimento, não consegue que os alunos aprendam de modo significativo.

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, entretanto, a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento (MORAES, 1996, p. 59).

Para minimizar o descompasso entre o modelo de ensino apoiado em pressupostos educativos do passado e o desenvolvimento socioeconômico nas perspectivas científicas, tecnológicas e humanísticas engendradas no mundo globalizado, foi necessário aderir às estratégias de desenvolvimento sustentável. A escola, no entanto, não tem propiciado à gestão e procedimentos de ensino apropriados ao desenvolvimento sustentável, logo, as situações de aprendizagem necessárias de fato não acontecem. O que se constata é a utilização dos instrumentos tecnológicos, programas, *softwares*, etc., de maneira superficial e improvisada, ou seja, sem finalidades e objetivos bem definidos.

No entanto, apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX. Até agora nenhum dos que desafiam essas sacrossantas tradições foi capaz de afrouxar o domínio do atual sistema educacional sobre a maneira de ensinar a crianças (PAPERT, 2008, p. 19).

Há de se convir, porém, que o uso destas estratégias e ferramentas é importante à Educação, no entanto, estes instrumentos, por si, não garantem o que se espera da escola. Professores e coordenadores pedagógicos precisam estar preparados para usá-los,

compreendendo suas potencialidades e abrindo oportunidades de aprendizagem. Têm-se a convicção e a consciência de que a consolidação de um modelo de escola que vislumbra a inovação pedagógica não depende somente da inserção das tecnologias, mas também da construção de aprendizagem bem-sucedida mediante práticas educativas que fomentem a elaboração do conhecimento, quer dizer, em face de mudanças estratégicas nas atitudes dos professores, invertendo a lógica da aprendizagem através de memorização pela da construção desse conhecimento mediante a ludicidade, da bricolagem e da interação com os professores e pares e até mesmo com o material didático, incluindo os modernos implementos tecnológicos.

A inovação pedagógica pressupõe novas modalidades e concepções para promover a aprendizagem, haja vista o fato de que essa se consolida por meio de ações educativas que apresentem como foco o desenvolvimento da aprendizagem do educando a partir de suas possibilidades. A inovação pedagógica advém de experiências educativas que concebem o educando como sujeito de sua aprendizagem, capaz de desenvolver suas potencialidades apenas com o auxílio do educador, e não mais sob o seu condicionamento.

A concepção do educando como sujeito de sua própria aprendizagem está em estreita sintonia com os conceitos de *Matética e Heurística*, portanto com a concepção conceitual de inovação pedagógica. *Matética*, ideia inicial de Comenius (2001, p. 4) - “a proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais” é a mesma “*arte de aprender*”(PAPERT, 2008, p. 89) o máximo com o mínimo de ensino e está para a aprendizagem assim como a didática está para o ensino, reconhecendo-se que “a importância de focalizar o processo de aprendizagem mais até do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é mais relevante o *como* do que o *que* e o *quanto* você sabe.” (MORAES, 1996, p. 64). No entanto, de acordo com Comenius (2001) e Papert (2008), não significa que a inovação pedagógica tenha que eliminar, extirpar o ensino, mas que tenha a possibilidade de minimizá-lo com o objetivo de uma aprendizagem maior.

[...] a simples ideia de “ensinar”, pela sua carga transitiva (quem ensina, ensina alguém), e pela conotação que tem com concepções de aprendiz como recipiente para onde o professor verte conhecimento, é pouco menos que totalitária. Como é do conhecimento geral, os construtivistas sustentam que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não fornecido pelo professor que, quanto muito, pode prover informação ou caminhos que conduzem a ela, competindo aos aprendizes a tarefa de transformar a informação, a recebida e a procurada autonomamente, em conhecimento, através de processos psicológicos complexos, que redundam sempre em novos rearranjos, que conduzem a (novos) equilíbrios provisórios (FINO e SOUSA, 2003, p. 7).

Papert (2008) adverte que a escola poderia adotar a metodologia bricolagem que significa “faça com o que você tem” ou “faça você mesmo” ou como popularmente se diz “se vire” como técnica de facilitação da aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem melhor se participarem ativamente das atividades de criação e descoberta. Papert (2008, p. 43) assinala que “a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntaria e empenhadamente”.

É interessante observar que essa técnica da bricolagem é utilizada na escola infantil quando as crianças aprendem a desenvolver a coordenação motora, a socialização, a mente e a inteligência por via da brincadeira, da colagem, do riscar, da montagem, mesmo que com a ajuda de um adulto e principalmente sem a obrigatoriedade de um currículo a ser cumprido.

Os princípios básicos da bricolagem como metodologia para a atividade intelectual são: use o que você tem, improvise, vire-se. E para o verdadeiro bicoleur as ferramentas na sacola são selecionadas durante um longo tempo através de um processo que vai além da utilidade programática (PAPERT, 2008, p. 138-139).

Essa ideia é a mesma de Levi-Straus (1997), quando fala em dar asas à imaginação por intermédio da bricolagem, assegurando que tecnicamente este método de aprendizagem ou de participação ativa pode se igualar à reflexão intelectual, produzindo, assim, “resultados brilhantes e imprevistos”.

El bricoleur es capaz de ejecutar un gran número de tareas diversificadas; pero, a diferencia del ingeniero, non subordina ninguna de ellas a la obtención de materias primas y de instrumentos concebidos y obtenidos a la medida de sus proyecto (LEVI-STRAUSS, 1997, p. 36).

Como se observa, mesmo que se reconheça a inundação da escola com nutrientes cognitivos ou a utilização da bricolagem como técnica de facilitação da aprendizagem estes são assuntos ignorados pela escola atual, embora a ideia de inovação pedagógica não seja incompatível com suas práticas, mas provocadora de uma “reorganização de todo o sistema anterior”. (SOUSA e FINO, 2001, p. 1).

A *Heurística*, por sua vez, é a *arte de descobrir*, isto é, aprender pela descoberta. Portanto, a *heurística* é uma espécie do gênero *matética* e ambos os conceitos nos transportam para a conceituação de inovação pedagógica, uma vez que a descoberta faz parte do processo

de aprendizagem, criando no aluno o desejo de encontrar novas possibilidades e instigando o raciocínio.

Seguindo estas breves definições de *matética e heurística* é que se busca uma melhor compreensão acerca do conceito de inovação pedagógica que aparece como uma espécie de rompimento com tudo o que a escola tem de tradicional e paradigmático.

Para a compreensão do conceito de inovação pedagógica tem-se como ponto fundamental o esclarecimento de Fino (2008, p.2) que assim esclarece o conceito.

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação.

Diante do exposto, evidencia-se que a inovação pedagógica requer uma ruptura dos processos e estratégias de aprendizagem tradicionais existentes já socializados de geração a geração. Papert (2008, p. 21) diz que “o sistema vigente pode estar à beira de um colapso”. Se forem incrementados na dinâmica de aprendizagem somente recursos didáticos, tais como vídeos, filmes, *datashow*, computadores e materiais diversos, não se pode dizer que tais estratégias sejam inovação pedagógica, uma vez que essa se dá no ato de conceber as novas formas de apropriação do conhecimento e não na inserção de equipamentos. Mas sabe-se que “a Informática [...] está oferecendo aos *Yeames* novas oportunidades para criar alternativas” (PAPERT, 2008, p. 21), ou seja, para Papert (2008), a tecnologia pode oferecer aos agentes educacionais (professores e estudantes) novas oportunidades para que sejam criadas alternativas educacionais em que o aluno seja protagonista do conhecimento.

Refira-se, ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. E a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro (FINO 2008, p.2).

Ademais, a inovação pedagógica não se consubstancia no redimensionamento dos projetos pedagógicos curriculares, haja vista que se efetiva no ato e no ambiente da

construção do conhecimento, por intermédio da observação participante na perspectiva antropológica.

Além disso, convém ressaltar o seguinte:

- A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia;
- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante;
- A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico;
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local;
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo e,
- A inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónima de inovação tecnológica (FINO, 2008, p. 2).

Observa-se, portanto, que a inovação pedagógica, sem dúvida, tem suas nuances e particularidades, uma vez que não deve ser encontrada nas reformas do ensino, nos roteiros e conteúdos programáticos ou mesmo nas alterações curriculares; razão porque a inovação pedagógica não surge de fora para dentro, mas por meio de um processo que ocorre dentro do próprio local onde ela acontece. Dessa forma, inovação pedagógica, conforme fora esclarecida, só é possível se compreender no próprio local, ou seja, na sala de aula ou onde é estudada, mediante a observação participante, em razão dos acontecimentos que lá ocorrem.

No que concerne à adoção das tecnologias (TICs.), a escola como instituição, muitas vezes, adota os padrões e paradigmas fabris ao negligenciar ou isolar a tecnologia que é um poderoso ajudante na aquisição e construção do conhecimento, conforme já demonstrado através dos diversos fragmentos dos autores referenciados neste trabalho, mesmo que no atual estágio de desenvolvimento, a sociedade, por via de suas indústrias, do comércio e dos serviços utilizem, em larga escala, toda a sofisticada rede de equipamentos para facilitar a vida cotidiana.

É importante destacar que paradigma, aqui, tem o entendimento de Thomas Kuhn que afirma: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1962, p. 13).

Fino (2011) discordando deste pressuposto, ou seja, do paradigma fabril escolar, por conseguinte, no artigo “Investigação e inovação (em educação)”, define inovação pedagógica, assim se expressando:

[...] a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino (FINO, 2011, p. 5).

Isto posto, a inovação pedagógica requer que os professores mudem de atitude, isto é, em vez de ser o proclamador de instruções, devem construir contextos significativos de aprendizagem para os alunos e para si. As novas tecnologias devem ampliar o nível de conhecimentos dos aprendizes e dos professores e não ser a exploração dos equipamentos nem uma estratégia de ter o controle dos educandos.

Assim sendo, as TICs atuais e as que venham a surgir como auxiliares da aprendizagem podem ser utilizadas pelas escolas e até constituírem um novo paradigma nas instituições educacionais; seja de iniciativa do governo ou da própria escola; em razão das atuais tecnologias e das que estão surgindo, oferecerem garantias de processos interativos na educação formal, informal e na sociedade como um todo. “Os computadores podem apoiar o pensamento reflexivo ao permitirem que os utilizadores construam novo conhecimento, adicionando novas representações, modificando antigas e comparando ambas” (JONASSEN, 2000, p. 25).

A importância e a relação que existem entre etnografia e inovação pedagógica são explicitadas por Fino (2011), como sendo um processo que se manifesta e se consolida mediante a existência ou não de práticas pedagógicas inovadoras:

Se é verdade que a etnografia pode ser um utensílio poderoso para a compreensão dos fenómenos de inovação, não é a etnografia, enquanto área de conhecimento, que compete definir inovação pedagógica. Com efeito, à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjectividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

O esclarecimento do que serão ou não práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialéctica de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar (FINO, 2011, p. 4).

Fino (ID IBDEM) ressalta, ainda, que, embora considere óbvia (*lapalissian*) a afirmação acima descreve pormenorizadamente que “o investigador tem de conhecer o assunto, pelo menos, conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere e os contributos dos seus principais precursores” (p. 4). Neste caso, ainda se faz necessário o conhecimento das metodologias utilizadas, bem como as limitações das mesmas.

A Inovação Pedagógica, seguindo esses esclarecimentos conceituais e parâmetros da aprendizagem, busca repensar, redimensionar e reconstruir os processos interativos entre professores e alunos no sentido de uma melhor aprendizagem por via de práticas e relacionamentos em que o aluno se torne o principal artífice do seu aprendizado; refletir essencialmente como o educador pode fomentar o desenvolvimento dos sujeitos sociais, e como libertar suas ações dentro e fora do contexto escolar. Assim sendo, a organização educacional deve transcender ao ato de educar de forma restrita aos momentos do cotidiano, na sala de aula e do espaço escolar. Aliás, é de domínio público que Paulo Freire distinguia “ler a palavra” de “ler o mundo”, significando dizer que há vários tipos de alfabetização e que no momento atual da escola, essa dissociação torna-se evidente. “Tornar-se alfabetizado significa pensar de uma forma, isto é, de uma forma diferente da anterior, ver o mundo de outra maneira, supondo-se que há muitas alfabetizações diferentes.” (PAPERT, 2008, p. 25).

Urge desmistificar a cultura escolar da falência e da miséria sob a qual foi estruturado o modelo de educação falho e insuficiente que marcou e sentenciou indivíduos ao longo da história da educação. Essa “Nova Educação” não deve ser concebida, apenas, como procedimento de aprendizagem presencial ou por meio de estruturas cooperativas de Educação a distância ou virtual, mas que seja comprometida com os subsídios de tecnologias de como gestar a construção do saber com recursos não obrigatoriamente sofisticados. O relevante é que esse novo conceito de Educação esteja pautado no compromisso com o desenvolvimento social e intelectual.

De acordo com Fino (2008, p. 1), o conceito de Inovação Pedagógica está atrelado a mudanças que “envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às

práticas pedagógicas tradicionais” e “pressupõe um salto, uma descontinuidade”, querendo dizer que não é possível se falar de inovação pedagógica sem que envolva significativas mudanças no comportamento docente no sentido de que a aprendizagem, sendo natural, permita ao aluno aprender naturalmente como comer, beber, andar etc.

A mudança significativa na escola não se encerra no ato de implantar meios técnicos para a transformação das práticas docentes nem na consolidação de didáticas pautadas na tecnologia garantem que a escola cumpra seu papel. Uma educação tecnicizada não aproxima a sociedade para a evolução almejada ou torna as escolas mais eficientes e efetivas.

### **3.1 Inovação pedagógica à luz do construcionismo de Papert**

Seymour Papert<sup>1</sup> é bastante conhecido no campo acadêmico, em face da socialização do uso de computadores na Educação, dos pressupostos relativos à inteligência artificial e criador da linguagem de programação “logo” (em 1967). Inicialmente, a programação “logo” foi criada para crianças, quando os computadores eram muito limitados, uma vez que não havia a internet, a interface gráfica e demais artefatos tecnológicos.

Descreve uma abordagem advinda do construtivismo piagetiano que permite ao educando construir o seu próprio conhecimento com ou sem o auxílio de qualquer ferramenta, como o computador ou outros equipamentos da mesma natureza. Nesta perspectiva, o computador é defendido como auxiliar no processo de construção de conhecimentos, além de ser uma relevante ferramenta educacional, uma vez que foi delineada a luz dos princípios do construtivismo cognitivo de Piaget (1970) e do construcionismo de Papert (2008) com a finalidade de fundamentar cientificamente o uso de tecnologias.

---

<sup>1</sup> Seymour Papert (Pretória, 1 de Março de 1928) é um matemático e proeminente educador estadunidense nascido na África do Sul. Leciona no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Papert estudou na University of the Witwatersrand, graduado em 1949 e tornou-se PhD em matemática em 1952. Ele recebeu outro título de PhD, também em matemática, na Cambridge University em 1959, onde foi orientado por Frank Smithies. Ele é o teórico mais conhecido sobre o uso de computadores na educação, um dos pioneiros da inteligência artificial e criador da linguagem de programação LOGO (em 1967), inicialmente para crianças, quando os computadores eram muito limitados, não existia a interface gráfica e muito menos a internet. Na educação, Papert cunhou o termo construcionismo como sendo a abordagem do construtivismo que permite ao educando construir o seu próprio conhecimento por intermédio de alguma ferramenta, como o computador, por exemplo. Desta forma, o uso do computador é defendido como auxiliar no processo de construção de conhecimentos, uma poderosa ferramenta educacional, adaptando os princípios do construtivismo cognitivo de Jean Piaget a fim de melhor aproveitar-se o uso de tecnologias (fonte: Wikipédia. Disponível em <<http://migre.me/tw55x>>. Acesso em 14-04-2016.

O construcionismo é uma teoria proposta por Seymour Papert e diz respeito à construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável, desenvolvido com o concurso do computador, que seja de interesse de quem o produz (Wikipedia, 2016).<sup>2</sup>

Se for considerado que o caminho para uma melhor aprendizagem é o aperfeiçoamento da instrução, ou melhorar do ensino, então “o construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta ‘verdade óbvia” (PAPERT, 2008, p. 134).

O construcionismo, na concepção de Papert (2008), expressa a abordagem de que o aprendiz constrói, com ou sem o uso da tecnologia, o próprio conhecimento. Nesta perspectiva o computador representa um suporte, com que o aluno interage por meio da exploração, da investigação e da descoberta, e o professor é o mediador. No construcionismo papertiano o aluno constrói aquilo que é de seu interesse, tornando a aprendizagem mais significativa.

De acordo com Ausubel (1980, p. 34),

A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa - ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva - e que o material aprendido seja potencialmente significativo - principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal.

Papert (2008, p. 134) acentua, ainda, que “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo ensino”. Nesta perspectiva o professor orienta os alunos para que construam conhecimento sem se preocupar em dar respostas.

Neste contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos e alunas. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (GADOTTI, 2013, p. 7-8).

Como se percebe, o incremento ou novas técnicas ou refinado ensino não provoca a aprendizagem. Aliás, Ausubel et al (1978); afirmam o seguinte, para concordar com esse pensamento.

---

<sup>2</sup> Fonte: Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Construcionismo>>. Acesso em 11-04-2016

O ensino e a aprendizagem não são extensivos - o ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Consequentemente, os alunos podem aprender sem serem ensinados, ou seja, podem se tornar autodidatas. E mesmo se o ensino for eficaz, não implica necessariamente aprendizagem, se os alunos em questão estiverem desatentos, desmotivados ou despreparados cognitivamente (AUSUBEL et all (1978, p. 12).

O conhecimento, mediado pelos artefatos tecnológicos, deve ser utilizado para a resolução de problemas significativos, de modo a favorecer uma aprendizagem ativa, haja vista que o processo de aprendizagem propicia ao aluno a construção de conhecimentos à luz de suas próprias ações (ALMEIDA, 1996).

Papert (ID IBDEM) exemplifica este pressuposto mediante o “provérbio popular africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar”. À luz desta ideia, Papert, de modo figurado, tece uma crítica à *educação tradicional* ao afirmar que:

A educação tradicional codifica o que ela pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com este “peixe”. O construcionismo é gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal pode ajudar principalmente certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. [...] Evidentemente, além de conhecimento sobre pescar é também necessário ter boas varas de pesca – motivo pelo qual precisamos de computadores – e saber a localização de águas férteis – motivo pelo qual precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades matematicamente férteis ou “micromundos” (PAPERT, 2008, p.135).

O construcionismo de Papert prioriza o processo dinâmico e interativo do aluno por meio da interação interpessoal que ocorre com o professor como mediador, bem como por intermédio dos pares e a interação intrapessoal que realiza por meio da relação com o computador e interação com o mediador. Nessas circunstâncias, o mediador necessita conhecer a linguagem *logo*, uma vez que as atividades acontecem neste ambiente. Fica então esclarecido que a construção do conhecimento não pode ser imposta, reproduzida ou transmitida como ocorria e, ainda, ocorre na educação tradicional, o que contradiz o significado de inovação pedagógica. Corroborando, Lapassade (2005, p.19) acentua que “no cerne do pensamento de Mead, encontra-se a ideia central segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações”. Por outro lado, observa-se que no paradigma fabril escolar, um aprendizado direcionado apenas para passar nos exames. “Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, [...] não cala nem estimula os interesses e

preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois [...]” (GÓMEZ, 2000, p.17).

Papert (2005) destaca, ainda, que a construção do conhecimento acontece quando o aprendiz constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador.

Jonassen (2000, p. 21) assegura que “as ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior”. Mas, não é o que se observa, porém, na escola que, apesar de possuir extenso depósito de aparelhos tecnológicos, convive num ambiente sofisticado pela tecnologia e ao mesmo tempo utiliza práticas e didáticas obsoletas (HARGREAVES, 1998).

Assmann (2000, p. 9), assevera que “as tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.)”. Porém, sabe-se, no entanto, que a moderna tecnologia aumenta em muito o potencial cognitivo do aluno, conforme esclarece Assmann (2000, p. 9), quando afirma que “as novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas”.

A simples observação do ambiente escolar, no entanto, demonstra certa aversão ou desinteresse pelo equipamento tecnológico, fazendo lembrar de Papert (2008, p. 63) que afirma: “[...] o isolamento do computador no ambiente escolar deve ser visto como um tipo de ‘resposta imunológica’ da Escola a um corpo estranho”.

Por sua vez, Moraes (1996, p.58) adverte que “o fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo interligação de informações em sequências não-linerares, como as atualmente utilizadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional”.

Observa-se também que, apesar da transformação em nível planetário do modo de vida da sociedade em virtude da tecnologia, o docente não tem acompanhado esse desenvolvimento e, o que é pior: mantém suas práticas pedagógicas baseadas na memorização de conteúdos os quais lhes são propriedade. Jonassen (2000, p. 36) informa que “a aprendizagem reprodutiva, resultado da memorização e repetição do que o professor ou

manual diz, deixa os alunos com fragmentos de informação que não estão bem ligados ou integrados”.

A noção de construcionismo de Papert, por via de consequência, pressupõe duas ideias: na primeira, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do "colocar a mão na massa"; a segunda ideia se prende ao fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual está bastante motivado. O envolvimento afetivo do aprendiz com o computador e o mediador pode tornar a aprendizagem mais significativa, processo este que contribui para que a construção do conhecimento seja mais satisfatória ao aprendiz.

Sabe-se, no entanto que “o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva” (AUSUBEL et al., 1978, p. 159); desse modo, aquilo que o professor pretende colocar na cabeça do aluno improvavelmente compartilha com os conhecimentos que o aluno já detém e que lhe faça sentido, isto é, que seja significativo. Fica claro que o aluno rejeita o conhecimento do professor e não aprende.

Além do mais, ao ouvir o professor, o aluno reconstrói o que ouve e decide sozinho se lhe interessa aquela informação, memorizando ou não. Jonassen (2000, p. 15) ressalta que os alunos não aprendem aquilo que o professor lhes impõe independentemente dos instrumentos que o professor utiliza como sua prática de ensino, porém “aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento activado por actividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores”.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 2002, p 12).

Nessa mesma linha de pensamento, Papert (2008) reafirma o que a ciência já demonstrou. O aluno não pode guardar ou não aceita o conhecimento que o professor deposita na sua cabeça, ou seja, o conhecimento não pode ser transferido ou transmitido.

[...] o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para uma outra pessoa. Mesmo quando parece estarmos transmitindo com sucesso informações contando-as, se pudéssemos ver os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que nosso interlocutor está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que pensamos estar “transferindo” (PAPERT, 2008, p. 137).

Dessa forma, as práticas pedagógicas inovadoras em que o aluno é o construtor do seu conhecimento e o professor com a função de mediador desse processo, convergem para que uma mudança do *status quo* no qual o modelo tradicional de ensino é substituído pela aprendizagem, reafirmando, de acordo com Fino (2008a, p. 3), que o “conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transaccionar”.

### 3.2 Inovação pedagógica na Educação Brasileira

É inegável que a Educação Brasileira tenha passado por muitas transformações, nos últimos tempos, especialmente nos últimos anos do séc. XX, em que mudanças cosméticas se revestiram de “inovação” que nunca passaram de “novidades” sem que resultados práticos viessem a acrescentar no sistema educacional de modo a proporcionar uma aprendizagem satisfatória em todos os níveis educacionais, mesmo porque, como se sabe, historicamente, todos os aspectos da vida brasileira sofreram influências das culturas europeias e americanas, tendo em vista que nossos colonizadores e invasores tiveram bastante tempo para impor suas culturas, notadamente nos aspectos escolares e pedagógicos.

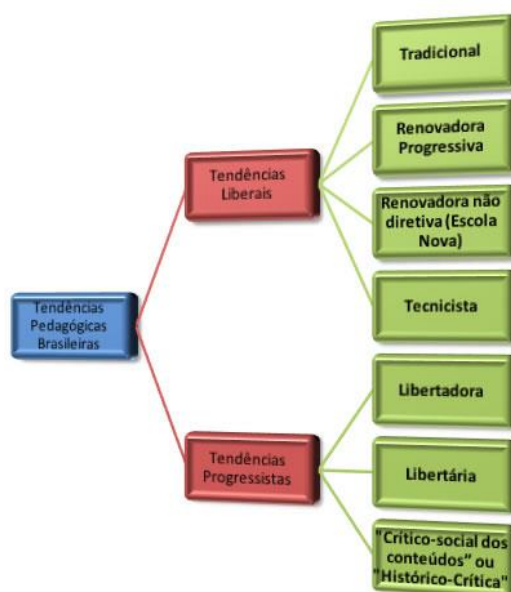


Figura 1 - Tendências pedagógicas brasileiras  
 Fonte da imagem: <http://migre.me/tAaaO>

Ressalte-se que cada uma dessas tendências teve seus representantes ou seguidores, dentre os quais se destacam, na tendência Liberal Tradicional, cujo papel da escola é a preparação intelectual e moral dos alunos para a assunção de papéis na sociedade, os jesuítas, até o século XVIII.

Na Liberal Renovada Progressista - Preparação dos indivíduos para se integrarem à sociedade, considerando seus interesses e necessidades, ou seja, a escola deve se amoldar às necessidades dos alunos ao meio social (LUCKESI, 1994), destacam-se Montessori, Decroly, Dewey, Piaget.

Na tendência Liberal Renovada Não Diretiva - Escola Nova - Formação de atitudes adequadas às normas de convívio em sociedade (LUCKESI, 1994), sobressai Carl Rogers.

Na Liberal Tecnicista - A escola deve ser modeladora do comportamento, mediante a formação técnico-instrumental dos indivíduos para as demandas do mercado de trabalho, Skinner, Gagné, Bloon (LUCKESI, 1994).

Na Progressista Libertadora - Conscientização do indivíduo para a sua atuação crítica em sociedade, com o objetivo de transformar as relações histórico-culturais nela existentes, Paulo Freire (LUCKESI, 1994).

Na Progressista Libertária - a escola deve transformar a personalidade no sentido libertário e autogestionário (LUCKESI, 1994), Lobrot, C. Freinet, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury, Maurício Tragtenberg, Ferrer y Guardia.

Na Progressista Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica - Difusão crítica dos conteúdos universais ligados à realidade social, visando a uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, Makarenko, B. Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders Demerval Saviani (LUCKESI, 1994).

Para Luckesi (1994, p. 13) “a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente”.

Então, mudanças teóricas, técnicas, metodológicas, curriculares e até tecnológicas vieram a ser implantadas no ambiente escolar com os rótulos de inovações pedagógicas, mas

que nunca chegaram a se concretizar porque inovação pedagógica requer rompimento com o modelo tradicional de ensino; ou seja, essas mudanças não se constituíram em inovação pedagógica porque seriam apenas alterações superficiais, sem, contudo, mudar o foco principal que é a saída do paradigma instrucionista para o construcionista, ou seja, o afastamento do “ensinar” para a aproximação do “problematizar”, para o aprender.

Na perspectiva de Fino (2011b, p. 13), “a inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos”. Isso implica que essas mudanças se relacionam apenas com “novidades” sem alterar substancialmente a natureza da educação, cujo paradigma é tradicional que impõe o ensino para a vida ou para o mercado de trabalho, em consonância com o modelo fabril de escola da era da Revolução Industrial. Para Vasconcelos (2009, s/p.), “inovação é diferente de uma novidade, ela tem um grande valor por trás dela, novidades são coisas únicas e são difíceis de serem compreendidas”.

É evidente uma transformação em nível planetário, utilizando-se dos mais modernos equipamentos tecnológicos, incluindo *softwares*, com profundas modificações na sociedade, impondo uma nova ordem em que a aprendizagem seja realmente efetiva, sobretudo com o auxílio do computador ou outra Tecnologia da Informação e Comunicação, não permitindo à escola a fuga nem o desconhecimento dessa realidade e desse contexto.

Em consequência de inúmeras transformações e do surgimento de diversas tendências e exigências modernas, a Educação exige um comportamento inovador no sentido do confronto com o modelo fabril, tradicional. Então, as novas relações e as novas perspectivas, as novas formas de utilização de habilidades e competências devem se relacionar com a Educação, sobretudo com a aprendizagem, de modo a concretizar o modelo dialógico da Educação. Ao recriminar a obstrução à criatividade no ambiente escolar, Alencar (1995) elenca várias causas que contribuem decisivamente para minimizar as possibilidades criativas dos alunos e cita:

Atitudes autoritárias por parte do professor; Hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda;  
Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível e de uma rotina em sala de aula que não se altera;  
Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento;

Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar;  
 Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno quanto com respeito às habilidades do aluno de análise, síntese e avaliação (ALENCAR, 1995, p. 97-98).

A Inovação pedagógica na Educação Brasileira tem sérias dificuldades que impedem sua implementação porque inovação pedagógica pressupõe criatividade e, de acordo com Alencar (1995), o potencial criativo dos alunos está sendo bloqueado por ações docentes que se cristalizam por meio de várias atitudes ou situações tais como:

Conteúdo e extensão do programa curricular;  
 Visão tradicional do ensino - o ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assimilada e aprendida pelo aluno. Este modelo de ensino reduz a um mínimo a apresentação de problemas que tenham mais de uma única solução correta, inibe a curiosidade e não incentiva o aluno a levantar questões, a elaborar hipóteses, a refletir e a pensar criticamente;  
 Ênfase exagerada na disciplina e no bom comportamento do aluno;  
 Baixas expectativas do professor com relação ao aluno (ALENCAR, 1995, p. 110-111).

Para Papert (2008), é fundamental a inundação do ambiente escolar com nutrientes cognitivos, destacando-se, em primeiro lugar, a mudança de atitude do professor que deixaria de ser “ensinador” para ser mediador e o aluno passaria de agente passivo para protagonista de sua aprendizagem, mesmo considerando ser muito difícil essa transformação.

No entanto parece por outro lado não consistir em tarefa simples para os docentes abandonarem suas práticas já cristalizadas e incorporadas. De uma forma ou de outra, a formação docente e no caso específico dessa pesquisa enseja muito mais que mudança de conceito ou mesmo valores, considera principalmente o aspecto da formação profissional bem como dos saberes adquiridos tanto no período regular de formação como o saber adquirido na prática e no convívio com os demais pares (MACEDO, 2011, p; 150).

“Papert (2008) afirma que o papel do professor deve consistir, fundamentalmente, em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos a partir dos quais os alunos constroem conhecimento” (SOUSA e FINO, 2001, p. 10).

Aqui há que se questionar como se colocam “ingredientes cognitivos” na sala de aula. Não há dúvida de que a mudança de postura do professor é de fundamental importância se constituindo o principal “ingrediente”. “Vejo a necessidade dessa inversão não apenas no

conteúdo do que é aprendido, mas também no discurso dos educadores” (PAPERT, 2008, p. 133).

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

As modernas Tecnologias da Informação e da Comunicação, também, se convertem em “ingrediente”, mesmo sabendo-se que “as novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo” (ASSMANN, 2000, p. 7), a bricolagem, a possibilidade de dar asas à imaginação, a adequação curricular são também importantes “ingredientes cognitivos”.

Com efeito, a Educação Brasileira atravessou diversos períodos históricos como o Início da Colônia, o Fim da Colônia e Império, a Primeira República, a Era Vargas, a Ditadura militar e a pós-ditadura até os dias de hoje, nos quais foram implantadas reformas ou situações sempre com a intenção de renovar, ou inovar, mas o modelo fabril, a Pedagogia do ensino, a Didática permanecem até os dias de hoje, conforme se observa facilmente. Isto posto, atual é a expressão de Fullan (2009, p. 123), na qual ele afirma que “tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento”, querendo dizer que uma mudança comportamental do professor seria mais fácil acontecer se fosse por via da legislação, uma vez que seria uma imposição e não uma atitude voluntária.

### **3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**

Em relação à capacidade de aprendizagem, tendo como fundamento a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), Fino (2001, p. 7) se expressa da seguinte forma: “E, ao afirmar que uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento, Vygotsky afirma implicitamente que uma completa compreensão do conceito de ZDP deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem”.

Moll (2002, p. 342) descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo “um instrumento analítico necessário para planejar a instrução e para explicar os seus resultados” levando Fino (2001c, p.5) a afirmar com base na teoria vygotskyana o seguinte:

Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

Vygotsky (1998), ao chamar atenção para a “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se encontra entre o nível de desenvolvimento evolutivo real e o nível de desenvolvimento potencial”, enfatiza em sua obra *Formação Social da Mente* que:

A Zona de Desenvolvimento Proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.56).

A ideia da existência no processo educacional de uma *zona de desenvolvimento em potencial* é, sem dúvida, um dos aspectos, dentre os mais importantes da concepção vygotskyana, com a denominação de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a internalização de significados depende da interação social, que podem ser apresentados ao aprendiz em sua forma final. O indivíduo, porém, não tem que descobrir o que significam os signos ou como são usados os instrumentos. O aprendiz se apropria do conhecimento mediante construções e as reconstrói internamente via interação social. A construção do desenvolvimento cognitivo, porém, não pode ser entendida sem referência ao contexto sócio histórico e cultural, uma vez que os processos mentais superiores, tais como o pensamento, a linguagem e o comportamento voluntário, emergem dos processos sociais por meio de duas dimensões: inicialmente, em nível social, ou seja, interpessoal ou interpsicológico e, posteriormente, em nível individual, isto é, intrapessoal ou intrapsicológico. A aprendizagem é significativa na medida em que o aprendiz se situa no ambiente sociocultural e percebe que o seu conhecimento é relevante para sua existência como pessoa.

A aprendizagem significativa envolve a aquisição e construção de significados. No processo da construção do conhecimento e da aprendizagem significativa é que o significado lógico dos materiais de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz, cujos processos ocorrem em dois planos: inicialmente, no plano relacional

com o outro e depois no plano relacional consigo próprio, mediante a interiorização que se constrói pelo próprio indivíduo (VYGOTSKY, 1998).

Então, é importante observar que a Zona de Desenvolvimento Proximal é individual. No entanto, em sala de aula, o professor “dá aula” para vários alunos simultaneamente, cada um com sua ZDP, o que implica dizer que os alunos não aprenderão o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo. É interessante dizer, também, que a ZDP não é igual para todos os assuntos na mesma pessoa. Isto significa que cada aluno tem uma ZDP especial, sendo impossível obterem-se resultados satisfatórios ao “dar aula” para uma classe inteira.

Por via dessa situação, não cabe ao professor “dar aula”, ensinar, mas ajudar para que os alunos possam construir seus próprios conhecimentos porque os processos de aprendizagem não são consonantes com os de desenvolvimento, conforme explica Fino (2001b, p. 5):

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a ZPE (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

Diante disso, o professor precisa conhecer não apenas a teoria vygotskyana, mas também as diversas ZDP de cada aluno para que possa contribuir na construção do conhecimento individual.

Entretanto, a essência do conceito de zona de desenvolvimento proximal reside na perspectiva qualitativamente diferenciada que adquirimos ao contrastar a performance dos estudantes quando sozinhos com sua performance na atividade coletiva. Vygotsky também utilizou o conceito de zona para enfatizar a importância das condições sociais na compreensão dos processos do pensamento e seu desenvolvimento (MOLL, 2002, p. 14).

Não é difícil entender que somente o próprio aluno é capaz de construir o seu conhecimento e aprender o que mais lhe interessa cujo aprendizado encontre ressonância no seu “depósito” de conhecimentos, sugerindo dizer que se torna essencial conhecer o quanto, ou o que o aluno pode aprender também pela imitação da mesma forma que acontece com crianças e até adultos quando imitam aquilo que desejam aprender.

E, ao afirmar que uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento, Vygotsky afirma implicitamente que uma completa

compreensão do conceito de ZDP deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem (FINO, 2001, p. 7).

A inovação pedagógica, quando fomentada numa perspectiva interacionista, remete às concepções de Vygotsky e Papert. (VALENTE, 2001). A internalização do conhecimento, prescrita pelos autores, tem como princípio fundante a aprendizagem significativa, isto é, com um mínimo de ensino e o máximo de conhecimento, num processo constante de significação e ressignificação de conceitos.

Neste contexto, o material, o ambiente dos professores e alunos e demais mediadores, em que se processa a aprendizagem, ocorre à integração destas variáveis ou processos que se concretizam mediante a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* como fora proposta e definida por Vygotsky (1999), descrevendo que estes processos, existentes na ZDP, se delineiam mediante três concepções relativas a aprendizagem e desenvolvimento:

Uma posição que assumia a independência entre ambos os processos, uma segunda de defendia que a aprendizagem era desenvolvimento, e uma terceira que buscava uma superação das anteriores posições extremadas, sugerindo uma terceira via de reconciliação e combinação entre elas. Foi por não se reconhecer em nenhuma delas que encetou os estudos que o conduziram ao postulado da existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma resolução (FINO, 2001, p 115).

A ZDP, por conseguinte, permite a troca de conhecimentos e enriquecimento de ideias entre os pares, além de estimular as transações de informações e as intervenções do aprendiz como agente e sujeito do conhecimento. O efeito da colaboração entre pares expressa os recursos adotados no processo educativo em que os alunos mais capazes ensinam os menos capazes. Esta ação de reciprocidade entre os educandos constrói conhecimentos novos ou culturalmente mais desenvolvidos. Estes fatos, inexoravelmente, remetem à concepção de Inovação Pedagógica.

A exata compreensão da ZDP impõe a necessidade de aprendizagem interacionista, colaborativa e em que o conhecimento se realiza por meio de um aprendizado em que os alunos utilizam as suas experiências para compartilhar e desenvolver a criação, a criticidade e a emancipação, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

Essa situação de aprendizagem baseada na imitação é o que foi observado na comunidade indígena Tapeba, em que as crianças imitam os mais antigos e aprendem os

cânticos, as danças, as lutas, a confecção de lanças, cocares, enfim, todas as atividades da vida cotidiana da comunidade.

## **4 RESSIGNIFICANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE CULTURA E DE CULTURA INDÍGENA**

### **4.1 Cultura**

O conceito de cultura assume diversas conotações em face dos contextos e aplicações em diferentes ramos do conhecimento humano. Para Axpe Caballero (2003, p. 41), “la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

Conforme Mello (2001), na agricultura o termo *cultura* se refere ao cultivo da terra com vistas à produção de vegetais necessários ao consumo humano. Em Ciências Sociais, *cultura* significa um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais criativas, que passam de geração a geração mediante a convivência social. A Filosofia considera *cultura* como um conjunto de manifestações humanas elaboradas coletivamente, por conseguinte, diferem do comportamento natural. Nesta perspectiva, a *cultura* é concebida como resultado das maneiras que os grupos humanos adotam para resolver suas dificuldades ao longo das convivências cotidianas. Pode-se, então, pressupor que a *cultura* é fator de humanização, isto é, o homem se humaniza porque vive em grupos sociais. A Antropologia conceitua *cultura* como sendo a totalidade de padrões de condutas e atitudes aprendidas, desenvolvidas e compartilhada pelos seres humanos.

Laraia (1986) descreve que a primeira definição de *cultura*, na perspectiva antropológica, foi exposta por Tylor, em 1871, como uma derivação dos termos *kulture civilizationos* quais se referem às realizações materiais (artefatos) e imateriais (mitos) de um povo; refuta, no entanto, a ideia de *cultura* como uma disposição inata ou como uma predisposição humana transmitida mediante variáveis biológicas.

No âmbito desta dissertação, a compreensão de *cultura* segue as diretrizes norteadoras da Antropologia na vertente etnográfica, que significa o estudo de uma cultura específica, no caso, a cultura indígena. Esta vertente conceitual especifica o termo *cultura* como: “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma

sociedade”(LARAIA, 1986, p. 25), construído e adquirido no contexto social compartilhado. Neste sentido, *cultura*, expressa as formas de organização de um povo, mediante seus costumes, tradições, transmitidas de geração a geração, cujas vivências e comportamentos comuns se apresentam como identidade deste povo.

“Cultura popular” está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da “cultura”. São muitos os seus significados e bastante heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre. Ela remete, na verdade, a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de “saber”, até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe (ARANTES, 1981, p 7).

Brandão (2009, p. 716), acentua que “a palavra ‘cultura’ e a pluralidade de ideias que ela sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca foram consensuais na Antropologia” e complementa dessa forma:

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados - como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto -, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem (BRANDÃO, 2009, p. 717).

De acordo com Cunha Jr; Silva; Nunes (2011, p. 158), “tudo que o ser humano produz é cultura, tudo aquilo que é ação do ser humano é cultura, ou seja, aquilo que não é da natureza, é cultura. Em termos filosóficos, o fazer e o agir, originário do ato de pensar humano é cultura”. E para Tylor (1920, p. 1) “culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits! acquired by man as a member of society”.

Ressalte-se que a abstração das ideias inerentes à definição de cultura só se manifesta na mente das pessoas, por conseguinte, nada mais oportuno do que entender a aprendizagem dos indígenas por meio de seus símbolos, entre eles os padrões artísticos e mitos que foram captados e descritos nos diários de campo que registram a cultura material e imaterial daquele povo, pois, como diz Freire (1967, p. 128):

Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem

sempre: As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura (FREIRE, 1967, p. 128).

Ainda de acordo com Freire (1967), o homem em seu meio social, ou seja, em sua sociedade e na sociedade, representa um sujeito que pratica ações e constrói os seus costumes, tornando-se fazedor de sua cultura, não sendo, pois, a ser simplesmente um objeto.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1967, p. 109).

Destaca-se, outrossim, o fato de que a cultura pelas conjecturas até então expostas, passam por mudanças, logo, se pode afirmar que a *cultura* é dinâmica, porque passa por procedimentos adaptativos e acumulativos, levando Brandão (2009, p. 716) a afirmar que “a palavra ‘cultura’ e a pluralidade de ideias que ela sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca foram consensuais na Antropologia”.

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados - como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto -, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem (BRANDÃO, 2009, p. 717).

Na construção cultural traços se perdem ou são resgatados, outros são adicionados pelo grupo em modalidades de tempos distintos nas diferentes sociedades. Lembra-se, ainda, que as mudanças de cultura acarretam resistência, haja vista que os aspectos da vida cultural são ligados entre si, por conseguinte, a alteração ou modificação em qualquer aspecto da cultura pode provocar modificações nos demais aspectos culturais, tendo em vista que as mudanças pressupõem a inversão, difusão ou introdução de novos conceitos, especialmente quando se trata de “imposição cultural de um povo mais altamente civilizado sobre outro, de cultura inferior, que tenha sido conquistado, estão dando lugar a visões mais minuciosas sobre o tema do intercâmbio de realizações culturais” (BOAS, 2005, p. 28).

Del mismo modo que el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de una interacción del organismo con su entorno, la

cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío o sobre él mismo, sino una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente (DEWEY, 2008, p. 32).

Nesta óptica o estudo em foco visa a descrever se existe inovação pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa na Escola Indígena da Ponte da Tribo Tapeba em Caucaia/Ceará/Brasil, porque o ambiente exerce um papel preponderante sobre as mudanças culturais, uma vez que o homem muda sua maneira de perceber o mundo por contingências ambientais ou por transformação de sua consciência social.

Todas as culturas, por mais rudimentares que sejam, são dotadas de estrutura, possuem no seu interior coerência e sentido. Inclusive as práticas que nos desconcertam ou que nós rejeitamos (a antropofagia, a poligamia) possuem uma lógica no interior das sociedades que as adotam, são funcionais para a sua existência (CANCLINI, 1983, p. 11).

Cultura pode ser entendida mediante diversas concepções. De conformidade com Ferreira (2012, s/p) a Antropologia define cultura como sendo:

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. Como conceito das ciências humanas, cultura pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica.

Ruth Benedict (2000) demonstrou uma relação similar entre os seres humanos e sua cultura, assim descrevendo:

A história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos fatos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas atividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades (IBDEM, p.15).

Spradley (1979) ressalta a definição de cultura partindo do pressuposto de que os nativos devem ser concebidos, levando-se em conta os conhecimentos adquiridos por eles, no sentido de que esses conhecimentos sejam utilizados como experiência e que esses produzem outros comportamentos e comportamentos sociais.

Para Vygotsky (1991), a cultura, como resultado da vida e da atividade social dos homens, deve ser mediada entre o mundo e o indivíduo, com vistas a atribuir significados e, concomitantemente, impor constrangimentos ao entendimento e para atuação sobre o homem.

Vygotsky explora o conceito de ferramenta semelhante à Engels, explicando que “a especialização da mão implica a ferramenta, e a ferramenta implica uma atividade humana específica - a reação transformadora do homem na natureza” (FINO, 2000, p. 19). O conceito de mediação com vistas à interação se processa por intermédio do envolvimento da pessoa mediante a utilização de signos que funcionam como ferramentas. Os sistemas de signos, tais como: linguagem, escrita, sistema numérico, vão sendo criados nas sociedades ao longo da história e mudam em cada sociedade em face do desenvolvimento cultural.

Definir cultura é complexo em face das inúmeras sociedades e das diferenças existentes entre elas. Esta complexidade encoraja, de modo explícito ou implicitamente, a impressão de que a cultura pode ser imaginada como algo que os indivíduos a constrói, logo, são parte integrante. No interior da cultura, as pessoas nascem, crescem e permanecem inseridas durante a sua existência, por intermédio de uma (re)construção coletiva. No ato de crescer e de se desenvolver os indivíduos se tornam hábeis na arte de interpretar a cultura e, por conseguinte, fazem-na a matéria-prima da cognição. Os indivíduos que nascem, crescem, vivem e constroem a cultura no seu interior são partes integrantes desta mesma cultura, uma vez que agem usando utensílios culturais da linguagem, na dinâmica inter, intra e transpessoal ao adotar a mediação como instrumento de cognição para a interação no espaço escolar e social.

## **4.2 Cultura e Educação**

Alguns termos usados quando se trata de Educação e Cultura parecem ser sinônimos e remetem ao pensamento segundo o qual tanto Educação quanto Cultura significam a mesma coisa ou estão simbioticamente alinhados. Então, cultura popular, manifestação popular, movimentos sociais, Educação, Cultura, tradições, movimentos populares se constituem em um único objeto de estudo neste trabalho posto que têm o mesmo ou quase o mesmo sentido.

É necessário anotar a ideia de que tanto Cultura quanto Educação, em sua inseparabilidade, podem compreender o conhecimento popular ou o ensino escolar,

conduzindo ao entendimento de que a Educação da classe trabalhadora tem o mesmo viés da prática libertária.

Alinhando-se com a legislação, a comunidade indígena Tapeba, convive com um suporte educacional na vertente da Educação formal com salas de aula, currículo, horários, fardamento, aulas expositivas, etc. como ocorre na maioria das escolas cearenses, e um outro suporte educacional na vertente da Educação informal em que a comunidade aprende e transmite sua Cultura de geração a geração, sem a necessidade de um professor.

A dualidade da convivência educacional da comunidade Tapeba, encontra-se inserida na noção de que Cultura e Educação não se materializam apenas através das salas de aula formais, mas podem acontecer em ambiente diverso, informal, inclusive a céu aberto, conforme lembra Brandão (1983, p. 6) ao afirmar que “a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma ‘educação escolar’, de um ‘sistema de educação’, ou mesmo ‘da educação’, como também parece resistir a tudo isso”.

Ao caracterizar a Cultura, Axpe Caballero (2003) informa que a aprendizagem das tradições e estilos de vida característicos do convívio social no seu desenvolvimento é um conjunto de conhecimentos, ao afirmar que:

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta (Harris, 1983: 20). Las unidades sociales, al desarrollarse, generan un conjunto de normas compartidas que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de otros (AXPE CABALLERO, 2003, p. 41).

É importante notar uma espécie de classificação das culturas conforme deixam claro vários autores de referência quando assinalam existir culturas de baixo e alto valor, ou cultura avançada e cultura atrasada, ou, ainda, cultura popular e cultura erudita, por exemplo, mesmo que nós reconheçamos a existência de apenas uma cultura, seja ela de que espécie for.

Brandão (1983, p. 4), adverte, entretanto, para o fato de que “existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os ‘outros’ (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os ‘outros’ (nós)” (BRANDÃO, 1983, p. 4). De outra parte, o mesmo Brandão (1983) declara que “vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o

lugar de obedecê-las” (BRANDÃO, 1983, p. 4). Isto quer dizer que existem forças externas (governo, por exemplo) que criam ‘cultura’ em nome do ‘povo’, ou em nome das comunidades, ao mesmo tempo em que podem dificultar a criatividade coletiva.

No que diz respeito à classificação das culturas, Boas (2005, p. 28) até tem um argumento que pode servir para fundamentar o pensamento quase unânime sobre essa categorização de culturas, ao falar sobre a “imposição cultural de um povo mais altamente civilizado sobre outro, de cultura inferior, que tenha sido conquistado, estão dando lugar a visões mais minuciosas sobre o tema do intercâmbio de realizações culturais”.

Reafirmando as diferenças culturais, Dewey (2008, p. 9) destaca a ‘alta cultura’ quando argumenta que: “Para evidenciar su buena posición em el mundo de la alta cultura, amontona pinturas, estatuas, joyas artísticas, así como su caudal y sus bonos acreditan su situación em el mundo econômico”, demonstrando, dessa maneira, que existe, sim, cultura popular como cultura inferior e alta cultura como cultura superior ou erudita. Isto significa a aceitação de dois tipos de cultura, quais sejam, a cultura popular e a cultura erudita.

Relativamente ao sistema econômico, Canclini (1983) fala sobre cultura ante o sistema e assegura que:

As culturas populares (termo que achamos mais adequado do que a cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida (CANCLINI, 1983, p. 42).

Na nossa sociedade, o homem não é apenas um objeto, mas um construtor dos costumes, e, portanto, idealizador de sua cultura. Sendo assim, esse indivíduo:

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1967, p. 109).

Ainda de acordo com Freire (1967), quando em debate com indígenas, a cultura é fácil de ser entendida se considerado o exemplo a seguir, muito apropriado para o tema estudado neste trabalho:

Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: ‘As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura (FREIRE, 1967, p. 128).

Dewey (2008), todavia, afirmando que o homem, desde o seu nascimento, é o resultado de sua interação com o seu meio, a cultura também é o produto do esforço coletivo, numa interação com o ambiente.

Del mismo modo que el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de una interacción del organismo con su entorno, la cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío o sobre él mismo, sino una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente (DEWEY, 2008, p. 32).

Ainda sobre a categorização de culturas, Boas (2005), reafirmando a existência de níveis culturais, diz: “por outro lado, podemos reconhecer que a hipótese implica a ideia de que nossa moderna civilização ocidental europeia representa o desenvolvimento cultural mais elevado, em direção ao qual tenderiam todos os outros tipos culturais mais primitivos”.

Como se percebe, há diversos autores que reconhecem culturas mais ou menos desenvolvidas, populares ou eruditas etc. Ao tratar do assunto, Lévi-Strauss (1978) fala de culturas primitivas, de povos sem escrita, etc. conforme a seguir:

A maneira de pensar dos povos a que normalmente, e erradamente, chamamos «primitivos» - chamemos-lhes antes «povos sem escrita», por que, segundo penso, este é que é o factor discriminatório entre eles e nós – tem sido interpretada de dois modos diferentes, ambos errados na minha opinião. O primeiro considera que tal pensamento é de qualidade mais grosseira do que o nosso [...] (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 24).

Até mesmo o próprio Lévi-Strauss (1997) defende a existência de uma cultura única. Isso é fácil de comprovar ao se verificar que mesmo que alguns povos não conheçam todas as palavras, ainda assim, são suficientes para a comunicação satisfatória, o que não desqualifica suas culturas nem as torna inferiores.

Durante largo tiempo, nos hemos complacido en citar esas lenguas en que faltan los términos para expresar conceptos tales como los de árbol ou de animal, aunque se encuentren en ellas todas las palabras necesarias para um inventario detallado de las especies y de las variedades. Pero, al mencionar estos casos en apoyo de una supuesta ineptitud de los “primitivos” para el pensamiento abstracto, en primer lugar, omitíamos otros ejemplos, que comprueban que la riqueza en las palabras

abstractas no es patrimonio exclusivo de las lenguas civilizadas (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 11).

Por fim, Dewey (2008, p. XVIII) chama a atenção para a possibilidade de extinção desse tipo de escalonamento de culturas, ao classificar de velha e torpe distinção entre culturas: “diríase que se abre aquí una vía para superar la vieja y torpe distinción entre alta y baja cultura”.

### 4.3 Cultura Indígena

Os índios têm a aparência física e comportamentos que parecem semelhantes, no entanto, existem muitas diferenças entre si. Na complexidade e diversidade cultural, os aspectos da cultura indígena variam bastante entre os povos ou comunidades que a compõem em decorrência de um longo tempo de existência. Observa-se este fato por intermédio da língua e linguagem, pelo modo de organização social e política, os rituais, os mitos, as formas de expressão artística, as habitações e a maneira de se relacionar com o meio ambiente.

Essas diversidades não significam que a cultura dos povos indígenas esteja enfraquecida, convém ressaltar, no entanto, que por mais fortes e enraizadas que sejam, as culturas não permanecem sempre iguais, tendo em vista que a cultura é um constante vir-a-ser e um porvir. Em relação às leis brasileiras, a que rege a educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),(Lei nº 9.394/1996), que também trata das organizações sociais e manifestações culturais, em que a comunidade Tapeba está inserida:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2014, p. 9).

Ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial<sup>3</sup> (BRASIL, 2014, p. 9-10).

---

<sup>3</sup>Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 04-04-2013.

A exposição da cultura, da arte e da aprendizagem está inserida na liberdade de expressão e o conhecimento que o aluno já traz para a escola ou para seu grupo é de importância fundamental no processo de aprendizagem significativa ligado à sua educação nos estabelecimentos de ensino com vistas à convivência social e à inserção no mercado de trabalho.

A comunidade Tapeba se coloca nos preceitos legais ao adotar as manifestações culturais como parte das suas atividades sociais, quando se ajusta à LDB, que diz: “Art. 26-A § 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2014, p. 20), de cuja mistura étnica surgiu a Nação Brasileira e suas culturas.

Essa disposição com a legislação, em que a comunidade Tapeba se implanta e se amolda, combina com a noção de que a Educação e a Cultura não são exatamente produzidas ou vivenciadas exclusivamente em salas de aula. Para Brandão (1983, p. 6) “a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma ‘educação escolar’, de um ‘sistema de educação’, ou mesmo ‘da educação’, como também parece resistir a tudo isso”.

A palavra cultura, segundo de Axpe Caballero (2003) caracteriza-se pelo estilo de vida e pelo convívio social.

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta (Harris, 1983: 20). Las unidades sociales, al desarrollarse, generan un conjunto de normas compartidas que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de otros (AXPE CABALLERO, 2003, p. 41).

Por meio do contato com as diversas culturas e com mudanças sociais, as características de qualquer cultura se transformam, inclusive, nas comunidades indígenas. O Ministério Público Federal (MPF) do Brasil, em 2015, no *site* Turminha do MPF assim define mitos e rituais:

Os mitos podem ser definidos como narrativas orais que contêm verdades consideradas fundamentais para um povo (ou grupo social). São histórias que contam como as coisas chegaram a ser o que são e como as divindades, os homens, os animais e as plantas se diferenciaram. Já os rituais fazem o caminho inverso: contam ou recriam o mito, promovendo a interação de divindades, homens, animais e plantas. As populações indígenas acreditam que essa interação é indispensável. Por

isso, a maioria dos rituais indígenas é uma celebração das diferenças. Tanto as diferenças entre todos os seres do universo (divindades, homens, animais e plantas) como as específicas entre nós, seres humanos (BRASIL, 2015, p.1).

Depreende-se do exposto que os índios acreditam que sem ação entre as pessoas não existem mudanças nem cooperação. As mudanças só ocorrem mediante as trocas que se efetivam por intermédio do ritual de comidas, bebidas, cantos e objetos.

A modo de exemplo de situações de ritual e mitos, cita-se o chocalho, instrumento utilizado para cura e a purificação de objetos presentes nos rituais indígenas. Nas feiras de artesanato existentes na atualidade, os artefatos indígenas e o vestuário comum e ritualístico são vendidos, para as pessoas de cultura não indígenas. Os objetos indígenas que se consideram arte ou artesanato são produzidos por eles para uso no cotidiano ou nos rituais, de acordo com as categorias de sexo, idade e posição social (VELTHEN, 2000).

Vidal (2001) narra que as formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais expressam singularidade à produção indígena. Não se pode falar em uma única arte indígena, e sim em *artes indígenas*, uma vez que cada povo possui particularidades no modo de perceber, expressar e emitir sentido às suas produções. Convém ressaltar que as artes produzidas pelos indígenas vão além dos objetos exibidos nos museus e feiras, tais como: *cuias, cestos, cabaças, redes, remos, flechas, bancos, máscaras, esculturas, mantos e cocares*. Os índios também se manifestam com expressividade por meio da dança, da música e da pintura, seja no próprio corpo, seja nas construções rochosas, árvores ou outras formações naturais. Essas assertivas demonstram que as expressões de cultura não tratam apenas de uma questão estética, mas de meios e ferramentas de comunicação e expressão entre os homens e as mulheres, entre povos e mundos.

Evidencia-se, na contemporaneidade, o fato de que os objetos indígenas são utilizados como instrumentos de troca entre os povos indígenas, inclusive com o “homem branco”. Hoje em dia, o comércio é uma alternativa de geração de renda dos silvícolas, ao mesmo tempo em que divulga e valoriza a produção cultural indígena.

A antropóloga Margaret Mead (1961) utilizou conhecimentos obtidos em diversas culturas para formular reflexões críticas sobre a cultura e civilização ocidental, com vistas a apontar novas possibilidades e soluções. Observou durante as pesquisas que, em um processo

educativo, as transformações ocorrem na criança desde a primeira infância até a maturidade. Destacou que a observação etnográfica é a melhor maneira de se estudar uma cultura. Nesta perspectiva sempre direcionou as observações que realizava entre povos "primitivos", estabelecendo paralelos entre as culturas estudadas e a cultura ocidental ou, mais particularmente, a cultura norte-americana. Nesta perspectiva, como corroborara anteriormente, assevera Lapassade(2005, p. 19) que: “no cerne do pensamento de Mead<sup>4</sup>, encontra-se a ideia central segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações”.

Em 1924 ao voltar de Samoa, escreveu o livro *Coming of age in Samoa*, publicado em 1928. O livro descreve como se configuram os problemas na adolescência em Samoa. Em relatos evidencia diferenças entre a menina samoana e a norte-americana. Destacou a existência entre a homogeneidade da cultura nativa, enfatizando que a homogeneidade é resultado de uma sociedade sem conflitos, enquanto a norte-americana, heterogênea, apresentava muitos conflitos, frustrações, neuroses, desentendimentos, etc. Os estudos sobre os samoanos concluí que *"la adolescência no es necesariamente un período de tension y conmoción, sino que las condiciones culturales la hacen a sí [ ...]"* (MEAD, 1961, p. 241).

Ao analisar o adolescente da sociedade norte-americana descobre duas causas principais de conflitos: i) presença de normas antagônicas e ii) crença de que cada indivíduo realiza suas escolhas e que são de vital importância, entre elas: a seleção de emprego, futura profissão, marido ou esposa, partido político, dentre outras. As escolhas são feitas muito cedo, sem que os adolescentes tenham sido preparados para fazê-las com liberdade. Destaca, outrossim, que a família quase sempre impõe suas ideias ao adolescente, ou pressiona-os por meio da concessão de dinheiro ou por pressões emocionais; este procedimento desautoriza a autoridade familiar quando o jovem obtém a independência econômica (MEAD, 1961) ou por ameaças de perderem a simpatia e apoio familiar caso sigam outros ideais.

Descreveu os fatos observados enfatizando que:

Es necesario orientar todos nuestros esfuerzos educativos a adiestrar a nuestros niños para las elecciones que deberan abordar. La educación, en el hogar aún más que en la escuela, en vez de constituir la defensa especial de um régimen, una tentativa desesperada por formar un hábito mental particular, que resista todas las influencias exteriores, debe ser una preparación para esas mismas influencias.

---

<sup>4</sup> Georg Herbert Mead (1863-1931) - Filósofo americano muito importante para a Sociologia e para a Psicologia Social.

Tal educacion debe prestar mucha mayor atención de la que hasta ahora se ha concedido a la higiene men-sensatamente, debe ser sana mental y corporalmente, [...].Mas importante aún resulta el que esta niña del futuro posea un espíritu amplio. Debe enseñarse a las niñas como pensar, no qué pensar [...]. Debe enseñarseles que se los cuales eschos caminos, ninguno de los cuales es obliagtorio en sí, y que solamente a ellas cabe la responsabilidad de elegir [...] pagamos harto caro por la nuestra heterogénea y rapidamente cambiante (civilización) [...]. En tal lista de precios, debemos contar nuestros beneficios cuidadosamente [...] y en primer lugar consideremos esta posibilidad de elección, [...] (MEAD, 1961, p. 251).

Sete anos mais tarde, publicou o livro *Sexo e temperamento* (MEAD, 1969), no qual descreve o mecanismo que a sociedade molda a personalidade de seus membros, ao perceber que a sociedade americana, ou seja, estadunidense apresenta inversão de certos padrões tradicionais europeus. Assevera, ainda, que uma civilização deve evitar educar por meio de categorias como idade ou sexo, raça ou posição hereditária numa linha familiar, mas reconhecer, treinar e dar lugar a muitos talentos temperamentais diferentes. Deve-se construir uma educação sobre as diferentes potencialidades que ela tenta artificialmente desestimular em algumas crianças e criar em outras (ID IBDEM).

Sintetiza suas proposições afirmando que:

Se quisermos alcançar uma cultura mais rica em valores contrastantes, cumpre reconhecer toda a gama das potencialidades humanas e tecer assim uma estrutura social menos arbitrária, na qual cada dote humano diferente encontrará um lugar adequado (MEAD, 1969, p.303).

Em face do exposto, verifica-se a luz dos estudos antropológicos na vertente etnográfica, que existem diferentes concepções evolutivas de cultura e, conseqüentemente, de Educação. Fica prescrito, porém, de modo subjacente nas assertivas que a Cultura e a Educação não devem impor modelos, mas devem respeitar o fazer, desfazer e refazer os procedimentos educativos mediante os princípios do construcionismo, isto é, da inovação pedagógica.

## **4.4 Educação Indígena no Brasil**

### ***4.4.1 Aspectos jurídicos e bases legais***

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 22, determina que seja de competência exclusiva da União legislar sobre populações indígenas. Resta claro, também,

com base na Carta Magna, a garantia de proteção aos grupos indígenas, aos elementos formadores de sua cultura, bem como a demarcação e proteção das terras indígenas.

A Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 estabelece, no capítulo VIII do título VIII, o direito dos povos indígenas, onde afirma que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (art.231).

Com relação às terras indígenas, a Constituição Federal garante a posse permanente das terras tradicionalmente por eles ocupadas, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos conforme disposto ainda no artigo 231 e nos seus parágrafos 2º e 4º.

O caput do artigo 5º, da CF de 1988 determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade [...]”.

A Lei no. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio regula a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas do País com o objetivo de preservar sua cultura e integrá-los de forma progressiva e harmoniosa.

Embora o Estatuto do Índio tenha sido delineado antes da CF de 1988, as normas estabelecidas no referido Estatuto não se tornaram inconstitucionais e, por conseguinte, o dispositivo demarca, no sistema jurídico brasileiro, direitos concretos asseguradores do princípio da igualdade formal às populações indígenas.

#### ***4.4.2 Ações de Educação Indígena propostas pelo Ministério de Educação Brasileiro***

As principais ações direcionadas à Educação Indígena no Brasil são promovidas pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC/SECAD, 2015), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade. As ações são:

- 1º) formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de

- atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos;
- 2º) formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas;
  - 3º) produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas;
  - 4º) apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas e,
  - 5º) promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena (BRASIL/ MEC/SECAD, 2015, p. 1).

Depreende-se do exposto que a Educação Indígena no Brasil necessita, ainda, de ações educativas dinâmicas e inovadoras de modo a serem sintonizadas com a contemporaneidade, mas está evidente que existem políticas públicas de Educação que se efetivam tanto no aspecto legal como operacional, tal como estão expressas no item a seguir.

#### **4.5 Educação Indígena do Estado do Ceará**

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no relatório de 2006, descreve que o Estado do Ceará tem uma população de 11.726 indígenas que se encontram principalmente nos Municípios de Poranga, Aquiraz, Crateús, Trairi, Itarema, Maracanaú, Pacatuba, Viçosa do Ceará e Caucaia. Contudo, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena estimada no Ceará era de aproximadamente 21.015 pessoas em 2006. Sendo que 40% dos indígenas do Estado são da etnia Tapeba, residentes no Município de Caucaia. A maior concentração de indígenas pertence ao grupo Tremembé que representa 44,2% da população indígena do Estado (CEARÁ, 2015, s/p).

Desde mil novecentos e noventa (1990), a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) desenvolve ações socioeducativas para a população indígena, mediante educação diferenciada. A atuação de professores indígenas foi a primeira ação viabilizada pela SEDUC, em parceria com a Associação Missão Tremembé. (IPECE, 2015)

A Educação Indígena, também, foi incrementada e dinamizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na Faculdade de Educação, em parceria com a FUNAI. A finalidade

desta ação do Governo Federal visa a incrementar uma escola para atender às demandas culturais e sociais dos indígenas do Estado Brasileiro, mediante mecanismos e ações educativas com vistas a efetivação dos direitos garantidos aos indígenas na CF (1988).

A Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola da Secretaria de Educação do Estado do Ceará informa que 38 escolas são direcionadas aos povos indígenas no Estado, contando com 259 professores indígenas e 5.047 alunos pertencentes a diferentes etnias indígenas (SEDUC, 2006).

Os professores das escolas indígenas são indígenas eleitos pela própria comunidade, que passam por um programa de formação de professores indígenas para iniciarem suas atividades. O processo de escolha do professor indígena é fundamental para o reconhecimento e apoio da comunidade e garante o vínculo cultural e de respeito mútuo.

A implantação de escolas em terras indígenas é uma reivindicação das próprias comunidades e por essa razão, o Governo, tanto Federal quanto o Estadual e Municipal tem dado atenção especial à formação de professores indígenas por entender ser essa uma condição para uma Educação intercultural de qualidade. Em face desta atitude, foram criados, em 2003, o Núcleo escolar indígena do Ceará, o Núcleo Gestor, composto de diretor, coordenador pedagógico e secretário, escolhidos pela própria comunidade. Foi ainda instituída a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. (CEARÁ/IPECE, 2015).

Em 2004 a UFC diplomou no estado do Ceará 170 professores do Curso Magistério Indígena; ademais foram certificadas 20 lideranças para atuar nas comunidades da Educação Indígena.

A SEDUC promove, sistematicamente, reuniões, encontros e seminários com a participação de diversas etnias, juntamente com a Comissão Interinstitucional de Educação para atender aos anseios da comunidade indígena no Estado.

Com a implantação do programa: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a partir de 2007, se tornou possível o financiamento diferenciado da Educação Indígena/Quilombola oferecida por estados e/ou municípios.

A Educação dos Indígenas do Ceará tem sido incorporada de modo gradativo aos programas efetivos de políticas sociais específicas, como a Saúde e Educação. Em geral, as pessoas da sociedade civil atuam como professores ou agentes de saúde, fato que tem permitido a formação de novas lideranças mediante a formação e capacitação indígena nas vertentes democráticas e participativas. Essas ações demonstram o interesse dos gestores do Estado em estimular a inserção das comunidades indígenas nas políticas públicas do Estado.

Em 2007, a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Ceará (STDS/CE) delineou o Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial documento que propõe a efetivação dos programas de ações, mediante as seguintes finalidades:

- Criar curso superior de educação indígena, nas universidades estaduais;
- Garantir no projeto político pedagógico das escolas estaduais a semana dos povos indígenas;
- Exigir a demarcação das terras indígenas para a construção de escolas diferenciadas;
- Estruturar e sistematizar o acervo acerca das temáticas dos negros e índios;
- Realizar diagnóstico socioeconômico, político e cultural do Ceará no enfoque étnico – racial;
- Criar um centro de referência e pesquisa negra e indígena.
- Estabelecer diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura;
- Ofertar incentivos às universidades particulares para a implementação de acesso para negros e índios;
- Exigir o cumprimento da lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/1996 para as comunidades indígenas e remanescentes quilombolas, no que diz respeito à educação diferenciada dos jovens e adultos com capacitação dos professores (CEARÁ, 2015, s/p).

Continua a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Ceará (STDS/CE) a estabelecer critérios nas suas iniciativas e ações da igualdade étnica e racial, a seguir delineados:

- Redirecionar o processo de territorialização das áreas e micro-áreas de abrangência, identificando as comunidades indígenas;
- Criar mecanismos de fortalecimento de vínculos de identificação das equipes de saúde com as comunidades indígenas;
- Realizar projetos de combate à pobreza junto às comunidades indígenas;
- Estabelecer plano de formação permanente e contínua dos profissionais que trabalham com a política de assistência social que atuam diretamente com os indígenas quanto às particularidades dessas etnias no que concerne a modo de vida, demandas, potencialidades;
- Priorizar as mercadorias de pequenos produtores afrodescendentes e indígenas, dentro da central de artesanato do Ceará-ceart.
- Incentivar a criação de cooperativas e exportação dos produtos, na perspectiva de valorização da cultura e do respeito ao trabalho na própria comunidade;

- Apoiar a formação de organizações de economia solidária (cooperativas tradicionais e sociais e associações de produção) (CEARÁ, 2015, s/p).

Essas ações foram delineadas a partir dos grandes eixos temáticos da Educação Brasileira, cujos objetivos são: promover o desenvolvimento social das comunidades indígenas, a valorização de sua cultura, artesanato e folclore, a qualificação e capacitação profissional dos índios Tapebas e de outras etnias cearenses.

## **5 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA**

### **5.1 Aprendizagem da língua portuguesa**

Levando em conta que “nos primeiros tempos, os homens esparsos na superfície da terra não possuíam outra sociedade que não a da família, outras leis que não as da natureza, e, por língua, apenas o gesto e alguns sons inarticulados” (ROUSSEAU, 2008, p. 287), parece claro que, para a participação social e efetiva do cidadão na sociedade torna-se imprescindível a incorporação no seu ser de uma linguagem, quer no domínio oral, escrito, virtual, misancênico e noutras modalidades que facilitem a comunicação entre os pares, de modo escrito ou expresso tecnologicamente, por meio de multiletramentos. Por intermédio da linguagem, as pessoas têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constróem visões de mundo, produz conhecimento. Não é por acaso que a linguagem é a casa do indivíduo, conforme avaliza Heidegger (2005).

A palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si - não se sabe de onde é um homem antes de ter ele falado. O uso e a necessidade levam cada um a aprender a língua de seu país, mas o que faz ser essa língua a de seu país e não a de um outro? A fim de explicar tal fato, precisamos reportar-nos a algum motivo que se prenda ao lugar e seja anterior aos próprios costumes, pois, sendo a palavra a primeira instituição social, só a causas naturais deve a sua forma (ROUSSEAU, 2008, p. 259).

Diante desta assertiva compete às organizações escolares sob a responsabilidade governamental promovê-la. A escola, por conseguinte, deve motivar os educandos a construir as próprias aprendizagens, uma vez que tem como finalidade garantir o acesso aos saberes linguísticos, necessários ao exercício da cidadania, direito inalienável de um povo, já que “desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso” (ROUSSEAU, 2008, p. 259).

E continua Rousseau (2008, p. 259) afirmando que:

Tais meios só podem provir dos sentidos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre outro. Aí está, pois, a instituição dos sinais sensíveis para exprimir o pensamento. Os inventores da linguagem não desenvolveram esse raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que norteia a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil de modo a iluminar com referências e como fonte de consulta, a reflexão e debate sobre as aprendizagens a serem construídas ou em construção não geram inovação pedagógica, torna-se necessário que as aprendizagens dos alunos sejam construídas e significativas.

As diretrizes sobre a Língua Portuguesa preconizadas nos PCNs abordam:

Questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta e fundamenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 15).

O professor A da comunidade Tapeba expressa abaixo o que representa os PCNs. Trata-se de um pré-currículo que toda escola é obrigada a seguir

Como toda a escola regular pública do Estado, a escola indígena segue as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental que vem da SEDUC. A diferença entre a escola regular e a escola indígena é que nesta última, já vem delineada os temas de aprendizagem vinculados à cultura indígena no sistema de ensino; o direcionamento para a aprendizagem da Língua Portuguesa é o mesmo e a grade curricular é a mesma.

Pode-se depreender dos PNCs que a aprendizagem do Português é uma ação intra e interindividual que tem como finalidade gerir e gestar o processo de interlocução que se realiza nas práticas educativas nos diversos segmentos sociais, nos diferentes momentos históricos da população e na sua história. Dessa forma, a linguagem é construída e elaborada em conversas informais em ambiente de lazer entre os amigos. O ato de escrever se concretiza mediante atividades do cotidiano, tais como: conversas informais, anotações de uma lista de compras, redação de um bilhete ou carta ou, ainda, em diferentes ou variadas práticas sociais que se participa. Ressalta-se que as conversas da atualidade se diferenciam das conversas de

séculos anteriores, tanto em relação ao assunto quanto ao modo de comunicação, uma vez que a linguagem denota características específicas do momento histórico.

Destaca-se, ainda, que a linguagem informal difere daquela que ocorre entre os intelectuais, professores ou entre os operários sem qualquer instrução escolar, tanto no que diz respeito à função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação a determinado assunto verbalizado de modo oral ou escrito. Nessa perspectiva,

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs, op cit. p.22).

Evidencia-se, por conseguinte, o fato de que a linguagem verbal possibilita representar a realidade física, a realidade objetiva e social da população. À medida que a língua é aprendida emerge um vínculo inter-relacional com o pensamento. Este vínculo linguístico possibilita a representação e a regulação do pensamento, assim como norteia a ação, além de promover a comunicação das ideias, pensamentos e intenções diversas que influenciam aos demais sujeitos da comunicação humana a estabelecer relações interpessoais.

A comunicação com e entre as pessoas permite a realização de modos alternativos de compreender o mundo e de fomentar representações sobre ele. A linguagem, por se realizar na interação verbal dos interlocutores, deve ser compreendida à luz do seu vínculo com a situação concreta do viver.

O metacomunicar da linguagem possibilita compreender o modo da sua realização, como esta funciona, se produz e como se aprende.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado (PCNs, op cit., p. 22).

A construção do discurso se ancora nos saberes e conhecimentos dos quais o sujeito se apropriou sobre temas e assuntos, por acreditar que as suas opiniões, convicções, pensamentos e familiaridade sobre o conteúdo expresso é uma epistemologia advinda do ser. Esta atitude determina suas escolhas em relação ao gênero linguístico, às vezes de modo

inconsciente, de modo que o discurso, ao se concretizar, reflete a seleção de procedimentos de estruturação dos recursos linguísticos (TEBEROSKY, 1990).

A concretização ou registro da Língua Portuguesa, no contexto deste estudo, se refere aos diferentes usos que se pode fazer da mesma língua, em face da situação comunicativa. É possível, no entanto, que uma pessoa utilize no mesmo momento comunicacional a gíria, o falar técnico, o neologismo (“*pedagogês*”, “*psicologês*”), a linguagem mais popular e coloquial ou um jeito mais formal de expressar suas ideias. A atitude depende do lugar social que a pessoa ocupa e do grupo em que a interação verbal ocorrer. O relevante é que haja *interação verbal*, que deve ser entendida como qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença como na ausência do interlocutor. A interação verbal na conversação, numa conferência ou na produção escrita, é dirigida a alguém, ainda que esse alguém seja um ser virtual.

A aprendizagem da Língua Portuguesa na escola se constrói mediante a articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. i) O aluno é o sujeito da ação do aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. ii) O objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa, se constitui o segundo elemento do ensino-aprendizagem, em face do modo como se fala e se escreve dentro e fora da escola, nas instâncias públicas e nos textos escritos que circulam na sociedade. iii) O terceiro elemento da tríade aprendizagem da Língua Portuguesa é o ensino, que deve ser teoricamente concebido como a prática educativa que promove a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Na mediação eficiente e efetiva, entre as variáveis: aluno, língua e ensino, o professor deve permear o planejamento, a implementação e implantação do projeto pedagógico da ação educativa, com vistas à execução de atividades didáticas delineadas para promover, apoiar e orientar a práxis educativa, mediante o esforço da ação e reflexão do aluno.

A aprendizagem da Língua Portuguesa não deve ser entendida como uma elaboração espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares apenas porque são transmitidos pelo sistema escolar. Esse mito pedagógico sobre a constituição do conhecimentos e saberes parece acompanhar as práticas pedagógicas pseudo-inovadoras. A construção e apropriação da Língua Portuguesa na realidade brasileira requerem uma fundamentação embasada em pressupostos empíricos, científicos nas vertentes sociais, antropológicas, psicológicas, pedagógicas, tecnológicos e, acima de tudo, humanísticas.

## SEGUNDA PARTE

### 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com André (2010, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. Axpe Caballero (2003, p. 15) complementa esse raciocínio e dá a origem da palavra da seguinte maneira: “Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *ethnos*, que significa *pueblo* y *graphein*, que significa *describir*. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), *etnografía* es ‘estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos’”.

Fino (2003, p. 3) também define etnografia dessa maneira: é “o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos”.

Por sua vez, Sousa (2011, p. 54) diz que “se pegarmos na palavra ‘etnografia’ e formos à sua raiz etimológica, decompomo-la em *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever acerca de um grupo de pessoas”.

O método utilizado nesta pesquisa, qualitativa e de cunho etnográfico, será estabelecido iniciando-se pela definição de etnometodologia, enfocando uma abordagem fenomenológica e sociológica, na expectativa de encontrar inovação pedagógica nos processos escolares da comunidade Tapeba, em Caucaia-CE, sendo fundamental a imersão do etnopesquisador no ambiente em questão com a finalidade de compreender e interpretar como se processa a aprendizagem, considerando o que Fino (2008, p. 2) afirma: “a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro”.

Antes, porém, faz-se necessária uma negociação com o ambiente a ser pesquisado com a finalidade de facilitar o acesso, conforme salienta Lapassade (2005, p. 70), ao acentuar que:

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre negociar tal ‘acesso’. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais negociado de forma definitiva e global.

Lapassade (2005) também apresenta uma definição de etnometodologia, no âmbito da pesquisa qualitativa ou etnográfica, mediante objetivos fenomenológicos, com uma visão sociológica do homem em seu ambiente natural.

Entende-se por etnometodologia, não um método (ou uma metodologia) para a etnologia, mas o estudo (*logia*) dos *etnométodos*, termo criado por Harold Garfinkel, fundador dessa corrente da sociologia, para designar os processos que são utilizados na vida cotidiana, continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social “para todos os fins práticos” e que são, consequentemente, constitutivos do *raciocínio sociológico prático* (LAPASSADE,2005, p.43).

O autor acima citado enfatiza, ainda:

É preciso lembrar enfim que a etnometodologia não propõe novo método para praticar a sociologia. [...]. Não se pode deduzir do discurso etnometodológico, por exemplo, uma maneira de fazer trabalho de campo. Se um etnometodólogo fala de trabalho de campo, da observação participante, é para extrair os pressupostos, não para melhorá-lo (Op.cit. p.111).

Assegura Lapassade (2005, p.44) que: “os etnometodólogos não se referem a ‘papéis’, ‘normas’ ou ‘regras’ que transcendem as interações e as governam. Eles querem compreender como as pessoas utilizam as normas para interpretar o social nas suas interações [...]”.

Delinear a *inovação pedagógica* relativa aos processos didático-pedagógicos necessários à aprendizagem e apropriação de saberes da Língua Portuguesa requer procedimentos metodológicos com vistas à constatação da realidade escolar, por conseguinte, se empreenderá um estudo descritivo em campo na vertente etnográfica, mediante as diretrizes do estudo de caso. Macedo, (2010) ressalta que o estudo de caso:

[...], tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, *idiográfico* – mesmo quando compreendido como emergência relacional, - isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidade (MACEDO, 2010, p.90).

A opção pela pesquisa etnográfica se vincula ao fato de ser um processo de investigação empírica com o qual se estuda um fenômeno contemporâneo no contexto real em que ocorre. Para Sabirón-Sierra (2011, p. 31), “la investigación etnográfica busca el sentido y el significado de esta dimensión inter-, aportando una perspectiva dinámica em la que em el proceso de la interacción simbólica se genera el propio conocimiento”. O procedimento

investigativo desta abordagem, por conseguinte, é particularmente adequado quando o fenômeno em estudo ou o contexto onde ocorrem os fatos não são claramente evidentes.

Yin (2003) recomenda, também, a utilização do estudo de caso, pelo fato de que muitas vezes é difícil isolar o fenômeno em estudo do contexto em que ocorre, o que normalmente faz-se necessário usar múltiplas fontes de evidência (dados) e cruzar (triangular) os dados recolhidos.

Lüdke e André (1986, p.17) enfatizam que a pesquisa etnográfica foca também o estudo de caso. Nesta perspectiva, as autoras assim delineiam:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato como das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Minayo (2010, p.51) apresenta uma definição operacional de pesquisa qualitativa, mediada com objetivos epistemológicos à luz de uma visão sociológica. Ressalta, ainda, que as metodologias qualitativas são

[...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (op. cit., p.51).

Depreende-se, portanto, que o estudo tem por finalidade averiguar fatos e fenômenos incomuns cujas características se revestem de casos, situações ou circunstâncias especiais que não devem ser quantificáveis e, por via de consequência, focam significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, desempenhos, performances relativos aos fenômenos humanos, os quais se configuram mediante o agir, o pensar e o sentir em face das interpretações da realidade observada, vivida e até compartilhada com os pares, em estudo.

Convém ressaltar que, embora a pesquisa etnográfica seja operacionalizada de modo sistemático, esta abordagem não tem um fim determinado, uma vez que seus procedimentos geram conhecimentos e indagações que se concretizam nos momentos que se complementam; por conseguinte, a pesquisa qualitativa é um constante vir-a-ser.

A pesquisa etnográfica se efetiva mediante três momentos: i) fase exploratória; ii) trabalho de campo; iii) análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2010), os quais se concretizarão durante o processo de ir e vir dos atos investigativos.

Na primeira fase, a exploratória, foram realizados estudos mediante dados secundários coletados em documentos, artigos científicos, reportagens em jornais de Fortaleza/CE dentre outros da mesma natureza. Os dados primários serão captados por meio de depoimentos de membros da comunidade civil, acadêmica e eclesiástica da Grande Fortaleza, em especial, dos formadores de opinião e sujeitos de transformação sociais vinculados ao movimento indígena na sociedade cearense, os quais serão selecionados posteriormente.

A segunda fase do estudo, o trabalho de campo, na abordagem etnográfica deve coletar dados, por meio de uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Essa linguagem se constrói com ritmo próprio e peculiar, por intermédio das técnicas metodológicas de coletas de dados, tais como: *observação participante e entrevistas não estruturadas e diário de campo*, descritas a seguir.

Prosseguindo na discussão no campo da metodologia, este segundo momento, remete à conceitualização dos recursos metodológicos acima.

A *observação participante* é um importante recurso metodológico utilizado na pesquisa etnográfica, em que o pesquisador, na coleta de dados, mantém um nível de interação com o ambiente e as pessoas (membros da comunidade) em estudo, numa relação de reciprocidade; ou seja, o pesquisador influencia as pessoas, enquanto é influenciado por elas.

Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências (FINO, 2008, p. 4).

Macedo (2010) define a observação participante como sendo:

Uma das bases metodológicas da etnopesquisa, a *observação participante*, termina por assumir sentido de *pesquisa participante*, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa. [...]. Logo, ela também é histórica, contextualizada em sua inspiração filosófica, teórica metodológica e heurística (MACEDO, 2010, p.96).

Entretanto, “la implicación del investigador em el trabajo de campo de manera que no sólo ‘participa’ sino que permite que tema y sentido de la investigación sea definido por los propios ‘nativos’” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p. 36).

O pesquisador, em sua atuação, é de suma importância no que se refere ao seu modo de participar. Em razão disso, Lapassade (2005) descreve o papel do pesquisador no trabalho de campo, colocando, quanto à sua interação no trabalho, graus de implicação que denomina de *periférica, ativa e completa*; onde tais implicações podem passar por evolução.

Quanto à atuação do pesquisador participante, o referido autor relata que:

O observador participante vai se esforçar em adquirir um ‘conhecimento de membro’. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento. Reencontra-se a noção weberiana de *verstehen*, um termo que Max Weber tomou de empréstimo da linguagem coloquial. Esse termo foi traduzido por “compreender”, opondo-o a “explicar”: *explicar* remete a análise causal feita de fora, enquanto *compreender* implica uma empatia, uma capacidade de ver as “coisas” desde dentro (LAPASSADE, 2005, p.70).

Lapassade (2005), apresenta três modalidades de observação participante que conforme o envolvimento do pesquisador com o grupo objeto de estudo, elas se apresentam como sendo: *periférica, ativa e completa*.

A observação participante com implicação periférica ocorre no caso em que o pesquisador, no seu trabalho de observador, tem um certo grau de comprometimento, em que o observador participa de tudo o que se passa no grupo, sem, contudo, fazer parte do centro das atividades. “Na observação participante periférica, são os pesquisadores que escolhem esse papel ou essa identidade; eles consideram que um certo grau de implicação é necessário; entretanto, preferem não ser admitidos no âmago das atividades dos membros”. (MACEDO, 2006, p. 99-100).

Por outro lado, novamente Macedo (2006, p.100) adverte que “alguns pesquisadores estimam que uma implicação mais intensa tende a bloquear o distanciamento necessário à possibilidade de análise,” significando dizer que há a necessidade de um distanciamento suficiente para a compreensão do ambiente, mas, ao mesmo tempo, distante para não interferir na análise das situações.

Lapassade (Op.cit), em sua análise, faz considerações ao caráter dessa espécie de implicação periférica, de ordem epistemológica, nessa primeira modalidade de observação participante e assim afirma o autor que:

O caráter periférico desse primeiro tipo de implicação encontra sua origem, em primeiro lugar, numa escolha de ordem epistemológica: alguns pesquisadores consideram que muito envolvimento poderia bloquear todas as possibilidades de análise (LAPASSADE, p. 73).

Em relação à observação participante ativa, esta possui sua implicação no sentido de que o pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir uma posição de destaque no grupo objeto do estudo, sem, no entanto, o envolvimento total do pesquisador; conforme Lapassade (2005) relata textualmente:

O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse *status* vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo uma certa distância: ele fica com um pé dentro e outro fora (LAPASSADE, 2005, p.73).

Para Macedo (2010), o etnopsiquisador tende a se animar para adquirir um *status*, a fim de que seja considerado um membro da comunidade pesquisada.

Quanto à observação participante ativa, o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que estuda, o que lhe permite participar ativamente das atividades como um 'membro' aceito (MACEDO, 2006, p. 100).

A observação participante com implicação completa está subdividida em duas subcategorias, onde essa implicação da participação completa do pesquisador no grupo, objeto de estudo, ocorre por *oportunidade*, que Macedo (2006, p. 101) chama de “pertencimento original” e por *conversão*.

A implicação por *oportunidade* ocorre quando o pesquisador, aproveitando-se da situação, torna-se membro do grupo pesquisado, como define Lapassade (2005, p.73); “Uma participação completa *por oportunidade* é aquela em que o pesquisador aproveita a ocasião que lhe é dada pelo *status* já adquirido na situação. O pesquisador aqui é membro da situação”. Isto significa dizer que “o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo deste a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto da pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 101).

Por sua vez, a subcategoria de implicação por conversão se realiza no momento em que o pesquisador se converte, incorpora os valores e passa a fazer parte como membro efetivo do grupo, objeto de estudo; ou seja, o pesquisador se torna o próprio fenômeno daquilo que está sendo estudado, conforme explicita Lapassade (2005, p. 74) a seguir:

Uma participação completa por *conversão*, Adler & Adler fazem referência, a respeito disso, a Benetta Jules-Rosette (1976) que ao estudar os Apóstolos da África, converteu-se em contato com eles, adotou sua religião, foi batizada e contou seu batismo (com *transis*). Esta última forma de participação fica por conta, para os autores, da recomendação etnometodológica de que o pesquisador deve “tornar-se o fenômeno que ele estuda.

Macedo (2006, p. 101) afirma que “na participação que implica conversão, o pesquisador é originalmente de fora da situação pesquisada”.

Yin (1984) fixa uma distinção que ocorre entre o estudo de caso, etnografia e observação participante. Refere o autor que a etnografia exige que investigador permaneça por longo tempo em campo ou no local da investigação, com a devida observação detalhada; enquanto que na observação participante não se faz necessário ser tão extensa, embora exija certa permanência do pesquisador no local da pesquisa. No que diz respeito ao estudo de caso. Fino (2007) por sua vez, estabelece a seguinte diferença:

O estudo de caso, por seu lado, é uma forma de pesquisa que não depende necessariamente de dados etnográficos ou de observação participante, além de poder utilizar dados qualitativos e quantitativos, enquanto que a etnografia e a observação participante usam exclusivamente dados qualitativos. Além disso, o estudo de caso nem sempre requer a presença do investigador num local determinado, podendo inclusive ser realizado através do telefone ou da internet, por exemplo. (FINO. 2007, p. 5).

As *entrevistas não estruturadas*, na apreciação de Macedo (2010, p.105), devem possuir um “roteiro flexível”, sem uma estrutura prévia, onde as informações que por ventura possam surgir de forma “inesperada” venham a “ser valorizadas e incluídas”, levando em conta a linguagem que, segundo o autor, “a linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização” (MACEDO, 2006, p. 103).

Dessa maneira, efetivamente:

[...]. Apesar desse caráter relativamente não diretivo da entrevista etnográfica, há a necessidade de que se entenda que esse tipo de recurso metodológico parece não

comportar nenhuma espécie de estruturação, na realidade, o pesquisador deve elaborar uma estratégia pela qual possa conduzir sua entrevista (MACEDO, 2010, p.105).

Neste sentido, as informações surgem e fluem de maneira natural, notáveis e autênticas e têm por finalidade penetrar nas questões, de forma a aprofundá-las e esclarecer os problemas observados.

Macedo (2006, p. 102) explica que “na etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo” e continua assegurando que “comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes”.

O *diário de campo*, por sua vez, remete à compreensão de uma espécie de relatório onde se registram os acontecimentos diários durante o trabalho de campo; sendo considerado um importante instrumento metodológico bastante utilizado na pesquisa etnográfica.

Macedo (2010, p.134) acerca do diário de campo assim se reporta:

[...], ao elaborar seu diário, o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar. [...]. O diário é um dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p.134).

É importante observar que “uma ideia de pesquisa em que a relação compreensiva, heurística e propositiva é fundamentalmente constituída por uma relação eu-tu e não eu-objeto, muito mais ontossocial que epistemicista” (MACEDO, 2012, p. 163) se traduz nos dizeres de Lapassade (2005, p. 19), quando assinala que “[...] as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada uma, conforme os momentos”, significando dizer que os integrantes da comunidade Tapeba a ser pesquisada têm suas histórias e anseios e que não podem ser ignorados pelo pesquisador.

Sobre este assunto, Moraes (1996, p. 61) afirma.

Outro aspecto importante, decorrente do novo paradigma científico, é a reintegração do sujeito no processo de observação científica, já que não podemos separar sujeito,

objeto e o processo de observação. O conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos e, assim, cada indivíduo organiza a sua própria experiência. O conhecimento é produto de uma relação indissolúvel entre essas três variáveis.

Não é possível, contudo, uma pesquisa etnográfica que não considere um olhar apurado sobre o ambiente, incluindo o saber ouvir, o refinamento na operação de ouvir, para que se possa confrontar elementos “ouvidos” com os documentos encontrados e com as falas (entrevistas) dos integrantes da comunidade.

Creio que sei por que me é gratificante ouvir alguém. Quando consigo realmente ouvir alguém, isso me coloca em contato com ele, isso enriquece a minha vida. Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. (ROGERS, 1987, p. 7).

Macedo (2007, p. 3) advoga a ideia de que “a necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedagogos, [...]”, na perspectiva de uma possível transformação social, haja vista que “a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma” (FINO, 2011, p. 102), mesmo que não se esteja falando de uma pesquisa-ação em que a investigação envolve resultados práticos, ou seja, a pesquisa muda o ambiente à medida que ela evolui.

Então, da mesma forma que saber ouvir é importante e fundamental, o saber olhar, o saber interpretar, o saber entrevistar se convertem em importantes ferramentas na busca de informações pelas quais se possa aferir com alguma segurança os resultados pesquisados. Nesse sentido, Macedo (2007, p. 5) adverte que “não saber escutar sensivelmente é um decreto de morte para um estudo que se quer etnopedagógico, e que tem na ação comunicativa um dos subsídios insubstituíveis”.

Complementando e concordando, Lapassade (2005, p. 83) garante que “ao longo do trabalho de campo propriamente dito (da permanência nos locais), o observador participante ocupa-se essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas”.

Com efeito, o universo a ser observado é formado por toda a comunidade indígena Tapeba, mas as entrevistas serão feitas com os professores da língua portuguesa, assim como os líderes comunitários e pessoas influentes. Como instrumentos de coleta de informações, como já dito, serão utilizadas as entrevistas não estruturadas, a observação participativa ativa e

os documentos por ventura encontrados que, como diz Macedo (2006, p. 107), “outro recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa é a *análise de documentos*”, no sentido da confrontação por meio da técnica da triangulação com a finalidade de obter-se a confirmação ou não das informações recolhidas, dando um aspecto de segurança ao presente trabalho.

Sob outra perspectiva, “é preciso assegurar-se de que as palavras do investigado têm valor de verdade, que expressem, de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções suas atitudes”. (LAPASSADE, 2005, p. 121). Além disso, devem ser considerados os seus trabalhos culturais, publicações, reportagens, áudios, fotos, vídeos, enfim.

É fundamental observar, também, que os integrantes do ambiente pesquisado possuem seus valores individuais e seu quadro de referência e por esse modo, podem surgir versões contraditórias ou visões diferentes sobre um mesmo comportamento ou assunto. Axpe Caballero (2003, p. 41) afirma que “en este sentido, se entiende que cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas de su grupo y de su cultura. Cada sociedad consiste en una multitud de tales grupos”.

A partir dessas considerações, tem-se como fundamental o cotejamento de dados levantados ou observados no sentido de dar segurança e certeza aos resultados a serem apresentados, através da técnica da triangulação, em que “para chegar a isso, o investigador seguirá um conjunto de regras, cuja finalidade é garantir que eventuais distorções, ligadas a essa situação de encontro, sejam dominadas” (LAPASSADE, 2005, p. 121).

Dessa forma, as apreciações estão diretamente relacionadas com a triangulação de informações, das informações que foram observadas e levantadas com base nas entrevistas não estruturadas, na observação e na documentação em que foram contrapostas informações constantes da Unidade 7(sete), que se segue, onde se encontra a descrição das Categorias de Análises de Dados.

As técnicas metodológicas incluem, ainda, na segunda fase do método de estudo, as coletas de dados, constantes de documentos, desenhos, fotografias, artefatos culturais, escritos, filmagens de dramaturgia, danças, dentre outros.

A terceira fase: análise e tratamento do material empírico e documental coletado se efetivará mediante a análise do conteúdo das falas dos sujeitos e da linguagem descrita nos documentos e cotejados com os demais dados e informações captadas em observações, documentários, vídeos e demais acervos tecnológicos utilizados durante a pesquisa.

A segunda parte da pesquisa refere-se à busca da pesquisa empírica na escola indígena da ponte da tribo Tapeba/Caucaia/CE/Brasil, na abordagem etnográfica. Esta unidade da pesquisa descreve os procedimentos metodológicos tais como a pesquisa de campo mediante o diário de campo, por intermédio da observação participante, entrevistas não-estruturada, participação em eventos escolares e culturais e práticas educativas diversificadas, que se desenvolveram no contexto ambiental da Escola Diferenciada Indígena da Ponte.

## **7 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS MEDIANTE AS CATEGORIAS DE ANÁLISES DE DADOS**

As categorias de análise de dados são instrumentos facilitadores da compreensão dos pontos de importância que foram abordados durante o período da pesquisa aqui apresentada e que foram elaboradas a partir dos dados levantados e das observações, de forma a contribuir para melhor se compreender como se dá o processo de aprendizagem, sobretudo para se ter uma visão geral de toda a comunidade Tapeba.

Marsiglia (s/d, p. 14), ao afirmar que “as categorias de análise são os recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado,” nos induz a imaginar que podem surgir outros aspectos que até acontecem de ser ignorados pelo pesquisador, dada a complexidade da pesquisa.

Então, aspectos como a realidade histórica da Tribo Tapeba, a contextualização ambiental, topológica e social dos alunos da Escola Indígena da Ponte e caracterização biotopológica desses mesmos alunos, dentre outros elencados a seguir, foram os que mais se destacaram no âmbito desta pesquisa.

Macedo, Galeffie Pimentel (2009, p. 99), no entanto, explicam afirmam que “constatar e levantar o véu não são atribuições que completem um ato de pesquisar de qualidade pautada nos procedimentos de uma hermenêutica crítica”. Nessa perspectiva, os

mesmos Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 99) asseguram que “à medida que a leitura interpretativa das informações se dá - às vezes por várias oportunidades - aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes”.

Complementando esse entendimento, Fino (2000, p. 157-158) alega que:

É claro que semelhante listagem de elementos é problemática, não só porque se correrá o risco de não serem considerados alguns de particular relevância que tenham eventualmente escapado, mas sobretudo porque a cultura, sendo um fluido dinâmico e contínuo, é pouco susceptível de ser paralisada e desmembrada para poder ser objecto de análise.

Verifica-se que praticamente torna-se impossível a categorização de dados, uma vez que, como assegura Fino (2000), sendo a cultura dinâmica, não parece estar sujeita à paralisação para que se possa analisar em todos os seus ângulos.

Havendo a possibilidade de algum item de análise estar fora do alcance do pesquisador, podem ser anotadas as seguintes categorias com as quais pretende-se esclarecer, ao máximo, a pesquisa realizada, na perspectiva de que estes itens possam oferecer uma visão geral apurada da realidade Tapeba no quesito relacionado com a aprendizagem da Língua Portuguesa em seu território.

São as Categorias de Análise de Dados:

- i) Origem, localização e história da comunidade indígena Tapeba.
- ii) Realidade histórica da Tribo Tapebas/Caucaia/CE/Brasil.
- iii) Contextualização ambiental, topológica e social dos alunos da Escola Indígena da Ponte.
- iv) Caracterização dos alunos da Escola Indígena da Ponte.
- v) Educação indígena Tapeba nas vertentes informal e formal.
- vi) Escola Indígena da Ponte - escola diferenciada.
- vii) Funcionamento da Comunidade Escolar.
- viii) Estrutura física da escola.

Essas são, portanto, algumas categorias de análises de dados que se julgam importantes, mesmo que, como dito antes, haja aspectos relevantes, possíveis de não terem sido visualizados pelo pesquisador, até porque, como diz Fino (2003, p. 7),

Não é possível ignorar-se toda uma série imensa de rotinas, artefactos, crenças, valores e outros que, interagindo, dão substância e significado a essa cultura. Mas também não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural.

Foi durante o processo de observação participante e das entrevistas e por meio de constatações documentais, das práticas sociais, que se elegeram esses aspectos que agora são revelados, mediante as respostas das questões que se seguem:

### **7.1 Quais a Origem, localização e história da comunidade indígena Tapeba?**

O nome da tribo deriva do tupi-guarani, e representa uma variação fonética de itapeva (ita = pedra e peb(a) = plano ou chato, ou seja, pedra chata ou pedra polida). Hoje, a tribo Tapeba é formada por cerca de 6.000 índios, distribuídos em 19 comunidades, sob a proteção jurídica e social da Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Eles sobrevivem basicamente da agricultura, pesca e de venda de frutas e produtos artesanais fabricados na própria comunidade<sup>5</sup>.

Os tapebas tiveram suas terras identificadas e delimitadas oficialmente pela FUNAI em 23 de julho de 1993, constituindo uma área de 4.658 hectares. A demarcação, porém, só foi feita quatro anos depois. Mas a vitória definitiva ainda não foi conquistada. A homologação e o registro cartorial das terras, as últimas etapas do processo demarcatório, não foram concluídas. A comunidade aguarda o remanejamento da população não-indígena e o fim das contestações judiciais<sup>6</sup>.

A comunidade Tapeba da Ponte localiza-se às margens da BR 222, km 7 - Itabapuzinho- Parque São Gerardo, Caucaia - Aldeia Indígena da Ponte - Rua Cacique Alberto, nº 68 (próximo ao Centro de Produção Cultural Tapeba).

A Comunidade Indígena da Ponte de etnia Tapeba é formada por 30 famílias de uma lado e 35 famílias do outro lado da ponte que corta um manguezal no município de Caucaia. Formada por população carente das condições sociais básicas e de educação. É atendida pelo abastecimento de água da Companhia de Água e Esgoto do Ceará (Cagece) e a eletrificação fica a cargo da Companhia de Iluminação Pública do Ceará (Coelce).

A Escola Indígena da Ponte foi criada, no dia 31 de Julho de 2000, pelo Decreto Nº. 25.970, publicado em 02 de agosto no Diário Oficial do Estado na página 2 e por questões políticas e administrativas esteve inativa até o ano de 2010.

A Associação para o Desenvolvimento Local Coproduzido (ADELCO) é uma Organização Não Governamental (ONG) francesa, que desenvolve um trabalho social dentro das comunidades indígenas Tapeba. A ONG construiu e entregou a escola à comunidade em julho de 2010. A instituição escolar está localizada em um pequeno prédio no endereço supracitado para funcionar como escola e espaço para as reuniões da aldeia.

<sup>5</sup>Fonte: Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapebas>>. Acesso em 19/04/2016.

<sup>6</sup>Fonte: Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapebas>>. Acesso em 19/04/2016.

A organização educacional tem por finalidade alfabetizar, dar oportunidade e continuidade do processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos índios e não índios obedecendo a Lei Federal LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, em relação a educação dentro da faixa etária regular da Educação Infantil, que vai a partir dos três anos, nos turnos diurnos e noturnos, e outros que por motivos diversos interromperam os estudos e voltaram depois á escola. Com o objetivo de valorizar a cultura Indígena, transformando valores e tradições já existentes a Escola foi criada para atender as necessidades da Comunidade. (PROJETO POLÍTICO-CURRICULAR, 2015).

A história recente nos ensina que a comunidade Tapeba foi formada a partir de várias sociedades indígenas que habitavam e se reuniam na antiga aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres, de Caucaia, originando, dessa forma, o Município com esse nome, nos arredores da cidade de Fortaleza-CE. A comunidade Tapeba foi assim formada a partir de três etnias indígenas: potiguaras, tremembés e cariris que habitavam as margens do Rio Ceará, naquela mesma localidade de Nossa Senhora dos Prazeres, de Caucaia (Fonte: Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapebas>>. Acesso em 25-03-2016).

O reconhecimento dessa tribo, só aconteceu na década de 1980, uma vez que até aquela ocasião, o Estado do Ceará era considerado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como não sendo habitado por indígenas em virtude da constatação ou decretação, pelo Presidente da Província, no ano de 1863, da extinção da população indígena cearense. “A presença indígena deixou de ser ignorada quando a Arquidiocese de Fortaleza passou a atuar no município de Caucaia junto à coletividade dos Tapeba e prestou assistência a esse processo de reconhecimento ao longo dos anos” (Fonte: Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapebas>>. Acesso em 25-03-2016).

## **7.2 Qual a Realidade histórica da Tribo Tapebas/Caucaia/CE/Brasil?**

A realidade da Tribo Tapebas/Caucaia/CE se encontra descrita após a análise documental do acervo bibliográfico dos Índios Tabelas, localizados no Município de Caucaia/Ceará/Brasil. A realidade Tapeba está, descrita a partir da sua origem, numa sequência de fatos históricos sobre a etnia Tapeba constantes nos registros do Instituto Histórico Geográfico do Ceará (IHGC), na imprensa nacional e estadual, nos registros encontrados na Arquidiocese de Fortaleza/CE, além das informações obtidas em dissertações de mestrado e teses de doutorado de alunos da Universidade Federal do Ceará, existentes no acervo bibliográfico da instituição.

O IHGC, em seus relatos históricos, descreve que os fazendeiros indignados com a falta de mão-de-obra escrava, em razão da proteção dada aos índios pelos Jesuítas, pressionaram o governo português, exigindo a extinção de tais aldeias e a expulsão dos Padres, objetivando escravizar os índios da Província.

Cunha (1986) expressa que, em 1863, o Senhor, Presidente da Província do Ceará declara solenemente por decreto que não existia mais índios na Província. Como os índios existiam na informalidade, as terras dos silvícolas foram incorporadas ao latifúndio provincial sem qualquer embaraço. A partir daquele momento, o Estado impôs silêncio aos índios, proibindo-os de serem reconhecidos como índios na Província do Ceará, uma vez que o Presidente da Província, já, havia negado a existência dos índios na localidade.

Os índios Tapebas, sem terras e sem proteção do Estado, entraram em completa decadência, a ponto do Jornal o Estado de São Paulo (1969) publicar uma matéria sobre a situação de miséria em que se encontravam os índios Tapebas no Estado do Ceará:

Há séculos, eles foram guerreiros valentes, hoje são farrapos humanos, vivendo em zona alagadiça como animais. Comendo e dormindo no chão. As pouquíssimas redes dos mais velhos ou dos doentes. São índios bêbados. São frases comuns entre as pessoas que os olhas. São choupanas, feitas de palhas de carnaúba com 10 metros quadrados abrigam cada uma 10 ou 15 pessoas. Não tem terras e ninguém do governo se importa com eles, nus, comendo horrores, são um atestado vivo do panorama de grande parte das tribos indígenas brasileira (Jornal Estado de São Paulo, 6/6/1969).

Em 1984, a Arquidiocese de Fortaleza, Estado do Ceará, por intermédio do Cardeal Arcebispo D. Aluísio Lorscheider, falecido, comunica ao Governo Federal que a Igreja constatou a existência de uma população indígena residente às margens do Rio Ceará, remanescentes dos índios Tapebas, os quais estavam vivendo em situação de pobreza absoluta, com alto índice de mortalidade infantil, criminalidade e suicídio (ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA/CE, 1986).

Relata Cordeiro (1989) que, no ano de 1986, a Câmara Municipal de Caucaia aprovou a Lei nº 22.416 de 22/09/86, preservando a bacia do Rio Ceará, reconhecendo a presença indígena, por meio da tribo dos índios Tapebas.

O Jornal Diário do Nordeste, publicado em 23/12/2012, descreve que em 1987 os índios Tapebas realizaram uma grande passeata na Avenida Beira Mar, em Fortaleza

Ceará, reivindicando uma área de terra, e divulgando uma carta na qual eles dizem que: “A humilhação acabou em 1758, mas a humilhação continuou. A terra que é o maior direito para nós índios, foi sendo tomada de nós. Lutamos pela sobrevivência de nossa terra e de nossa cultura”.

Os índios Tapebas vivem atualmente em uma região aproximadamente de 600 hectares e têm uma população que ultrapassa os 6.000 (seis mil) índios, bem como as 19 comunidades já numeradas por Tofoli (2010), assim denominadas: Capoeira, Agua Suja, Bom Jesus, Cigana, Itambé, Lagoa, Capuan, Jardim do Amor, Lagoa I, Lagoa II, Lameirão, Mestre Antônio, Ponte I, Ponte II, Trilho, Vila Nova, Vila dos Cacos, Sobradinho e Picuí, que sobrevivem da caça do caranguejo, da produção de artesanato em palha de carnaúba e apresentações culturais em escolas e centros universitários.

Salienta-se, porém, que alguns dados, principalmente os populacionais, são controversos conforme demonstra o extrato abaixo:

Os dados aqui comentados foram obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Trata-se, portanto, de dados amostras que devem vistos com cautela principalmente considerando o tamanho do grupo. É de se salientar, ainda que os indígenas registrados na amostra são pessoas que se consideram indígenas e que não necessariamente residem em reservas indígenas ou são efetivamente indígenas. Os dados da PNAD que serviram de base para os indicadores a seguir apresentados se referem a uma população de cerca de 20 mil indígenas no estado. O Censo de 2000 indicava uma população em 2000 de 12.198 índios no estado (CEARÁ, 2006, p. 19).

População residente no Estado do Ceará, por sexo, segundo cor ou raça.						
Cor ou raça	População residente (%)					
	Ano					
	2002			2004		
	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher
Total	7 762 619	48,09	51,91	7 998 849	49,97	53,08
Branca	34,01	46,33	53,67	33,27	46,98	53,81
Negra	<b>65,73</b>	49,06	50,94	<b>66,35</b>	51,43	52,59
Amarela e Indígena	<b>0,26</b>	33,25	66,75	<b>0,38</b>	71,32	81,48

Fonte: IBGE, Diretoria de Estatísticas, Censamento de Famílias e Endereços, Estatísticas Mensais por Amostra de Domicílios 2002/2004

Tabela 1. - Fonte: Marco Referencial dos Povos Indígenas do Estado do Ceará

No artesanato, os índios Tapebas trabalham com a fibra da palha da carnaúba da qual é produzida uma infinidade de produtos, como tucum, vassouras, bolsas, cocares, brincos, entre outros produtos indígenas. Utilizam as sementes e as transformam em colares e adereços, produzem instrumentos musicais utilizando o bambu. Estes são alguns dos muitos produtos artesanais confeccionados pelos índios Tapebas.

Na culinária tem a tapioca, paçoca de camarão, mingau de carimã, cuscuz de macaxeira e pé-de-moleque estão entre tantas outras iguarias que despertam o paladar da culinária indígena.

Na saúde, os índios Tapebas têm o conhecimento das ervas naturais que curam e servem para a produção de diversos produtos da farmacopeia viva. Os rituais sagrados, como, cantos e danças ancestrais (Toré), são a expressão maior de reafirmação de sua identidade étnica e também fazem parte de sua história, isto é, de sua riqueza cultural.

Em relação à caça do caranguejo, os índios enfrentam problemas com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que proíbe a caça no período do defeso dos crustáceos, pois é nesta fase que se encontra a reprodução e sua caça dificulta a sobrevivência da espécie. Além disso, o rio Ceará e os mangues que protegem as suas margens estão quase que totalmente poluídos, dificultando a sobrevivência dos caranguejos.

Com a reafirmação de sua origem indígena, atualmente, os Tapebas expõem sua arte e buscam oportunidade de uma vida melhor. Embora vivendo em comunidades diferentes, preservam seus conhecimentos tradicionais e atualizam formas diferenciadas de apropriação dos recursos naturais, onde o extrativismo está em harmonia com a natureza e o meio ambiente.

A discriminação social aos índios vai desde a expulsão das terras indígenas, poluição do rio Ceará, massacres, atropelamentos, homicídios, e até suicídios, tem sido denunciada por intermédio do Jornal Diário do Nordeste, na edição de 17/09/2007, que assim noticia:

A Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República vai acompanhar as investigações das mortes de índios Tapebas, em Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, que aconteceram no começo do mês. Na última década, mais de 30 índios foram assassinados no Ceará. Na comunidade indígena, o clima é de medo.

A presença indígena deixou de ser ignorada quando a Arquidiocese de Fortaleza passou a atuar no Município de Caucaia junto às comunidades dos Tapebas e prestou assistência ao processo de reconhecimento ao longo dos anos. Hoje, as organizações não-governamentais como a Associação Para o Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO) e a *Fondation Abbé Pierre por leLogementdesDéfavorisés* (FAP), da França, também estão atentas às questões da comunidade, sendo parceiras da Associação das Comunidades dos índios Tapebas no seu Centro de Produção Cultural, situado, também, às margens da BR-222.

### 7.3 Qual a Contextualização ambiental, topológica e social dos alunos da Escola Indígena da Ponte?

Os alunos que estudam na Escola Indígena da Ponte, local onde se realizou a pesquisa, na maioria, são descendentes da aldeia dos índios Tapebas, mais conhecida como Comunidade Indígena da Ponte II, que está localizada em ambos os lados, direito e esquerdo, da Rodovia Federal, BR. 222, que liga Fortaleza à zona norte do Estado do Ceará.



Figura 2. Região do rio Ceará, onde estão os Tapebas

A população de crianças e adolescentes que fazem parte da tribo Tapeba, juntamente com outros alunos que não têm origem indígena, é matriculada na Escola Indígena da Ponte, numa faixa etária que varia de 03 (três) a 18(dezoito) anos, ou seja, são alunos do Pré-escolar I ao 9º ano do Ensino Fundamental II. As famílias desses alunos são muito pobres, sobrevivem da venda de caranguejos que tiram do mangue e de vendas de artesanatos produzidos na própria tribo. Essas famílias recebem como estímulo do Governo Federal uma ajuda financeira denominada bolsa-família, cujo valor varia com o número de filhos em idade

escolar, mas a escola deve exigir frequência escolar mínima num percentual igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

A diretora da escola nas reuniões estimula os pais a manterem os filhos na escola e avisa que os alunos devem usar o fardamento escolar que é composto de: - uma blusa cor verde com a logomarca da tribo Tapebas, ou seja, um cocar em tamanho pequeno desenhado na parte da frente e outro tamanho grande na parte posterior (costas) da blusa dos alunos, com o nome *NEMBO'ESADA INDÍGINA DA PONTE*, - calças jeans azul e calçados de preferência tênis, condizentes com o fardamento. Os pais dos alunos, no entanto, apesar da ajuda do Governo, alegam que não dispõem de condições financeiras para adquirir a blusa da farda, as calças *jeans* e muito menos o calçado escolar. Por isso, os filhos frequentam a escola com roupas o mais simples possível, muitas vezes sem uma simples chinela, portanto assistem às aulas descalços.

Tabela2 : Alunos de escolas em terras indígenas por dependência - 2006

DEPENDÊNCIA	MODALIDADE DE ENSINO			
	INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	TOTAL
MUNICIPAL	258	424	0	682
ESTADUAL	613	2.263	102	2.978
<b>TOTAL</b>	<b>871</b>	<b>2.687</b>	<b>102</b>	<b>3.660</b>

Fonte: MEC/INEP

Tabela3 : Alunos de escolas em terras indígenas por município - 2006

MUNICÍPIO	MODALIDADE DE ENSINO			
	INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	TOTAL
CAUCAIA	398	756	-	1.154
ITAREMA	68	492	-	560
MARACANAU	96	350	-	446
PORANGA	65	354	-	419
MONSENHOR TABOSA	31	217	-	248
CRATEUS	70	130	-	200
ITAPIPOCA	22	96	-	118
PORANGA	-	-	102	102
PACATUBA	42	38	-	80
AQUIRAZ	15	51	-	66
ARATUBA	18	45	-	63
ACARAU	15	39	-	54
QUITERIANOPOLIS	16	32	-	48
TAMBORIL	12	25	-	37
NOVO ORIENTE	-	36	-	36
CANINDE	3	26	-	29
<b>TOTAL</b>	<b>871</b>	<b>2.687</b>	<b>102</b>	<b>3.660</b>

Fonte: MEC/INEP

Fonte: Marco Referencial dos Povos Indígenas do Estado do Ceará

Essas crianças e adolescentes são facilmente vistas, nos finais de semanas, vendendo caranguejos às pessoas que por lá trafegam nos seus carros em direção às praias. Estas vendas garantem a sobrevivência de si e da sua família, que eles, juntamente com os pais, retiram do mangue, localizado às margens da BR-222.



Figura 3 - Indígena vendendo caranguejo

#### 7.4 Qual a Caracterização dos alunos da Escola Indígena da Ponte?

O cacique *Arapuã* da tribo dos Tapebas, em entrevista para este pesquisador relata o sentido de ser índio e assim falou:

Antes o homem branco queria que nós vestísse as roupas para não andar nu por que era feio, e agora querem vestir o índio, porque senão, ele não é índio. Por isso, a etnia Tapeba e demais etnias, vão, com o passar do tempo, perdendo espaço na sociedade e a sua própria identidade cultural (Cacique Arapuã, 2015).



Figura4 - Cacique Arapuã

Mediante a observação participativa, este pesquisador observou que a comunidade indígena Tapeba, localizada em Caucaia/Ceará apresenta as seguintes características:

- os indígenas apresentam valores moderados de massa corporal e baixa estatura em comparação com a média da população brasileira, no entanto, apresentam semelhanças com outros indígenas brasileiros;
- quanto ao somatotipo pode-se constatar que o gênero masculino apresenta como componente predominante a mesomorfia, caracterizado pela presença de músculos e estrutura óssea densa, enquanto o gênero feminino exhibe formas corporais mais arredondadas, porém com presença de músculos na sua estrutura física, sendo então constatado o componente endomórfico como predominante;
- conforme a observação participativa ativa, observou-se que os dois sexos apresentam fortes indícios de músculos, no entanto, com presença de gordura corpórea, mais acentuada nas mulheres por terem associados questões fisiológicas e hormonais, embora esta presença seja classificada como prejudicial a sua saúde, por terem sido enquadradas com níveis acima da normalidade.



Figura 5 - Descendentes dos Tapebas

Os dados relatados relativos aos aspectos éticos presumem-se que devem estar agregados aos hábitos alimentares e ao estilo de vida adotado pela população. Estes hábitos indicam variáveis direcionadas à população indígena brasileira nas diversas etnias, levando-se em consideração os aspectos culturais, uma vez que os padrões culturais interferem de certa forma nas características morfológicas.



Figura 6–Descendentes dos Tapebas

Em face do exposto e considerando-se as variáveis hereditárias, alimentares, culturais e ambientais, evidencia-se que os alunos da Escola Diferenciada Indígena da Ponte que descendem diretamente dos índios Tapeba denotam tipologias biotipológicas similares às de seus ancestrais.

### **7.5 Como se dá a Educação indígena Tapeba nas vertentes informal e formal?**

Descreve-se nesta unidade de estudo como se configura a Educação Tapeba nas vertentes formais e não formais, tanto no contexto escolar como no ambiente social onde a comunidade indígena Tapeba habita.

#### ***7.5.1 Educação indígena não-formal***

Ao observar os alunos, que se encontram na fase da adolescência da comunidade indígena, verifica-se que há certa resistência em cumprir normas, que contrariem os seus interesses imediatos numa espécie de rebeldia que se observa, principalmente, quando os pais, no ambiente familiar, tentam impor suas ideias, objetivando o cumprimento de ordens ou quando lhe negam algo de seu interesse, em geral, rompem com a autoridade familiar, muitas vezes, quando se trata da iniciação na vida sexual.

No que concerne à influência dos meios de comunicação na Educação dos adolescentes, observou-se que os indígenas não são diferentes dos demais. A televisão tem muita importância na iniciação sexual precoce, tanto no sexo masculino quanto no feminino.

Muitas das meninas de 13 (treze) anos já se iniciaram na vida sexual ativa, sendo comum encontrar meninas de 12 (doze), 13 (treze) e 14 (quatorze) anos grávidas.

A Educação Indígena do povo Tapeba na vertente informal, em que pese às influências do meio social em que vivem, tem sua base fundamental na manutenção e continuidade da cultura indígena, por meio das danças, festas alusivas às conquistas do povo indígena, principalmente da etnia Tapeba.

No que diz respeito à Educação para sobrevivência, a pescaria e a captura do caranguejo no mangue são algumas das modalidades importantes. Os filhos e as filhas acompanham os pais nestes trabalhos, em face da difícil luta pela sobrevivência.



Figura 7 - Indígena vendendo caranguejo

A elaboração dos objetos indígenas tais como: cocares, colares, maracas, cestos, arcos e flechas e todos os objetos artesanais que fabricam são vendidos, como forma de melhoria da renda familiar.

As canções e as suas letras são cantadas repetidas vezes pelos mais velhos, seguidos dos jovens. São referências, sem dúvida, da manutenção da cultura indígena e da Educação informal entre eles, residindo aqui um viés pedagógico inovador pelo fato da aprendizagem não ser realizada por meio de um “professor”, mas de modo até autodidático.

As folhas e as raízes são utilizadas para curar as doenças, com uma espécie de farmácia viva, assim como as curas por intermédio das rezas, ministrada pelo (a) Pajé, completam o processo de Educação na vertente informal, que nada mais é do que a transferência dos conhecimentos da geração mais velha para a geração mais jovem da tribo,

mediante a tradição, em que a presença de um professor não se faz necessária, já que a aprendizagem é natural, como ensina Papert (2005).

Conforme se observa na comunidade Tapeba, a aprendizagem informal é fundamentada na assimilação através da repetição, da imitação e da ajuda dos mais velhos.

### 7.5.2 Aprendizagem e significação dos valores culturais - a música e a dança

As histórias das músicas e danças do *Toré* relatadas nas festas indígenas, principalmente na Festa do Pau Branco, foram observadas e contadas, a este pesquisador, por alguns índios da comunidade Tapeba, homens e mulheres. Assim sendo, seguem-se as histórias e os comentários das canções e músicas que contam a história dos índios da etnia Tapeba, músicas estas constantes do CD em anexo:

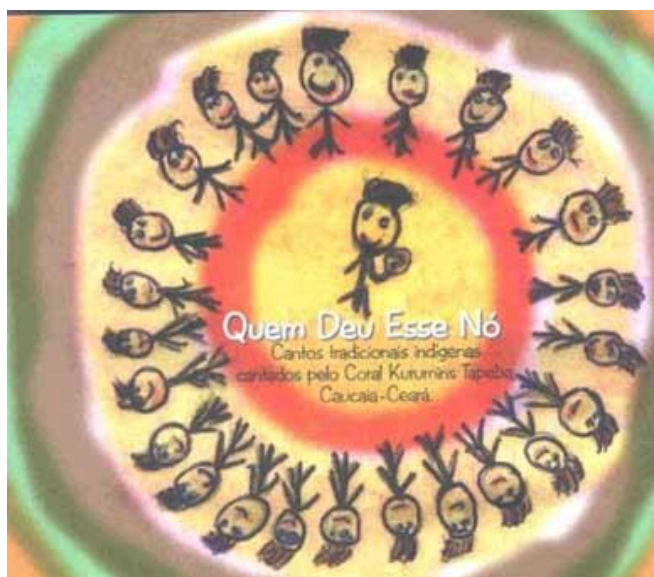


Figura 8 - Capa do CD com músicas - Quem deu esse nó

I) A canção *Na Tapera* tem um significado e uma mensagem que foi explicada por *Guaraci*, uma liderança indígena, que é também é puxador de *Toré*. Ele disse:

A música indígena, *na tapera*, não tem começo e ao mesmo tempo não tem fim. Você pode pegar uma música dessa e cantar a noite todinha. Não é como as outras que tem a hora de começar, de terminar, tem tudo isso. E a música indígena, ela não tem. Só tem começo e pode rodar a noite todinha, que ela não vai ter fim não.

A música e a dança dos índios expressam valores culturais e explicam o que é ser índio, explica uma índia de nome *Araci*: “Ser índio para mim é não ter vergonha de dançar o

Toré, não ter vergonha de vestir roupa de índio e mostrar sua cultura, ser índio é amar uns aos outro.” E continua o comentário:

O *Toré* é um ritual sagrado do nosso povo, que é dançar nas comemorações, por exemplo, quando fazemos as retomadas de nossas terras com canções que lembram os momentos de lutas e vitórias do nosso povo e quando dançamos nos sentimos livres.

A afirmação ser índio, verbalizada por *Thainá*, é reforçada deste modo: “Ser índio para mim é ter cultura rica em costumes, crenças e tradições. Nosso povo luta pela terra que é direito do índio e que hoje vivem os fazendeiros e sítiantes [...]”.

II) A canção “*Na Jurema*” expressa música, letra e danças foi produzida durante um encontro de tribos indígenas na Serra de Ororubá, localizada no Município de Pesqueira, no Estado de Pernambuco que *Guaraci*, assim comenta:

Essa moda surgiu num encontro em Xucuru, em Pesqueira/PE, fora daqui, foi uma caminhada muito grande, uma retomada que eles fizeram, era uma caminhada dentro da mata. Nesse dia tava todo mundo, os Tremembé, Tapeba, Jenipapo, todos os índios do Ceará.

III) A Canção “*Índio Guerreiro*”. Ao comentar a letra e o ritmo da música, outro índio Tapeba (*Caubi*) disse: “o índio tem muita força para lutar contra tudo e qualquer coisa que impedir o mundo de ser feliz”.

IV) Canção “*O Galho da Jurema*”. A letra e a música expressam a relação indígena com o termo *jurema*. *Guaraci* assim se expressou:

A *jurema*, para os mais velhos, era feita a bebida pro próprio ritual deles. Aí, tomavam, entravam no espírito da natureza, com a terra; o meu avô, os mais velhos, sempre cantavam ela. Ela é cantada por todos os povos daqui. Ninguém sabe quem fez, mas de alguma aldeia nasceu, e ela tá construindo o nosso ritual, porque tava todo mundo e todo mundo fez e ela é construída com todo mundo.

V) A canção “*Sentado na Pedra*” foi explicada por *Guaraci*, que verbalizou:

Esta música era mais cantada pelos mais velhos, à noite começava a bater na sua lata, um ganzá, um pandeiro de lata, além da maraca, que é um instrumento usado por nós para puxar o *Toré*, e assim, faziam a festa durante a noite.

VI) Canção “*É Deus no Céu/Orubá*”. Afirma *Thainá*: “Com nossas vestes tradicionais, *cocares*, saias e pinturas no corpo é feita a evocação dos deuses e espíritos da aldeia”.

*Guaraci* explica a mesma canção dizendo:

A música é importante no espírito. Você tá cantando uma música que dá certo com seu espírito, pronto, aquela dali não sai da cabeça mais nunca, só quando passar para outra pessoa. Ela entra, fica dentro e acabou-se né?

VII) Canção “*Quem deu esse Nó*”. Uma liderança indígena disse: “A música que se caracteriza muito na memória é quem deu esse nó, porque conta como foi nosso passado”. *Guaraci* complementa, dizendo:

A gente canta a situação hoje que os índios vive, quem fez a confusão, porque eles tão dando o nó e a gente tá se livrando do nó aí. Esse nó tá dado, aí nós grita. Nós desata já, que tamo desatando, que é a luta hoje que nós tamo fazendo, mostrado a luta, o trabalho nosso, sempre reivindicando a terra. Hoje os alunos cantam, que pode chegar em qualquer colégio e perguntar. Vocês conhecem a música Quem deu esse nó? Que todo mundo sabe onde os índios passam. A festa das Crianças, a semana do índio que eles fazem, a única música que eles cantam, em todo colégio indígena, é essa.

VIII) Canção: “*Perenuê*”. Comenta *Guaraci*:

Essa música a gente fez no ritual também. Ela explica bem que aqui nós só tem jurema preta e sabiá né? Porque antigamente os mais velhos fazia seu cocar de pena de arara, que isso aí nós não tem mais. Cabou-se, né? Aí surgiu a música para contar a história nossa mesmo e mostrar pro público o que nós não temos aqui. Todos os povos cantam, também.

IX) Canção: “*Menino de Pai Vovô*”. Comentário de *Guaraci*:

Essa música é mais antiga. Surgiu no começo da nossa luta em 84, 85. Ela foi começada num encontro, numa mangueira muito grande. E a gente sempre batia assim, quem era o Pai Vovô? E Pai Vovô é um pássaro que tem na mata, que pra gente é abençoado, que aí quando ele canta, diz: pu vu vu! E foi aí que agente foi pensar o que era o Pai Vovô. Aí a mata e a mangueira, e começamo a tirar ideia, conversar com o pessoal. Cada ritual nós temos muitos índios, só Tapeba. E quando a gente faz uma música é de todo mundo. Todo mundo pode cantar. Essa mangueira era perto da lagoa não existe mais não. Cortaram começaram a fazer casa, foram acabando.

X) Canção: “*O Vento Balança o Mar*”. Foi explicada por *Caubido* seguinte modo. “A plantação é muito importante para a sobrevivência do povo indígena que tem que retomar sua terra, que era sua há muitos anos e ainda é”.

Comenta *Coaraci*:

Quando se fala em retomada, se fala em trabalho para servir a própria comunidade. Quando eu comecei a participar da retomada eu tinha dez anos de idade Todos nós

estávamos lá, trabalhamos todos juntos, assim retomamos uns capinando outros roçando, uns cavando os buracos, outros colocando as estacas, outros iam plantando.

*Caubi* continua os comentários dos índios Tapebas:

Para o povo indígena, saúde é uma condição para ser feliz. Ter saúde é muito mais que estar sem doença. É ter alegria, poder trabalhar, fazer festa, estar protegido pela força do pajé e dos rezadores e viver de acordo com a própria cultura. Não há garantia de saúde sem a garantia da terra demarcada, sem condições adequadas de educação, ritualização e de vida com o meio ambiente protegido.

XI) Canção: “*Samambaia*”. O índio Tapeba *Guaraci* explica como surgiu a música.

Antigamente, os mais velhos cultivavam a samambaia como uma tradição, muito usada para fazer remédio. Aí fomos pensando como é que fazia a música samambaia. Você tem uma história de quinhentos anos. Você pra construir ela de novo, é difícil pra você ter uma memória de quinhentos anos pra hoje. Aí fomos pensando o que era samambaia, como era que a gente ia fazer essa música? Aí, foi nessa. É nossa, é Tremembé, é Pitaguari, é Jenipapo e é Tapeba. As nossas músicas de ritual, ela é cantada por todos.

XII) Canção: “*Na Lagoa dos Tapeba*”. Mais uma vez, o índio Tapeba *Guaraci*, comenta, neste caso, a história da moça da lagoa.

Antigamente tinha uma pedra no meio da lagoa. Nela aparecia uma moça de cabelos longos. Ela era muito bonita, linda como a água! Essa moça era encantada, mas um dia quebraram a pedra e desfizeram o encanto. Nessa lagoa, eu e a gente canta, na pesca do uruá que a comunidade faz muito. Uruá é uma lesma dentro de uma casca que a gente tira e saboreia com uma farofinha. Antigamente os mais velhos faziam pirão dela. Essa música ela foi criação coletiva com os Tapeba, Tremembé, Pitaguari e o Jenipapo Kanindé, no magistério indígena com os povos que tavam lá. Essa música bateu e, como é que a gente vai usar os instrumentos? Os instrumentos eram o violão, as maracas, mas não tava entrando no clima. Aí pegamos um pote grande e *pápápá* e começou a dar aquele som diferente”.

XIII) *Caubi* fala da educação e da socialização das crianças e dos jovens indígenas.

Cada povo constrói historicamente formas de educar e de socializar suas crianças e jovens ancoradas nas tradições que garantem sua continuidade enquanto povos diferenciados. A educação numa comunidade indígena não é tarefa realizada individualmente, a educação na vida das pessoas é uma tarefa coletiva. Toda comunidade está envolvida e se empenha em tornar cada criança um membro integral de sua cultura, participando de toda uma vida, gozando de todos os benefícios gerados no trabalho coletivo. A sociedade indígena sabe que é pela educação que transmite e se reconstrói a Cultura.

XIV) Canção: “*Na Entrada da Mata*”. O Cacique da tribo Tremembé comenta a relação entre índio e negro assim: “O índio e o negro são companheiros de caminhar, de luta, de toda experiência, de sofrimento, de massacre, sempre tivemos junto, sofremos junto, são amigos, aliados muito forte”.

Outro índio Tapeba, *Guaraci*, comenta a mesma música falando assim dizendo:

Como as crianças cantam se torna certo também, porque a gente tem duas maneira de entrar na mata que é a caminhada, e tem parte da roda, que é o nosso ritual, o toré, o nosso sagrado né? Por isso que às vezes, a música indígena, ela nunca é errada, pois qualquer maneira que você vai, você tá certo, que ela tá falando na cultura e na luta.

*Caubi* tece um comentário final: “Estamos vivos apesar dos massacres, da violência que nos fizeram. Estamos vivos e vamos mostrar que estamos de pé e temos propostas para construir o Brasil nos próximos 500 anos”.

### ***7.5.3 Educação indígena formal - Como são os procedimentos pedagógicos e as práticas educativas na disciplina Língua Portuguesa?***

A Educação Indígena formal da comunidade Tapeba se encontra desenvolvida mediante os planejamentos anuais, bimestrais e mensais das disciplinas que compõem o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, numa clara demonstração de preferência pelo modelo fabril, tradicional, cuja didática é a memorização como fonte de aprendizagem, conforme foi observado. Atualmente, as instituições do sistema educacional escolar denominam o antigo PPP de: Projeto Pedagógico Curricular da Escola (PPC), (BRASIL, 1996) que, além de versar sobre uma justificativa acerca da dimensão sóciofilosófica da escola, seus objetivos, metas, missão, valores, ficha de identificação da escola, os marcos: situacional, os aspectos priorizados pelas escolas, o entendimento da escola, sugestões de superação da escola, o cronograma das estratégias, os projetos complementares e as datas comemorativas além das atividades diárias em sala de aulas.

Com base nos fundamentos legais de apoio e reconhecimento ao índio e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que concedeu ao índio direito a educação diferenciada, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará vem desde na década de noventa desenvolvendo ações voltadas para a população indígena.

No caso da educação diferenciada, a atuação de professores indígenas foi primeiramente viabilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), com apoio da Associação Missão Tremembé.

Mais recentemente, outro modelo de educação indígena passou a ser implementado e oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo apoiado pela FUNAI (CEARÁ, 2006, p. 11).

A disciplina Língua Portuguesa, para os alunos da Escola Indígena da Ponte é a língua básica e fundamental de que dispõem para o processo de comunicação no dia a dia, tanto na comunidade deles, quanto na sociedade como um todo. Todos os documentos que regulam a vida na sociedade brasileira são escritos em Português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos, entre outros. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do País, além da possibilidade de acesso às informações e as suas diversas tecnologias.

Observou-se que os textos dos cantos são produzidos em Língua Portuguesa, nas escolas e nas comunidades indígenas Tapebas, razões que possibilitam a divulgação dos conhecimentos tradicionais, a afirmação e a continuidade de suas tradições e diversidades culturais.

Observou-se e constatou-se, por via de registros e outros documentos que os procedimentos pedagógicos e as práticas educativas relativas às disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, para o ano 2015, dentre elas a disciplina Língua Portuguesa, foram planejadas durante a Jornada Pedagógica dos dias 26 a 29 de janeiro de 2015 e consolidada no dia 02 de fevereiro por ocasião do planejamento coletivo. Então, sobre a realização de eventuais práticas pedagógicas modernas, incluídas ou não no planejamento, assim se reportaram os professores:

Existem orientações didático-pedagógicas prescritas no planejamento escolar para serem desenvolvidas durante o processo de aprendizagem e estas devem ser seguidas integralmente. As orientações do planejamento são elaboradas de conformidade com o currículo (programa) da escola e as recomendações da Seduc (PROFESSOR C).

nesse caso, nessa escola, eu acho que a gente não tem tanto. Segue a tradição até porque, quando que penso em inovação pedagógica eu penso em novas maneiras de fazer o aluno aprender aquele conteúdo. Como é que ele vai entender aquele conteúdo. Eu to passando uma informação para ele como é que ele vai processar aquela informação, como é que eu vou transmitir aquela informação. Aí nesse sentido eu acho que a gente não tem tantos recursos para fazer essa inovação (PROFESSOR B).

Por questões de ordem epistemológica, com vistas a concretizar a análise do conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa a luz da concepção Inovação Pedagógica, foi observado que apresenta-se somente o planejamento do sexto ano do Ensino Fundamental, cuja finalidade visa a evidenciar e consubstanciar as análises. Ressalta-se que os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos didáticos e de avaliação das disciplinas são paradigmáticos e distribuídos em quatro bimestres letivos. Essa é a razão de se apresentar apenas o planejamento do sexto ano, uma vez que os demais anos seguem a mesma sistemática.

Questionada sobre as diferenças do ensino da Língua Portuguesa na Educação Indígena e não indígena, a professora C, assim declarou:

Na realidade o diferencial da educação indígena da outra não indígena, é que na *escola diferenciada indígena* se trabalha a cultura específica da comunidade indígena para manter viva a tradição cultural, mas dissociada do ensino da Língua Portuguesa.

Percebe-se, com nitidez, por meio da triangulação de dados que os resultados da observação, das entrevistas e dos documentos (anexo 1- Calendário escolar) comprovam e convergem para a conclusão de que predomina o ensino tradicional baseado na memorização de informações e no clássico modelo didático, incluindo até o já conhecido horário escolar, conforme abaixo, um dos mais tradicionais instrumentos da escola fabril.

#### Quadro

**Horário da disciplina Língua Portuguesa.  
Escola Indígena da Ponte / Caucaia/ Ceará. 2015.**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Manhã	8º ano 3 (três) horas-aulas	7º ano 3 (três) horas-aulas	7º ano 2 (duas) horas-aulas	-	8º ano 2 (duas) horas-aulas
Tarde	9º ano 3 (três) horas-aulas	6º ano 3 (três) horas-aulas	9º ano 2 (duas) horas-aulas	-	6º ano 2 (duas) horas-aulas

Fonte: Escola Indígena da Ponte, 2015.

Confirmando essas assertivas e questionado sobre como se processa a aprendizagem da Língua Portuguesa, o professor A (2015) assinala que “quando se fala da Língua Portuguesa a aprendizagem se faz através da leitura, interpretação e formação de textos, estudo da gramática, e da literatura, com suas épocas e períodos literários”.

Para a mesma indagação, o Professor B tem a seguinte resposta:

Primeiro de tudo, o ponto mais difícil aqui na comunidade é o acesso à informação; os equipamentos são muito precários e no ambiente dos índios não existem condições de encontrar fácil acesso; além dos poucos livros, os outros recursos de aprendizagem, como a internet inexistem; ademais contam com um agravante: a comunidade é muito pobre social e economicamente. (PROFESSOR B, 2015, Audio...).

Em relação à ocorrência das práticas pedagógicas inovadoras, o professor A se expressou dessa maneira:

Aqui, ainda se mantém o sistema tradicional de ensino e de aprendizagem, onde a maioria dos alunos não tem livro, mesmo sendo o único recurso didático no principal processo de aprendizagem e é mediante a utilização do livro que se dá a transmissão dos conteúdos (PROFESSOR A).

Enquanto isso o professor B se manifestou dessa forma: “Bem, eu sigo uma linha de raciocínio; digo: sigo o currículo escolar como todos os outros professores”.

Relativamente ao currículo como instrumento disciplinador do ensino, mesmo que se trate de uma tribo indígena, o professor A afirma que:

Como toda escola regular pública do Estado, a escola indígena segue as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental que vem da SEDUC. A diferença entre a escola regular e a escola indígena é que nesta última, já vem delineados os temas de aprendizagem vinculados à cultura indígena no sistema de ensino; o direcionamento para a aprendizagem da Língua Portuguesa é o mesmo e a grade curricular é a mesma da escola regular. (PROFESSOR A, 2015).

Quais os procedimentos pedagógicos utilizados para a aprendizagem da Língua Portuguesa? Para responder a este questionamento, o professor A assim falou:

Durante as aulas, eu trabalho a gramática, a leitura e a escrita. Peço aos alunos para escrever diversos textos como exercício. A parte literária dos textos sempre se relaciona com a realidade deles, isto é, na história deles e voltado para eles, para a história deles. No final da aula, se verifica se os objetivos elaborados foram alcançados de acordo com o planejamento. (PROFESSOR A, 2015).

Em relação à existência de dificuldades no seu trabalho, e o que faz para superar essas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, o professor B conclui que:

Existem algumas dificuldades no trabalho como professor, mas eu procuro driblar essas dificuldades ao me adaptar a elas numa tentativa de introduzir no processo de

aprendizagem, o conteúdo do planejamento e o programa estabelecido pela escola (PROFESSOR B, 2015).

No que concerne à avaliação da aprendizagem dos alunos, o professor B tem a seguinte opinião: “Devido à precariedade de recursos a avaliação da aprendizagem é feita de conformidade com o sistema tradicional. São elaboradas provas escritas de múltiplas escolhas e, às vezes dissertativas”.

Pode-se inferir do exposto que o plano da disciplina se configura na Pedagogia Conservadora, vinculada à tendência tradicional da Educação a qual prioriza o ensino, a instrução, o formalismo e, por via de consequência, o foco é o professor. Há pouca ou nenhuma referência relativa à importância da aprendizagem, que é vista como uma atribuição do aluno, uma vez que esse é considerado *tábula rasa* e um ser dependente do mestre, logo a aprendizagem do aluno não se caracteriza como fundamental à construção de conhecimento.

Convém ressaltar que:

Na tendência tradicional, a pedagogia [...] se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. E a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 1994, p. 55).

A professora C não deixa dúvidas quanto a isso: “O que faço é explicar o conteúdo. Explico, leio com eles, debato, pergunto, faço atividades com eles, eles participam, interagem na hora, as vezes lá na lousa” (PROFESSORA C).

Como destacou a observação participante ativa, a aprendizagem da Língua Portuguesa na comunidade Tapeba não se constitui atividade principal, mas apenas o ensino, sem muita preocupação com o que os alunos aprendem, mas com foco no cumprimento do currículo, conforme destacou o professor A:

Devido à precariedade de recursos a avaliação da aprendizagem é feita de conformidade com o sistema tradicional. São elaboradas provas escritas de múltiplas escolhas e, às vezes dissertativas. As práticas pedagógicas e as avaliações são difíceis de serem executadas devido à falta de atenção dos alunos, brincadeiras frequentes entre si, ausência dos alunos às aulas com bastante frequência.

Não é difícil a confrontação e a respectiva confirmação do *status* por meio de informações coletadas através das entrevistas, da observação participante ativa e da documentação, com destaque para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e o quadro de horários localizado á página 95, facilitando, dessa maneira, a triangulação de dados com o objetivo de ratificação da situação encontrada. Ou seja, a escola mantém seu padrão tradicional de ensino, baseado no modelo fabril em que a memorização é o principal instrumento de aprendizagem, conforme demonstram as informações coletadas através dos instrumentos citados acima.

### **7.6 Porque a Escola Indígena da Ponte - escola diferenciada?**

A Escola Indígena da Ponte, por ser uma Escola Diferenciada, está localizada à margem da BR-222, no km 7, na região do TABAPUAZINHO, no Parque São Gerardo, Município de Caucaia, onde se encontra a Aldeia Indígena da Ponte, Rua Cacique Arapuã nº 68.

Atualmente a Escola funciona com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, em atendimento educacional à Comunidade Indígena da Ponte de etnia Tapeba. Esta Comunidade está constituída por 30 famílias, de um lado, e 35 famílias do outro lado da ponte, às margens do rio Ceará, onde se vislumbra, claramente, um extenso manguezal. É formada por uma população carente das condições econômica, social e educacional básicas. É atendida pelo abastecimento de água da Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) e a eletrificação fica a cargo da Companhia de Iluminação Pública do Ceará (COELCE).

A organização educacional tem por finalidade alfabetizar, dar oportunidade e continuidade do processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos índios e não índios, obedecendo a Lei Federal Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera as diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências, em relação a educação dentro da faixa etária regular da Educação Infantil, que vai a partir dos três anos de idade, nos turnos diurnos e noturnos, com o objetivo de valorizar a cultura indígena, transformando valores e tradições já existentes cuja Escola foi criada para atender às necessidades da Comunidade.

No Estado do Ceará, como em todo o Território brasileiro, a escola indígena é criada e funciona de forma diferenciada das demais escolas brasileiras que adotam o sistema convencional de ensino. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) estabelece o

número mínimo de 25 alunos para cada uma das turmas de cada ano do Ensino Fundamental I e II e, no Ensino Médio. Na Escola Indígena, as turmas podem funcionar com um mínimo desete (07) alunos. Ainda mais, o ensino na Escola Indígena, possui uma Educação geral das disciplinas convencionais, inclusive a Língua Portuguesa e uma parte diversificada centrada com exclusividade na cultura da comunidade indígena, local onde a escola se encontra.

Questionada sobre a razão de a escola indígena ser uma escola diferenciada, a professora Kelly (2015), diretora da escola, fez uma breve explicação sobre o significado da escola indígena como escola diferenciada: “a escola indígena é uma escola diferenciada do ponto de vista filosófico, didático e metodológico, e que existe na legislação brasileira uma prerrogativa que torna a escola indígena uma escola diferenciada”.

Dando continuidade à sua explicitação, a diretora afirma que, além da diretoria da escola e do representante do Poder Público, a Escola Indígena possui um tripé de sustentação composto pelos representantes da comunidade civil, pela Liderança Indígena e pelo Conselho Escolar. Portanto, a escola indígena, considerada como uma escola diferenciada, fazendo-se necessário o aparato descrito anteriormente.

A legislação constante é advinda da Constituição Federal (CF), da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira Nº 9394/1996, (LDB), das Resoluções Federais, que dão suporte legal para que a Escola Indígena seja reconhecida como uma Escola Diferenciada. (Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Art. 8º, § 1º, Inciso VIII). No âmbito estadual, a Escola Indígena como instituição diferenciada é regulamentada pela Resolução CEC nº. 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de Escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências.

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento de escola indígena reconhecendo-lhe a condição de escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica. (CEARÁ, 2003).

A Escola Indígena da Ponte, por conseguinte, recebe o apoio da Secretaria de Educação do Governo Estado do Ceará para seu funcionamento mediante a Associação para o Desenvolvimento Local Coproduzido (ADELCO), que é uma Organização Não

Governmental (ONG), de origem francesa, a qual construiu e desenvolve um trabalho social dentro das comunidades indígenas Tapeba, chegando, esta ONG, a construir e entregar à comunidade em julho de 2010, o Centro de Produção Cultural edois pequenos prédios, situados dentro da Comunidade Indígena, para funcionar como escola e espaço para as reuniões da aldeia.

Dessa forma, verificou-se e confirmou-se a existência de uma escola diferenciada mediante a triangulação de dados, conforme o cotejamento entre as entrevistas não estruturadas (Diretora), a observação participante ativa e a documentação (Resolução CEB N° 3, Resolução CNE/CEB n° 5 e Resolução CEC n°. 382/2003), comprovando que realmente a escola é diferenciada.

### 7.7 Como funciona a Comunidade Escolar?

No que concerne à organização a Escola Diferenciada Indígena da Ponte, funciona em dois períodos: manhã e tarde. Conta com os seguintes sujeitos participantes da educação escolar: 138 alunos, 13 professores, o Núcleo Gestor: constituído de Diretora Geral, Coordenadora Pedagógica, Secretária, Administração Financeira, Merendeira, Auxiliar de Serviços Gerais, e 02 (dois) Vigilantes, conforme Organograma a seguir.



Figura 9 - Organograma da Escola

O ano letivo das escolas do Ceará teve início com uma Jornada Pedagógica promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará entre os dias 26 a 29 de janeiro de 2015, com vistas à planificação da Educação cearense. Durante o evento, foi delineado o

Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas sob sua jurisdição. Na Escola Indígena da Ponte, as atividades pedagógicas, didáticas, e as práticas educativas começaram a ser desenvolvidas no dia 02 de fevereiro de 2015, mediante o planejamento coletivo da organização escolar, conforme calendário escolar (anexo) planejado e imposto, de fora para dentro, a todas as escolas, cuja triangulação de informações é facilmente comprovada através das entrevistas não estruturadas, da observação participativa ativa e respectivo documento.

Inicialmente, houve uma reunião na Diretoria da Escola com o grupo gestor, professores, os funcionários, técnico-administrativos, um representante da liderança indígena da Comunidade Tapeba e a *Pajé* da Tribo, a índia *Jussara*. Na ocasião, houve a apresentação do PPP, uma discussão coletiva sobre o documento, esclarecimentos das dúvidas e sugestões para a sua execução.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Diferenciadas Indígena da Ponte, para o ano 2015, estão delineadas as seguintes rubricas: - localização da escola; - histórico; - finalidade da instituição educativa. Explícita, ainda, uma breve justificativa, os objetivos, as metas, a missão, a identificação da escola, os marcos da escola, o cronograma das estratégias, os projetos, as atividades e as datas comemorativas.

O calendário escolar demonstra os dias letivos necessários à consolidação do conteúdo das disciplinas, o calendário relativo às avaliações bimestrais, as datas comemorativas cívicas e festivas, além das previsões estabelecidas para as reuniões do Colegiado de Pais e Mestres e do Conselho Escolar, as quais devem ocorrer sempre na última quarta-feira de cada mês.

### **7.8 Qual a estrutura física da Escola?**

A Escola Diferenciada Indígena da Ponte, Caucaia/CE encontra-se estruturada em dois prédios, assim explicitados.

Prédio I: encontram-se instaladas 02(duas) salas de aulas, a Diretoria a Secretaria, a cozinha e as instalações sanitárias para as pessoas dos sexos masculino e feminino;



Figura 10 - Prédio I



Figura 11 - Sala de Aula



Figura 12 - Sala de Aula



Figura 13 - Diretoria/Secretaria



Figuras 14 - Copa



Figura 15 - Cozinha da Merenda Escolar



Figura 16 - Prédio II

No prédio II, denominado de anexo, estão instaladas: - 03 (três) salas de aulas; - instalações sanitárias para os alunos dos sexos masculino e feminino; - um alpendre que serve para as reuniões de pais, planejamento dos professores e é utilizado, também, como sala de aula.



Figura 17 - Sala de Aula



Figura 18 - Sala de Aula



Figura 19 - Sala de Aula



Figura 20 - Salão para reuniões

A organização dos turnos dedicados às aulas, na Escola Diferenciada Indígena da Ponte, ocorre em dois períodos: manhã e tarde. A gestão da escola conta com os seguintes participantes da Educação Escolar: 138 alunos, 13 professores, Núcleo Gestor constituído pela Diretora Geral, Coordenadora Pedagógica, Secretária, Administração Financeira, Merendeira, Auxiliar de serviços gerais, e 02 (dois) vigilantes.

## 8 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por finalidade demonstrar mediante uma pesquisa descritiva em campo, na modalidade etnográfica, se na Educação Indígena localizada no Município de Caucaia/Ceará/Brasil existe inovação pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os dados e informações advindos na primeira etapa do estudo mediante a pesquisa bibliográfica evidenciaram que a inovação pedagógica, tal como preconizada por

Papert(2008) e Fino (2008), que enfatizam a prevalência da aprendizagem como o procedimento mais apropriado à construção do conhecimento. Ressaltam, entretanto, que o ensino deve ser concebido como mediador na busca da aprendizagem, cujo enfoque vislumbra as necessidades e expectativas da aprendizagem dos educandos.

A pesquisa descritiva etnográfica captada por intermédio da observação e contextualização do ambiente social da realidade empírica da tribo Tapeba e delineada mediante o diário de campo, assim como os dados advindos de depoimentos e entrevistas não estruturadas e o estudo da documentação que estabelecem as diretrizes e bases da educação indígena no Brasil, sua estrutura educacional, projeto pedagógico curricular e demais projetos inerentes à execução das práticas educativas de aprendizagens da Língua Portuguesa na Escola Diferenciada Indígena da Ponte assim se configuram:

- No plano de desenvolvimento da Educação Indígena, prescrita mediante os princípios norteadores e filosóficos, constantes das resoluções e demais documentos oficiais que consubstancializam a Educação Escolar evidencia-se a inexistência de qualquer recomendação e/ou construtos que denotem a concepção de inovação pedagógica. Esta assertiva se fundamenta nos pressupostos explicitados por Fino (2008), ao prescrever que a inovação pedagógica deve disseminar uma ruptura de natureza cultural com as práticas educativas de natureza tradicional. O Projeto Pedagógico Curricular da Escola, anexo 2, p. 126, estabelece que:

A Escola Indígena da Ponte se propõe a introduzir, valores para que seus alunos tenham uma formação de cidadãos críticos, vivendo em sociedades, mantendo a essência de suas tradições culturais, fortalecendo suas raízes étnicas, bem como preservar e valorizar a Escola Indígena da Ponte como meio de evolução social e econômico da população indígena, mormente da Tribo Tapeba. (PPP, 2015 p.4).

Este trecho denota ideias de manutenção de uma Educação Escolar tradicional, cristalizada em concepções ortodoxas de introduzir valores (impor), além de metacomunicar a representação mental de fortalecer raízes, preservar e valorizar a escola como meio de evolução social e econômica. Pode-se abstrair do exposto que a Educação Escolar se apoia na concepção de permanência e manutenção do *status quo* educativo tradicional.

Nesta mesma perspectiva, ressalta Papert (2008), a Inovação Pedagógica não pode ser concebida mediante, apenas, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICS). A inovação pedagógica se concretiza por meio dos processos que

pressupõem situações de aprendizagem, isto é, construção e reconstrução de ações educativas e, sobretudo, a ensinar um acréscimo de aprendizagem com um mínimo de ensino.

Vygotsky (1999), por sua vez, ao conceber o conceito de “zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e zona de desenvolvimento potencial” antevia as ideias de inovação pedagógica por ser um constante vir-a-ser que se constrói nos atos e atitudes de aprendizagem, tal como ocorre conforme o conceito de na inovação pedagógica.

- A inovação pedagógica só se constroi mediante a compreensão dos acontecimentos e contingências das práticas educativas e de aprendizagem que ocorrem no contexto de aprendizagem. Por conseguinte, só é compreensível *in loco*, ou seja, mediante a observação participante e da ação do mediador, que tem a oportunidade de participar e entender os acontecimentos de aprendizagem.

Durante o estudo da Escola Indígena da Ponte, até o momento, não foram detectadas no trabalho escolar e nas práticas educativas quaisquer atitudes relacionadas com a aprendizagem formal da Língua Portuguesa, tanto no contexto ou fora de sala de aula de modo a se constatar uma relação com a ideia de Inovação Pedagógica.

Comprovou-se que os alunos são inertes, passivos e displicentes, haja vista o fato de que nem os livros didáticos levam para a escola e, quando levam, resistem em pesquisar para buscar aprendizagem. Em geral, as atividades escolares se realizam na modalidade individual; raramente é adotada na realização dos trabalhos de pesquisa e de estudo a dinâmica coletiva, contradizendo, por via de consequência, os princípios da inovação pedagógica, dentre eles a: - “zona de desenvolvimento proximal”; - “mais aprendizagem com menos ensino” e, que a aprendizagem se constrói, não se impõe.

Os professores se atêm a ministrar aulas expositivas e promover a correção das atividades (exercícios préestabelecidos) mediante o comportamento de responderem ou reexplicarem os conteúdos contidos nas questões. Essas ações didáticas direcionadas à transmissão de conhecimento em prol de alguma aprendizagem denotam de maneira inequívoca a existência do ensino na vertente pedagógica tradicional que, no dizer de Freire (1999), trata-se de uma “educação bancária”.

Este estudo expressa uma relevância inigualável, tendo em vista que se constatou, *in loco*, a inexistência de inovação pedagógica como prática educativa. No depoimento dos

gestores escolares e docentes evidencia-se, em suas falas, a expressão “inovação pedagógica”, no entanto, o dia a dia escolar revela a antítese dos pressupostos preconizados por Vygotsky, Papert, Fino dentre outros estudiosos desta área do conhecimento.

Conclui-se, por conseguinte, que a questão básica da pesquisa: **existe inovação pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa na escola da comunidade indígena Tapeba em Caucaia/Ceará/Brasil** foi refutada. Infere-se, por conseguinte, que se tem muito a fazer para que haja um redimensionamento nas propostas pedagógicas na Escola Indígena da Ponte de Caucaia/CE/Brasil. Infere-se, outrossim, que a aprendizagem da Escola Indígena Tapeba não está centrada nos fundamentos da inovação pedagógica.

Propõe-se que sejam realizados eventos em parceria com os gestores da Secretaria de Educação Indígena do Estado do Ceará e do Município de Caucaia para se delinear políticas públicas para a implementação e implantação de uma aprendizagem embasada nos princípios de inovação pedagógica, a luz dos fundamentos do construcionismo. Posteriormente, devem ser incrementados cursos de Educação Continuada para a formação de professores, com foco no esclarecimento do que venha a ser inovação pedagógica, seus princípios e, principalmente, sobre as mudanças de suas práticas educativas, seus relacionamentos com os alunos na perspectiva de que se tornem mediadores em vez de ensinadores, pois se tem a convicção que um novo vir-a-ser educativo requer um esforço coletivo dos que constroem a Educação Indígena no Ceará.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**. Rio de Janeiro: Brioguet, 1930.

AIRES, Max Maranhão Piorsky. **De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato**. **Tellus**, ano 8, n. 15, p. 83-112, jul./dez. 2008 Campo Grande – MS.

ALENCAR; E. M.; L; FLEITH, D. de S. **Criatividade** – múltiplas perspectivas. Brasília, Editora Universidade de Brasília. 1995.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; TRINDADE, Morato Pinto de. **Informática e Educação: diretrizes para uma Formação Reflexiva de Professores**. 1996. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

ALVES, Rubem. **Depoimento**. Revista Digital - Personagens. CD-ROOM, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: S. Paulo, 2010.

ARANTES. Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Constituição Federal e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010.

ARQUIDIOCESE de Fortaleza. Equipe de Apoio às Comunidades Rurais. **Cadastramento dos Índios Tapeba**. Fortaleza, out. 1986.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender** na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AXPE CABALLERO, María Ángeles. **La investigación etnográfica en el campo de la educación**. Una aproximación meta-analítica. España: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO FILHO, Henry Trindade. **Tapeba, Tapebanos e Pernas-de-Pau**: Etnogêneses com processo social e luta simbólico. Dissertação de Mestrado apresentado ao PPGA/UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Tradução Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo. Paus, 2004.

BLOOM. B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad., Celso Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Vocação de criar**: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, pag. 715-746. Set./Dez. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb 2011**. Brasília: Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Secad). **Educação indígena**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12315&Itemid=87](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315&Itemid=87). Acesso em: 05/03/2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/EBC. **O que são mitos e rituais indígenas**. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/03/o-que-sao-mitos-e-rituais-indigenas>. Acesso em: 15/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico do sistema nacional de avaliação básica – SAEB 2012**. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais - PCN**

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 set. 20110

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CEARÁ/BRASIL. Marco referencial dos povos indígenas do Estado do Ceará. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), 2003**. Disponível em: <<http://migre.me/tBVIB>>. Acesso em: 05/03/2015.

COLL, César. *As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar*. In: LEITE, Luci Banks (Org). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Versão para eBooksBrasil.com. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2001.

CORDEIRO, João. **Os Índios no Seará, Massacre e Resistência**. Fortaleza: Hoje-Assessoria em Educação, 1989.

CUNHA, Manuel Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA JR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza (CE): Edições UFC, 2011.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Trad. JordiClaramonte. Barcelona (ES): EdictonesPaidós Ibérica, 2008.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 2002.

FINO, C. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma turma da “Geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova.** In: DIAS, Paulo; FREITAS, Cândido Varela. (org) **Actas da II Conferência Internacional de Tecnologia e Comunicação na Educação.** Universidade do Minho: Braga (PT), 2001b.

\_\_\_\_\_. **FAQs, Etnografia e Observação Participante.** In **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3. pp 95-105, 2003.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo (draft).** Portugal: Universidade da Madeira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciclo de seminários de acesso ao mestrado em Ciências da educação: área de inovação pedagógica.** Funchal/Portugal: Universidade da Madeira, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **A etnografia enquanto método: um modo de entenderas culturas (escolares) locais.** In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) **Educação e Cultura** (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação** (em educação). In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). **Pesquisar para mudar** (a educação) (p. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação.** In FINO, C. N. **Etnografia da Educação** (p. 99-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Teses e dissertações em inovação pedagógica: uma checklist (V. 1.0).** (Texto em elaboração, a pensar em orientadores e orientandos). Funchal (PT): Universidade da Madeira, 2014.

FIRME, Eva; ALVES Joana; COSTA Núria. **Seymour Papert: vida e obra.** Disponível em: <http://migre.me/ttOZC>. Acesso em: 15/03/2015.

FOSNOT, Catherine Twomey (Org.) **Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 1999. (Horizontes Pedagógicos).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB2013: Florianópolis (SC), 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

GOMES, Alexandre (Org.). **Povos indígenas no Ceará**. Fortaleza: SECULT/Memorial da Cultura Cearense, do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2007.

GOMES, Márcio Pereira. **Os índios e o Brasil: Passado, Presente e Futuro**, São Paulo: Contexto, 2012.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **O Ser e o Tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto (Pt): Porto Editora, 2000.

JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE. **Caderno Regional**, Fortaleza: edição, 23/8/2012.

\_\_\_\_\_. Entrevista realizada em 17 de Maio/2015.

\_\_\_\_\_. Cacique Alberto Teixeira, Líder dos Tapeba.

\_\_\_\_\_. Índia Mocinha, Pajé Indígena.

\_\_\_\_\_. Margarida Tapeba, Professora Indígena.

JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO. Notícias. São Paulo/SP. Edição 6/6/1969.

KISHIMOTO, M. T. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. S. Paulo: Editora Perspectiva, 1962.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Tradução de LucieDidio – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: S. Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

LÉVI-STRAUS, Claude. **El pensamentoselvaje**. Santa Fé de Bogotá: Fundo de Cultura Econômica Ltda., 1997.

\_\_\_\_\_. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mito e Significado**. Trad. António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, Lda, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **O rigor fecundo**: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, América do Norte, 5, mai. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/oJhFS>>. Acesso em: 08 Out. 2015.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. São Paulo: PUCSP/FCMSCSP, s/d. Disponível em <<http://migre.me/pGHGi>>. Acesso em 30-Abr-2015.

MEAD, Margaret. **Adolescência e cultura em Samoa**. 2.ed. Buenos Aires, Paidós, 1961.

\_\_\_\_\_. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOLL, Luis C. **Vygotski e a Educação**. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: Implicações na formação do professor e suas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p.57-69, abr/jun, 1996.

PALITOT, Estevão Martins. **Na Mata do sabia**: Contribuição sobre a Presença indígena no Ceará. Fortaleza, SEDU/ Museu do Ceará, 2009.

PAPALIA, Diane E.; OLDS Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundoda criança** - da infância à adolescência. 11. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2009.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Edição revisitada e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

**Projeto Pedagógico-Curricular da Escola Indígena da Ponte - CAUCAIA/CEARÁ - 2015.**

**QUEM DEU ESSE NÓ? - Cantos Tradicionais indígenas** cantados pelo Coral Kurumins Tapeba gravado por índios: **Tapeba local: Ceará**

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2007.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1987.

ROJO, Roxane. **A pedagogia dos multiletramentos na perspectiva da inclusão social**. Fortaleza/Faced/UFC: 2 Celta, 2013 (Conferência de abertura)

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. 39. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. S. Paulo: UNICAMP, 2008.

SABIRÓN-SIERRA, Fernando. Complejidad e investigación etnográfica: em busca de um mito perdido. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

SOUSA, J. M. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

SOUSA, M. J; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, I Volume (p. 371 - 381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

TAPEBA, Povo. **Memória viva do povo Tapeba: terra demarcada, vida garantida**. Fortaleza: SEDUC, 2000.

**TAPEBA: uma tentativa de sobrevivência – Documentário**. Produção: GM produções, Fortaleza, VHS. 2000.

**TAPEBAS**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapebas>. Acesso em 15/10/2014.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture**. London: John Murray, Albemarle Street, W., 1920.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Editora Artenova: Rio de Janeiro, 1973.

TÓFOLI, Ana Lúcia. **Retomada de Terras Tapeba: dinâmicas territoriais e sociabilidade na ocupação dos espaços**. Dissertação (Mestrado Sociologia) UFC - Fortaleza, 2010.

VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

\_\_\_\_\_. José Armando. **Diferentes usos do computador na Educação**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0022.html>. Acesso em: 25/05/2013.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda M<sup>a</sup>. Pereira (Orgs). **Aprendendo para a vida**: o uso da informática na educação especial. In: **Aprendendo para vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29 – 42.

VELTHEN, Lúcia Hussak van, “**Em outros tempos e nos tempos atuais**: arte indígena”. São Paulo: Fundação Bienal, 2000.

VIDAL, Lux. **Grafismo indígena**: estudos de Antropologia estética, organizado por São Paulo: Edusp/Nobel, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S., COLE, Michael [et.al.] (Orgs) **A formação social damente**: O desenvolvimento dos processos superiores. 4. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo; Ícone, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Porto: Edições 70, 1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

A -Diário de Campo Escaneado, impresso no CD 1-1.pdf

B -Diário de Campo Escaneado 2, impresso no CD pdf

C - Pasta com Audios

D - Pasta com Fotos Comunidade Indígena Tapeba

E - Pasta com Músicas da Comunidade Indígena Tapeba - Quem deu esse nó

## ANEXOS

A - Calendário escola, impresso no CD.jpg

B - Projeto político pedagógico.pdf